

Marianne Marimon Gonçalves

**DIÁLOGO FREIREANO E FORMAÇÃO PERMANENTE:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Co-orientador: Prof. Dr. Elizandro Maurício Brick

Florianópolis,
2018

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

Gonçalves, Marianne Marimon
DIÁLOGO FREIREANO E FORMAÇÃO PERMANENTE :
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO / Marianne Marimon Gonçalves ;
orientador, Antonio Fernando Gouvêa da Silva,
coorientador, Elizandro Maurício Brick, 2018.
195 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação
Científica e Tecnológica. 3. Formação de professores.
4. Educação do Campo. 5. Paulo Freire. I. Fernando
Gouvêa da Silva, Antonio. II. Maurício Brick,
Elizandro. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica e Tecnológica. IV. Título.







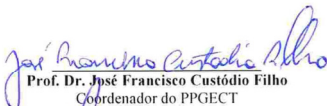
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE Mestrado em Educação Científica e Tecnológica


“Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na Educação do Campo”

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

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 17 DE ABRIL DE 2018.

Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva (Orientador - UFSCar-SP): 
Dr. Elizandro Maurício Brick (Coorientador - CED/UFSC): 
Dr. Valter Martins Giovedi (Examinador - UFES/ES): 
Dra. Karine Raquel Halmenschlager (Exam_inadora - PPGET/UFSC): 
Dr. Juliano Camillo (Examinador Suplente - PPGET/UFSC): _____


Prof. Dr. José Francisco Custódio Filho
Coordenador do PPGET


Marianne Marimon Gonçalves
Florianópolis, Santa Catarina, 2018

Ao meu pai José David (*in
memoriam*) que, de sua forma
peculiar, muito me ensinou sobre o
significado do diálogo.

AGRADECIMENTOS

À professora Marta Pernambuco (*in memoriam*) e, em seu nome, a todos os educadores, docentes e discentes que constituíram o Curso de Especialização analisado neste trabalho, pela experiência única que oportunizou. muito mais que um processo formativo, uma experiência de humanização.

Aos estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas aprendizagens vivenciadas.

À agência financiadora CAPES, pela disponibilização de bolsa durante todo o período desta pesquisa.

Ao NUEG pela acolhida e por todos os momentos de orientação coletiva que permitiram experiências únicas de diálogo e de formação.

Aos orientadores Gouvêa e Elizandro pela parceria e confiança.

Às companheiras de luta e de trajetória na educação do campo, Leila e Marilda, que trilharam grande parte deste processo comigo.

Ao meu irmão Marcelo e a minha cunhada Valquíria, por me ofertarem um refúgio na floresta e uma adega muito inspiradora.

À fabulosa Prix, pela sua habilidade mágica de dar forma à minha desordem criativa.

Ao Maurício, pelo apoio gastronômico depois de horas solitárias em frente ao computador.

Aos muitos grupos e círculos que fizeram parte da minha vida nos últimos anos e contribuíram de forma significativa para a ampliação e sensibilização do meu olhar.

À colaboração imprescindível de quem me acompanhou intensamente nos momentos finais desse trabalho, injetando novas energias para que este ciclo fosse concluído.

À minha incansável mãe Cecy, que embarcou comigo em mais essa jornada, e ao meu amado pai que nos deixou precocemente, mas que acompanhou todo o processo e esteve junto comigo nos momentos mais difíceis...

"Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. "

(Paulo Freire, 1974).

RESUMO

A educação do campo como movimento educacional que surge no país a partir da década de 1980, tem apresentado novas alternativas organizativas para a formação de professores e ensejado uma série de ponderações acerca das potencialidades destas licenciaturas. A continuidade do processo formativo dos licenciados em educação do campo é um dos desafios enfrentados pelas Universidades e sistemas de ensino. Este trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativo-dialética buscou investigar as contribuições da perspectiva dialógico-problematizadora freireana na formação de educadores do campo, a partir da experiência do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática realizado na UnB entre os anos de 2014 e 2016. O diálogo como pressuposto ético-metodológico e epistemológico pautou a formação de licenciados em educação do campo neste curso de especialização. A partir do seguinte questionamento: “quais concepções da perspectiva freireana de diálogo estão presentes no âmbito dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área das Ciências da Natureza e Matemática” foram identificadas as diferentes concepções que se manifestaram tanto nas reflexões teóricas quanto nos relatos de práticas realizadas, a partir de autores como Paulo Freire e Monica Molina. A análise documental dos trabalhos de conclusão de curso apresentados pelos pós-graduandos possibilitou identificar as concepções sobre o diálogo freireano que predominaram nessas experiências, permitindo uma reflexão sobre a importância da formação permanente para a qualificação das práticas docentes no Ensino de Ciências na Educação do Campo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação do Campo. Paulo Freire. Diálogo.

ABSTRACT

Field education, as an educational movement that has emerged in the country since the 1980s, has presented new organizational alternatives for teacher training and a series of considerations about the potential of these degrees. One of the challenges faced by universities is the continuity of the training process of graduates in the field of education. This work, through a qualitative-dialectic research, sought to investigate the contributions of Freire's dialogic-problematizing perspective in the training of educators in the field, based on the experience of the Lato Sensu Postgraduate Course in Field Education for Interdisciplinary Work in the Area of Natural Sciences and Mathematics held at UnB between the years 2014 and 2016. The ethical-methodological presupposition was the training of graduates in the field education in this specialization course. From the following questioning: "which conceptions of the Freirean perspective of dialogue are present in the scope of the course completion work of the students of the Lato Sensu Postgraduate Course in Field Education for Interdisciplinary Work in the Area of Natural Sciences and Mathematics" Were identified the different conceptions that were manifested both in theoretical reflections and in the reports of practices carried out. The documentary analysis of the graduation work presented by the graduate students made it possible to identify the conceptions about the Freirean dialogue that predominated in these experiences, allowing a reflection on the importance of the permanent formation for the qualification of the teaching practices in the Education of Sciences in the Field Education.

Keywords: Teacher training. Field Education. Paulo Freire. Dialogue

LISTA DE QUADROS

Quadro I -	Síntese Metodologia.....	103
Quadro II -	Fala significativa Autor A.....	107
Quadro III -	Excerto planejamento de aulas Autor A.....	107
Quadro IV -	Fala significativa Autor E.....	113
Quadro V -	Fala significativa Autor O.....	119
Quadro VI -	Fala significativa Autor Q.....	124
Quadro VII -	Fala significativa Autor S.....	128
Quadro VIII -	Fala significativa Autor V.....	131
Quadro IX -	Fala significativa Autor X.....	137
Quadro X -	Síntese das categorias e concepções nos TCCs selecionados para análise.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela I -	Relação de Trabalhos Disponíveis.....	99
Tabela II -	Trabalhos Seleccionados para Análise.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CO – Centro Oeste
CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade
Educampo - Educação do Campo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA – Instituto Federal do Pará
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEn – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
N – Norte
NUEG – Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
S – Sul
SE – Sudeste
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TC – Tempo Comunidade
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TU – Tempo Universidade
UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFTPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste Do Pará.
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPITULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	33
1.2 INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	41
1.3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	48
CAPITULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	55
2.1 FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO EM SERVIÇO, FORMAÇÃO CONTÍNUA E FORMAÇÃO PERMANENTE	55
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	60
2.2.1 No contexto da educação popular, a organização formativa na Educação do Campo	61
2.3 FUNDAMENTOS DA PERSPECTIVA FREIREANA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES	65
2.3.1 Diálogo e o processo praxiológico de conhecer	70
2.3.1.1 A categoria diálogo e suas possíveis compreensões	76
2.3.2 .Formação na perspectiva dialógica freireana: caminhos da investigação temática	84
2.4 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DIALÓGICA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	92
2.4.1 A Organização do Curso: o percurso adotado na especialização	94
CAPITULO 3 - METODOLOGIA	97
3.1 PARÂMETROS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS ..	98
CAPITULO 4 - ANÁLISES	105
4.1 ANÁLISES DOS TCC’S	106
TCC 1 – AUTOR A.....	106
TCC 5 – AUTOR E.....	112
TCC 14 – AUTOR O.....	118
TCC 16 – AUTOR Q.....	123

TCC 18 – AUTOR S.....	126
TCC 21 – AUTOR V.....	131
TCC 22 – AUTOR X.....	136
4.2 DIALOGANDO COM OS DADOS.....	140
4.2.1 Diálogo e a Educação do Campo na perspectiva dos trabalhos realizados.....	140
4.2.2 Possíveis arranjos organizativos no que se refere ao trabalho docente.....	144
4.2.2.1 Formação de coletivos na escola.....	144
4.2.2.2 Trabalhos independentes.....	147
4.2.3 As interfaces entre a abordagem temática freireana e as concepções de diálogo.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE A – REVISÃO DA LITERATURA.....	167
APÊNDICE B – REVISÃO NÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	188

INTRODUÇÃO

Quando falo em educação numa perspectiva problematizadora ou transformadora, mais do que questionar o modelo hegemônico, estou assumindo a não neutralidade do sujeito enquanto educador, de forma que as trajetórias pessoal e profissional convergem em um processo formativo contínuo e ininterrupto, que constituem características do que vai se discutir na sequência desse texto e que chamo de formação permanente. Desta maneira, contextualizar esse processo pressupõe compartilhar, mesmo que de forma breve, os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas que atribuem perspectiva ao lugar de onde eu falo.

Oriunda de uma família de professoras, as questões referentes à educação escolar fizeram parte do meu cotidiano desde muito cedo. Estudei durante toda a educação básica no mesmo colégio público estadual, no município de Alegrete-RS. Localizado em um bairro de periferia, aquela escola atendia tanto os moradores desse bairro como moradores de ocupações populares, além de estudantes vindos do centro e outros bairros da cidade. As relações sociais estabelecidas nesse espaço exigiam da escola (como em verdade, exigem de toda escola) um papel de articulação política, cultural e social.

Sendo historicamente um local de resistência, principalmente por seu posicionamento durante a ditadura militar, na qual desafiou o regime acolhendo grande parte dos professores que se opunham ao governo, constituiu-se uma estreita relação entre a gestão escolar e a comunidade, expressa em diferentes espaços de participação na gestão escolar. Embora a organização administrativa/pedagógica apresentasse diversos avanços, como essa propensão à gestão democrática e participativa que resultava em diferentes ações educativas integrando todos os sujeitos da comunidade escolar, a experiência em sala de aula, com raras exceções, ainda estava pautada pela fragmentação, descontextualização e hierarquização dos conhecimentos. Embora fossem abordados conhecimentos inerentemente reais, estes eram tratados de forma fragmentada, de modo que enquanto estudante (sozinha) nunca consegui efetivamente perceber como os conteúdos das ciências da natureza, por exemplo, apresentados de forma tão abstrata, se relacionavam com aspectos presentes no meu cotidiano, seja em sua representação natural ou social. Isso me levou a contestar a seleção dos conteúdos escolares (Isto é importante? Onde encontro na realidade? Para que serve?), além de questionar o distanciamento desses conteúdos da realidade objetiva, os modelos de formação de professores e as

relações de poder inerentes ao espaço escolar.

Embora não residente no espaço rural, convivi de perto com as tensões resultantes da organização fundiária desigual, que caracteriza o campo brasileiro, em especial por ter nascido e vivido em um município (o maior em extensão territorial do Estado do Rio Grande do Sul e da Região Sul do Brasil) onde predominam o latifúndio e as desigualdades sociais.

Este foi um dos fatores determinantes para o ingresso, no ano de 2010, na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso é estruturado na Área de Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias, se organiza em regime de Alternância, que consiste “na vivência de tempos alternados na escola/universidade e na comunidade” (BRITTO e SILVA, 2015, p 1). A proposta curricular é organizada em Tempo Universidade (TU), que contempla aulas presenciais e em tempo integral, majoritariamente concentrados no campus universitário e Tempos Comunidade (TC), que são períodos de imersão nas comunidades rurais orientados pela ação investigativa sobre as realidades (BRITTO, 2013). Este processo torna possível analisar as práticas desenvolvidas pelos educandos na comunidade, iluminá-las com o conhecimento acadêmico e retornar às práticas, num movimento de conhecimento e transformação, tanto (re)conhecimento da comunidade e até a reavaliação das demandas de aprendizagem. Por residir no espaço urbano, para desenvolver as atividades de alternância e realizar os TCs, atuei em três municípios do estado de Santa Catarina, a saber: Abelardo Luz, Águas Mornas e Rio Negrinho.

A graduação em Educação do Campo da UFSC pressupõe a realização de estágio em sala de aula no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, o estágio, denominado Projeto Comunitário, extrapola as atividades em sala de aula. Além dos conhecimentos científicos intrínsecos à área do conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, busca mobilizar o conjunto de conhecimentos levantados sobre a realidade em que se situa a escola. Extrapola, assim, seus muros, e estabelece uma conexão concreta com a realidade dos estudantes.

No planejamento dos estágios de docência e projetos comunitários desenvolvidos durante a formação inicial no município de Rio Negrinho-SC, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, realizado em dupla com uma colega oriunda daquele município, buscou-se referências teóricas que subsidiassem o trabalho docente, de forma a superar as práticas educativas fragmentadas, reproduzidas historicamente. Nesse momento, um dos objetivos era estabelecer

aproximações com a perspectiva freireana, por entender ser um caminho efetivo para a transformação das práticas escolares e para provocar os estudantes a uma maior compreensão e transformação da sua realidade.

Após a conclusão do curso, atuei como professora na mesma escola em que havia pesquisado durante a graduação, onde me defrontei com todas as limitações objetivas sempre relatadas pelos professores. Foi possível, durante esse período compreender melhor a dinâmica da escola e colocar em perspectiva a atuação docente.

Considerando a formação inicial e experiência de atuação docente, ficou evidente que a formação por área de conhecimento permite explicitar as relações entre os conhecimentos científicos com a realidade dos sujeitos. Confirma que esses conhecimentos não se encontram isolados em caixas e que a realidade não é fragmentada em campos disciplinares. Desta forma, quando se estabelece uma prática que toma como ponto de partida os sujeitos concretos e sua realidade, é possível estabelecer infinitas relações entre os conhecimentos científicos. No entanto, a escola não se organiza por área do conhecimento e, ao atuar, acabamos recaindo em campos disciplinares. Olhando por essa perspectiva disciplinar tradicional, percebe-se uma defasagem na apropriação dos conhecimentos disciplinares.

Desde meados da década passada, inicia no Brasil um processo que visa a formação de professores licenciados em Educação do Campo (Educampo). As demandas por uma educação que contemple os povos do campo nas suas especificidades são foco dos movimentos sociais que lutam pelo acesso à terra desde o início da década de 1980. Com o desenvolvimento do movimento educacional que ficou conhecido como movimento nacional por uma Educação do Campo, concomitantemente à discussão sobre a necessidade de uma escola do campo que atendesse as demandas nascentes desse movimento, surge a necessidade de pensar a formação dos professores que irão constituir e construir essa nova proposta de educação e de escola.

O movimento de Educação do Campo no Brasil, se constitui como um marco na luta pelo acesso democrático à escola, não só como um direito, mas como uma exigência para a cidadania. Tem como pressuposto a necessidade de construir novos sentidos para esse espaço, como um espaço de formação universal dos sujeitos, “ao mesmo tempo que prevê a construção da autonomia e o respeito às identidades dos povos do campo” (MUNARIM, 2010, p 11).

No intuito de consolidar uma educação para esses povos, historicamente excluídos e/ou marginalizados do processo educativo, e oferecer subsídios para que as populações do campo encontrem no

campo sentido e condições objetivas para a produção da vida, se faz necessária a construção de uma “educação pensada desde o seu lugar” (MUNARIM, 2010, p.12). O Ensino de Ciências, nesse sentido, tem um importante papel na formação e consolidação de tal movimento, podendo contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a superação de contradições sociais.

Desse movimento surgem como uma nova modalidade de graduação as Licenciaturas em Educação do Campo, doravante chamadas LEdoC, que propõem outra organização dos tempos e espaços do processo formativo desses futuros professores. As licenciaturas inicialmente tinham como foco a formação de professores que já atuassem em escolas do campo e que não tivessem formação superior, bem como jovens oriundos de famílias camponesas que quisessem seguir essa carreira. Dez anos depois da implementação dos primeiros cursos regulares em universidades públicas, além desse perfil de estudantes, outros sujeitos acabaram integrando o movimento, principalmente por acreditar nas potencialidades que essa nova proposta de formação apresenta para a educação.

Indícios apontam uma grande defasagem entre o crescimento da oferta de vagas na educação básica e o número de profissionais habilitados para atuar na escola. Na área das ciências, essa lacuna é ainda maior, os cursos tradicionais da área das ciências como a física e a química apresentam alto índice de evasão, formando número reduzido de profissionais. Estendendo essa análise às escolas do campo, principalmente no que concerne a área das ciências, a defasagem é ainda mais significativa.

Por outro lado, para além de resolver a questão do baixo número de professores habilitados para atuar na Educação do Campo, superar a invisibilização/negação do espaço e dos sujeitos do campo se constitui um desafio fundamental para movimento de Educação do Campo, que se propõe pensar uma educação desde o lugar onde os sujeitos produzem as condições de existência. Molina (2015) afirma que:

A demanda para formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo já existente, necessariamente deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e necessidades. (MOLINA, 2015, p.151)

Embora seja objeto de crescente número de pesquisas e publicações, a Educação do Campo ainda tem muitos aspectos a serem estudados e explorados, no sentido de refletir e propor novas possibilidades para a consolidação dessa modalidade de formação que, em muitos aspectos vem se apresentando revolucionária, no sentido de ressignificar o papel da formação e atuação docentes.

Pensar nas contribuições das experiências de formação inicial nos cursos de LEdoC e as possibilidades de formação permanente em experiências de cursos de especialização não significa se restringir ao movimento de Educação do Campo, e sim lançar questionamentos sobre a educação e a formação de professores no Brasil. Ao falar de Educação do Campo estamos falando de educação popular, que não está circunscrita ao espaço geográfico do campo. A educação popular está situada na esfera social da classe trabalhadora que, seja do campo ou da cidade, demanda e necessita uma educação que respeite os sujeitos e os subsidie com ferramentas para a transformação social.

Cabe registrar que a Educação do Campo, como modalidade educativa, não adota uma única concepção pedagógica, sendo um equívoco dizer que toda a Educação do Campo é freireana. Enquanto movimento educacional consolida suas bases em diversas perspectivas teóricas, e assegura essa diversidade tendo em vista a superação dos desafios aos quais pretende atender, o que será desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho. No entanto, independente da corrente teórica em que se embasa, a Educação do Campo é componente do movimento de educação popular, visto que, inobstante a diversidade e possíveis disputas no campo teórico da área, os seus objetivos estão comprometidos com a transformação social.

Uma formação docente que dê conta desses princípios e atenda a demanda de um movimento que extrapola o momento da formação, não é simples. Além dos desafios curriculares, a formação dos formadores tem se configurado outro gargalo das licenciaturas, como é evidenciado por Molina (2014). Como toda experiência que guarda o ônus do pioneirismo, ainda não existem muitos profissionais que tenham vivenciado essas características formativas, visto que ampla maioria dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em Educação do Campo são oriundos de bacharelados e cursos de licenciatura disciplinares.

Desde 2007, data que marca o início do primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo, até agora, houve um grande aumento de oferta dessa modalidade de formação em diversas universidades do país. No entanto, como discutido no capítulo um, os

desafios enfrentados para a concretização das aspirações do movimento de Educação do Campo não são poucos e, a formação dos licenciados em Educação do Campo, a exemplo das demais licenciaturas, não pode ser entendida como um processo com terminalidade ao final da formação inicial.

Considerando os desafios que essa nova modalidade de formação apresenta e reconhecendo a necessidade dos professores e profissionais formados dar continuidade à sua formação, algumas instituições formadoras discutem a necessidade de oferecer oportunidades de formação permanente, de forma a superar alguns dos limites que essas licenciaturas apresentam. É na esteira desse processo que inicia a organização do primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área das Ciências da Natureza e Matemática. O curso, organizado em sistema de alternância teve seus TU na Universidade de Brasília – Campus Planaltina, em parceria com outras universidades federais, e se desenvolveu entre os anos de 2014-2016.

O Curso de Especialização, no qual tomei parte como estudante, além de permitir a continuidade do processo formativo, possibilitou o contato com a realidade da Educação do Campo das regiões norte, sudeste, centro-oeste e sul do país, em que se percebeu que essas demandas não eram regionais ou particulares, mas sistêmicas.

As experiências nas licenciaturas em Educação do Campo, como aponto quando falo da minha trajetória, são o ponto de partida, mas afinal, existe um ponto de chegada? Quando paramos de nos formar e estamos prontos para atuar? Sem pretender responder a todos esses questionamentos que o debate sobre a formação de professores suscita, mas compreendendo que independente de qual nível de ensino estejamos tratando, os seres humanos nunca param de ser formados, é nessa perspectiva de formação permanente que desenvolvo a análise ao longo deste trabalho.

Considerando que o ser humano está em constante processo de formação, e que os professores se formam nos mais diferentes espaços, é possível deduzir que trazemos uma significativa carga formativa das nossas experiências escolares. Por isso, não raro, além das discussões e teoria estudados na formação superior inicial, na prática docente reproduzimos muito do que vivenciamos enquanto estudantes no nível básico. Isso não é novidade, e apoia a reprodução do conceito até certo ponto simplista que o ‘ser professor se aprende na prática’. O que se observa, muitas vezes, é reflexo de políticas de formação de professores que privilegiam momentos estanques nos quais a teoria e a

prática parecem ocupar lugares distintos, e que também se pode perceber em outros momentos além da formação inicial.

O processo de formação docente nas LEdoC pretende romper com essa dicotomia, propondo uma formação que privilegia a práxis, lançando mão de alguns pressupostos para essa formação: a alternância pedagógica e a formação por áreas do conhecimento.

Assim, a questão que conduz essa investigação pode ser sintetizada como “quais concepções da perspectiva freireana de diálogo estão presentes no âmbito dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área das Ciências da Natureza e Matemática?”.

O objetivo geral desse trabalho é refletir sobre a formação de professores do campo na área das Ciências da Natureza no Brasil e compreender de que maneira a concepção freireana de diálogo está expressa nos trabalhos de conclusão do Curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática.

Pretendemos ainda: descrever a perspectiva freireana de diálogo proposta pelo curso em questão; analisar a variedade de concepções de diálogo que estiveram presentes nos trabalhos de conclusão; analisar em que medida as experiências apresentaram aproximações e distanciamentos com a perspectiva dialógico-problematizadora; e avaliar os limites e potencialidades da proposta formativa pretendida pelo curso na continuidade da formação dos professores.

Para subsidiar essa pesquisa foram desenvolvidos dois movimentos de revisão de literatura conforme descrevo na sequência. Na revisão de teses e dissertações sobre Educação do Campo foi utilizado todo o recorte temporal disponível, que corresponde a 2002-2017, utilizando o filtro de áreas da CAPES, procurando pelos marcadores Ensino e Ensino de Ciências. Das 36 dissertações/teses encontradas, apenas 28 estavam disponíveis na Plataforma Sucupira, da CAPES, e são estas que apresento no Apêndice A.

Além disso foi realizada uma busca não sistemática com a organização e categorização de trabalhos e artigos com os quais já havia tido contato em momentos anteriores da formação e artigos indicados por colegas do Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências (NUEG), colegas da Educação do Campo, professores do Mestrado e Orientadores, bem como através de busca em periódicos online e no Google Acadêmico. Como resultado da revisão não sistemática

foram selecionados vinte textos entre artigos científicos, dissertações e teses.

Eles foram organizados em três grupos, referentes a sua área de predominância, quais foram: 1) Educação do Campo; 2) Formação de Professores; 3) Formação de Professores, Ensino de Ciências e a Perspectiva Freireana. O Apêndice B apresenta a sistematização dos artigos e trabalhos selecionados.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos que pretendem reconstruir o caminho da temática de forma a responder as questões levantadas e sintetizadas na forma do problema de pesquisa apresentado acima e intitulados I) Educação do Campo e o Ensino de Ciências; II) Educação do Campo e as contribuições de Freire para formação de professores; III) Metodologia; IV) Análises e, por fim, V) Considerações.

No primeiro capítulo, Educação do Campo e o Ensino de Ciências, apresento um breve panorama sobre história da educação no país, buscamos contextualizar a Educação do Campo enquanto uma área de conhecimento, destacando os aspectos histórico-sociais em que se constitui, e sua possibilidade de contra-hegemonia. Nesse sentido, aponto algumas possibilidades de aproximação com a teoria de Paulo Freire. Quanto às interfaces da Educação do Campo com o Ensino de Ciências, procura-se elencar alguns marcos históricos sobre a constituição da área, buscando estabelecer um diálogo com as demandas e as contribuições do Ensino de Ciências para a Educação do Campo.

No segundo capítulo Educação do Campo e as contribuições de Freire para formação de professores, são registrados alguns desafios da formação de educadores do campo, traçando uma visão geral das principais perspectivas de formação, com destaque para concepção freireana de formação permanente. Também é abordada a formação de professores no Brasil, com ênfase no Ensino de Ciências, destacando as principais dificuldades da formação de professores no âmbito geral e enfatizando as questões específicas da área de Ensino de Ciências e sua relação com a Educação do Campo. Aponto também a demanda pela continuidade de formação e, na sequência, o objeto central da análise, o Curso de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática, seu contexto e forma de organização, bem como suas contribuições para a formação dos professores da área das ciências da natureza, e a importância dos trabalhos de conclusão de curso nesse processo formativo.

No terceiro capítulo, Metodologia, foram estabelecidas as bases da presente pesquisa qualitativa, apresentando as formas e critérios de análise dos documentos e a descrição dos materiais analisados.

No quarto capítulo foi desenvolvida a análise dos TCC's, buscando compreender as diferentes concepções de diálogo presentes nas práticas desenvolvidas, relacionando a proposta do curso e suas diferentes manifestações, de acordo com as distintas apropriações teóricas e demais condicionantes presentes nas variadas realidades observadas.

Nas Considerações Finais, desenvolve-se um resgate geral do que foi produzido, buscando apresentar limites e possibilidades para a superação dos problemas evidenciados, onde se vislumbram os desafios que surgiram deste percurso.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo pretende discutir as interfaces entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, iniciando por uma apresentação e algumas reflexões sobre o movimento de Educação do Campo e onde ele se situa no âmbito das políticas educacionais. Na sequência, se estabelece a relação entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, com o intuito de situar que as demandas do Ensino de Ciências (em termos mais amplos) também estão inseridas nas demandas da Educação do Campo (mais estrito). Propõe-se, ainda a uma breve retrospectiva histórica sobre a educação e formação de professores no Brasil, apresentando as características das diferentes possibilidades e níveis de formação, quais sejam formação inicial, em serviço, continuada, contínua e permanente.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no Brasil, no período colonial, foi fortemente influenciada pela orientação jesuítica, em um modelo de educação que priorizava o ensino de primeiras letras às populações mais pobres. Ainda no início do século XX a oferta de educação se resumia a escolas primárias, já a educação secundária era oferecida em poucos colégios, mais especificamente de orientação religiosa, e se destinava à formação das elites. Se nos centros urbanos a configuração do sistema escolar era essa, nas zonas rurais o acesso à educação era ainda mais difícil.

Hanff (2007) e Gonçalves, Rodrigues e Gonçalves (2015) destacam que

Nas primeiras décadas do século XX, em decorrência de um intenso fluxo migratório e da expansão urbana acirram-se os embates de classe. Esse contexto instiga a organização de movimentos políticos urbanos, como o anarquismo, socialismo e comunismo que reivindicam ampliação da escolarização, não de forma subserviente ao capital. A realidade dos trabalhadores do campo, todavia em pouco se altera, em virtude do isolamento da população rural, que contribuía para dificultar as manifestações de seu descontentamento. (GONÇALVES, RODRIGUES E GONÇALVES, 2015, p.1).

Durante diferentes períodos do século XX a Educação brasileira sofre influências de movimentos pedagógicos como o escolanovismo, o ruralismo pedagógico e o tecnicismo sem, contudo, garantir a universalização do acesso das camadas populares a todos os níveis de educação.

O movimento de redemocratização, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, trazia como uma de suas bandeiras o direito à educação. A Constituição Federal de 1988 conceitua, no artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p.1), e que tem como objetivo o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.1). Alguns princípios constitucionais merecem destaque, como a obrigatoriedade, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade, a gratuidade e a gestão democrática.

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi resultante de uma mobilização da comunidade pedagógica e movimentos sociais, que, durante a redemocratização pautou os pressupostos para uma educação que atendesse às demandas do povo brasileiro. No entanto, a proposta construída e apresentada pelas entidades ligadas à educação e movimentos sociais foi modificada, sendo aprovado um substitutivo que alterou muitas de suas concepções originais.

Os trabalhadores, organizados em diversos movimentos sociais, atuam como protagonistas da transformação das condições que lhes foram impostas. No Brasil a reivindicação pelo direito à educação acompanha as lutas dos movimentos sociais por acesso à terra. Munarim (2010) e Molina (2014) registram a importância dada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, em sua histórica luta pela reforma agrária, reivindica em cada acampamento ou assentamento a implantação de escola pública.

Nesse contexto emergiu a necessidade de construir um modelo de educação que contemplasse as demandas dos sujeitos que fazem parte desse processo. A busca pela composição da identidade desse novo modelo torna imperativa uma ampla discussão acerca dos significados e da amplitude do conceito de educação, na qual vem à tona as questões do por que, do para que e para/com quem se constrói o processo educativo. Portanto, esse movimento pressupõe uma mudança de paradigma, principalmente quando defrontado com a histórica compreensão de educação rural.

Nos últimos vinte anos, a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores do campo, se constitui e consolida o movimento de Educação do Campo. O processo de formação de outra educação para o meio rural compreende mais que uma mudança na denominação, pois envolve a apreensão e incorporação de conceitos políticos, ideológicos e sociais.

A ideia de educação rural carrega um estigma histórico, visto que até o início do século XX a educação para os povos do campo dependia quase que exclusivamente do assistencialismo dos grandes fazendeiros, que instituíam escolinhas para o ensino das primeiras letras. Com o início da industrialização do país, o primeiro grande fluxo migratório acarretou um esvaziamento do campo e um inchaço populacional nas grandes cidades. A preocupação com a instabilidade social que esse movimento de êxodo rural ocasionou, levou à emergência do movimento conhecido como ruralismo pedagógico, que surge como uma política pública para a fixação das pessoas no campo.

Uma das principais características desse movimento era a idealização do campo como um lugar idílico, isento das maldades e vicissitudes da vida nas grandes cidades, mas a construção ideológica dessa visão de campo não alcançava outras políticas públicas, como o suporte financeiro para os pequenos proprietários e trabalhadores do campo garantirem a sua sobrevivência no espaço rural. A escola rural permanecia com precárias condições materiais, oferecendo predominantemente apenas as séries iniciais.

Ao longo de todo século XX pouco se alteram as condições de acesso à escolarização no espaço rural. A partir da década de 1960, durante a ditadura militar, o movimento de modernização conservadora da agricultura¹, também conhecido como revolução verde, acelera a alteração da matriz produtiva da agricultura e intensifica a tensão social no campo brasileiro. Sem possibilidades de acompanhar essa configuração, o êxodo rural se acirra. Com poucas condições de produzir nessa nova forma de organização agrícola, e com menos trabalho para os camponeses, muito em decorrência da mecanização da produção, os

¹Também conhecido pela alcunha revolução verde, trata-se de um movimento internacional alinhado com a evolução das relações econômicas do capital que se insere nesse determinado tempo histórico na economia mundial com o intuito de produção de *comodities*, e da inserção desse espaço (rural) numa economia globalizada.

pequenos proprietários e trabalhadores do campo são obrigados a deixar o meio rural e a procurar trabalho nos centros urbanos.

Nesse período também inicia o processo de mobilização dos camponeses que, décadas depois, já no momento de abertura política do país, se constitui como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Caldart (2009), afirma que “os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (CALDART, 2009, p.1). Além do MST, diversas organizações que fazem parte da Via Campesina Brasil, bem como a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar compõem esse protagonismo (CALDART, 2009).

A substituição da denominação Educação no Campo, ou Educação para o Campo pela ideia de Educação do Campo pode produzir um compreensível estranhamento, de acordo como Frigotto (2010), já que educação ‘no’ campo ou educação ‘para’ o campo podem ser considerados como semelhantes. No entanto, a Educação do Campo vem a substituir oficialmente a educação rural, que carrega em sua história uma compreensão anacrônica do espaço e dos sujeitos do campo. Pretende, desta forma, se contrapor a um modelo de educação para o campo que cristaliza estereótipos e desconsidera os saberes oriundos desses espaços. (GONÇALVES, RODRIGUES E GONÇALVES, 2015).

Caldart (2012) afirma que

o nome Educação do Campo expressa a luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima da pedagogia do oprimido. (CALDART, 2012, p.261)

Em outras palavras, a disputa não se concentra em mero espaço geográfico (no campo), nem unicamente nos destinatários (para campo), ela compõe um conjunto indissociável onde os sujeitos e os espaços constroem dinâmicas sociais e produzem saberes.

Como se pode perceber, as demandas das classes populares historicamente têm sido relegadas e, ainda hoje, se encontram em um campo de disputa. Mesmo quando se considera que entre o final do séc. XX e início do séc. XXI houve um significativo avanço na universalização do acesso, as questões relativas à democratização no ensino, quando entendido em seu sentido amplo que corresponde ao tripé: universalização, permanência e sucesso, ainda demandam uma longa jornada.

No que se refere à educação para os povos do campo, especialmente à universalização do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, até o final do século XX pouco ou nada havia sido feito. As poucas escolas agrotécnicas, que funcionavam em regime de internato, não conseguiam atender a demanda por educação, da mesma forma que o acesso ao Ensino Médio era dificultado, pois era ofertado, via de regra, apenas nas zonas urbanas. Como fator agravante a essa situação, ainda entre o final do sec. XX e as primeiras décadas do sec. XXI, muitas escolas multisseriadas ou reunidas existentes no espaço rural, que atendiam as séries iniciais do ensino fundamental foram (e continuam sendo) fechadas, em um movimento que ficou conhecido como nucleação escolar.

Em 2001, são lançadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CEB 036/2001 (BRASIL, 2001), que aponta a responsabilidade do poder público com a universalização do acesso da população do campo à educação básica e profissional. As Diretrizes trazem, pela primeira vez, a determinação de políticas públicas que atendam à Educação do Campo. Percebe-se que ainda hoje, dezessete anos depois, há um longo caminho a percorrer visando ao pleno atendimento das populações do campo nas suas necessidades de educação.

Não basta, pois, democratizar o acesso. É preciso buscar o equilíbrio entre a adoção de políticas públicas de universalização da educação básica e as necessidades próprias das comunidades, fugindo de uma perspectiva homogeneizadora, e contemplar as especificidades dos diferentes espaços sociais onde se incluem as escolas e os estudantes. Sem dúvida, a democratização passa pela garantia do acesso, mas vai além, e somente se concretiza com a permanência com sucesso desses estudantes.

No que concerne à educação destinada aos povos do campo ainda existe uma lacuna histórica e, mesmo quando a legislação instituída garante o acesso à educação, as limitações materiais muitas vezes invisíveis aos legisladores são imperativas.

Ao pensar uma prática de educação com as classes populares e, mais, com as classes populares do campo, percebe-se a necessidade de construção de um novo paradigma educacional. Desta forma o movimento nacional por uma Educação do Campo visa a oferecer às populações do campo educação que proporcione a valorização da cultura camponesa, a compreensão das contradições sociais² que se estabelecem nesse território e permita apontar algumas alternativas de superação dessas contradições.

A educação formal, de maneira geral, age em prol de uma concepção bem definida de sujeito e de sociedade, e se configura como um importante agente de manutenção desses ideários. A essa perspectiva de educação considero uma educação hegemônica. Chauí (s.d) afirma que, para Gramsci, hegemonia é uma ação de classe, constituindo-se em um longo e complicado processo histórico no campo do exercício do poder.

A educação tem papel primordial para a formação da hegemonia nas sociedades burguesas, segundo Gramsci (2000, 2000^a) porque, a partir dela, a classe dirigente/dominante pode conseguir o consenso e o consentimento da classe subalterna/dominada. No entanto, dissemelhantemente do entendimento do filósofo francês Louis Althusser (1918-1990), que enfatiza o papel das instituições como Aparelhos ideológicos do Estado (AIE), Antônio Gramsci frisa o potencial contra hegemônico da educação (seja ela formal ou não formal) para a criação de outra organização social.²

Conforme registram Gonçalves, Rodrigues e Gonçalves (2015), de acordo com esse raciocínio, a educação seria apontada como um elemento necessário à luta de classes pelo poder ou pela hegemonia, compreendendo assim que o processo educativo não é neutro e explicita sua relevância tanto na construção da hegemonia quanto da contra hegemonia, visto que seu objeto é o desenvolvimento humano e, por conseguinte, as relações sociais. (GONÇALVES, RODRIGUES E GONÇALVES, 2015, p.1)

Bottomore (2001), ao se referir ao conceito de hegemonia em Gramsci, afirma que “uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo

² A compreensão do que entendemos por contradição social para fins desse trabalho é desenvolvida no capítulo 2.

uma liderança moral e intelectual” (BOTTOMORE, 2001, apud PONKO e FONTES, 2012, p.389). Nesse contexto, pode-se inferir que a educação tem um papel importante para construção da hegemonia, mas que, por outro lado, pode ser um espaço de, em correlação de forças, disputar a contra hegemonia.

A perspectiva hegemônica de educação convencional tem pautado a maioria das práticas na escola do campo à distância daquilo que deveria, em meu entendimento, constituir sua legítima função: formar cidadãos com plenas condições de compreender as contradições sociais, de forma a tomar posição e atuar para transformar essa sociedade.

Molina (2014) destaca o potencial contra hegemônico da Educação do Campo, ao afirmar que

Apostando na compreensão gramscianiana que entende a escola como um espaço em disputa, como importante lócus de produção de contra hegemonia aos valores da sociedade capitalista, o movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos entre a classe trabalhadora e a capitalista. (MOLINA, 2014, p.13)

A Educação do Campo, nesse contexto, vai atuar como contraponto à lógica dominante, pois pode se constituir uma importante iniciativa para o empoderamento dos sujeitos do campo. Destacam-se como importantes elementos para construir esse movimento contra hegemônico as orientações curriculares, as metodologias e os conhecimentos elencados na formação dos professores, bem como o exercício constante de (re)conhecer a realidade vivida na escola do campo.

Se a escola assumidamente encerra um potencial contra hegemônico, de que forma pode-se organizar o processo educativo para que ele desenvolva esse potencial? Na busca por responder essa questão,

fica evidente a necessidade de saber quem são os sujeitos que compõem esse espaço, e que papel assumem na ação educativa, sejam eles gestores, professores, estudantes, funcionários ou integrantes da comunidade escolar.

Entender que esses atores efetivamente constituem a escola e não são meros receptores das ações, pressupõe reconhecer a que ou a quem a educação pretende servir. Na busca de elementos para refletir sobre como a escola pode desenvolver seu potencial contra hegemônico, Paulo Freire traz contribuições fundamentais.

Fica claro, na produção de Freire que a educação pode transitar entre dois eixos: a dominação e a libertação, e aí pode-se encontrar diferentes resultados da ação escolar, a partir de uma opção que é política. A esse propósito, pode-se encontrar em Freire (1992), a afirmação de que

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 1992, p.25).

Para que a escola cumpra sua função na construção da contra hegemonia, sua atuação deve ser pautada pela concretude e historicidade, e necessariamente articulada aos movimentos de transformação da realidade, conforme propõe Freire (1992):

Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que prático, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 1992, p.25)

A perspectiva freireana de educação, com seu viés libertador, que visa à emancipação social, propõe estabelecer condições objetivas e subjetivas para oferecer aos indivíduos instrumentos para compreensão ampla da realidade e trabalhar numa permanente busca de desenvolver o

potencial transformador desses sujeitos, constituindo uma teia de relações que está em constante movimento.

Nessa perspectiva, o movimento educativo tem uma intencionalidade, e que seu principal propósito deve ser a transformação da realidade. Esse processo tem como protagonista os sujeitos. No entanto, afirmar que o sujeito é um ponto nodal para a transformação não é em absoluto transferir a centralidade dos processos para o âmbito individual e conseqüentemente subjetivo. Como está explícito no título de um dos subitens do capítulo um do livro “Pedagogia do Oprimido”, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2017, p 29).

Ao considerar as reflexões sobre os pressupostos da Educação do Campo expostos até aqui, a seguir é apresentada a discussão acerca da Educação do Campo e o Ensino de Ciências, enfatizando aspectos que necessitam ser expostos e refletidos nos diversos níveis do processo de formação de professores da área de Ciências da Natureza.

1.2 INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A Educação do Campo e o Ensino de Ciências, embora tenham trajetórias históricas distintas, se interseccionam através da necessidade de ressignificar a educação no país. De forma que pensar ambos movimentos é também pensar a história da educação, e considerar que, ao longo do tempo, a consolidação dos direitos sociais não é dada a priori, senão vinculada a disputas constantes em curso na sociedade.

O acesso ao conhecimento tem sido objeto de disputas desde o início da sociedade moderna. O conhecimento das ciências naturais guarda muitas possibilidades para compreender a realidade dos sujeitos, e a escola, nesse contexto, é o símbolo dessa possibilidade. Entende-se, portanto, a importância política e ideológica desse espaço, que se constitui no país de forma lenta e contraditória.

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) e Krasilchik (1992) fazem uma retrospectiva sobre o Ensino de Ciências e a Formação de Professores e discutem aspectos históricos, que orientaram o Ensino de Ciências no contexto brasileiro desde a década de 1950 até os dias atuais. As condicionantes históricas nesse período vão influenciar tanto a produção em pesquisa quanto o ensino e a formação de professores.

A datar da segunda metade do século XX, o mundo experimentou um grande desenvolvimento tecnológico, que ensejou a

necessidade de pensar o Ensino de Ciências como uma área de conhecimento. A partir da divulgação dos avanços científicos e da propaganda tecnológica resultante da disputa decorrente da Guerra Fria, se constrói a concepção que o desenvolvimento científico levará a humanidade a uma evolução ascendente e sem limites e aí se reforça a ideia da ciência como neutra e imprescindível ao desenvolvimento da humanidade. É dessa forma que a ciência assume, na escola, um papel prioritário e de destaque.

No Brasil, a partir da década de 1960 (governo militar) as propostas educativas para o Ensino de Ciências sofreram influência de projetos de renovação curricular desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra, no âmbito dos acordos entre Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, conhecidos como acordos MEC/USAID. No entanto, essas propostas tiveram pequeno impacto, principalmente pela resistência dos professores e a descontextualização dos materiais, que seguiam modelos americanos. Uma das situações exemplares relata a solicitação de neve como material para realizar experimentos científicos em escolas brasileiras (NASCIMENTO, FERNANDES E MENDONÇA, 2010).

Nesse contexto, programas curriculares apontavam a necessidade de que as escolas contassem com laboratórios, seja espaços físicos formais ou “laboratórios portáteis”. Na prática escolar, entretanto, na maioria das escolas não havia preparação docente para sua utilização, o que muitas vezes fazia com que se transformassem em um objeto de desejo e curiosidade inatingível aos estudantes.

De acordo com Krasilchik (1992) o processo de renovação do Ensino de Ciências iniciou nos EUA, se disseminou no mundo e influenciou inúmeras disciplinas escolares, pautando órgãos internacionais e locais. Algumas iniciativas desenvolvidas no país desde a década de setenta, são decorrentes de projetos curriculares desenvolvidos por diferentes organizações, que contaram com patrocínio de organizações governamentais e não governamentais, que pretendiam qualificar o Ensino de Ciências e formar gerações com maior conhecimento científico sem, no entanto, atingir os resultados esperados.

A perspectiva predominante até os anos 80 enfatizava a autonomia das ciências e as separavam das questões sociais. O movimento pela redemocratização do Ensino de Ciências favoreceu o aparecimento de revistas científicas como “Educação em Ciência para a Cidadania” e “Tecnologia e Sociedade”, que visavam a contribuir com o

desenvolvimento do país. No entanto, não havia articulação entre essas propostas e o processo de formação de professores, o que não produziu resultados.

Na década de 1980, mudanças curriculares visavam construir uma sociedade alfabetizada cientificamente. A UNESCO apontava a necessidade e a importância de uma alfabetização científica para promover a seleção e ensino de conhecimentos fundamentais para a cidadania. Nesse sentido, Krasilchik (1992) destaca a necessidade de “discutir também se o norteador das decisões, no Ensino de Ciências, deve visar prioritariamente ao ajustamento do indivíduo, ao benefício da comunidade ou encontrar formas de conciliação desses dois objetivos” (KRASILCHIK, 1992, p.6), e enfatiza que há necessidade de revisão dos currículos escolares e das metodologias utilizadas em sala de aula, de forma que os estudantes, além de adquirir conhecimentos, possam “ver a ciência não só como processo de busca desses conhecimentos, mas como instituição social que influi poderosamente em suas vidas” (KRASILCHIK, 1992, p.7).

A partir daí, e durante a década de 1990, o Ensino de Ciências incorporou o discurso da pedagogia crítica, da formação de cidadão consciente e participativo, da necessidade de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico. De lá para cá,

tanto os objetivos do Ensino de Ciências quanto as teorias educacionais e de aprendizagem que os embasam foram também evoluindo e sofrendo profundas mudanças. Além da análise de projetos curriculares, em sua organização intrínseca e dos elementos que os constituem, pressões externas originadas por alterações políticas e econômicas acabam se refletindo na situação da ciência e dos cientistas determinando a atual situação do Ensino de Ciências. (KRASILCHIK, 1992, p.2)

A educação em ciências, nesse período, representada fortemente pelo movimento Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), além de preocupar-se com a formação do cidadão, deveria prepará-lo para tomar decisões a respeito do progresso científico e tecnológico. Krasilchik, afirma que nos anos 90, “apesar dos esforços e investimentos, o Ensino de Ciências encontra-se a (...) mesma situação lastimável de todas as outras disciplinas do currículo escolar brasileiro” (KRASILCHIK, 1992, p.2).

Com a democratização do acesso à escola no Brasil, a partir da década de 1990, o Ensino de Ciências, historicamente destinado a formar cientistas, precisa ser direcionado a uma ciência para todos. De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), para além do simples acesso, é importante que os estudantes sejam sujeitos de uma apropriação crítica do conhecimento científico e tecnológico, de forma a incorporá-lo como cultura, considerando que o “processo de produção do conhecimento que caracteriza a ciência e a tecnologia constitui uma atividade humana, sócio historicamente determinada” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002, p.34).

Para tal, é necessário que os docentes se apropriem da produção dos pesquisadores na área do Ensino de Ciências, de forma a promover a reconstrução e debate dos resultados dessas pesquisas e, com isto, potencializem suas práticas. Este é um dos desafios para os cursos de formação de professores de ciências, que são “lócus privilegiados para que essa disseminação se intensifique (...) e passe a permear as ações docentes e se torne objeto de estudo e discussão no currículo dos cursos” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002, p.41).

Por outro lado, aparece a necessidade de articular ciência, tecnologia e sociedade. Os movimentos de educação científico-tecnológica e de alfabetização científica para todos buscam a formar cidadãos com plena capacidade de tomar decisões, e a ampliar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (NASCIMENTO, FERNANDES E MENDONÇA, 2010). Assim, a formação de professores de ciências necessita se constituir em um processo que favoreça a análise e atuação sobre suas práticas e desempenho profissional, tendo a reflexão como recurso para desenvolvimento e ação crítica.

A Ciência, conforme aponta Fleck (2010) deve ser entendida como uma construção histórica, social e coletiva, não podendo estar desvinculada dos sujeitos que a compõem e interpretam, de forma que as implicações da área de Ensino de Ciências e as demandas objetivas de uma Educação do Campo pensada desde os seus sujeitos possibilitam apontar caminhos para os enfrentamentos da construção de um Ensino de Ciências que contemple as demandas das escolas do campo. Portanto, pensar uma educação que respeite esse espaço e, ao mesmo tempo, valorize os saberes ali produzidos, promovendo a universalização dos conhecimentos científicos, é um desafio constante para os educadores engajados nessa perspectiva de educação.

No que diz respeito à educação em ciências, além dos elementos do contexto destacados anteriormente, percebe-se uma lacuna

ainda mais expressiva no que tange à defasagem na formação dos professores e às precárias condições em que estes executam seu labor, conforme aponta Brick (2013). Além desses fatores, quando se pensa em uma educação que contemple os sujeitos e suas circunstâncias, também se constata que a escola não tem alcançado esse patamar, o que ensejou um movimento por uma escola do campo, para sujeitos do campo.

No espaço rural as escolas que ainda resistem ao fechamento somam um número reduzido. Entre essas, raras oferecem os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, período no qual as ciências aparecem como área de ensino específica. Na maioria dos casos, os estudantes oriundos das comunidades rurais frequentam as escolas nucleadas, normalmente na área urbanas. Desta forma, existe um afastamento não só geográfico da escola, como, também, um distanciamento entre os conhecimentos escolares e aqueles que fazem parte do cotidiano de vida e trabalho no campo.

Cabe destacar que, como apontado anteriormente, sendo a democratização do acesso à escolarização um processo recente no país, no que se refere as populações do campo, na maioria das vezes os alunos que chegam aos anos finais do ensino fundamental e/ou ao ensino médio fazem parte da primeira geração de suas famílias a alcançar esses níveis de escolarização. Então, o desafio de conseguir articular, de forma significativa, os conhecimentos de ciências para os sujeitos do campo é mais complexo do que simplesmente disponibilizar as condições materiais e humanas para oportunizar o ensino das ciências, pois esbarra também nas possibilidades de comunicação e apropriação desse conhecimento.

Nesse sentido, algumas observações acerca da teoria epistemológica de Fleck podem contribuir para a reflexão dessa relação entre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo, principalmente no que se refere ao diálogo entre os conhecimentos e entre os sujeitos que o compõem. Delizoicov et al (2002) afirmam que o autor atribui ao sujeito um papel ativo, colocando o conhecimento em uma perspectiva de realidade socialmente transmitida, o que se opõe ao modelo empirista-mecanicista.

Por outro lado, a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, não deve ser entendida como bilateral, visto que essa relação necessita de um terceiro, e fundamental, fator: o estado do

conhecimento. Marcado por um estilo de pensamento³, que permeia um determinado coletivo de pensamento⁴, o estado do conhecimento deve ser entendido como o conjunto de relações históricas, sociais e culturais que conduzem a esse estilo de pensamento.

A esse respeito, Fleck enfatiza ainda que “o processo do conhecimento não é o processo individual de uma consciência em si teórica; é o resultado de uma atividade social, uma vez que o respectivo estado do saber ultrapassa os limites dados a um indivíduo” (FLECK, 2010, p.82) Em seu entendimento, a ciência é uma atividade social e coletiva, visto que o fato científico é um produto social, cuja explicação sofre influência de um estilo de pensamento que está inserido em um dado contexto histórico⁵.

Ao afirmar que “o processo de conhecimento representa a atividade humana que mais depende das condições sociais, e o conhecimento é o produto social por excelência” (FLECK, 2010, p.85), reconhece que o conhecimento científico transita entre diferentes coletivos de pensamento.

Historicamente se percebe um distanciamento entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos que os estudantes carregam, mesmo na zona urbana. Muitas vezes o resultado da experiência escolar, no que se refere a apropriação de conhecimentos, é uma incógnita, pela dificuldade de avaliar até que ponto os indivíduos conseguem realizar uma aprendizagem que tenha significado dentro de suas realidades. No que se refere aos estudantes do campo, soma-se a essa dissociação o distanciamento cultural, as diferentes interpretações da realidade e visões de mundo por vezes antagônicas, que aprofundam o afastamento entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

³ Estilo de pensamento se trata de um modo estruturado de ver, de pensar e de agir, uma visão de mundo, um sistema fechado de crenças, um corpo de conhecimento que, além de elementos teóricos, caracteriza-se por uma linguagem própria e práticas específicas (DELIZOICOV E DELIZOICOV, 2014, p.110).

⁴ Comunidade de pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos” (FLECK, 2010, p.82).

⁵ Embora entendamos possível estabelecer relações entre a epistemologia de Fleck e o objeto do conhecimento em estudo neste trabalho, qual seja a formação inicial e permanente de professores para o Ensino de Ciências na Educação do Campo, este não é o foco da presente dissertação, podendo ser objeto de estudos posteriores.

Inobstante os conhecimentos científicos serem muitas vezes indissociáveis dos conhecimentos envolvidos na vida e no trabalho do campo, se percebe que poucas vezes são estabelecidas relações entre esse conhecimento e as práticas cotidianas. Neste caso, pode-se relacionar à afirmação de Fleck de que não há uma relação bilateral entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, pois entre eles encontra-se o estado do conhecimento. Desta forma, entre o sujeito do campo e o objeto do conhecimento, para a apropriação desse conhecimento, há de se considerar as relações histórico-sócio-culturais que caracterizam os diferentes estilos de pensamento desses coletivos.

Brick (2013) registra a coexistência de diferentes estilos de pensamento envolvidos nas práticas escolares do campo. Pode-se inferir que o espaço rural, por suas relações sociais próprias, constitui diferentes coletivos de pensamento, que muitas vezes são bastante divergentes do estilo de pensamento predominante entre os professores de ciências (se é que se pode generalizar).

A circulação intercoletiva de ideias⁶ entre o professor de ciências, que representa nesse espaço um coletivo de pensamento, e seus alunos do campo, muitas vezes, como aponta Fleck (2010) é atravessada pelo fato de que “os pensamentos circulam de indivíduo a indivíduo, sempre com alguma modificação [...] A rigor, o receptor nunca entende um pensamento da maneira como o emissor quer que seja entendido” (FLECK, 2010, p.85). Desta forma, até mesmo pela utilização de diferentes linguagens, estes coletivos de pensamento têm dificuldade em dialogar entre si.

Um dos caminhos que tem se mostrado promissor para a prática do Ensino de Ciências no campo, no que se refere a metodologias que possibilitem a superação das contradições sociais latentes, é a abordagem temática freireana, como mencionado acima. A determinação da realidade dos sujeitos como ponto nodal da construção do conhecimento possibilita diferentes níveis de análise, e a possibilidade de relacionar o pensar epistemológico e a ação docente como um conjunto interdependente apresenta-se ao professor

⁶ A circulação intercoletiva de ideias, ou tráfego intercoletivo de pensamentos, se refere à migração de conceitos de um coletivo de pensamento a outro. Este processo pode ser maior ou menor de acordo com o grau de diferença entre os dois estilos de pensamento.

pesquisador⁷ como facilitador para a compreensão e ação sobre o fazer docente.

1.3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Sendo a formação cultural do Brasil o resultado de um processo colonizatório, a educação formal, como hoje compreendida, não representava uma prioridade nas diretrizes governamentais. Durante o período colonial, as experiências escolares eram incipientes e restritas às primeiras letras. Nesse período era expressiva a influência dos religiosos, especialmente os jesuítas, que instituíram escolas com o objetivo primeiro de catequização dos indígenas. Durante séculos, as escolas se restringiam à formação inicial e, para tal não havia necessidade de um processo formativo como entendido hoje, o que refletia também na ausência de processos com o objetivo de formar professores. Obviamente, existem outros fatores que influenciaram esses caminhos, mas não se pretende aprofundar essa discussão.

Somente em 1827, com a instituição da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual determinava que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827, p.1), se institui o ensino mútuo, conforme método desenvolvido na Inglaterra por Joseph Lancaster. A educação visava apenas a aquisição das primeiras letras e o controle social, por meio da disciplina.

No século XIX, surgem as primeiras Escolas Normais, que tinham como objetivo formar professores que iriam ajudar no ensino de primeiras letras e na condução moral da população. Para tal, as exigências aos candidatos eram mais centradas nos aspectos da moral e boa conduta que em seus conhecimentos, tendo como condição básica saber ler e escrever, sem considerar o preparo didático-pedagógico. (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009) Percebe-se, desde então, que a formação de professores no país está diretamente relacionada com o papel que a escola exerce em diferentes tempos históricos.

Nos anos 30 do século XX, o movimento escolanovista traz a transformação das Escolas Normais em Institutos de Educação, a partir

⁷ Conforme Freire (2015), na formação permanente, o professor, justamente porque professor, deve se perceber e assumir como pesquisador.

do trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira no Distrito Federal e por Fernando de Azevedo em São Paulo. Alguns destes Institutos de educação vem dar origem às Faculdades de Educação e desde a década de 1930 até a publicação da Lei 5692/71 se consolida o modelo das escolas normais (SAVIANI, 2009). Esta lei, que instituiu a chamada “reforma do ensino”, com um viés tecnicista, propõe o ensino profissionalizante, substituindo a Escola Normal pela Habilitação Magistério.

A lei 5692/71, ao instituir a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau (equivalente ao ensino médio atual), tinha como objetivo a preparação de mão de obra qualificada para atender aos princípios de desenvolvimento econômico que marcaram esse período, presentes nos discursos oficiais e consolidados nas políticas educacionais. Na época, havia grande influência das agências de desenvolvimento estrangeiras, marcadamente o acordo MEC-USAID.

Na formação acadêmica, predomina o “esquema antigo de formação de professores tendente mais a um bacharelado do que a uma licenciatura, ou seja, o modelo ‘3 + 1’, que foi institucionalizado nos inícios do século XX.” (GATTI, 2013, p. 1).

No período de vigência da Lei 5692/71, foram instituídos os cursos de Licenciatura Curta, destinada a formar professores para o ensino de 1º grau⁸, que poderia ser complementada com a formação específica na Licenciatura Plena. No caso da formação de professores de Ciências, poderia se dar tanto nos cursos de Bacharelado em Ciências Naturais, ou nos cursos de Licenciatura em Ciências de 1º Grau. Estes tinham duração entre quatro e cinco semestres, e habilitavam para a docência em Ciências e Matemática. A formação do professor poderia ser complementada por três semestres que habilitavam em uma das disciplinas específicas: Biologia, Física, Química ou Matemática, em Licenciatura Plena.

No que se refere a grande maioria dos municípios localizados no interior do país, onde não haviam universidades públicas, e o ensino superior era oferecido por instituições comunitárias ou religiosas, havia expressiva dificuldade no que se refere aos docentes para atuar na formação de professores. Desta maneira, se constitui o déficit histórico de professores especialmente nas áreas de Química e Física.

⁸ Correspondente, hoje, ao Ensino Fundamental.

Uma grande mobilização nos anos finais da ditadura militar resultou na criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que encaminhou muitas das discussões que contribuíram para a composição da carta constitucional de 1988 (Constituição Cidadã), que contempla detalhadamente uma série de direitos sociais, entre eles o direito à educação. Merece especial destaque o inciso primeiro do Art. 206 que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Durante muitos anos, no Brasil, o direito à educação trazia como pressuposto apenas o direito à matrícula em escola, restringindo a democratização do ensino às possibilidades de acesso. A discussão sobre democratização é um assunto recorrente ao se pensar a escola. Democratizar o ensino é oportunizar a todos o acesso à escola, principalmente quando levamos em consideração que na história da educação brasileira, sempre foram poucos os que tiveram a possibilidade de ingresso nas redes formais de ensino. Nesse sentido, universalizar o acesso é certamente uma ação pela democratização, no entanto, promover a inclusão de todos os estudantes na escola é muito mais do que criar ou ampliar vagas na escola.

A partir das conquistas da cidadania e dos avanços pedagógicos nos últimos anos, direito à educação e a democratização do ensino ganham um significado mais abrangente, que compreende o direito à permanência com sucesso na escola. Dessa forma, muda o foco do direito ao acesso ao direito à permanência e à aprendizagem.

Para isso, a formação de professores assume um papel relevante. O processo de discussão criado por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte no meio educacional veio a resultar na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEn), a Lei 9394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Embora não contemple todas as demandas dos movimentos ligados à educação, no que diz respeito à formação de professores, a LDBEn apresentou avanços em relação às leis anteriores. Em seu art. 62, determina que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.1)

Nas últimas décadas, foram promovidos esforços para universalizar o acesso ao ensino fundamental e melhorar os indicadores de matrículas nesse nível. Há que considerar que

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente. (BRASIL, 2001, p.1)

Desta forma, a universalização do ensino fundamental, a expansão do ensino médio e a extensão da obrigatoriedade da educação infantil exigiram ampliação e qualificação na formação de professores. O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001) a partir da incorporação de

elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor (BRASIL, 2001, p.1)

veio apresentar princípios orientadores e diretrizes para a formação de professores, a partir de um diagnóstico dos problemas detectados.

Alguns aspectos essenciais desse processo formativo devem ser explorados, de acordo com as diretrizes:

a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os

processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001, p.1)

A necessidade de reorganização dos cursos de formação de professores é pautada a partir da crítica aos modelos vigentes, em que a

ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto formulação do “jeito de dar aula”. (Brasil, 2001, p.1)

Gatti (2010, 2013) destaca que esta formação dominante gera uma organização dos cursos de formação de professores dividida em dois polos, isolados: a formação teórica nos cursos superiores e as atividades práticas. Essa dicotomia não contribui para o sucesso do processo formativo, visto que separa os momentos “teóricos” dos momentos “práticos” esvaziando, de certa maneira, o sentido dessa prática como processo reflexivo.

Para a autora, visando a atender às demandas explicitadas, no processo de qualificação da formação de professores

esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. (GATTI, 2014)

Ainda que prevista pela LDB e referendada nas Diretrizes Curriculares, a formação de professores não supre a demanda de profissionais necessários para atuar em todas as regiões do país, de forma que, não raro, muitos dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica da rede pública de ensino ainda não tem a formação prevista na lei e muitos deles atuam como admitidos em caráter temporário, na condição de não-habilitados.

Em muitos casos, os professores ainda estão no início do processo de formação em licenciaturas, e às vezes exercem o magistério em áreas distintas de sua área de formação. A organização disciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio acirra essa precariedade formativa.

Se, no panorama geral da formação de professores esta situação é evidenciada, no que diz respeito ao Ensino de Ciências, essa defasagem atinge níveis exponenciais. Este quadro ainda é mais grave nas poucas escolas situadas no espaço rural e mesmo naquelas situadas na área urbana dos pequenos municípios do interior do país.

A divisão disciplinar do conhecimento, que desempenhou historicamente um importante papel para o desenvolvimento científico da humanidade, já não se justifica como a única possibilidade de formação. Mesmo nas graduações com formação disciplinar (licenciaturas em disciplinas específicas), ainda que em condições ideais, é praticamente impossível que, em quatro ou cinco anos de formação inicial, o professor se aproprie de todos os conhecimentos produzidos naquela área, nem dos saberes pedagógicos que irão pontuar a sua prática.

Nesse sentido, conforme é destacado por Scheibe (2011), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2001) se pode “avançar nas [...] propostas por meio de “componentes curriculares” (não exclusivamente disciplinas) de formação básica e componentes de formação específica, possibilitando, assim, o aprofundamento em áreas do conhecimento” (SCHEIBE, 2011, p. 17).

Desta forma, os cursos de licenciatura por área do conhecimento, proposta pelas licenciaturas em Educação do Campo, além do objetivo de articulação dos conhecimentos, buscando a realidade material como fonte para articulação dos conhecimentos científicos e a transformação dessa própria realidade, também assume um papel fundamental para suprir esse déficit de profissionais da educação.

De acordo com Molina “a formação por área do conhecimento é um meio, é parte de uma estratégia, e não um fim em si mesmo” (MOLINA, 2014, p.17). Assim sendo, uma formação por área do conhecimento tem como objetivo auxiliar na construção de novos Planos de Estudos dos cursos, de forma a utilizar outras estratégias para selecionar conteúdos, promovendo o trabalho coletivo e a aproximação dos currículos e dos educadores da realidade. (MOLINA, 2014). Merecem destaque as questões:

Qual a relação das Ciências da Natureza com esses processos? Em que medida os conteúdos do ensino de Biologia, de Química, de Física relacionam-se com essas questões? Em que medida os conteúdos trabalhados com a juventude camponesa nas escolas do campo contribuem para ampliar sua compreensão sobre as tensões e contradições presentes na realidade? Que possibilidades de intervenção sobre esta realidade e sobre seu próprio destino essa educação lhes franqueia? (MOLINA, 2014, p. 17)

Por outro lado, a formação por área do conhecimento tem uma relação direta com a realidade, pois pretende colocar o conhecimento a serviço da vida, da transformação social visando superar as contradições e a desigualdade vigente no campo.

CAPITULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresento alguns apontamentos a respeito das instâncias de formação de professores, situo a formação de licenciados em Educação do Campo e discorro sobre as diferentes concepções de diálogo. Para isso, desenvolvo alguns elementos que contribuem para entender o diálogo e suas dimensões dentro da perspectiva freireana de educação, delimitando o espaço onde este se insere, como parte integrante duma concepção pedagógica. Desta maneira, aponto os pressupostos para sua existência, como parte do processo de estabelecer o diálogo como uma categoria analítica. Na sequência, são apontados aspectos da formação de professores na perspectiva dialógica freireana e, ao final do capítulo, é apresentado, de forma sistematizada, o curso de especialização e suas características organizacionais

2.1 FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO EM SERVIÇO, FORMAÇÃO CONTÍNUA E FORMAÇÃO PERMANENTE

Na trajetória formativa dos professores, a formação inicial se caracteriza como um momento pontual que faz parte de um processo mais amplo, que deve ser permanente, e perpassa sua atuação prática. A formação de nível médio e as licenciaturas não dão conta de atender a todas as necessidades do professor para o exercício de sua profissão.

Gatti afirma que “não há coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade” (GATTI, 2014, p.1) e que a formação docente não conseguiu,

prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens. (GATTI, 2014, p.1)

Durante a formação inicial, se observa uma dissonância entre a formação teórica e a prática. Nesse sentido, os cursos de licenciatura

mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar [...] embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas. (GATTI, 2014, p.1)

Isto resulta em uma formação fragilizada, com uma predominância teórica, na qual a prática está contemplada apenas em momentos pontuais, nos estágios, como se a teoria fosse suficiente por si, e que sua apropriação garantisse o sucesso da prática docente. Como não se configura uma efetiva relação entre a parte teórica e a prática, muitas vezes também não se consegue que essa apropriação teórica seja significativa para uma prática docente.

Considerando essas fragilidades da formação inicial, e levando-se em conta o inacabamento do professor, que é inerente à condição humana (FREIRE, 1982), historicamente diferentes processos formativos são desenvolvidos, sob perspectivas diversas. Freire (2017) afirma que

diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconcluso. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí

que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2017, p. 84).

De acordo com STUANI (2016) pode-se destacar quatro perspectivas para a continuidade do processo de formação inicial dos educadores: a formação em serviço, a formação continuada a formação contínua e a formação permanente.

A formação em serviço, caracterizada inicialmente como uma modalidade técnico-instrumental, característica da visão tecnicista da educação que vigorou especialmente na década de 1960 e 1970 do século XX, representada por treinamentos pontuais e esporádicos com o objetivo de atualizar conteúdos e disseminar métodos e técnicas. Esse tipo de atuação faz sentido, pensando o contexto histórico desse período da história brasileira, no período da ditadura militar, pois pretende cumprir um papel que é de controle e uniformização de práticas (STUANI, 2016). Atualmente, se observa uma mudança nessa formação, existindo pesquisas que referem a formação em serviço com novas bases, apoiadas na perspectiva de formação do professor reflexivo.

No que tange à formação continuada, é modalidade bastante difundida, avança, no sentido de não entender a formação como pontual. Objetiva promover um processo que se estende durante o exercício da profissão. Assim, “nessa perspectiva, a formação continuada, pode ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional articulada com a prática pedagógica docente inserida no contexto escolar” (STUANI, 2016, p. 32). A autora aponta, entretanto, que a formação continuada apresenta diferentes enfoques, podendo ser interpretada de formas bastante distintas.

A formação contínua, por sua vez, conforme apontado por Nóvoa (2002 apud STUANI, 2016) se caracteriza como “um espaço de desenvolvimento profissional através da promoção de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade profissional, como protagonistas no desenvolvimento de políticas públicas” (STUANI, 2016, p.52).

A perspectiva da formação permanente, por sua vez

contrapõe-se ao conceito de formação enquanto atualização científica, didático e psicopedagógica, por considerar que somente a reflexão dos sujeitos sobre sua própria docente, as teorias implícitas,

esquemas de funcionamento e atitudes, pode, através de um processo constante de autoavaliação, reorientar sua prática. (STUANI, 2016, p. 60)

Freire (2017) aponta a importância de o professor refletir criticamente sobre sua prática. Esse processo de ação-reflexão-ação que caracteriza a práxis, é um elemento de formação permanente do professor. Alguns princípios básicos para um programa de formação permanente são apontados por Freire (1999, apud STUANI): o protagonismo do educador em seu processo de criação e recriação da prática; a importância da instrumentalização na formação, de forma a oportunizar essa criação e recriação através da reflexão sobre o cotidiano; constância e sistematização e a compreensão da gênese do conhecimento.

De acordo com Stuaní (2016),

Freire e Faundez (2011) destacam o papel do professor como um intelectual da educação que, ao partir do cotidiano e refletindo sobre ele, necessita, obrigatoriamente, criar ideias para compreendê-lo, as quais vão se constituindo com a realidade. Como se percebe, o sentido da cotidianidade para eles refere-se à leitura crítica da realidade, uma vez que requer a reflexão acerca da ação cotidiana, na tentativa de criar ideias para entendê-la. Em suas palavras, as ideias vão se fazendo com a realidade, não como um modelo, mas como um conjunto de princípios que precisam ser recriados permanentemente à medida que realidade muda. (STUANI, 2016, p.62)

Assim, a reflexão docente se transforma em um processo que se retroalimenta e, ao repensar suas novas práticas, o educador transforma sua realidade. O processo de formação permanente não se restringe à esfera escolar. Ele acontece no âmbito social e cultural e, ao mesmo tempo em que o educador sofre a influência do meio em que transita, ele também atua como agente transformador desse meio. Desta maneira, pode-se destacar, como características inerentes à formação permanente: o docente como sujeito do processo formativo; o problema como base da formação e relacionado à prática; a relação teoria e prática e o

trabalho coletivo, com base na problematização como eixo organizador da formação. (STUANI, 2016)

Assim, observa-se uma mudança na configuração da formação docente ao longo das últimas décadas. Como afirma STUANI (2016),

é possível concluir que a formação em serviço avança de um modelo pautado nos cursos de treinamento para a valorização do saber docente. Na modalidade da formação continuada, percebe-se, igualmente, uma trajetória de mudanças. Inicialmente a formação buscava a atualização dos conteúdos, sendo que recentemente se centra no desenvolvimento profissional, com ênfase nas estratégias e metodologias de ensino e na reflexão crítica sobre a prática. Na modalidade da formação contínua a preocupação é com o desenvolvimento profissional aliado ao trabalho coletivo e a busca da construção da identidade docente. (STUANI, 2016, p.79)

O limite entre formação continuada, formação contínua e mesmo formação permanente é difuso e permite que as práticas analisadas pela autora por vezes transitem entre as diferentes concepções, num processo que parece envolver mais uma questão retórica que conceitual. E, embora haja uma diferenciação conceitual, independente do nome que for dado, o que vai determinar a abrangência da formação é a intencionalidade do processo formativo, a serviço de que ela está.

Stuani (2016) destaca que a formação permanente se embasa

na reflexão crítica sobre a prática, tendo como ponto de partida os problemas e as dificuldades enfrentadas na ação pedagógica analisada, a partir da teoria que retroalimenta a prática. Essa perspectiva de formação concebe o professor como intelectual da educação, com a capacidade de desenvolver ideias e valores em ações concretas, de aprender com a cotidianidade, sendo capaz de indignar-se frente às injustiças sociais, propondo alternativas via diálogo entre diferentes saberes. (STUANI, 2016, p. 61)

Torna-se evidente, portanto, que para a constituição de práticas formativas alinhadas com a concepção de formação permanente, o diálogo é um dos pressupostos fundamentais e se constitui em exigência ética, metodológica, epistemológica e axiológica.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é relativamente nova enquanto movimento educacional, e apenas nos últimos anos tem se formado as primeiras turmas de graduação nessa modalidade. A primeira experiência de especialização em Educação do Campo na área de ciências da natureza e matemática, teve seu início oficial com a criação em uma experiência piloto no segundo semestre de 2014, na Universidade de Brasília, Campus Planaltina, o “Curso de Especialização lato sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática”. A minha participação como estudante neste curso constituiu-se uma oportunidade de aprofundamento teórico em relação ao Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, que veio a complementar a formação recebida no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina.

Um dos desafios encontrados pelas Licenciaturas em Educação do Campo, tanto do ponto de vista dos professores formadores quanto dos licenciados e dos egressos que já atuavam em escolas do campo, é como efetivamente articular a realidade dos sujeitos e o campo brasileiro, bem como efetivar uma organização curricular, uma seleção de conteúdos e uma organização político pedagógica da escola de uma forma próxima aos princípios preconizados pela Educação do Campo. Uma questão que cada vez vinha/vem tensionando as discussões em relação a formação de professores do campo é: como operacionalizar os pressupostos dessa perspectiva em sala de aula, haja vista os obstáculos enfrentados na escola e na universidade?

No final deste capítulo, abordo a perspectiva freireana do trabalho por temas geradores como o caminho metodológico escolhido no curso. Cabe lembrar que a organização do curso sob o regime da alternância, é fator fundamental para possibilitar a aproximação dos pressupostos teóricos com a prática em sala de aula, registrando também que, pelo menos em tese, todos os estudantes de especialização deveriam estar trabalhando em escolas do campo. Assim, o trabalho por

temas geradores e a metodologia problematizadora foram o fio condutor das atividades desenvolvidas.

2.2.1 No contexto da educação popular, a organização formativa na Educação do Campo

As LEdoC guardam diferenças dos demais cursos de formação de professores não apenas pela construção ideológica do movimento ou pela sua relevância e constituição histórica. Para dar conta de internalizar suas demandas no processo formativo dos professores, é necessário repensar a organização de seus tempos e espaços. Dentre suas características constitutivas, a opção pela formação por área do conhecimento e a oferta em regime de alternância são alguns dos elementos que subsidiam a organização curricular dos cursos.

A opção da formação por área do conhecimento, que pode ser vinculada a uma enorme gama de justificativas, e é explorada mais a fundo no trabalho de PAITER (2017), pode ser sintetizada de forma genérica como embasada em dois grandes pilares, a saber: a necessidade de ampliar o número de profissionais formados para atuar nas escolas do campo e a importância de oportunizar uma visão mais sistêmica dos conhecimentos científicos. Estes conhecimentos, relacionados diretamente a realidade do campo brasileiro, facilitam uma abordagem interdisciplinar para a formação e implicam uma seleção de conteúdos com relevância social (PAITER, 2017).

Em seu trabalho, apoiada na perspectiva crítico-transformadora, Paiter (2017) desenvolve a pesquisa com o objetivo de aprofundar três características formativas da formação docente por área de conhecimento, que podem ser estendidas para pensar o currículo das escolas do campo, quais sejam a compreensão da realidade, a interdisciplinaridade e a seleção de conteúdos.

No que se refere a essas características, a autora compreende que as mesmas estão inter e intra-relacionadas, destacando a importância de se partir do processo de compreensão da realidade, para então desenvolver um trabalho interdisciplinar, tanto do ponto de vista do trabalho coletivo entre os docentes quanto de um processo de ensino e aprendizagem mais sistêmico sobre os fenômenos e problemáticas encontrados na realidade. Nesse processo, a intencionalidade é a seleção de conteúdos socialmente relevantes para os sujeitos do campo, trabalho resultante de um processo crítico e dialógico realizado pelo coletivo de docentes (PAITER, 2017).

Ao considerar a complexidade da formação docente por área do conhecimento, pode-se observar um certo equívoco interpretativo sobre suas bases originárias. Ao atender a uma demanda de ampliação da formação, esta organização curricular pode ser compreendida por algumas pessoas como um pretense “aligeiramento” da formação, impressão e interpretação à qual me contraponho. Quando se fala de formação por área do conhecimento, enquanto a escola ainda se organiza de forma disciplinar, não se pretende formar um profissional 4 em 1, ou seja, não se pretende formar especialistas disciplinares em Biologia, Química, Física e Matemática, mas sim professores habilitados em Ciências da Natureza e Matemática, com recursos para articular os conhecimentos dessas disciplinas em um conhecimento de área.

Por outro lado, esta não é a única justificativa para referida opção de organização curricular. Considerando que a realidade é uma categoria importante, tanto na formação quanto na construção do que entendemos por Educação do Campo, e que os fenômenos naturais não acontecem isolada nem disciplinarmente, então uma compreensão mais ampla, integrada, das ciências contribui também para a formação desses sujeitos, tanto dos profissionais que estão se formando na licenciatura quanto dos estudantes das escolas do campo.

Compreende-se que uma concepção integrada e interdisciplinar do conhecimento da área da Ciências da Natureza contribui para perceber e ressignificar também os conhecimentos escolares a serviço e diretamente relacionados com a realidade. Desta maneira, em resposta a alguns questionamentos recorrentes acerca das LEdoC, afirma-se que a formação por área do conhecimento não visa o aligeiramento da formação. Como já foi mencionado, não pretende formar profissionais especialistas em física, química, biologia e matemática no mesmo período de formação que as licenciaturas ou bacharelados com ênfase disciplinar em uma única ciência pura. Pelo contrário, a formação por área do conhecimento tem uma característica integrativa, busca olhar as ciências e analisar as situações e fenômenos de forma crítica, profunda, mas sem perder de vista a dimensão ética que está intrinsecamente relacionada com uma concepção de realidade não fragmentada. Considerando que essa formação se propõe a compreender a ciência de forma integrada, a partir da realidade e não o contrário, não pretende trazer os conhecimentos para se encaixar na realidade. Tomar a realidade como ponto de partida para a construção e apropriação dos conhecimentos científicos é uma das principais

características que justificam a adoção da formação por área do conhecimento nas licenciaturas em Educação do Campo.

Tanto quanto nas demais formações em licenciaturas disciplinares, e levando em conta as características de uma organização diferenciada e pioneira, o profissional, ao final dos quatro anos do curso, não está com sua capacitação completa, não está pronto. Assim como nas licenciaturas convencionais, este profissional também não consegue ter acesso a todos os conhecimentos socialmente produzidos dentro da sua disciplina e área do conhecimento. Ao abordar de forma interdisciplinar a área das Ciências da Natureza tampouco os cursos pretendem oportunizar aos seus estudantes todo conhecimento de cada uma das áreas disciplinares. No entanto, a abordagem interdisciplinar vai permitir estabelecer conexões, ressignificar e dar sentido a inúmeros conhecimentos científicos que servem para explicar os fenômenos naturais e as contradições sociais que cercam os sujeitos do campo.

Outra característica fundante da organização curricular nas LEdoCs que merece destaque é a adoção do regime de alternância, que divide seus tempos formativos entre momentos de estudos na universidade, chamados de Tempo Universidade (TU) e momentos de estudos e pesquisa nas comunidades chamados Tempo Comunidade (TC). Os cursos de LEdoC tem como objetivo formar novos profissionais para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como habilitar professores que já estão atuando nas escolas do campo, mas que não possuem habilitação. Desta forma, visa a alcançar as populações do campo em toda a sua diversidade sejam estes professores em exercício, gestores escolares, jovens que ainda estão começando a sua formação, entre outros.

Oferecer às populações que estão vivendo no campo brasileiro essa formação em nível superior exigiu operacionalizar uma forma de organização que permite a estes sujeitos uma formação presencial com todas as demandas que essa formação exige, considerando que estão distantes geograficamente das Universidades. Então a alternância visa, entre outros objetivos, a cumprir com esse papel de aproximar os tempos e os espaços educativos. Assim, a organização em TU e TC permite que se ofereçam aulas numa cronologia diversa do semestre letivo, seja alternando um período de aulas na universidade e outro nas comunidades de origem, seja aproveitando os períodos de férias escolares e finais de semana.

Quando se fala em uma educação que contemple o contexto em que estão inseridos os sujeitos, essas realidades que geograficamente costumam estar distantes têm que estar presentes na formação, então a

alternância cumpre também esse papel de aproximação, trazendo a realidade objetiva dos sujeitos para dentro da sala de aula e para dentro dos espaços formativos. Os TC não são tempos unicamente para os sujeitos estarem em suas comunidades de origem, mas para ressignificar as comunidades e suas realidades a partir de atividades de pesquisa. Assim, o tempo comunidade se consolida como um tempo fundamental na estruturação do currículo da própria formação inicial dos docentes.

Aproximando esses tempos e espaços através de deslocamentos que não significam afastamento de suas comunidades, é possível aos sujeitos dar continuidade à sua formação, ao mesmo tempo se mantém um vínculo com a comunidade que, efetivamente, se torna, além de objeto de pesquisa, um espaço de formação, visto que o licenciando pode e deve trazer as demandas daquela realidade pelos conhecimentos científicos estão disponíveis na Universidade. Então os TC e TU têm uma ligação intrínseca, em que se retroalimentam através da pesquisa de campo, que se torna um espaço de (re)conhecimento da realidade daqueles sujeitos pela interação. Realidade esta na qual as contradições estão muitas vezes naturalizadas e que, a partir das provocações da formação, pode ter sua percepção modificada, num movimento de transitivação de consciência, tanto dos professores quanto dos educandos.

Ao mesmo tempo em que o conhecimento científico está a serviço da compreensão da realidade, também este conhecimento se ressignifica, a partir do momento em que ele não é um conhecimento dado a priori, mas que pode ser organizado de forma a contribuir para a transformação daquela realidade. A alternância, ao mesmo tempo que exige, também é um dos aspectos que viabiliza o estabelecimento do diálogo, visto que por meio dela as comunidades podem pautar não só a atividade intelectual da universidade, mas também a mobilização, produção e sistematização de conhecimentos pertinentes aos problemas vividos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ela viabiliza o diálogo no sentido de práxis, em que as palavras e as trocas de conhecimentos não são vazias de prática, mas sim relacionadas com a prática social dos sujeitos do campo.

Desta forma, a pedagogia da alternância pode ser considerada uma modalidade que oferece subsídios para o desenvolvimento do diálogo enquanto constituição organizativa do tempo-espaço da escola, da universidade e dos demais espaços formativos na comunidade.

2.3 FUNDAMENTOS DA PERSPECTIVA FREIREANA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Como apontado no capítulo um, no século vinte a educação havia chegado às massas como uma demanda de controle social, necessária às elites dominantes, visando a conformação de uma sociedade adaptada, ajustada e a formação de mão de obra adequada aos modelos vigentes. Cabe registrar, entretanto, que, nesse período, no campo, a maioria da população não teve acesso sequer à alfabetização.

Historicamente, a escola tem contribuído para legitimar e manter as desigualdades sociais, que não se restringem apenas à ordem do capital econômico, e estão diretamente relacionadas às possibilidades de acessar os conhecimentos negados às classes populares. Com a ampliação da oferta de escolarização, ao mesmo tempo em que se abre a possibilidade de acesso à escola, se questiona qual o sentido dessa educação.

Para o FREIRE (2017^a), a transição vivenciada pelo país na segunda metade do século XX, por ser rápida e caracterizada pela flexibilidade, exige a formação de espíritos também flexíveis. (FREIRE, 2017a). Assim, registra a demanda por uma concepção e uma prática pedagógica que atenda às necessidades de uma sociedade em transformação e em (re)construção identitária, com vistas à superação do colonialismo que forjou as relações econômicas e sociais que perpetuaram a desigualdade no país. Segundo Freire (2017a), o país, nesse trânsito, partia de uma sociedade fechada, cujo centro de decisão econômica era externo, uma sociedade predatória, rumo a outra forma de organização econômica e social.

Vivemos permanentemente em um estado de trânsito. De forma que a transitoriedade apontada por Freire em sua obra não está datada, não passou. Continuamos vivendo em trânsito e, compreendendo isto, evidencia-se a potencialidade de uma educação transformadora, que pode contribuir para a ampliação da consciência dos sujeitos que vivenciam e constroem esses momentos de transição, que recupere a sua vocação de ser mais, ser sujeito no mundo. Freire afirma que

é esse choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador. Verifica-se, nessas fases, um teor altamente dramático, a impregnar

as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então enfaticamente um tempo de opções. (FREIRE, 2017a, p.63-64)

A natureza humana, a sua forma de existir socialmente no mundo, agindo sobre o meio, fazendo cultura, denota, no entendimento de Freire, que o ser humano é determinado a “ser mais”, desenvolvendo suas potencialidades nas relações com o outro, com o mundo e com o conhecimento, numa vocação que é ontológica, isto é, referente ao seu próprio ser. Essa vocação implica a contraposição a qualquer situação de opressão na qual os homens e mulheres estejam sendo submetidos à condição de objetos, num processo de transformação em direção à humanização (SAUL; SILVA, 2009). Desta forma, pode-se compreender o ser humano como inconcluso, inacabado. E é na consciência do homem sobre seu inacabamento que se inscreve o potencial da educação, pois

A educabilidade humana se alicerça na finitude de que nos tornamos conscientes. Para que a finitude, que implica processos, que reclame educação, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. É a consciência do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. “(FREIRE, 2013, p.132)

A capacidade de reflexão autônoma, que permitirá ao ser humano a opção, decorre da ampliação de sua consciência de ser e estar no mundo, fato este que está intrinsecamente relacionado com a percepção de sua realidade. O desenvolvimento da consciência pode transitar em diversos estágios, que contribuem para compreender os variados níveis de apreensão da realidade do ser humano em seu condicionamento histórico (FREIRE, 2017a, p.81). Nesse sentido, Freire(2017a) sistematiza três principais estágios, que são a consciência intransitiva, a consciência transitiva ingênua e a consciência transitiva crítica.

Durante o seu desenvolvimento constitutivo, o sujeito parte de uma situação de intransitivarão da consciência, em que se encontra estreitamente vinculado às formas vegetativas de vida, em que “suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Faltando-lhe teor de vida em um plano mais histórico (...)”

(FREIRE, 2017a, p. 81). Nesse estágio, a preocupação com a subsistência e o pensamento mágico caracterizam a presença da consciência intransitiva. Desprovidos do caráter histórico da sua condição enquanto ser humano, os sujeitos se encontram restritos a pequenos círculos de preocupações e interesses, o que representa um afastamento do homem⁹ de sua vocação de ser mais, o que considera ser sua essência (FREIRE, 2017a).

No entanto, é preciso ressaltar que o estado de consciência intransitivada não é insuperável, o homem e a sociedade não estão fadados a permanecer neste estado indefinidamente. Portanto, intransitiva não porque insuperável, mas sim porque a circulação de ideias não está estabelecida, ou se encontra excessivamente restrita.

Ao aumentar o poder de diálogo com seus semelhantes, mediado pelo mundo que compartilham, o homem alcança uma consciência transitiva, extrapolando a esfera meramente vital. Essa transitividade, inicialmente, é ingênua, caracterizada pela

simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. (...) por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação (...) um gosto acentuado pelas explicações fabulosas (...) pela prática não do diálogo, mas da polêmica. (FREIRE, 2017a, p. 83).

Apesar de a transitividade ingênua permitir uma maior possibilidade de análises e interpretações da realidade, pois nesse estágio os sujeitos demandam explicações para os fenômenos que os circundam, a simplificação das explicações estabelece uma tendência as interpretações fatalistas. O problema dessa atribuição reside na irredutibilidade dessa resposta, que interfere na capacidade de perceber nas situações as possibilidades de transformação e superação.

Na transitividade ingênua, os horizontes se ampliam, mas, a depender de seus desdobramentos, pode conduzir ao fanatismo,

⁹ Importante registrar que, em suas primeiras obras, Freire utilizava de uma linguagem que posteriormente, na “Pedagogia da Esperança”, reconhece como machista. Neste livro, o autor fala sobre sua tomada de consciência sobre o fato, após recebimento de críticas. Nesta dissertação, ao utilizar a desinência masculina ao referir ao ser humano, o faço contemplando homens e mulheres.

podendo “resvalar para posições mais perigosamente míticas do que o teor mágico característico da consciência intransitiva” (FREIRE, 2017 a, p.85). Essa transitividade fanática, é a que apresenta mais riscos ao desenvolvimento dos sujeitos em sua jornada em ser mais, visto que o pensamento fatalista aqui assume justificativas contundentes, mas cristalizadas. A transitividade fanática, muitas vezes se disfarça de criticidade, estabelece relações causais complexas, mas não alcança a possibilidade de transformação ou superação das situações em que estão sujeitos. Os aspectos de aglutinação de pessoas e ideias nessa condição da consciência intensifica o processo de massificação, o que é outro fator preocupante. A circulação de ideias é intensa, mas se restringe a códigos estabelecidos e inquestionáveis. A simplificação das explicações elevadas a escalas grandiosas a tornam perigosamente atrativa.

Contudo, quando os sujeitos conseguem superar a transitividade ingênua, sem pender para a transitividade fanática, eles alcançam a consciência transitivo-crítica que tem como característica a análise aprofundada sobre os problemas, e o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo as justificações míticas por princípios causais alicerçados na análise da realidade em suas diferentes dimensões (FREIRE, 2017^a). Essa transformação na forma de compreender e interpretar o mundo gera comprometimento social e político, abandonando a terceirização da responsabilidade dos acontecimentos e se evidencia pela “receptividade ao novo, não apenas porque é novo, e pela não recusa ao velho, só porque é velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos”. (FREIRE, 2017^a, p.84).

No entanto essa transição de um estado de consciência para outro não acontece de forma espontânea, nem tampouco de forma isolada, sendo necessário o contato social e o trânsito amplo de ideias para que se estabeleça. Cabe destacar também, que a transição de um estágio para outro não se desenvolve de maneira linear, mas sim gradual, sendo possível se encontrar em diferentes níveis em diferentes esferas ao mesmo tempo.

Este processo de aprimoramento, o “outro passo, decisivo, da consciência predominantemente transitivo ingênua para predominantemente transitivo crítica, ele não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico, com esta destinação” (FREIRE, 2017a, p 85). A afirmação da necessidade do processo educativo como pressuposto para a transição da consciência remete a outra característica humana muito presente na obra do autor, que é a consciência do inacabamento.

A consciência do inacabamento se torna fundamental ao desenvolvimento ontológico do sujeito, por que é através dela que se internaliza a possibilidade de busca pelo ser mais. Quando se relaciona essa perspectiva ao processo educativo, percebe-se que é somente quando educador e educando estão conscientes de seu inacabamento que o processo educativo efetivamente acontece. Sem essa consciência, colocados sujeitos em uma situação vertical, sendo um o que ensina e o outro o que aprende, o processo deixa de ser educativo e passa a ser colonizador. Isso não significa, em absoluto, que o conhecimento de um não é importante para o outro, pelo contrário: é nessa troca que reside a possibilidade transformadora da educação e as condições para a transição dos níveis de consciência.

A consciência do inacabamento pode ser compreendida como um pressuposto ontológico, que torna evidente a exigência do diálogo permanente no processo de humanização. A experiência do conhecimento, a partir de uma consciência crítica, não é simplesmente uma prerrogativa da racionalidade. De acordo com Freire, a

a consciência do eu ou a intencionalidade da consciência não se esgota ou se exaure na racionalidade do ser. A consciência do mundo que implica na consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (FREIRE, 2013, p. 132)

O conhecimento quando restrito à sua esfera meramente formal, não supera o sentido de aquisição. Ele se torna coisificado, e por isso pode ser entendido como propriedade de algo ou de alguém. Se o professor e/ou a instituição escolar compreende ser o detentor do conhecimento, em oposição àqueles que necessitam recebê-los, a ação educativa se resume a uma transação protocolar. A essa compreensão de educação, Freire chama de educação bancária. Nesse sentido, a educação libertadora, dialógico-problematizadora, surge como um caminho para pensar uma proposta educativa contra-hegemônica, que atue para a emancipação dos sujeitos e não para sua sujeição e ajustamento.

2.3.1- Diálogo e o processo praxiológico de conhecer

Muito além de um método ou de uma metodologia, a concepção freireana de educação se insere no âmbito das pedagogias críticas e propõe uma ação educativa que se dê no diálogo entre os sujeitos e o objeto a ser conhecido e entre os sujeitos no mundo, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade.

Freire afirma que o ato humano de conhecer, o processo de conhecer o mundo, não é apenas uma ação do sujeito que conhece em relação ao objeto cognoscível. Este processo também envolve outros sujeitos, o conhecer com o outro. No processo educativo, nesse ato de conhecimento, a comunicação e o diálogo são elementos fundamentais, visto que a “dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital” (FREIRE, 2013, p. 130).

Freire (2017) aponta a relação intrínseca entre o diálogo, como elemento humano, e a palavra. A palavra, no entanto, é mais do que um meio para que o diálogo aconteça e, como um dos elementos da comunicação, é compreendida em duas dimensões, ação e reflexão, que são solidárias e interagem radicalmente, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (FREIRE, 2017, p. 107).

A relação equilibrada entre ação e reflexão é transformadora. A prevalência de uma de suas dimensões, no entanto, pode comprometer o seu sentido transformador. Se prescinde da ação, a reflexão pode se transformar “em palavreria, verbalismo, bla-bla-bla” (FREIRE, 2017, p.108). Se prioriza a ação, a palavra se converte em ativismo. Assim, “a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE 2017, p. 108).

A cultura é tudo da realidade concreta que é produto da vida humana. Tudo que o ser humano produz ou interpreta, através de sua condição de humano, é cultura. O agir consciente do ser humano sobre o mundo produz cultura, e só se produz cultura em diálogo. O diálogo, desta forma, é uma exigência existencial, e, de acordo com Freire (2017), o “encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo é uma condição fundamental para sua real humanização” (2017, p.184).

No processo de humanização, que se dá no coletivo, o diálogo pressupõe troca, partilha e

respeito à palavra de cada um e cada uma. O diálogo, na perspectiva freireana, realiza-se na experiência de aprender a dizer a sua palavra e na aprendizagem mútua e recíproca do saber escutar. Desse modo, a situação dialógica nos convoca à partilha de saberes e nos desafia a ser mais, com o outro. (FREITAS, GHIGGI e PEREIRA, 2014, p. 9)

Para Freire, a dialogicidade implica em uma relação de horizontalidade entre os seres que dialogam, pois “não há quem detenha todo o conhecimento, como não há quem tudo ignore. A dialogicidade implica em uma relação de respeito aos diferentes saberes que possuem os sujeitos” (LAMBACH, 2013, p 89).

O diálogo, assim, se pauta em alguns pressupostos, como o amor, a humildade, a esperança, a fé e a confiança. Além disso, “não pode se reduzir ao depósito de ideias de um sujeito sobre o outro, mas também não pode ser uma simples troca de ideias, tampouco ser autoritário (...). Por isso, só o diálogo comunica.” (FREIRE, 2017^a, p.141)

O amor, como fundamento do diálogo, implica em um profundo compromisso com os homens e com o mundo e, ao ser amoroso, é um compromisso dialógico, visto que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2017 p.111).

Além disso, considerando que o diálogo exige o respeito aos saberes do outro, em encontro, não pode prescindir da humildade. Se fundado em uma relação assimétrica, promove distanciamento ao invés de aproximação, pois

se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2017, p.112)

Outros pressupostos são a fé e a esperança. A fé nos homens, na sua capacidade de fazer, criar, transformar e ser mais, como um direito de todos e não privilégio de alguns. É, assim, uma condição a priori, visto que necessita existir, antes que o diálogo inicie. De outra

forma, não é diálogo, é uma farsa, que pode perigosamente se transformar em manipulação. Já a esperança, como pressuposto ao diálogo, é o que leva o homem, ciente de sua imperfeição e incompletude, buscando sempre ser mais, incansavelmente procurar restaurar sua humanidade (FREIRE, 2017).

Ação dialógica pressupõe também colaboração, pois só pode acontecer entre sujeitos, mesmo que estes tenham níveis distintos de compreensão da realidade, e essa colaboração necessita comunicação. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração (...) o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE 2017, p.228).

Ao discorrer sobre a dialogicidade, Freire (2017) afirma que ela não é a “pura tática de sujeitos ‘espertos’, para alcançar eficácia, mas exigência estratégica” (FREIRE, 2013, p. 130). Enfatiza a necessidade de que a educação contribua para o desvelamento das contradições existentes na sociedade e na realidade vivida, baseada no diálogo, na perspectiva de construção de uma consciência crítica que permita aos sujeitos reconhecer, compreender e trabalhar pela superação das distintas situações de opressão.

Assim, ao contrário de um ensino com ênfase na transferência de conteúdos preestabelecidos, organizado de forma linear e cumulativa presente em muitas propostas educativas, na perspectiva freireana o trabalho pedagógico é organizado de forma a contribuir para transformação dessa realidade. Lambach (2013) afirma que

o caminho epistemológico e pedagógico desenhado por Freire é o da ação, da práxis sobre a realidade vivida em suas distintas dimensões, analisada e desnudada criticamente em um processo dialético, tomando como mecanismos a problematização e a dialogicidade (LAMBACH, 2013, p.89)

O diálogo freireano, desta forma, além de se pautar pelo reconhecimento e a garantia do direito do outro dizer sua palavra e ser escutado, se apoia na problematização sobre as situações vividas, de maneira a proporcionar que os sujeitos (re) conheçam os motivos e razões da opressão e possam ressignificar sua relação no mundo.

Nesse sentido, Freire propõe que a educação seja libertadora, ou seja, o educando se reconhece como oprimido, a partir do (re)conhecimento da realidade injusta que o cerca, da conscientização,

que se dá pelo conhecer as contradições da realidade, e se torna sujeito de sua própria libertação. Freire (2017) aponta que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2017, p. 67)

A prática educativa que se proponha transformadora não pode, portanto, prescindir da ação dialógica e reflexiva que, para Freire, constitui a práxis - que é eticamente comprometida com a superação das contradições presentes na sociedade - e se constitui como possibilidade de transformação dos educadores, dos educandos e da sua realidade.

Práxis, neste caso, diz respeito à atividade humana de modificação da natureza, das circunstâncias e da sociedade, num processo consciente, prático-crítico, onde se avança numa espiral ascendente, em direção a novos patamares de compreensão e intervenção na realidade. Assim, a ação dialógica tem como objetivo proporcionar que os oprimidos, ao se reconhecerem como tal, percebendo sua aderência a uma visão mitificada da realidade, “exercem um ato de adesão a práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2017, p. 173).

De forma oposta à relação coletiva e horizontal que se estabelece na prática dialógica e que toma a práxis como fundamento, na educação bancária é possível identificar práticas antidialógicas que a caracterizam. Para Freire “o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.” (2017^a, p.142) o que denota uma relação vertical entre os sujeitos, sendo assim desamoroso e acrítico.

Na visão bancária de educação não há o diálogo que liberta, há o arquivamento daquilo que foi transmitido, e a consequente adaptação e ajustamento. Freire afirma que “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feito para ser de experiência narrada ou transmitida”

(FREIRE, 2017, p. 83). Neste contexto, os conhecimentos escolares estão dissociados da realidade e não servem como explicação para as incoerências e contradições da sociedade, sendo

alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, cuja pertinência e objetividade se restringem à retroalimentação do próprio sistema educacional: o ensino nas séries iniciais se justifica como necessidade para as posteriores, vestibulares etc., independentemente do número de cidadãos que serão excluídos no decorrer do processo e da necessidade de conhecimentos relevantes para atuar na sociedade.” (SILVA, 2004, p. 57).

Numa perspectiva problematizadora, ao contrário, a realidade, ao servir como ponto de partida, vai oportunizar a explicitação de conceitos e contribuir para uma aprendizagem significativa e para a mobilização dos conhecimentos historicamente construídos.

A relação entre a capacidade de atuação, operação e transformação da realidade, com a sua capacidade de refletir, faz do homem um ser de práxis (FREIRE, 2017). Ao enfatizar a tarefa histórica da libertação do ser humano da realidade que oprime e condiciona, Freire afirma que a

realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis” se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2017, p.17)

Os conteúdos, assim, não se restringem às listas de conhecimentos presentes nos índices dos livros didáticos, ou aqueles historicamente reproduzidos e tidos como sinônimos de conteúdos escolares. Na educação libertadora, é preciso dar sentido aos conteúdos e conhecimentos que, desta forma, servem para a problematização, compreensão e transformação do mundo.

Freire, analisando a transitividade da consciência, propõe a superação da consciência ingênua visando a chegada à criticidade

necessária, pois “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 2017^a p. 126).

No diálogo, que é base para o conhecimento, a curiosidade é um elemento fundamental, “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser estimulado ou desafiado” (FREIRE, 2013, p. 132). Desta forma se destaca a disponibilidade aos questionamentos, a ação indagadora diante do mundo e da realidade, a curiosidade explícita na pergunta, que representa a vocação gnosiológica do ser humano. (FREIRE, 2013, p. 133)

Assim, a curiosidade ingênua, do senso comum, transmuta-se em curiosidade epistemológica, a partir de um trabalho pedagógico pautado pelo diálogo, pela amorosidade e pela rigorosidade metodológica, pois

a relação dialógica, enquanto relação entre sujeitos que se dão à comunicação e intercomunicação, entre sujeitos refratários à burocratização de sua mente, abertos sempre à possibilidade de conhecer e de mais conhecer, é absolutamente indispensável ao processo do conhecimento” (FREIRE, 2013, p. 140)

Para Freire (2017), o conhecimento deve estar a serviço da superação das situações de opressão que, por sua vez, está relacionado com as transformações sociais mais amplas e, para isto, partir da realidade dos sujeitos é imperativo. O papel do professor, nessa tarefa, é muito mais do que selecionar e transmitir informações pois

para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2017 p 116)

Quando se discute uma perspectiva de educação problematizadora, não se propõe o esvaziamento de conteúdos da escola, nem se considera que o trabalho com a realidade vai restringir o sujeito ao senso comum. Nesse sentido a realidade, ao servir como

ponto de partida, vai oportunizar a explicitação de conceitos e contribuir para uma aprendizagem significativa e para a mobilização dos conhecimentos historicamente construídos.

O trabalho por temas geradores e a problematização sobre a realidade vivida permite estabelecer diferentes níveis de diálogo, que podem ser o diálogo entre saberes (conhecimentos científicos, saberes populares, conhecimentos tradicionais); o diálogo entre os sujeitos e sua realidade; o diálogo entre sujeitos em posições distintas de compreensão sobre a mesma realidade, entre outras possibilidades.

2.3.1.1 A categoria diálogo e suas possíveis compreensões

Para fins deste trabalho, com o intuito de estabelecer categorias que contribuam para a análise, optei por trabalhar alguns aspectos específicos do conceito de Diálogo que são perceptíveis nas práticas pedagógicas e que serão analisadas na experiência em questão.

Pode-se perceber a relação entre diálogo e realidade e diálogo e práxis. Porém, como visto acima, a práxis e a realidade constituem, muito além de uma divisão organizativa, pressupostos para o diálogo, de forma que, classificá-las como possíveis tipos de diálogo seria redundante, embora em alguns momentos possam aparecer como termos que objetivem melhor elucidar a relação identificada nas práticas desenvolvidas.

Cada ser humano é condicionado por um conjunto de relações entre as condições naturais e sua construção social, que lhe constitui um repertório de vivências, valores e conhecimentos em diferentes aspectos. Assim, circulam entre os diferentes grupos humanos, informações e conhecimentos que podem assumir diferentes papéis.

No âmbito dos saberes populares, que Freire chama de “saber de experiência feito” situam-se aqueles conhecimentos empíricos, resultantes da própria atuação do sujeito no mundo, da sua vivência e inserção na realidade. Por outro lado, encontra-se o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, sistematizado e reconhecido como científico, que se apresenta como o principal insumo formal da educação escolar.

Tanto entre os diferentes conhecimentos populares quanto entre os diferentes conhecimentos científicos, entre todos os saberes pode existir diálogo. Essa possibilidade, concretizada em práticas educativas, vai contribuir para novas construções e síntese de novos conhecimentos.

A interdisciplinaridade, nesta perspectiva, demanda um intenso diálogo entre saberes. Não nega os conhecimentos de cada tradição disciplinar, mas, ao tomar a realidade como ponto de encontro entre elas, como uma interseção de conhecimentos, pode contribuir para explicar essa realidade.

Na ação educativa crítica os saberes dos estudantes dialogam com os saberes do educador, produto da integração de sua formação humana, acadêmica, profissional e pessoal e se tornam elementos fundamentais para que, juntos em uma ação prático e mediados pela realidade, façam a pronúncia do mundo.

Freire afirma que

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15)

Mesmo quando o diálogo entre saberes não aparece de forma estabelecida na relação educativa, as diferentes abordagens que o professor consiga estabelecer nessa relação entre conhecimentos dos estudantes, seus conhecimentos da realidade, sua visão dos elementos da realidade (que podem variar e até mesmo apresentar contradições), os conhecimentos científicos das diferentes áreas de conhecimento, mesmo que de forma implícita, ou reconhecida e explícita, porém não reflexiva, constituem diferentes níveis de diálogo.

Nesta categorização não se pode deixar de considerar que o diálogo entre saberes também é um diálogo entre sujeitos, pois não consideramos, nesta perspectiva, o conhecimento por si, senão como elemento de uma relação entre indivíduos e/ou coletivos. No entanto, para fins desta análise, optamos pela sua distinção, visando a facilitar o estudo proposto.

A existência de diálogo entre educador e educando parece ser uma obviedade. Afinal, a escola se pauta na comunicação entre as pessoas. O que se observa, porém, em grande parte da cultura escolar, é uma predominância de fazer comunicados, transmitir a informação ao invés de comunicar-se. Na perspectiva freireana, conforme abordado acima, o diálogo como imperativo ético-metodológico deve superar a

ideia de extensão ou de depósito de conteúdo daquele que sabe sobre aquele que supostamente pouco ou nada sabe.

O que se pretende explicitar como diálogo entre sujeitos se concentra principalmente na organização da dinâmica de escuta, pronúncia e síntese. Quando se observa uma experiência de formação docente, é preciso compreender que o sujeito (seja professor ou aluno) tem sua própria experiência, e sua relação com os conhecimentos o situa em determinado lugar neste processo. Nessas diferentes posições em que se colocam os participantes do processo educativo, se configura esse elemento aqui analisado, que é o diálogo entre sujeitos.

Desse determinado lugar, o professor observa, toma contato com os conhecimentos sistematizados, sem se despir de seus próprios conhecimentos prévios e relaciona esses conhecimentos entre si e com as teorias pedagógicas que embasam seu trabalho, que se refletem no discurso e na prática, podendo ou não se relacionar, ainda, com os conhecimentos aportados pelos estudantes.

A forma com que os sujeitos se relacionam com os discursos e como transformam esses discursos em práticas, pode ser ou não dialógica, embora o ponto de partida aparentemente o seja. Isto tem a ver com a ver com a relação que o sujeito estabelece com diferentes níveis de compreensão de determinado conhecimento. Por exemplo, como entende teoricamente uma situação e como essa situação se relaciona com aspectos da realidade, como eles conversam entre si.

Nesse sentido, o diálogo que se estabelece entre sujeitos que olham para uma realidade a partir de seus conhecimentos, que se situam diferentes níveis, vistos sob diferentes ângulos, é uma característica fundamental do processo educativo dialógico. Ao dizer que, no processo educativo, o professor é aquele que também aprende, Freire enfatiza a importância do estabelecimento de uma via de mão dupla entre os dois polos do ato educativo visto que, reconhecendo que há saberes diferentes e níveis diversos de entendimento sobre determinado tema, aí se estabelece o processo dialógico, na medida que os conhecimentos de um podem vir a somar e integrar-se nos conhecimentos do outro, chegando a novas sínteses, que traduzem novas formas de entender o mundo.

O diálogo dos sujeitos para conhecer/transformar a realidade vivida é uma categoria importante para análise de experiências formativas. O educador, compreende que contextualizar é mais que simplesmente exemplificar, apontar como o conhecimento científico pode ser observado na vida real, vai trazer para sua prática educativa outra forma de dialogar com sua realidade e a de seus alunos. A

problematização das situações vividas, num diálogo que se dá entre os sujeitos, também leva a um diálogo dos sujeitos com a realidade que os cerca. Assim a provocação do educador, por meio do currículo escolar, vai levar ao re(conhecimento) da realidade em que os sujeitos estão imersos, gerando o desenvolvimento de conhecimentos que, apoiados no saber histórica e socialmente sistematizado, servirão para novas e sucessivas aproximações com a realidade.

Dentro da condição polissêmica que o diálogo encerra, é possível delinear diferentes concepções encontradas nas práticas educativas, que em algum nível se consideram em diálogo, porém não necessariamente estão próximas à concepção de diálogo freireano no qual se apoia este trabalho. De uma categoria ampla e complexa, que pode ser entendida em diversas dimensões, e mesmo considerando que possam existir muitas outras num contexto pedagógico, definimos as seguintes compreensões:

a) Diálogo como uma postura assistencialista.

Esta modalidade de diálogo tem uma intenção condutiva, em que por meio de uma conversa, sem ouvir atentamente o outro e sem perceber como o outro interpreta a sua realidade, situação ou objeto a ser conhecido, um dos interlocutores quer conduzir o outro àquele lugar que ele considera mais adequado que o outro. Acredita que sua compreensão da realidade vai tirar o sujeito de uma situação x, sem considerar a sua compreensão sobre essa situação. É uma ação de A sobre B, de forma prescritiva e autoritária. Nesta situação, não se estabelece efetivamente um diálogo entre conhecimentos e a interpretação do possível diálogo entre sujeitos é equivocada, é colonizadora, pois pretende de certa maneira levar o outro a algum lugar ou uma específica compreensão da realidade. É a perspectiva que Freire vai chamar de antidialógica.

Importa salientar, como o faz Freire (2017), que a ação antidialógica,

enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados, 'sobredeterminados' pela própria cultura da opressão. (FREIRE, 2017, p.207)

A esse respeito, Freire (2017) afirma que a estrutura social, que se caracteriza por sua rigidez e sua feição dominadora, contribui para que suas instâncias formadoras também atuem com este caráter, produzindo o que chama de deformação. A opressão e autoritarismo expressa em muitas relações familiares, extrapola os lares e se reproduz na escola e nos professores. Desta maneira,

através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram. Isto, associado à sua posição classista, talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação antidialógica. (FREIRE, 2017, p. 209).

Na prática educativa, não são poucos os exemplos de como essa compreensão de diálogo, que efetivamente vem a gerar práticas antidialógicas, pode operar. Um exemplo clássico é na educação ambiental, a questão do lixo. Via de regra, a condução do professor, que entende que é seu papel conscientizar o outro. No entanto, se não compreende qual concepção do que é lixo que os estudantes têm, essa prática se torna puro verbalismo. O professor, ao reproduzir um discurso aparentemente adequado, muitas vezes desconsidera que aquilo que ele está chamando de lixo pode ser a condição de subsistência dos seus estudantes, cuja comunidade depende economicamente do que está sendo tratado como lixo.

Relato de uma professora sobre determinada experiência de Ensino de Ciências na escola pública de periferia, no início de sua carreira docente, mostra claramente o impacto desta concepção de diálogo na prática. O programa escolar trazia um capítulo sobre higiene. As professoras, então, estabelecem longas conversas sobre a importância da higiene pessoal, textos e atividades criativas sobre escovar os dentes e tomar banho diariamente. Aparentemente, havia a compreensão dos estudantes, mas muitas vezes, no verão, as salas de aula, pequenas e com pouca ventilação, eram tomadas por mau cheiro generalizado. Então o tema era novamente retomado. Certo dia, um acidente com uma das crianças levou a professora até a casa onde esta residia. Ao chegar lá, o contato com a realidade a surpreendeu e fez questionar sua prática. A casa era uma única peça, sem banheiro e sem água encanada, onde viviam pai, mãe e seis crianças. O pretenso diálogo

que se estabelecia em sala de aula, sobre a importância da higiene, do banho diário, da escovação dos dentes e tudo mais, ignorava totalmente a realidade vivida pela comunidade. Reconhece ela, então, que não havia diálogo, havia prescrição.

Este exemplo também se aplica a outros temas muito em voga nas aulas de ciências nas escolas do campo, como a Agroecologia, que é apontada como solução, mas desconsidera que a comunidade se sustenta economicamente pautada em práticas agrícolas absolutamente contraditórias às premissas da agroecologia.

Por mais bem-intencionada que essa ação de A sobre B possa parecer, ela é pouco efetiva e, ao não se apoiar no reconhecimento dos diferentes graus de compreensão de uma mesma realidade pelos sujeitos, se torna impossível dizer que seja uma ação dialógica, dentro da concepção freireana. Pelo contrário, pode caracterizar uma ação paternalista e, por vezes, demagógica, que está a serviço da homogeneização dos sujeitos e não fornece subsídios para sua humanização.

b) Diálogo como técnica motivacional

Neste pretense diálogo, sobressai a intenção de tornar o ato educativo mais agradável sem, no entanto, alterar a dinâmica tradicional de transmissão de conteúdos. A ação docente pode se pautar por conversas iniciais que introduzem o tema a partir de fatos da realidade, com o intuito de motivar, ou ao final de uma aula, após a exposição de determinados conteúdos, a realidade é apresentada com o intuito de contextualizar aqueles conteúdos. Em nenhum momento a realidade é considerada em sua condição de, em si mesma, ser geradora de conhecimentos. A apresentação da realidade se dá em movimentos isolados, em que o diálogo se estabelece como um ato acessório. Desta forma, se retirada essa inserção, não se altera, na sua intencionalidade, o ato educativo.

Nesta compreensão, é possível flertar com a realidade, trazendo-a, em determinados momentos da ação educativa, como exemplificadora ou como chamariz para a atenção dos educandos. Não tem, deste modo, a intencionalidade de propiciar ferramentas para uma melhor compreensão dessa realidade, que possam vir a transformá-la.

Desta forma, não existe um diálogo entre conhecimentos e o diálogo entre sujeitos se restringe a uma conversa até certo ponto retórica e não produtora de novos conhecimentos. Ao não exercitar a

alteridade, tampouco se constrói uma via de mão dupla entre os conhecimentos trazidos por professores e educandos.

c) Diálogo como acumulação linear de conhecimentos

Apresenta, em seu escopo, a presença de uma relação mais presente entre os conhecimentos. Diz respeito a busca de trazer significados, dentro dos conhecimentos escolares, ampliando sua extensão e tentando promover relações entre estes conhecimentos. Por exemplo, uma ação educacional que se propõe, a partir da necessidade humana pelo sal de cozinha, a contar grandes movimentos da história da humanidade, da história de desenvolvimento da ciência e tecnologia, e ao trabalhar diferentes conceitos da área das ciências da natureza, pode proporcionar o entendimento de variados conhecimentos a partir desse elemento agregador.

A realidade, nesta compreensão, é tomada como genérica, de forma distante do local. Parte de uma visão do aspecto macro, considerando que o micro já é dado. Baseia-se no pressuposto que a transformação da realidade acontecerá naturalmente, de forma espontânea, a partir do simples acesso a maior quantidade de informação. Os conhecimentos são tomados de forma ilustrativa e instrumental.

Nesta perspectiva, não há diálogo entre conhecimentos, não se estabelece o conflito epistemológico que possibilitaria a mudança qualitativa do conhecimento já disponível. A mera ampliação quantitativa do conhecimento do saber cotidiano, dos saberes tradicionais da comunidade, saberes estes que, na sua essência trazem limites à possibilidade do ser mais, não possibilita nem o reconhecimento nem a superação das situações limite. Não encerra, portanto, possibilidades de atuação sobre as situações desumanizadoras.

d) Diálogo em sua dimensão técnico-instrumental

Insera a realidade na ação educativa como elemento metódico. Desta forma, traz os elementos constitutivos do diálogo freireano, de forma a organizar e conduzir a prática pedagógica. Lança mão do diálogo como pressuposto fundamental para o processo educativo, reconhece que existe produção de conhecimento nessa ação, mas, na maioria das vezes, fica circunscrito em um status de método educacional. Como exemplo, pode-se citar as experiências pontuais que

se propõem a desenvolver a abordagem freireana e/ou a adoção dos três momentos pedagógicos.

Inobstante a sua expressiva superação em relação às demais concepções de diálogo apresentadas, ainda é afetada por limites, quando não acompanhados das condições propícias de tempo, espaço e recursos humanos/materiais, se restringem ao aspecto metodológico, pois reconhecem uma visão de totalidade, mas ainda utilizam o diálogo em seu contexto instrumental, não avança em um sentido mais orgânico e sistêmico.

Na dimensão técnico instrumental emancipadora, se estabelece um diálogo entre conhecimentos e possibilita o diálogo entre sujeitos. No entanto, para superação de limitações, se fazem necessários movimentos mais abrangentes, como propostas de reorientação curricular, reorganização do tempo/espaço escolar e a instituição do trabalho coletivo, entre outros.

e) Diálogo como exigência epistemológica e humanizadora

Entre as concepções de diálogo apresentadas, esta se configura como a que mais se aproxima do que entendemos como diálogo na perspectiva freireana. Ao reconhecer como sujeitos os diferentes atores, existe escuta e uma compreensão sistemática da realidade. A realidade é tomada como essencial na ação educativa, ponto de partida e ponto de chegada. Sem perder a totalidade com os conhecimentos estabelece, entre eles, uma relação horizontal.

Reconhece também o diálogo como força motriz da ação educativa.

Uma prática pedagógica que contemple sua dimensão humanizadora, para além de uma técnica ou método educativo, se constitui como um movimento que extrapola os limites do estabelecimento escolar conseguindo envolver as comunidades, dialogando com seus diferentes sujeitos, no sentido de uma ação transformadora que possibilite a humanização desses sujeitos. Para tanto, o tempo é uma característica fundamental, pois o estabelecimento destas relações mais abrangentes pressupõe que sejam construídas aos poucos, no reconhecimento dessa ação como algo que também lhe pertence. Esta relação não se dá de uma hora para outra, ela necessita ser construída e nutrida pelo efetivo diálogo entre sujeitos e conhecimentos.

É imprescindível o reconhecimento da alteridade, a compreensão do outro como legítimo, e a construção coletiva de novas e

sucessivas aproximações com os conhecimentos. Possibilita, assim, a compreensão e transformação da realidade vivida, na busca da vocação ontológica do humano, que é ser mais. Nesta dimensão o diálogo é reconhecido como um processo consciente de humanização.

Este processo dialógico, em sua função latente de compreensão e transformação da realidade, se torna fundamento primeiro da ampliação do nível de consciência, individual e coletivo, permitindo o trânsito da consciência transitivo ingênua para a consciência transitivo crítica.

2.3.2 Formação na perspectiva dialógica freireana: caminhos da investigação temática

Dentre as demandas das licenciaturas em Educação do Campo para articular as relações entre as necessidades dos sujeitos e o campo brasileiro, tanto do ponto de vista dos professores formadores quanto dos licenciados, atuando em escolas do campo, a efetivação de uma organização curricular, seleção de conteúdos e organização político pedagógica da escola de uma forma próxima aos princípios preconizados pela Educação do Campo, estava a operacionalização desses pressupostos em sala de aula. Como mencionado anteriormente, o farol metodológico que orientou a construção deste curso de especialização foi a perspectiva freireana do trabalho por temas geradores. Nesse sentido, a organização do curso no regime de alternância, constituiu-se fator fundamental para possibilitar a aproximação dos pressupostos teóricos com a prática em sala de aula, tendo como fios condutores o trabalho por temas geradores e a metodologia problematizadora.

Segundo Freire (2017) o diálogo começa pela busca do conteúdo programático. A seleção dos conteúdos se constitui em tarefa permanente dos educadores, a partir do conhecimento da realidade dos estudantes e dos conhecimentos científicos que cada área pode mobilizar para ajudar a compreender e a transformar a realidade injusta. Esse movimento vai caracterizar a práxis educativa: conhecer criticamente e de forma comunitária a realidade, planejar ações e agir coletivamente no sentido de transformar essa realidade num ciclo contínuo de reconhecimento, ressignificação e ação, integrando o processo de transformação e geração de conhecimentos (SILVA, 2004).

Nesta perspectiva, os conteúdos não se restringem às listas de conhecimentos presentes nos índices dos livros didáticos, ou aqueles historicamente reproduzidos e tidos como sinônimos de conteúdos

escolares. Via de regra a escola se utiliza de uma seleção de conteúdos realizada a priori, e sobre a qual muitas vezes nem a escola nem o professor tem controle. Como exemplo, Furlan et al (2013), ao se referirem ao currículo-produto representado pelo material apostilado, afirmam que a ação de professores que utilizam esses materiais é baseada na transmissão de conteúdos que se justificam em si mesmos.

Assim,

um currículo fabricado por técnicos e/ou especialistas para ser aplicado em larga escala, inevitavelmente, é um currículo descontextualizado, pela impossibilidade de corresponder a tantos contextos históricos concretos e diversos (...) o que numa concepção crítica e progressista de educação, resulta num processo de ensino aprendizagem pouco significativo tanto a educando quanto a educadores (FURLAN et al, p.74).

Na construção curricular, no que se refere aos conhecimentos abordados na escola, usualmente são selecionados conteúdos considerados básicos para a inserção dos estudantes na sociedade. Junto a essa seleção, tanto as disciplinas escolares e áreas do conhecimento quanto os conteúdos são hierarquizados. A hierarquização dos conteúdos, seguindo uma lógica indutiva, do mais simples ao mais complexo, da parte para a próxima parte, contribui para a cristalização de uma ideia das etapas de desenvolvimento dos sujeitos, e a isso se atrela uma organização de pré-requisitos de conhecimentos.

Desta forma, um conhecimento se torna pré-requisito para outro, numa determinação que não é questionada e acaba influenciando na organização da escola. Numa perspectiva emancipatória, o risco de selecionar conteúdos a priori seria reproduzir uma lógica hierarquizada e fundamentada numa racionalidade técnica-instrumental, sem considerar as relações e a potência dos próprios conceitos para interpretar e transformar a realidade – que para Freire é mutável, pois tanto as pessoas quanto seus pensamentos compõem o que é o real – e esses conhecimentos só terão sentido se contribuírem para a superação das contradições sociais latentes.

Falar sobre tema gerador, de acordo com Silva (2007) pressupõe um compromisso com ampliar a compreensão e atuar para a transformação da realidade. Por esse motivo, não é possível trabalhar um tema que gere transformação sem um conhecimento consistente da realidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. O tema

gerador, portanto, é a manifestação literal, expressa por meio de falas significativas, de contradições sociais vivenciadas pelos sujeitos e reconhecidas pelos educadores pesquisadores.

Freire propõe que o educador se encharque de realidade, processo esse que permitirá a coleta e sistematização das falas significativas. Embora ouvir os sujeitos pressupõe considerar que suas falas têm significado, para que uma fala seja considerada significativa, no contexto de busca do tema gerador para uma ação educativa, é necessário considerar alguns desafios, explicitados na sequência.

Reconhecer falas significativas inicia pela difícil tarefa do ouvir atento, não estar atento simplesmente ao que corresponde às ideias preconcebidas ou pontos de vista do educador. Significa, portanto, reconhecer a realidade tal como ela é para os sujeitos que a vivem, não só sob o olhar de observador externo. Esse olhar atento que a investigação temática necessita pressupõe entender como as pessoas pensam e percebem o mundo. Nesse sentido, é importante o que destaca o autor, ao afirmar que a forma de compreender o que está sendo dito tem relação direta com a capacidade de entender quem fala (VALLA, 2000). De forma que, sem conhecer os sujeitos e compreender de onde eles estão falando, fica difícil alcançar o entendimento do que se profere, e desenvolver empatia.

Para isso, quando se fala da educação formal é preciso que o educador tenha consciência de seu papel na interlocução entre os sujeitos, suas visões de mundo e os conhecimentos a serem mobilizados. De forma que é fundamental a formação do professor/pesquisador, que vai atuar não como um reproduzidor de conhecimentos construídos por outrem, e sim com um papel ativo indispensável de pesquisa e produção de conhecimento. Nessa perspectiva a formação do educador não é delimitada em um intervalo temporal, ela é permanente.

Assim, a investigação temática consiste também em um momento de permanente diálogo e de formação dos educadores, podendo ser organizada em cinco momentos distintos (SILVA, 2007): o levantamento preliminar da realidade; a análise e escolha das situações contraditórias a serem codificadas; o diálogo descodificador - círculos de investigação temática; definição do tema gerador e redução temática, que culminarão com o trabalho em sala de aula.

O levantamento preliminar da realidade é a etapa na qual o educador entra em contato com o universo dos educandos, buscando compreender as relações que ali se estabelecem. Para tal, é necessário se fazer presente nessa realidade, o que implica de início pensar a escola para além do seu interior. Nesse momento de reconhecimento o

educador ou o grupo de educadores deve exercitar o olhar e o ouvir atento. Conforme aponta Pernambuco (1993)

no levantamento preliminar da realidade, a equipe de educadores coleta material sobre o local, usando tanto trabalho de campo, que inclui atividades como visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais da região, como a busca de fontes secundárias, textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade. (PERNAMBUCO, 1993, p. 72)

Desde o levantamento preliminar da realidade, é fundamental perceber as falas que traduzem a realidade vivida, da forma como as pessoas da comunidade a veem. Nesse momento, o educador deve manter uma postura cuidadosa para que, não se abstendo do diálogo, também não atue sobre o outro em uma ação “colonizadora”, de forma a exercer a escuta atenta e respeitosa. Valla (2000) considera que uma das maiores dificuldades está em perceber que as pessoas têm uma interpretação sobre o mundo e sobre a sociedade, e que também produzem conhecimento.

O diálogo estabelecido entre o educador e a comunidade permite reconhecer as situações contraditórias (visto que partem de realidades e visões de mundo distintas) imersas nesse meio social, desde a da percepção das falas significativas. Nesse sentido, as falas, para serem consideradas significativas, devem expressar uma visão de mundo, explicitar contradições sociais, apresentar situações limites ou limites explicativos que, por esse ângulo, indicam um contraponto à visão do educador.

Também se deve atentar a falas que sinalizem uma visão fatalista das situações, bem como a presença da baixa autoestima nas relações sociais subjacentes, evitando a escolha de falas que reproduzam o pensamento do pesquisador, embora exista uma tendência quase natural de procurar e reconhecer visões que espelham as próprias crenças dos professores. (SILVA, 2007). É importante que as falas elencadas não se resumam a meras constatações sobre a realidade, bem como não sejam restritas a apenas uma pessoa ou família. Na eventualidade de situações destacadas por apenas uma família ou pessoa, estas falas poderão ser consideradas, desde que reflitam uma

problemática comum àquela comunidade. De acordo com Pernambuco (1993),

tenta-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa (PERNAMBUCO, 1993, p.72)

Esta investigação, além de recolher as falas significativas, deve resultar em uma sistematização, que pode ser organizada em forma de dossiê. O dossiê, além do que foi observado e percebido pela ação direta, pode contemplar fontes secundárias que contribuam para a compreensão das diferentes dimensões dessa realidade. Cabe destacar que esse movimento nunca cessa, pois mesmo quando se avança do desenvolvimento do planejamento e posteriormente no trabalho em sala de aula, ao assumir que a realidade é dinâmica e constantemente ressignificada, o que exige um movimento de diálogo permanente que apenas se inicia no primeiro momento da investigação temática.

Na sequência, é feita a análise e escolha das situações contraditórias a serem codificadas, lembrando que o processo de perceber o diferente não está livre das concepções do pesquisador, logo, não é neutro, mas deve ser pautado por uma análise criteriosa, em traduzir o que se apreende das falas consideradas significativas e em uma linguagem que propicie o diálogo que se vai estabelecer na sequência do processo de investigação temática. Transforma-se uma informação que estava latente na investigação em um símbolo ou símbolos que ao sintetizar as contradições vivenciadas pelos sujeitos propiciando uma readmiração da admiração anterior que tinham da realidade, a partir das múltiplas interpretações que pode gerar, estabelecer uma ponte entre os sujeitos. A codificação é uma forma de representar uma situação limite de modo que os sujeitos que participarão do círculo de investigação temática possam se reconhecer de alguma forma naquela situação, levando a próxima etapa, que consiste em descodificar, através do diálogo.

A descodificação permite que os

participantes do círculo de investigação temática vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros que

possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes. (FREIRE, 2017, p 65)

Consiste em uma ação que é mais que simplesmente conhecer, mas já pode ser considerada como precursora de uma conscientização da situação através de um processo dialógico em que se busca o reconhecimento das situações limite, suas explicações e suas possibilidades de superação.

Da análise do ocorrido nos círculos de investigação temática emergem os temas geradores ou se confirmam os pré-temas que deram origem as codificações das situações, que para a sua compreensão exigem um universo de conhecimentos e saberes sem os quais não é possível o movimento totalizante de compreensão, visto que se trata de uma ação processual.

Concomitante ao processo de escolha do tema gerador acontece à explicitação do contra tema. O contra tema pode ser compreendido como a contra fala, que é a síntese da visão dos educadores sobre as contradições sociais evidenciadas. Nesse momento podem ser importantes as demais falas significativas coletadas para possibilitar a compreensão da rede de relações delas com a fala que sintetize o tema gerador.

A etapa seguinte é chamada de redução temática, processo que pressupõe a análise das falas do ponto de vista de distintos coletivos de educadores, de todas as áreas do conhecimento, contribuindo com seus conhecimentos, agregando-os aos existentes na comunidade, mobilizando os conhecimentos das diferentes áreas a serviço do conhecimento sobre as problemáticas do tema gerador. Essa etapa culmina na seleção intencional dos conhecimentos que, naquele momento, e na visão do coletivo de educadores da respectiva área, melhor contribuirão para a superação das situações limite. De acordo com Silva (2007), essa etapa pressupõe o “registro da análise relacional e contextualizada da realidade local em diferentes dimensões de abordagem com a construção de uma rede temática, representação coletiva para o processo denominado de “redução temática”“. Os conhecimentos selecionados deverão compor a organização escolar e nortearão o trabalho em sala de aula.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), ao discorrer sobre a elaboração do currículo escolar, que envolve a definição dos programas das disciplinas e das práticas pedagógicas, apontam para o desafio de articular os temas e a conceituação científica, bem como os

conhecimentos prévios dos estudantes, que precisam ser reconhecidos, problematizados, e se necessário, superados.

Ao se referir ao estudo das Ciências Naturais numa abordagem dialógico-problematizadora, Pernambuco (1993) afirma que

O conhecimento de Ciências Naturais, vasto, apesar de não balizado por um único método, mantém algumas práticas e estruturas comuns que poderão indicar pistas para a busca de conteúdos escolares significativos no estudo introdutório de ciências. Entre elas, especialização e interdisciplinaridade que permeiam a atividade científica. O grau de aprofundamento ou complexidade dos recortes da realidade que se quer trabalhar depende da situação concreta, das questões levantadas para seu desvelamento e busca de soluções. Isto é, especialização e interdisciplinaridade relacionam-se dialeticamente na interpretação da realidade. (PERNAMBUCO, 1993, p.12)

No caso do trabalho por temas geradores, o diálogo entre educador e educandos, entre os sujeitos, a realidade e os conhecimentos buscam estabelecer a relação entre o tema (que representa a realidade concreta) e os conhecimentos científicos que vão auxiliar na compreensão dos fenômenos envolvidos, buscando a superação das contradições sociais de onde emerge.

Assim, pode-se compreender que a interdisciplinaridade, para a perspectiva freireana, é uma exigência demandada pelo movimento de análise da realidade injusta, visto que os fenômenos que estão presentes na realidade não estão fragmentados em disciplinas. Para a compreensão de um fenômeno real, é necessária a compreensão dos conhecimentos das diferentes áreas.

No entanto, mesmo que o planejamento tenha contemplado as etapas da investigação temática, que se tenha êxito na coleta e análise de falas significativas, que se consiga definir o tema gerador, que é significativo, construir a rede temática, se este processo não vier a se concretizar em uma dinâmica de trabalho em sala de aula coerente com essa construção, o trabalho terá sido esvaziado de significado.

Visando avançar na proposta freireana para a educação, especificamente a propósito do Ensino de Ciências, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) propõem uma organização pedagógica que visa

considerar a perspectiva dialógico-problematizadora na materialidade do trabalho em sala de aula, nos referimos aos três momentos pedagógicos: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

A problematização inicial é o momento em que se apresentam situações conhecidas e presenciadas pelos estudantes, relacionadas ao tema gerador, no qual é imprescindível a participação, pois se desafia os educandos a pensar sobre essas questões e expor seu conhecimento sobre o tema. Com o objetivo de problematizar o conhecimento, “deseja-se aguçar explicações contraditórias e localizar as possíveis limitações e lacunas do conhecimento que vem sendo expresso” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2011, p. 200). Assim, o aluno vai sentir a necessidade de adquirir novos conhecimentos que permitam enfrentar o problema apresentado.

No momento seguinte, de Organização do Conhecimento, o professor vai orientar os alunos no sentido da compreensão do tema e da problematização inicial. Para tal, utilizam-se atividades variadas visando à sistematização de conceitos e a compreensão das situações problematizadas. Nesta etapa da aula incluem-se a resolução de problemas e exercícios. No entanto, há que se tomar cuidado para que estes não sejam supervalorizados, “em detrimento da localização e formulação de problemas de outra espécie, tais como os caracterizados no momento anterior” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2011, p.201).

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) preconizam que, durante o momento de aplicação do conhecimento, se promove a mobilização dos conhecimentos que o aluno vem incorporando ao longo do processo, de forma analítica. Para além de encontrar soluções para problemas, utilizando algoritmos, ou resolver questões de livros texto, é o momento de capacitar os alunos a empregar e articular de forma continuada os conhecimentos para compreender ou resolver situações reais, constituindo-se em um

uso articulado da estrutura do conhecimento científico com as situações significativas, envolvidas nos temas, para melhor entendê-las, uma vez que essa é uma das metas a ser atingidas com o processo ensino/aprendizagem das ciências. É o potencial explicativo e conscientizador das teorias científicas que precisa

ser explorado. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011, p.202)

Desta forma, o educando é apresentado a situações do seu contexto ou da realidade mais ampla, provocado a pensar sobre elas, mobilizar e explicitar seus conhecimentos prévios para tentar entender a situação-problema; o professor promove os movimentos individual e coletivo de organização do conhecimento, ao apresentar, em diferentes suportes e linguagens os conhecimentos científicos e, ao final do processo, os conteúdos são mobilizados para resolver/explicar as situações problema apresentadas, bem como expandidos para outras situações que possam ser explicadas com esses mesmos conhecimentos.

Numa perspectiva problematizadora a realidade, ao servir como ponto de partida, vai oportunizar a explicitação de conceitos e contribuir para uma aprendizagem significativa e para a mobilização dos conhecimentos historicamente construídos.

2.4 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DIALÓGICA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Pensar uma educação comprometida com a realidade dos sujeitos e com os saberes do campo exige preparo dos formadores responsáveis por esse processo. Quando as primeiras turmas egressas das licenciaturas em Educação do Campo na área das ciências da natureza concluem a etapa de graduação, inicia o processo de idealização de possibilidades de continuidade formativa. Nesse momento, em que se começa a pensar um curso de especialização, percebe-se que, antes de mais nada, é preciso discutir entre os formadores os desafios da formação inicial e as intencionalidades com a formação em nível de pós-graduação. Para tanto foi necessário,

promover e organizar diferentes processos formativos para os próprios docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo, tanto no que diz respeito à apropriação teórica das questões que envolvem os processos em disputa no campo brasileiro, em torno das diferentes visões de modelo de desenvolvimento e de agricultura, quanto em relação ao desafio de exercitar o trabalho interdisciplinar. (MOLINA, 2014 p15)

O “Curso de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática”, realizado na Universidade de Brasília – Campus Planaltina-DF, teve como objetivo oportunizar o aprofundamento das reflexões e a emergência de novas práticas nas escolas do campo.

Como etapa inicial dessa construção, com vistas a formação dos professores formadores foram realizados, entre os anos de 2012 e 2014, quatro seminários, que reuniram docentes de oito instituições de ensino superior, quais sejam: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e da Universidade de Brasília (UnB) (MOLINA, 2014, p.16).

Entre os principais objetivos desses seminários estava a promoção de reflexões sobre os limites e potencialidades das próprias práticas, buscando possibilidade de transformar e qualificar o fazer pedagógico avaliando sua coerência e proximidade com os princípios da Educação do Campo (RODRIGUES, 2016). As reflexões resultantes desse processo, que marca o início do primeiro curso de especialização em Educação do Campo na área das ciências da natureza no Brasil, estão registradas em dez artigos reunidos no livro *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais*.

Conforme aponta MOLINA (2014), um dos grandes desafios evidenciados nesse processo foi a materialização da concepção de interdisciplinaridade, que buscasse alcançar a articulação entre os conhecimentos científicos, tendo como ponto de partida a realidade em sua concretude e materialidade,

e não a partir da abstração dos campos do conhecimento científico desprovidos das contradições. Intenciona-se promover ações interdisciplinares do real que contribuam com os educandos do campo para que sejam capazes de localizar, na realidade de suas ações, os diferentes campos do conhecimento científico que podem contribuir para ampliar sua compreensão de determinados fenômenos com os quais se deparam. (MOLINA, 2014, p.15)

Para subsidiar essa nova relação com o conhecimento científico, torna-se necessário ressignificar a concepção do que é conteúdo escolar e como se dá o processo de seleção desses conhecimentos na área de ciências. Para tanto a construção da especialização desde o seu momento de formação com os educadores apoiou-se no referencial teórico e metodológico proposto por Paulo Freire, a partir do trabalho com os Temas Geradores.

O resultado dessa mobilização se efetiva com a materialização do Curso de Especialização lato sensu em Educação do Campo, para o Trabalho Interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática, contando com o apoio institucional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Ministério da Educação (MEC).

O curso teve início no final do ano de 2014, ofertando 40 vagas, com carga horária de 530h/a, no sistema de alternância. Os tempos Escola – TE, foram realizados na UnB- Campus Planaltina, distribuídos em cinco etapas de TE. Os Tempos comunidade foram desenvolvidos em escolas de seis estados brasileiros. Além de ser egressos de cursos de licenciatura, uma das exigências para o ingresso no curso era estar atuando em escolas públicas.

2.4.1 A Organização do Curso: o percurso adotado na especialização

As etapas do curso foram organizadas de forma que o trabalho final, registrado nos TCCs, fosse sendo produzido por etapas, ao longo dos tempos comunidade e tempos escola. No primeiro tempo escola, além da apresentação das bases organizativas do curso, foi introduzida a perspectiva freireana, dialógico-problematizadora, e oferecida a primeira aproximação com as falas significativas. Os dois primeiros movimentos principais desenvolvidos no primeiro tempo comunidade foram a formação de coletivos e o levantamento preliminar da realidade, com a coleta de falas da comunidade.

A formação de coletivos se apoia no entendimento que é necessário o trabalho coletivo para se fazer uma mudança curricular e ter uma proposta que contemple uma perspectiva dialógico-problematizadora, o que não é possível a partir de um trabalho individual em sala de aula, por isso a formação de coletivos foi um dos

primeiros desafios, uma das primeiras ações a serem desenvolvidas nos tempos comunidade.

Então, como um primeiro momento da investigação temática freireana, os educadores vivenciaram de levantamento preliminar da realidade, que consiste em conhecer a realidade com um novo olhar, (re)conhecer as comunidades nas quais estavam inseridos como educadores e, ao mesmo tempo, exercitar o ouvir atento, identificando as falas dos sujeitos. Este trabalho resultou num quadro onde foram registrados os diferentes grupos de falas, dos diversos lugares onde elas puderam ser coletadas.

No segundo tempo escola, foram socializados e discutidos dentro do coletivo os quadros sínteses das falas, buscando identificar quais eram falas significativas naquele contexto. Além da socialização e discussão dos quadros no coletivo de estudantes e professores, houve um avanço no desenvolvimento teórico. Já no segundo TC, trabalhou-se a codificação e descodificação das falas e o processo de redução temática para chegar aos temas geradores e avançar nas etapas da investigação temática.

No terceiro TE foi proporcionado o contato operacional com os temas, e se pôde pensar, a partir dos temas selecionados e trazidos, como fazer o processo para mudar a matriz da seleção dos conhecimentos, como transformar problemas da comunidade em planejamento do trabalho em sala de aula. Foram discutidas as questões geradoras, o que são questões descritivas, o que são questões analíticas, o que são questões propositivas, para auxiliar o processo de organização do planejamento da sala de aula. Neste processo, chegou-se à organização do trabalho em sala de aula utilizando os três momentos pedagógicos.

No quarto TE, aconteceu a socialização das práticas já desenvolvidas e encaminhamentos para elaboração do trabalho final. O último tempo comunidade proporcionou espaço para a escrita do trabalho de conclusão e finalização das atividades práticas. Este trabalho foi apresentado no último TE.

CAPITULO 3 - METODOLOGIA

Compreendendo metodologia como os princípios filosóficos e diretrizes que ajudam a explicar a relação entre conhecimento-homem-mundo, esta pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia qualitativo-dialética (TRIVIÑOS, 1987), em consonância com a perspectiva freireana. Pautou-se na análise dos documentos resultantes das experiências docentes dos estudantes do Curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática, e investigou as concepções de diálogo presentes nessas práticas, em sua qualidade geral de contribuição à formação permanente dos educadores do campo. A escolha dessa temática se deu no âmbito da minha formação em Educação do Campo, das práticas docentes e de formação permanente desenvolvidas, surgindo da prática cotidiana vivenciada (TRIVIÑOS, 1987).

Para Minayo, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22). Sendo essa pesquisa uma imersão nos processos formativos de uma experiência humana concreta, da qual eu inclusive fui sujeito, não pretendi quantificar nem categorizar, ou tão pouco exibir uma avaliação neutra dos processos aqui relatados.

De acordo com André (2001) os dados gerados pelas pesquisas qualitativas necessitam ser organizados e compreendidos, de forma a desvendar seu significado. Para a autora, a pesquisa em educação ainda tem um campo fértil, com inúmeras perguntas ainda não formuladas e muitas problemáticas ainda a ser exploradas, o que torna menos significativas as discussões e polêmicas sobre nomenclatura ou classificação do tipo de pesquisa ou sobre a necessidade de maior ou menor intervenção na realidade pesquisada. Portanto

Importa, isso sim, que o trabalho seja “devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada, e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (ANDRÉ, 2001, p. 1).

Considerando que, para realizar uma pesquisa, “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre

determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 1-2) e que isto se concretiza a partir do estudo do problema e da delimitação necessária sobre o que estudar, esta é uma “ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 1-2)

Além disso, o trabalho se apoiou em análise documental que, de acordo com Gil (2008), se caracteriza pela pesquisa “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Alguns trabalhos de conclusão, objeto desta pesquisa, resultaram em artigos que foram publicados em livro¹⁰.

Esta foi a primeira pesquisa acadêmica a analisar estes documentos, e procurou contemplar as características propostas por Triviños (1987), apoiado em Bogdan, no sentido de que: a) para além da percepção dos fenômenos, buscou a avaliação de seus significados na prática social; b) na descrição de seus resultados, tomou por base o fenômeno em seu contexto e tentou “captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS, 1987, p 129); c) buscou analisar o processo, não só o resultado; d) apoiou-se no estudo do fenômeno real e concreto, a partir de um suporte teórico, atuando dedutivamente, no sentido de alcançar a validade à luz da prática social e, finalmente, e) voltou sua atenção aos pressupostos que podem significar para a vida das pessoas.

3.1 PARÂMETROS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Tive acesso a vinte e três monografias de conclusão do curso de especialização, fornecidas pela própria secretaria do curso, visto que os trabalhos ainda não se encontram disponíveis no repositório da UnB. Isso representa quase a totalidade dos trabalhos apresentados e defendidos. Cabe destacar que, embora estudante e concluinte do curso, optei por desconsiderar meu trabalho nesta quantificação. As

¹⁰ O livro é composto por 15 artigos, de autoria dos discentes e docentes do curso de especialização, e relata as experiências desenvolvidas durante o curso. Ver MOLINA, M.C et al. Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar: volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

monografias estão distribuídas de forma territorial em 4 (quatro) regiões do país, a saber: Norte (N), Centro-Oeste (CO), Sudeste (SE) e Sul (S). Essa diferenciação territorial foi considerada na análise, por representar diferentes realidades com desafios e possibilidades que influenciaram no desenvolvimento dos trabalhos.

Tabela I - Relação de Trabalhos Disponíveis

Autor	Nº TCC	Região
A	01	CO
B	02	CO
C	03	CO
D	04	CO
E	05	CO
F	06	CO
G	07	CO
H	08	CO
I	09	CO
J	10	CO
L	11	CO
M	12	CO
N	13	N
O	14	N
P	15	N
Q	16	N
R	17	N
S	18	N
T	19	SE
U	20	SE
V	21	SE
X	22	S
Z	23	S

Fonte: Elaboração da autora a partir da sintetização dos TCC's acessados.

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos durante a especialização, na articulação com os estudos teóricos disponibilizados durante os TE, e as pesquisas empíricas desenvolvidas nos TCs, as monografias de conclusão do curso se constituíram uma fonte documental fértil para compreender e avaliar as concepções de diálogo nas suas diferentes manifestações, bem como vislumbrar um panorama amplo desse processo formativo.

As monografias, realizadas segundo o projeto pedagógico do curso, seguiram uma estrutura geral em comum, que previa contemplar as seguintes esferas do processo formativo:

- 1) Educação do Campo e perspectiva freireana;
- 2) Contexto da pesquisa – descrição do local;
- 3) Trajetória na especialização e sistematização dos conhecimentos;
- 4) Detalhamento das atividades desenvolvidas – planejamento e execução;
- 5) Análise crítica sobre o processo desenvolvido.

Embora com variações de ordem e outras adaptações próprias ao estilo de escrita dos autores, essas esferas, ou pelo menos algumas delas, estão presentes na maioria dos trabalhos analisados.

Tendo visto a fundamentação teórica que conduziu o processo formativo aqui analisado, perceber as concepções de diálogo expressas nas monografias tem sido um desafio, considerando que esses documentos representam uma sistematização do que foi produzido, e que muitos outros aspectos referentes a essa categoria não são possíveis de ser captados nesse momento pontual, bem como estabelecer os parâmetros de análise dessa categoria ampla.

Os critérios de seleção dos primeiros trabalhos analisados foram estabelecidos após uma breve análise quantitativa da incidência da palavra diálogo. Nesta análise preliminar foi utilizado um critério aleatório, a partir de uma análise quantitativa nos arquivos em Word ou pdf, utilizando a ferramenta localizar para buscar a palavra “diálogo”. Os trabalhos tabelados corresponderam inicialmente a uma monografia de cada região geográfica abrangida pelo curso, dentre os quais estão presentes: dois trabalhos que apresentaram maior ocorrência da palavra em suas respectivas regiões, um que apresentou um coeficiente intermediário e outro que apresentou pouca incidência.

O motivo de escolher amostras diferentes no que diz respeito a incidência é por compreender que a presença ou não da palavra diálogo

não corresponde a uma prática mais ou menos dialógica e sim, indica meramente uma tendência de maior explicitação teórica. A frequência da menção ao termo “diálogo” indica pelo menos o quanto os trabalhos reconhecem a importância deste conceito no Ensino de Ciências numa perspectiva freireana. Entretanto, não significa que os trabalhos com menos explicitação do termo não tenham operado implicitamente com esse conceito (em distintas apropriações).

O processo de análise exploratória foi desenvolvido buscando evidenciar trechos dos textos onde era possível perceber noções expressas (implícitas ou explícitas) de diálogo. Desse processo além da categoria analítica *a priori* diálogo e as possibilidades de análise de categorias complementares como "diálogo e práxis" e "diálogo e realidade", foram identificadas categorias operacionais¹¹, que compreendiam referentes distintos. Essas categorias operacionais serão desenvolvidas no capítulo seguinte.

Percebi, na amostra analisada, que naqueles trabalhos em que a expressão diálogo era menos incidente, não só havia menor desenvolvimento teórico sobre a categoria diálogo, como não contemplavam a descrição sistemática dos momentos de planejamento e práticas. Compreendendo que a descrição do planejamento e da prática são prerrogativas para reconhecer nos trabalhos concepções de diálogo inerentes, essa condição emergiu como um critério de seleção.

Diferentemente de apenas citar conceitualmente, é justamente na hora do planejamento e do relato das práticas que é possível inferir a utilização da categoria diálogo. Ali foi centrada a maior parte das minhas análises, buscando compreender como se relaciona a parte teórica presente no texto com a parte prática. Como esse trabalho não pretende uma análise do quão teórica foi a reflexão dos sujeitos, e sim qual a contribuição das reflexões para as práticas educativas desses educadores, para fins desse trabalho foi considerado um critério de seleção: compuseram a amostra analisada aqueles trabalhos que apresentaram expressamente os momentos de detalhamento do planejamento, relato de prática, a categoria diálogo presente de forma explícita e implícita.

¹¹ Para fins deste trabalho, entendemos como categorias analíticas aquelas identificadas à luz do referencial teórico e que permitem a análise geral do objeto de pesquisa e como categorias operacionais aquelas que surgem a partir do estudo do objeto e ajudam a compreender suas especificidades.

Considerando que em alguns casos os trabalhos foram desenvolvidos em coletivos compostos por mais de um dos cursistas da especialização, e que nestes casos o processo de investigação temática, planejamento e prática em sala de aula, apresentam muitos elementos em comum, mesmo cada um desses indivíduos tendo produzido uma monografia independente, por considerar que muitos elementos importantes iriam se repetir, foi incluído mais um critério de seleção em que nesses casos apenas um dos trabalhos por grupo, escolhidos de forma aleatória, integraram a amostra.

Cabe salientar que, o TCC R, mesmo se enquadrando em todos os critérios de seleção estabelecidos foi retirado da amostra por se tratar de uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. Embora contenha elementos interessantes que sem dúvida cabem ser analisados em outro momento, para fins dessa dissertação considere-se que este trabalho poderia trazer elementos muito divergentes dos demais estudos, pois as séries iniciais apresentam especificidades quanto a sua demanda organizativa e a inserção do Ensino de Ciências se dá em outro nível, no qual o presente trabalho não pretende adentrar.

Assim, a partir da leitura e análise de monografias apresentadas ao Curso de Especialização, que relatam as práticas desenvolvidas pelos educadores do campo, foi analisada a categoria diálogo, conforme proposto por Freire (2017), visando a identificar de que forma o diálogo, como imperativo metodológico, aparece nas monografias de conclusão de curso dos pós-graduandos, partindo do pressuposto afirmado por Ludke e André (2013), de que mais importante que a atribuição de um nome é explicar os passos realizados na realização da pesquisa, mostrando de forma clara o caminho trilhado até alcançar os objetivos (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.96).

A categoria diálogo nesse trabalho assume uma função fundamental, pois são as diferentes nuances e concepções, registradas nos documentos estudados, que estabelecem os pilares dessa análise. Dessa forma, estabeleço relações sobre como o diálogo se estabelece entre os discursos pretendidos e realizados e como a apropriação teórica se traduz nas práticas desenvolvidas.

As análises dos trabalhos que complementaram a amostra exploratória foi desenvolvida de forma semelhante ao descrito no momento anterior, após a avaliação e seleção dos trabalhos que preenchiam os critérios estabelecidos, foram desenvolvidas leituras minuciosas e extraídos excertos de forma a compor um quadro analítico, que continham trechos que indicavam a presença de elementos-chaves para a compreensão ampla do trabalho e permitiam inferir as possíveis

compreensões de diálogo e os níveis de apropriação da proposta do curso.

Quadro I - Síntese metodológica

Parâmetro	Observações
Unidade de análise	23 monografias do curso de especialização <i>latu sensu</i> em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na área de ciências da natureza e matemática.
Distribuição territorial	Trabalhos divididos por região do país: Norte: 6 Centro-Oeste: 12 Sudeste: 3 Sul: 2 Total: 23
Estrutura geral comum (proposta pelo curso)	1) Educação do Campo e perspectiva freireana; 2) Contexto da pesquisa – descrição do local; 3) Trajetória na especialização e sistematização dos conhecimentos; 4) Detalhamento das atividades desenvolvidas – planejamento e execução; 5) Análise crítica sobre o processo desenvolvido.
Análise exploratória	Cinco trabalhos selecionados
Identificação de categorias operacionais (a partir da análise exploratória)	Operacionais: i) dimensão teórica ou plano estritamente discursivo; ii) dimensão prático-implícita – vivência do diálogo na prática, não acompanhada de uma reflexão; e, iii) dimensão prático-explicita – síntese das duas anteriores.
Segundo filtro	Descrição do processo de investigação da realidade, planejamento e relato da prática. Total de trabalhos: oito.
Outros filtros	Trabalhos onde o planejamento foi feito em conjunto e que ambos os trabalhos apresentaram os requisitos para compor a amostra foi selecionado apenas um, de forma aleatória.

Parâmetro	Observações
Exclusões da amostra	Um trabalho foi excluído, pois analisava séries iniciais do ensino fundamental.
Amostra analisada	Total de sete trabalhos.

Fonte: elaboração própria.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISES

Neste capítulo são descritos e analisados trabalhos que representam uma amostra das monografias de conclusão de curso – TCCs da especialização, selecionados de acordo com os critérios apresentados no capítulo referente a metodologia. Dentre as vinte e três monografias, sete foram selecionadas para compor essa análise:

Tabela II – Trabalhos Selecionados Para a Análise

Autores	Nº TCC	Região
A	01	CO
E	05	CO
O	14	N
Q	16	N
S	18	N
V	21	SE
X	22	S

Fonte: elaboração própria.

Propus-me a refletir sobre a variedade de concepções de diálogo expressas nessas monografias, bem como a observar em que medida as experiências apresentaram aproximações e distanciamentos com a perspectiva dialógico-problematizadora do trabalho por temas geradores desenvolvida no curso de especialização. Foram consideradas as seguintes concepções de diálogo para pautar esta análise, conforme descritas no capítulo dois:

- a) Diálogo como uma postura assistencialista.
- b) Diálogo como técnica motivacional.
- c) Diálogo como acumulação linear de conhecimentos.
- d) Diálogo em sua dimensão técnico-instrumental.
- e) Diálogo como exigência epistemológica e humanizadora.

Este capítulo está organizado em duas seções. A primeira, que propõe uma análise específica de cada trabalho selecionado, trazendo uma visão geral sobre os elementos constitutivos do relato, com ênfase nos momentos que compõem a prática educativa, buscando identificar e descrever as concepções de diálogo evidenciadas. Contempla, ainda,

uma segunda seção, que pretende discutir as relações percebidas entre a proposta de trabalho apresentada, as concepções de diálogo presentes nos trabalhos e as categorias operacionais delimitadas, com o intuito de contribuir para a avaliação dos limites e potencialidades da proposta norteadora do curso para a continuidade da formação dos professores.

As categorias operacionais que vão organizar essa descrição foram organizadas em três dimensões distintas: i) dimensão teórica ou plano estritamente discursivo; ii) dimensão prático-implícita – vivência do diálogo prática, não acompanhada de uma reflexão; e, iii) dimensão prático-explícita – síntese das duas anteriores

A análise contempla os encaminhamentos propostos pelo curso de especialização, que orientavam a elaboração do relato das práticas, organizada como segue: Aspectos descritivos - síntese do contexto da pesquisa, educadores envolvidos; quadro contendo fala significativa, tema gerador e contra tema; aspectos analíticos – articulações teóricas, explicitação do tema gerador e contra tema, reflexões dos autores, concepções teóricas expressas, concepções de diálogo apresentadas no processo de planejamento; concepções de diálogo expressas na prática, concepções apresentadas como reflexão, quando existentes e outras possíveis considerações.

As informações como nome dos municípios e outros marcadores geográficos foram alteradas para manter o sigilo dos autores nesse momento de análise. O gênero dos autores também foi alterado, com a transposição de todos para o gênero masculino. Como o intuito é a preservação da identidade dos autores, usamos a regra gramatical usual, sem com isso desconsiderar (apenas abster-se momentaneamente dessa complexa discussão) os pertinentes debates de gênero a respeito dessa forma de generalização.

4.1 ANÁLISES DOS TCC'S

TCC 1 – Autor A

Esse trabalho relata uma experiência desenvolvida numa comunidade de assentamentos da reforma agrária no interior do centro-oeste brasileiro, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. O trabalho desenvolve muito bem a imersão do leitor nessa realidade, visto que o autor descreve em sua trajetória as tensões e lutas que se desenvolvem concomitante ao processo de se reconhecer como educador. Nesse sentido, o trabalho já apresenta uma importante contribuição sobre diálogo, no que se refere às diferentes interfaces em

que o sujeito enquanto educador, e também agricultor e também assentado e também cônjuge e também mãe-pai, desenvolve, em diálogo com sua história, a sua própria concepção de ser humano.

A prática relatada foi desenvolvida na escola em que o autor atua como docente, e uma parte interessante do trabalho é que, a partir da provocação proposta pela especialização, a escola do autor – que, segundo este, já vinha discutindo a necessidade de uma reorganização curricular, assume com todo o coletivo de educadores o desafio de desenvolver uma ação inspirada na investigação temática freireana. A experiência de planejamento e prática foram desenvolvidas em uma turma de primeiro ano do ensino médio.

Na descrição do contexto foram abordados os momentos de levantamento preliminar da realidade e análise de falas significativas e foi eleito o tema gerador¹² e formulado o contra tema, conforme apresentados abaixo:

Quadro II - Fala Significativa Autor A.

Fala Significativa	Tema Gerador	Contra Tema
“O problema de nosso Assentamento é que está se perdendo a cultura do camponês de plantar, a maioria dos estudantes não vê perspectiva no Assentamento só querem ir pra cidade”		“Valorizar a produção no Assentamento, visando à qualidade de vida no campo em uma perspectiva de autonomia sociocultural e econômica como uma prática formativa”.

Fonte: elaboração própria a partir do excerto retirado do trabalho do Autor A.

Tendo em vista essa proposta, no momento de planejamento o autor apresenta sua organização de forma disciplinar, elencando os conteúdos de cada uma das disciplinas que pretendiam abordar durante a sua prática em sala de aula da seguinte maneira:

Quadro III - Excerto planejamento de aulas Autor A

CIÊNCIAS DA NATUREZA
Biologia Tipos de solo; Reino das plantas (plantas exóticas e nativas, sementes); 17 horas/aula Física Energia e trabalho; espaço, tempo; variações climáticas. 09 horas/aulas

¹² Conforme apresentado no capítulo 2.

CIÊNCIAS DA NATUREZA
Química Ph (solo, água); nutrientes; adubação (orgânica e química). 09 horas/aulas.
MATEMÁTICA
Matemática Geometria (medidas, comprimento) Estatística (probabilidade) Razão e proporção 25 horas/aulas Matemática financeira (porcentagem, juros simples e compostos) Experimento prático

Fonte: elaboração própria a partir de TCC 1 - Autor A (2016, p 50)

O que chama a atenção para essa forma de organização é que durante todo o texto foi desenvolvida a ideia de trabalho por área do conhecimento e a importância da interdisciplinaridade. No entanto, na descrição da etapa do planejamento, fica explícita a contradição dessa compreensão como um limite da experiência. Na descrição dos “conteúdos” a serem desenvolvidos a partir da temática selecionada, se observa que estão organizados de forma disciplinar, como se esses conhecimentos possivelmente relacionados a um tema que provém da realidade fossem propriedade de determinada disciplina, e muitos desses conhecimentos, na descrição do plano, não parecem articulados entre si. Nesse sentido podemos identificar uma tendência de predominância dos conteúdos disciplinares sobre o tema gerador, como se os conteúdos fossem adaptados para entrar no tema.

Na sequência o autor descreve as atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas. A separação apontada no planejamento se efetiva na descrição das atividades, visto que elas foram trabalhadas isoladamente, como é possível perceber nesse trecho em que se destacam os conteúdos trabalhados na disciplina de física:

Já em Física trabalhamos a história da energia elétrica. Como a turma já havia feito uma visita a usina hidrelétrica que está instalada próximo ao assentamento, trouxemos a questão da energia elétrica na comunidade, o que isso causa de impactos para o pequeno agricultor e também como se utiliza desta energia para a irrigação das propriedades. (TCC1, 2016, p.61)

Percebe-se aqui que o trabalho sobre energia usado como exemplificação em sala de aula. É como se fosse necessário incluir de qualquer maneira a física enquanto conhecimento disciplinar nesse programa. Porém, nas atividades descritas, não foi possível identificar qual a relação estabelecida entre o tema gerador proposto e este conteúdo da física.

O autor apresenta ao longo de seu relato momentos reflexivos, e dentre esses momentos um especificamente me chamou atenção: “As aulas seguiram com muita produtividade, pois haviam desempenho das educadoras das áreas, realizamos experimentos, desenvolvemos maquetes”. Me chamou a atenção essa relação com a “produtividade” das educadoras. Embora seja provável que tenha sido uma forma de expressão, isso indica algumas concepções que todos nós em algum momento do exercício da profissão nos deparamos, e que expressa uma concepção de diálogo entre o educador e o conhecimento, que é “vencer” o conteúdo. Mesmo que o conteúdo nesse caso fosse uma série de atividades “diferenciadas”, ainda existe uma preocupação que é vencer os conteúdos/atividades. Parece haver um pressuposto de que quanto mais atividades e conteúdos forem desenvolvidos mais eficientes são os educadores, e quanto maior a eficiência, melhores são esses profissionais.

Esse trabalho apresenta em distintos momentos a relação com a terceira categoria operacional, a dimensão prático-implícita, visto que o autor comenta e avalia as ações desenvolvidas. Sobre a ação propositiva desenvolvida comenta o seguinte:

O que avalio que mais deu certo foi a decisão de que na culminância do trabalho realizaríamos uma feira de vendas de produtos dos sítios dos educandos. E ao final desta feira em conversa com estes educandos percebemos que eles ficaram bem entusiasmados com o resultado, sendo que mesmo com menor quantidade de produtos em relação ao que tínhamos planejado, contamos com a participação significativa da comunidade, para estar prestigiando e comprando estes produtos. (TCC1, 2016, p.65)

Apresentado como “organização do conhecimento”, não obstante os conhecimentos (conteúdos) desenvolvidos não apresentassem tanta relação com o processo de investigação da realidade, e tampouco fossem absolutamente aderentes ao o tema gerador “selecionado”, a

“aplicação do conhecimento” foi um dos momentos que mais me pareceu coerente. Diferente do aspecto propositivo da ação materialmente restrita, como discutido na análise de outros trabalhos, aqui existe uma ação material sim, mas que conversa com o tema gerador proposto. É uma ação (ativa) que reflete uma intencionalidade explícita no contra tema, que previa afirmar a existência de possibilidades diante da perda do significado do campesinato e a preocupação com o êxodo dos jovens.

Ainda sobre essa atividade o autor destaca que “Os pais vieram prestigiar os seus filhos, nas apresentações e na venda dos produtos, os que se fizeram presentes no evento acharam interessante esta iniciativa de trazer para discussão os conhecimentos dos educandos” (TCC1, 2016, p.66). Tal afirmação endossa a ideias de que o diálogo entre os conhecimentos muitas vezes é entendido como ponte entre a escola e a comunidade.

Já quando avalia a articulação dos conhecimentos na etapa de planejamento, e faz relação com as questões geradoras para a construção do programa de aula o autor destaca que

Tive dificuldade em relacionar as questões problematizadoras com os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em sala, tanto que se tivesse esta facilidade com certeza teria tido um retorno mais significativo para apresentar para comunidade. (TCC1, 2016, p.66)

A reflexão do autor reforça a ideia de que os conteúdos disciplinares selecionados não foram resultado de um processo de redução temática, visto que, se assim fosse, esses conteúdos seriam o resultado das questões problematizadoras resultantes desse processo. Mais uma vez (como no caso do TCC21) inegavelmente existiu um esforço e um olhar para a realidade dos educandos, o próprio autor destaca isso como um dos principais avanços da sua prática, mas embora não tenhamos dúvidas que esses avanços são significativos, um dos limites dessa experiência é que ainda falta uma correlação direta entre o estudo da realidade e a organização dos conhecimentos a serem trabalhados. Aqui novamente a realidade se apresenta de forma assessoria, ajuda a justificar o porquê e a importância de determinados conteúdos (divididos por disciplinas e já previstos usualmente na programação escolar) porém a proposta não ultrapassa essa dimensão.

A realidade não assume o papel de condutora e produtora do “conteúdo” escolar, no sentido de ser o ponto de partida, em diálogo constante com os conhecimentos a ela inerentes, e ponto de chegada, como possibilidade de transformação.

Sobre a relação com os conteúdos escolares e a utilização do livro didático ressalta

Não usaria tanto os livros didáticos como utilizei, mas este “medo” de não utilizar os livros se deu da insegurança de não conseguir que os educandos alcançassem o principal objetivo desde quando inicia a vida escolar, o de aprender tal conteúdo do nível de escolaridade que se encontra. (TCC1, 2016, p.66)

Essa avaliação da prática reflete a dificuldade de superar a compreensão do que é conteúdo. Mesmo compreendendo e tentando desenvolver uma prática que parta da realidade dos alunos, a compreensão do que é conteúdo parece seguir atrelada a uma visão de currículo prescritivo. Isso também pode ser observado na organização desses “conteúdos” que mesmo em uma proposta “por área do conhecimento” que se pretende interdisciplinar estão organizados/divididos em “conteúdos” por disciplinas. Não quero entrar no mérito da utilização das disciplinas ou mesmo do livro didático como se estivessem “certo” ou “errado”, porém essa concepção expressa do que é conteúdo acaba se sobrepondo em muitos momentos. O “medo” referido é indicativo disso.

Interessante reflexão encontra-se na afirmação que

Ao concluir o desenvolvimento das aulas planejadas, houve uma mudança na minha prática pedagógica como educadora. Conhecer o meu educando, os desafios, as dificuldades e a distância que o mesmo percorre para chegar até a escola foi significativo, mudou a minha maneira de olhar para aqueles educandos. (TCC1, 2016, p.66)

Principalmente quando consideramos que essa educadora é integrante da comunidade onde atua, pois explícita como os papéis desempenhados enquanto professor e aluno podem dissociar a percepção dessa realidade em sala de aula. O diálogo com a realidade

como pressuposto para uma prática crítico-transformadora, possibilita ao próprio educador humanizar seu papel na ação educativa. Muito mais que um profissional que desempenha um papel predefinido numa ação reprodutora, nessa ação junto com o educando se torna sujeito e, em diálogo com a realidade dos educandos, compreende que é possível ressignificar as práticas.

Pode-se considerar que este trabalho apresenta um avanço significativo no que diz respeito a formação de coletivos com a escola, e constrói uma autorreflexão muito rica, que demonstra a existência de uma dinâmica de práxis educativa. As experiências relatadas, embora organizadas para dar conta de um planejamento que tinha como finalidade a atividade da especialização, foram analisadas com vistas a permanecer em movimento e dar origem a novas iniciativas.

No entanto, a articulação entre tema gerador e planejamento apresentaram uma tendência a transitar entre duas concepções de diálogo distintas, ora tendendo a uma concepção de diálogo como técnica motivacional, em que o tema gerador aparecia como uma forma ilustrativa de inserir a realidade na ação, porém ele não se desdobrava em condutor dos conteúdos trabalhados na sequência, e ora operava em uma concepção de diálogo como acumulação linear de conhecimentos, pois os conhecimentos fragilmente relacionados ao tema eram trabalhados de forma genérica e distante, de forma a aumentar o repertório de conhecimentos disponíveis sobre aquela realidade.

TCC 5 – Autor E

O trabalho aborda uma experiência educativa na zona rural de um município do interior da região centro oeste do Brasil. A prática relatada se situa na educação de jovens e adultos, anos finais do Ensino Fundamental, através do programa Projovem Campo. O autor é professor do programa e desenvolveu as atividades relatadas em conjunto com outro integrante do curso de especialização, que não tinha vínculo formal com o programa.

O desenvolvimento da base teórica do planejamento aparenta certa desconexão, visto que o autor assume pretender fazer uma articulação entre Pistrak e Freire sem, porém, apresentar elementos suficientes para apoiar essa articulação.

O autor aponta uma intenção inicial para a organização coletiva da proposta, que foi apresentada e discutida no início das atividades letivas e, em conjunto com os demais professores, foram consideradas falas dos estudantes e comunidade. É destacado que o coletivo de

professores “consegue fazer um planejamento coletivo e articulado” e ainda que seguem “a proposta do currículo integrado encontrada nos Cadernos Pedagógicos do PJC” que são “organizados por eixos articuladores e eixos temáticos” (TCC 5, 2016, p. 36). O texto, no entanto, não explora a forma de inserção dos demais educadores na dinâmica de coleta e registro das falas significativas, nem sua aproximação com os princípios dessa proposta.

Nesse momento fica a dúvida se a proposta de eixos articuladores e temáticos do material didático e formativo utilizado pelo programa é tomada como sinônimo da proposta por temas geradores trabalhada no curso de especialização. Relata que a fala significativa foi selecionada em uma reunião pedagógica e que foi trazida por um dos professores. Ainda nessa reunião foram elaborados de forma coletiva o contra tema, a elaboração do planejamento por área e a socialização desse planejamento.

Quadro IV - Fala significativa Autor E.

Fala Significativa	Tema Gerador	Contra Tema
“Professor o senhor fala de agroecológica, mas na prática dá conta de plantar tomate e pimentão sem o uso de agrotóxicos?”		“A domesticação dos agrotóxicos reflete em problemas nas esferas social e ambiental: agricultura familiar camponesa a partir de técnicas de manejo agroecológico com a perspectiva de produzir alimento saudável e ter um ambiente sustentável.”.

Fonte: elaboração própria a partir do excerto retirado do trabalho do Autor E.

Ainda no relato dos momentos de planejamento são apresentadas questões geradoras tais como: “O que são agrotóxicos?”; “Porque a agricultura precisa de agrotóxicos?” “Existem agrotóxicos para todos os tipos de pragas?”; “O que é a praga?” entre outras. O autor afirma

A partir desta problematização e da orientação dos conteúdos dos Cadernos do PROJovem Campo – Saberes da Terra fizemos o planejamento das aulas. Os temas são discutidos e conseguimos trazer a realidade dos educandos para a sala de aula sempre ao final de cada conteúdo pedimos a confecção de textos sínteses de aprendizagens. (TCC 5, 2016, p.53)

Mesmo considerando a existência de um movimento de aproximação e investigação da realidade, um esforço de escuta e seleção de falas significativas, uma reflexão sobre as possíveis abordagens e desdobramentos da fala em um planejamento em sala de aula, na fala está implícito que a orientação esta pautada pelos cadernos do programa. A realidade “trazida” junto com o “conteúdo” para a sala de aula parece ser somada, encaixada, não protagonista. Mesmo integrando um processo de investigação da realidade com a finalidade de construir uma proposta de ação que contemplasse os conhecimentos advindos desse processo o autor destaca que “Para a definição dos conteúdos a serem trabalhados, (...) tiveram que ir no currículo do EJA (...) para saber e direcionar quais seriam os conteúdos” (TCC 5, p.55). A preocupação explicitada está na seleção dos conteúdos, considerando a afirmação de que

selecionamos os conteúdos que vimos no currículo e organizamos, adequando para superação das falas que foram surgindo. Portanto, os conteúdos são organizados por cinco grandes conceitos quais sejam: corpo humano, água, solo, vegetação e alimentação. Com esses cinco grandes conceitos temos a derivações de conteúdos que foram e estão sendo trabalhados. (TCC 5, 2016, p.55)

Como exposto na descrição, o planejamento não consegue avançar num sentido de ressignificar os conteúdos, de forma a alterar a lógica organizativa usual do sistema escolar. É explicitado que houve um trabalho de busca e coleta de falas, mas essas não alcançam o estágio de pautar a seleção e a organização dos conhecimentos. A fala se transforma em derivada, em temas genéricos, que embora em sua origem possam estabelecer relações lógicas e próximas com o “tema gerador” representado pela “fala significativa” são generalizados e apresentados na forma de “grandes conceitos” que mesmo depois de um processo de busca e tentativa de reconhecimento das situações limites e contradições sociais expresso pelas falas coletadas, permanecem distantes da realidade.

Ao iniciar o relato da prática em sala de aula essa tentativa de encaixar um tema dentro dos conteúdos dos cadernos e segundo o currículo prescrito pelo estado começa a mostrar as suas fragilidades. O tema gerador parece ser deixado de lado e grande parte da descrição, embora muito detalhada não parece ter relação com a proposta

apresentada e fundamentada teoricamente ao longo do trabalho. Os conteúdos são o principal objetivo, e eles pautam toda a intencionalidade da ação educativa, não havendo espaço para o diálogo entre os sujeitos nem entre conhecimentos. Isto pode ser observado neste trecho de descrição de uma atividade, na qual o conteúdo é relativo ao “conceito” corpo humano, em que o professor solicitou que os estudantes fossem à frente da turma para apontar os ossos humanos e nominá-los, e expressa sua decepção quando

A primeira educanda que pediu para ir na frente e falar, simplesmente disse que não dava para ir por causa dos pés sujos de poeira(...) infelizmente poucos alunos participaram da aula. Embora a aula tenha sido muito dinâmica e interdisciplinar. (TCC 5, 2016, p.58)

O convite para participar, não se constitui deveras em uma abertura para o diálogo. A solicitação de exposição sem que os sujeitos se sintam dispostos a isso também não favorece o diálogo verdadeiro. Se a operacionalização do diálogo exige que as duas partes envolvidas se sintam capazes de expressar suas ideias, e ao fazê-lo sejam efetivamente ouvidas, o que podemos inferir sobre os pés sujos de poeira da estudante em questão? Mesmo sem poder afirmar, isso pode indicar muitas coisas, entre elas as condições que esses estudantes enfrentam para chegar na escola. Quantas vezes os pés sujos de poeira por ir de chinelos a escola já causaram constrangimentos na vida escolar dessa pessoa? Talvez a constatação de seus pés sujos de poeira como impeditivo esteja querendo expressar que a ideia de atravessar a sala e ser exposta para descrever quais os ossos são demandados pela professora é, verdadeiramente, o que a impede de caminhar, visto que os ossos do corpo humano, neste contexto, talvez façam menos sentido do que a poeira persistente em seus pés.

A concepção de diálogo presente nessa proposta também provoca reflexões, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Com o tema água, foi abordado desde onde é encontrada água até a distribuição da água, dependência, doenças pela contaminação da água, poluição e outros assuntos que poderão abordados de maneira mais profunda. Lembramos ainda que o movimento das aulas é dialógico e que a todo momento os educandos participam com sua

opinião e trazem elementos de sua experiência de vida e vivências. (TCC 5, 2016, p.68)

A concepção “dialógica” expressa claramente o que chamamos de concepção de diálogo como técnica motivacional, como pode se perceber na fala existe um convite para um pretensão diálogo, mas ele não supera seu aspecto ilustrativo, formal, como uma parte desconectada da sequência das atividades, como algo acessório. É expressa a intenção de participação, mas não é entendida como uma exigência. É importante, mas quais os subsídios que são oferecidos para que isso aconteça? Lembrando que estamos falando de educação de jovens e adultos que passam o dia trabalhando, que elementos foram proporcionados para que eles pudessem pensar, refletir, procurar os assuntos?

Essa seria uma das funções quando se propõe um “tema gerador” pois o tema é essa ligação que gera conteúdos e conhecimentos, oportuniza aos estudantes enxergar na sua realidade aquilo que na escola chamamos de conhecimentos científicos, e que, na relação com os conhecimentos da sua realidade, estabelecem um elo necessário para se reconhecer e superar determinadas situações.

A ação do professor perguntar e partir duma afirmação para continuar um conteúdo não transforma a dinâmica em dialógica, da mesma forma que o fato de um aluno falar não significa necessariamente que ele está sendo escutado.

A primeira aula foi na turma E e ocorreu com a apresentação da fala significativa aos alunos. A priori surgiu uma breve discussão sobre o assunto uma vez que uma das educandas disse a E sobre o problema que ela está tendo com sua couve. Segundo ela as couves estão todas mordidas, com a coloração feia e cheia de pigmentos brancos. (TCC 5, 2016, p.69)

A fala significativa é apresentada, mas não pauta efetivamente as atividades desenvolvidas. O conhecimento trabalhado não se organiza a partir dessa fala. Mesmo assim, ao aparecer, mesmo que de forma pontual, ela gera discussão e abre uma brecha para se estabelecer o diálogo, embora não tenha sido possível sua continuidade.

É observado ainda um evidente desnível entre o que é solicitado para os estudantes e que o que eles realmente podem dispor nesse

momento. Visto que as observações acerca da entrega da “síntese reflexiva” das aulas são descritas da seguinte forma:

Alguns conseguiram entregar, e a maioria deixou para o dia seguinte. De todo modo, os textos que conseguimos ler que foram entregues ainda nesse dia, constatou cópia literal de colegas. O educando que fez isso, não conhecia bem as letras, ou teve dificuldades de ler a do colega, pois, percebemos também a imitação de letras de uma tarefa para outra. (TCC 5, 2016, p.76)

Nessa observação, como constatado no relato da atividade em que um aluno apresenta cópia do trabalho de um colega. a referida cópia é absolutamente justificável, visto que a evidente dificuldade de escrita dos estudantes é uma questão não levada em conta na avaliação do retorno da atividade.

Como seria possível uma síntese consciente do que foi solicitado se o estudante ainda não alcançou a capacidade autônoma de se expressar por escrito? Esse fato demonstra também indícios do porquê poucos estudantes deram retorno à atividade proposta, visto que não foram consideradas as habilidades apresentadas pelos estudantes para realizar essa reflexão. Aqui se evidencia certa incapacidade de diálogo. Como será possível se estabelecer diálogo entre conhecimentos e entre sujeitos quando desconsiderados os elementos mínimos para que isso ocorra? Solicitar a expressão escrita de sujeitos que ainda não dominam essa habilidade desconsidera que, mesmo não dispondo dessa ferramenta, aquele sujeito, que tem seguramente algo a dizer sobre o assunto, o possa fazer. Relega-o, assim, a um papel de copista, tentando dizer algo (por ser necessário para cumprir uma tarefa) que não é seu. Esse fato exemplifica muitas das situações não percebidas de silenciamento sistemático dos sujeitos. Como pode haver diálogo quando se está atuando para reforçar o silêncio?

Ainda que no relato fiquem evidentes muitas contradições em relação à proposta apresentada, na descrição da prática o autor destaca haver uma tentativa de reflexão sobre esses aspectos embora não aprofunde e explore as contradições evidenciadas. Reforça a questão do tempo como um dos grandes limitantes na implementação da proposta.

Este trabalho apresenta um rico relato sobre a realidade e as reflexões de um sujeito que vive e enfrenta a realidade das lutas sociais do campo cotidianamente, e que reconhece os desafios que essa

condição impõe a sua prática educativa. Apresenta uma certa aproximação com a categoria operacional um, que é o plano estritamente discursivo, visto que promove o desenvolvimento inicial de uma proposta por temas geradores, mas não chega efetivamente a desenvolvê-la. No âmbito de suas práticas está restrito por sua vez a dimensão prático-implícita, uma vez que as dimensões apresentadas no desenvolvimento teórico do trabalho pouco conversam com as práticas descritas.

Na maior parte do relato da prática, o desenvolvimento das ações é tão instrumental e conteudista que torna difícil perceber qualquer nível ou concepção de diálogo. Quando expressa a tentativa de promover a participação dos alunos, a prática se torna predominantemente motivacional, caracterizando uma predominância da categoria analítica b, a compreensão de diálogo como técnica motivacional. Esta concepção se evidencia quando os alunos são convidados a participar, ou quando os educadores ressaltam que a todo momento falavam sobre coisas da sua realidade.

TCC 14 – Autor O

A experiência descrita por esse trabalho ocorreu em uma escola municipal de ensino fundamental, em turmas de 3º ao 5º anos, no interior da região norte do Brasil. A escola, considerada do campo, está situada dentro de um assentamento da reforma agrária. O texto desenvolve detalhadamente o contexto de desenvolvimento da pesquisa, explorando muitos aspectos da história de construção e consolidação do atual assentamento. Muitos dos aspectos históricos constitutivos dessa comunidade são descritos de forma a compor a constituição da própria escola. A realidade da violência que cerca os movimentos sociais é bastante explorada, e constitui um panorama da realidade desse local.

É evidenciado pelo autor o interesse da coordenação da escola em buscar “romper com práticas pedagógicas consideradas como educação bancária e a marginalização do povo do campo no acesso à educação” (TCC 14, 2016, p.47), de forma que a proposta de trabalho por temas geradores apresentada pelo curso de especialização foi encarada como uma possibilidade de reorganização curricular e fomentou o envolvimento de todos os docentes. O texto não detalha o processo de investigação preliminar da realidade, mas aponta que a coleta de falas aconteceu em “reunião com a comunidade, com os estudantes, reunião de planejamento com os educadores(as) e em conversa informal com a comunidade (...)” (TCC 14, p.53). O autor destaca que a fala

selecionada foi a mais recorrente, dando indícios que esse foi o principal critério para a sua escolha visto que não deixa claro que outras características foram levadas em consideração no momento de seleção da fala significativa. Aponta a recorrência, mas não distingue ou identifica que contradições sociais e limites explicativos estão presentes nessa fala.

O texto apresenta a fala significativa selecionada e na sequência enuncia o “tema gerador” escolhido, que estão sintetizados no quadro abaixo:

Quadro V - Fala Significativa Autor O

Fala Significativa	Tema Gerador	Contra Tema
“Todo ano é assim. A escola para com as aulas por três meses porque a prefeitura não faz manutenção ou arruma as estradas e pontes que o inverno destrói, e os ônibus não tem como levar os alunos até a escola”.		“Políticas públicas de infraestrutura para campo/assentamentos e desequilíbrio ambiental”

Fonte: elaboração própria a partir do excerto retirado do trabalho do Autor O.

Chama a atenção o fato que a fala significativa não é entendida como o próprio tema gerador. Ela é transformada em uma “temática genérica”. Como apontado no desenvolvimento do capítulo dois, essa generalização, por mais bem-intencionada que seja, desconsidera a visão de mundo dos sujeitos que a manifestam e assim, ao invés de partir da compreensão dos próprios sujeitos buscando a superação dos limites expressos, quando generalizada se transforma na síntese dos educadores, e mais uma vez parece que partimos de onde deveria ser o ponto de chegada.

Nesse momento o tema e o contra tema se tornam uma única coisa. Não foi identificado no texto a elaboração do contra tema, e em alguns momentos da narrativa ora chama de contra tema o que outrora foi apresentado como tema. Este fato pode indicar que a diferenciação entre a intencionalidade desses dois movimentos não foi bem compreendida.

O autor ainda aponta a subdivisão do “tema” em uma segunda temática também genérica, “o campo e as histórias de vida”. O texto não detalha o processo de planejamento através do tema gerador, o que impossibilita, nesse momento, identificar como a fala e o tema integram essa descrição de atividades.

A prática é organizada de forma descritiva, relatando de forma linear o desenvolvimento das atividades. Nas primeiras aulas é descrito um movimento de investigação da realidade dos estudantes por meio do “subtema campo e história de vida”, em que é proposto um questionário contendo perguntas de toda ordem, incluindo brincadeiras, religião, etnia, estados de origem, atividades produtivas das propriedades, relações parentais, entre outros. A iniciativa demonstra o interesse do coletivo de educadores em alcançar maior conhecimento sobre os estudantes. No entanto, essas iniciativas pulverizadas de conhecimento superficial, sem uma intencionalidade que direcione o conhecimento a situações significativas que demandam superação, dispersam o foco de conhecer o que realmente interessa aos educadores enquanto possibilidade de transformação. Aqui cabe dizer que o levantamento preliminar da realidade é a etapa em que esse conhecimento começa a ganhar forma, mas para isso é necessário que os educadores possam estar imersos na realidade, encharcando-se com suas condicionantes.

Um elemento condutor de muitas das atividades descritas, deriva de um documento que o texto não explicita do que exatamente se trata que é o “Diagnóstico Preliminar Sócio Cultural e Agroambiental do Projeto de Assentamento”. Esse documento é apontado como importante referência para entender a realidade do assentamento, bem como é o responsável por trazer a realidade às aulas. São elencados como conhecimentos a serem desenvolvidos nas “aulas teóricas”, a partir da leitura em sala de aula do referido diagnóstico: meio ambiente e impactos ambientais, genealogia, alimento como cultura, degradação ambiental, agricultura e sistema agroecológico de produção, condições climáticas, recursos hídricos, uso de agrotóxico na produção, meio biofísico da área, condições de solo para a produção, características gerais dos vegetais. No entanto as relações entre os conhecimentos elencados, a fala e o tema sugerido parecem estabelecer ligações um tanto frágeis, por não ser possível identificar através do relato como os educadores e o próprio autor consideram que esses conhecimentos estão relacionados com o tema proposto. Não são identificados elementos no texto que permitam inferir a existência do momento de redução temática.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de haver uma separação entre atividades “teóricas” e atividades “práticas” como se fossem movimentos distintos, e não um grande movimento inter-relacionado. É claro que isso pode ser apenas uma forma de expressão ao diferenciar atividades de natureza distintas, mas a escolha de nominá-las como teóricas e práticas traz à tona uma dicotomia entre esses dois

momentos, fato que por muitos é naturalizado, e suprime a compreensão da práxis.

Como exemplo de uma das propostas o autor aponta que “a atividade prática desenvolvida com conteúdo: poluição foi voltada para reciclagem de pneus velhos, jardinagem e arborização da escola” (TCC14, p.61). Chama a atenção o caráter utilitário das atividades entendidas como práticas.

O autor apresenta reflexões sobre a proposta desenvolvida, afirmando que essa

nova dinâmica, por seu caráter motivacional e construtivo pode ser aproveitada como proposta pedagógica. Na perspectiva de desenvolver um ensino capaz de originar uma aprendizagem expressiva e analítica partindo de uma proposta de conteúdos expostos com uma configuração mais significativa aos estudantes, partindo de suas motivações para aprender. (TCC 14, 2016, p.64)

Esse trecho expressa a intenção motivacional da prática, e deixa claro que o diálogo está ancorado nessa compreensão. Emerge também uma compreensão assistencialista de diálogo quando, ao avaliar e discorrer sobre as potencialidades da proposta desenvolvida, o autor afirma que

Utilizamos o tema gerador para possibilitar o trabalho interdisciplinar entre as bases curriculares comuns e as áreas diferenciadas do ensino fundamental. Assim a escola com esse novo plano de ensino possibilitou não só aos estudantes, mas também a nós educadores uma melhor compreensão da nossa função no ambiente escolar e na localidade em que estamos inseridos na disseminação da agroecologia (...) Bem como o caráter de considerar à realidade do sujeito, o tema norteou as atividades pelo meio da interdisciplinaridade dentre as disciplinas contendo a agroecologia como alvo dos trabalhos produzidos durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas. (TCC 14, 2016, p.69)

Ao afirmar a utilização do tema gerador o autor parece reduzir a proposta a uma técnica que permite juntar propostas distintas como as bases curriculares comuns e as áreas diferenciadas. Quando refletimos sobre a intencionalidade expressa nessa afirmação percebe-se que alvo

do trabalho aparece como a necessidade de desenvolver a agroecologia, mas não consegue inserir a perspectiva dos sujeitos nessa dinâmica. A agroecologia por mais promissora que possa se configurar nesse contexto e na visão desses educadores, quando não percebida como ponto de chegada, e sim ponto de partida, reduz sua potencialidade, e adquire uma conotação extensionista característica de uma compreensão assistencialista de diálogo.

Este trabalho apresenta avanços na tentativa de estabelecer coletivos na escola, e desenvolve um relato pertinente sobre os desafios e lutas das escolas do campo para se constituírem como um espaço de produção de saberes tendo seus sujeitos reconhecidos. No entanto as etapas de investigação de realidade são pouco exploradas, oferecendo poucos elementos para observar a apropriação e as concepções de diálogo empregadas nesse momento. O pouco desenvolvimento escrito sobre os momentos de planejamento deixa a mesma lacuna. Percebe-se que o entendimento sobre as potencialidades das falas significativas não avança no sentido de reconhecer que a fala expressa de forma literal a compreensão da realidade dos sujeitos, de forma que ainda são entendidas como necessárias as generalizações para construir o que se entende como tema gerador.

No que diz respeito às categorias operacionais, o trabalho opera quase que todo o tempo no plano prático-implícito, visto que o desenvolvimento teórico é pontual e sintético. Quando às concepções de diálogo percebidas no relato, a intenção explicitada em muitos momentos é predominantemente a de diálogo como técnica motivacional. A fala, quando inserida nas aulas, o foi com o intuito de gerar um debate, mas os conteúdos continuavam a ser desenvolvidos de forma linear e cumulativa nas aulas “teóricas”, não se articulando com esse debate. Parece que a realidade e os conteúdos eram fragilmente anexados em momentos próximos, sem conseguirem constituir uma articulação efetiva. Destaca-se também, embora menos presente, a concepção de diálogo como postura assistencialista, principalmente quando são defendidos os objetivos da prática, é expressa a intencionalidade de levar os educandos à conscientização quanto à importância da agroecologia, que forçosamente é inserida dentro da generalização do tema quando se pretende debater os “desequilíbrios ambientais”. Acontece que o caráter condutivo de apontar a agroecologia como uma alternativa salvacionista para as comunidades demonstra que, mesmo com um discurso coerente e pertinente à realidade estudada, a agroecologia é apontada como solução para um problema que nem foi manifestado e/ou reconhecido por esses sujeitos.

TCC 16 – Autor Q

Esse trabalho foi desenvolvido em uma escola do campo numa comunidade rural no interior da região norte do Brasil, em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O autor é professor efetivo da escola, e o trabalho foi desenvolvido em conjunto com outro estudante do curso de especialização que também trabalha como professor efetivo na escola. Como resultado das discussões propostas pelo curso, os dois professores/estudantes propuseram uma parceria com todo o corpo docente que, por meio de reuniões pedagógicas e encontros de planejamento, contribuíram para a construção da proposta implementada, que pode ser percebida no seguinte trecho da descrição do processo de planejamento:

Na reunião pedagógica seguinte todos os educadores reuniram-se com o intuito de melhorar a proposta que havíamos construído, para isso foram divididos em grupos por área do conhecimento para pensar em conteúdo que ajudassem a compreender o problema exposto no tema gerador. (TCC 16, 2016, p.58)

No desenvolvimento teórico, o autor apresenta importantes pressupostos sobre diálogo tais como: a ausência de hierarquia entre os sujeitos em diálogo; o diálogo como o caminho para o ser mais, como possibilidade de desenvolvimento da vocação ontológica dos homens; e aponta que para haver diálogo é necessário existir a possibilidade de transformação. O texto, até esse momento, apresenta uma pesquisa teórica consistente, mas não deixa espaço para exibir as suas apropriações sobre essa teoria.

Durante o levantamento da realidade, ao falar sobre o processo de coleta de falas significativas, o autor destaca que uma das dificuldades encontradas foi por estarem em período de recesso escolar não contarem com o espaço da escola, como podemos observar no trecho abaixo,

Por não termos a escola como espaço social naquele momento, fizemos levantamento das falas significativas com educandos e pais em conversas informais e em outros espaços sociais como a igreja, o campo de futebol, bares e em algumas

visitas que fizemos a casa de alguns educandos e pais. (TCC16, 2016, p.93)

O que, aparentemente, é apontado pelo autor como uma limitação, eu consideraria um dos grandes avanços do trabalho, a possibilidade de poder escutar diferentes sujeitos em diferentes lugares. A partir da coleta e análise dessas falas os educadores chegaram ao seguinte tema gerador e contra tema.

Quadro VI - Fala Significativa Autor Q

Fala Significativa	Tema Gerador	Contra Tema
“Tem muito lixo nas nascentes e várias pessoas bebe água nas nascentes, acho que alguém deveria vim limpar”		“Os educandos precisam se compreender enquanto sujeitos no meio em que vivem e que suas ações interferem no meio ambiente da comunidade”

Fonte: elaboração própria a partir do excerto retirado do trabalho do Autor Q.

Durante a descrição das práticas, no momento de problematização o autor relata que “a partir da exposição da fala significativa fizemos uma discussão a respeito de quem era o responsável pelo acúmulo de lixo na nascente” (TCC 16, 2016, p 64). Nesse sentido, considero que a preocupação em responsabilizar alguém não deveria ser uma necessidade no contexto do processo educativo, pois isso não garante avanços para a compreensão dialética do tema.

A concepção de lixo e poluição não é consensual, e se existir um ou mais responsáveis, em âmbito individual, na comunidade (o que é diferente, por exemplo, de pensar poluição por corporações), não é possível perceber até que ponto as pessoas compreendem esses limites, o que se evidencia na sequência do texto, quando o autor descreve uma das situações ocorridas em uma saída de campo:

Quando estávamos observando a nascente, um educando comentou que os moradores não cuidavam corretamente da nascente, em outra versão uma moradora comentou que ela cuidava da melhor maneira possível, mas o maior problema eram os outros moradores que jogavam lixo acima da nascente e quando chovia a água carregava toda a sujeira para dentro da nascente. A moradora relatou ainda que muitas pessoas usam bastante, mas não se importam em limpar, somente quando falta água na vila a população

recorre a nascente para usar a água. Ela ressaltou ainda que usa a água para beber, além de outros moradores. (TCC 16, 2016, p.69)

O trecho de descrição aponta mais alguns indícios que a investigação assumiu caminhos de responsabilização individual ou coletiva do problema. Percebe-se aqui, não só na fala descrita, mas também na forma de descrição feita, alguns aspectos de terceirização da culpa.

O contra tema, da forma como foi elaborado, pode indicar uma tentativa de problematizar a situação-limite, mas, em meu entendimento, parece não apresentar subsídios suficientes para modificar essa compreensão da realidade e, com isto, parece não orientar a prática para uma efetiva transformação.

O trabalho, embora descreva a prática, não apresenta momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas, de forma que a categoria operacional 3 não esteve presente. A articulação entre o planejamento, seleção dos conhecimentos e os momentos de implementação das atividades não são muito detalhados, e por vezes a delimitação desses momentos no texto são difusas. Esses aspectos limitam o potencial de análise, visto que não torna possível em muitos momentos identificar as concepções de diálogo distintas já que os referentes (teórico, planejamento e prático) não estão bem definidos.

O trabalho apresenta importantes avanços na inclusão da escola e comunidade escolar no desenvolvimento da proposta. Embora a estrutura nodal do planejamento tenha sido desenvolvida pelos educadores integrantes da especialização, os demais educadores da escola participaram da parte propositiva do planejamento e apresentaram contribuições e assumiram a possibilidade de integrar essa experiência. Não são dados mais detalhes sobre como essa adesão se efetivou no trabalho em sala de aula.

A articulação entre o tema gerador e os conhecimentos trabalhados na proposta apresentam coerência, mas também alguns limites, pelo menos no que foi descrito, os conhecimentos parecem não terem sido muito aprofundados, e as reflexões resultantes da saída de campo, que compuseram o elo de ligação mais evidente entre o tema e as aulas de ciências, não avançam no aprofundamento desses conteúdos. As reflexões sobre a realidade assumem um cunho de individualização da responsabilidade, e permanecem quase sempre restritas às questões locais, não conseguindo estabelecer as relações entre os aspectos micro e macro dos conhecimentos. Avança no sentido de não recorrer a

generalizações vazias, mas perde oportunidades de desenvolver as contribuições que os conhecimentos científicos podem significar na transformação de forma mais ampla dessa realidade. A proposta se alterna entre as dimensões prático-implícitas, e a dimensão teórica, visto que não foi possível identificar uma reflexão sobre suas práticas, e muitas vezes apresenta uma prática distante das apropriações teóricas apresentadas. No que diz respeito a concepção de diálogo predominante registra-se a acumulação linear de conhecimentos visto que a maior parte do planejamento desenvolvido contribui para simples ampliação dos conhecimentos sobre aquela realidade sem, no entanto, oferecer subsídios que possibilitassem a sua transformação.

TCC 18 – Autor S

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola do campo, em um município do interior da região norte do país. O autor é professor contratado em caráter temporário pela rede municipal de ensino, e desenvolve sua prática em turmas da educação de jovens e adultos – EJA, anos finais do Ensino Fundamental. O trabalho apresenta um desenvolvimento sucinto, trazendo uma contextualização breve do município, da localidade e da escola. A comunidade que teve sua origem pautada pela disputa de terras e pela exploração do garimpo, quando acontece a emancipação como município ao final do ciclo de exploração de pedras preciosas, vê os embates sobre a propriedade das terras se acirrare ainda mais. De forma que o município hoje é organizado em grandes propriedades rurais e poucas propriedades familiares, que tem se reduzido paulatinamente.

O desenvolvimento teórico do autor também é pontual, apresentando as ideias principais da perspectiva, de forma a já indicar os caminhos que pretendeu seguir no desenvolvimento da pesquisa e organização de sua prática. Destaca que a proposta da especialização objetiva “formar educadores do campo capazes de fazer uma articulação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos científicos, contribuindo na melhoria do sistema de ensino” (TCC 18, 2016, p.10) de forma a atender as necessidades e demandas dos sujeitos do campo.

Ressalta que os estudos teóricos contribuíram para a sua compreensão enquanto sujeito educador e que a perspectiva proposta pela especialização contribuiu para a ressignificação de suas práticas, possibilitando a percepção de novas possibilidades para sua atuação. Quando reflete sobre as potencialidades percebidas destaca que

possibilita que os envolvidos neste processo busquem uma relação dialógica entre as diferentes áreas vivenciando, construindo novas lógicas de organização de trabalho e de conhecimento relacionando a teoria com a prática, transcendendo as áreas específicas das ciências da natureza sendo necessárias para a compreensão dos conhecimentos buscando romper com o pragmatismo do senso comum, permitindo diferentes formas de conteúdos, a cada nível de aprendizagem. (TCC 18, 2016, p.28)

Refletindo sobre esse processo destaca a escuta do outro como fator crucial para conhecer os saberes que são trazidos, e que é “ na escuta do outro que conhecemos e sabemos o conhecimento que traz consigo, para daí dar a nossa contribuição” (TCC 18, 2016, p.29) por isso a importância de “provocá-lo para que ele possa refletir, crescer e junto conosco partilhar e construir novas aprendizagens”(p.29), processo que tem como porto de partida as falas dos educandos, que inseridos nesse espaço de aprendizagem buscam “transcender o senso comum, desvendando sua realidade e possibilitando assim, sua atuação sobre a mesma.” (p.29).

Em seu desenvolvimento teórico, traz também uma síntese dos momentos investigativos da abordagem temática freireana, e descreve os momentos de levantamento preliminar da realidade. Afirma que durante o momento de coletas de falas, procurou realizar em espaços sociais distintos, tais como, reuniões de vereadores na câmara, reuniões de pais e professores, na escola, na associação de moradores, junto com os trabalhadores rurais, tentando ao máximo contemplar os diferentes grupos que compõem aquela comunidade. Descreve que durante esse processo de coleta das falas utilizou como únicos recursos uma caderneta e uma lapiseira, registrando assim “as falas, seus autores e qual a situação ocorreu a mesma, os quais, me ajudaram na construção da proposta pedagógica”. (TCC 18, 2016, p.12)

Destaca que embora tenha iniciado um movimento de constituição de coletivo, em que se pretendia que o processo de investigação temática fosse um movimento da escola, por diferentes motivos, como compreensões questionáveis da coordenação pedagógica sobre a proposta pretendida e pouca abertura dos demais colegas, acabou tomando a decisão de desenvolver a sua pesquisa sozinha, mesmo percebendo que isso seria um limite para a atuação.

Quadro VII - Fala Significativa Autor S.

Fala Significativa	Tema Gerador	Contra Tema
“Como boa parte de nós não tem estudo, o prefeito tem um monte de fazenda pra nós trabalhar”.		"A qualidade de vida dos moradores de Brejo Grande do Araguaia não está voltada na valorização da mão de obra e da educação libertadora."

Fonte: elaboração própria a partir do excerto retirado do trabalho do Autor S.

Embora não explore muito a descrição dos limites e contradições presente da fala significativa, ou se atenha a desenvolver o que pretende alcançar com o contra tema, os desdobramentos programáticos apontam para uma articulação próxima entre as questões suscitadas pelo tema e os conhecimentos propostos para a intervenção em sala de aula, sendo a descrição das disciplinas e conhecimentos envolvidos na proposta:

História (o conceito de Sistema Capitalista e suas consequências na sociedade); CIÊNCIAS (Corpo humano e seus Sistemas, Doenças causadas em cada sistema com o excesso de trabalho); MATEMÁTICA (Matemática Financeira – juros simples e compostos, lucros e prejuízos, regra de três simples e composta com porcentagens); EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (Reprodução de desenhos e pinturas dos sistemas do corpo humano); e, PORTUGUÊS (Produção e análise textual). (TCC 18, 2016, p.39)

Como momento inicial das ações em sala de aula foi proposto uma atividade de problematização que tinha como um dos objetivos identificar o que os estudantes sabiam a respeito da temática. A opção pela organização da sequência dos conhecimentos ao longo do planejamento foi “partindo da história, que traria seu olhar para proposta do sistema capitalista e finalizando com Português na produção de textos reflexivos e de síntese do que foi estudado.” (TCC 18, 2016, p 39)

O autor aponta ter feito mais uma tentativa de integrar os demais docentes na proposta, infelizmente sem sucesso, observa que muitos dos colegas educadores não conseguiam perceber na proposta uma possibilidade de ressignificação de suas práticas, e alegavam que

essa proposta só traria benefícios a ele por estar cumprindo uma exigência da especialização. Essa inexistência de trabalho coletivo é reconhecida como um grande desafio, haja vista a compreensão de que conhecimentos de outras áreas eram muito importantes para o desenvolvimento do tema, mas que ele sozinho não sabia se conseguiria dar conta.

Na sequência da programação é descrito o desenvolvimento do estudo dos conhecimentos de matemática financeira

no sentido de ajudar na reflexão crítica da relação capital e trabalho. Dessa forma foi necessário confeccionar uma tabela para análise de lucro e salário pago ao empregado, por meio de regra de três simples envolvendo porcentagens. Aqui a matemática como um saber crítico. (TCC 18, 2016, p.40)

Interessante verificar as relações estabelecidas entre o tema e a organização das aulas. Percebe-se que mesmo de forma isolada pela falta de constituição de um coletivo de trabalho o autor estabelece um fio condutor que parte da fala definida como tema gerador e que pauta os conhecimentos trabalhados de forma a intencionar uma transformação na visão de mundo apresentada inicialmente. É claro que possivelmente se a seleção do tema tivesse sido feita pelo coletivo de educadores, com suas distintas contribuições, o tema e o contra tema poderiam ser outros, mas independente disso percebe-se um trabalho de reflexão e de considerar quais conhecimentos podem ser mobilizados para a superação da situação apresentada.

Dentro do estudo de matemática financeira e as relações de trabalho os estudantes começaram a expor suas situações, entre esses o autor destaca um que trabalhava como “sócio” em um salão de forma que na atividade seguinte, “podemos calcular em grupos as produções feitas por este aluno, o preço que era cobrado pelo dono do salão e o que ele recebia. A partir desta conversa pudemos relacionar com os termos da mais-valia” (TCC 18, 2016, p.44).

Relacionado com o tópico da exploração da força de trabalho, o planejamento deu sequência ao estudo do corpo humano e as consequências do trabalho excessivo, foi proposta então uma pesquisa em que cada grupo pesquisou um sistema do corpo humano. Como resultado da integração e participação dos estudantes no debate,

tomamos conhecimento da situação de dois alunos da turma – presentes nas discussões - que estavam passando por sérios problemas de saúde. Problemas esses causados pela intensa jornada de trabalho. Pedimos então que cada um falasse um pouco do seu trabalho e como estava se sentindo. (TCC 18, 2016, p.45)

Diferente da outra proposta que em seu desenvolvimento trabalhou com o corpo humano, aqui fica expressa a intencionalidade de diálogo entre conhecimentos e saberes, os estudantes então buscando esses conhecimentos, mas não se perde de vista a relação com o tema, pois a intenção é chegar à exploração do corpo humano. A compreensão de que a força de trabalho está relacionada com uma força que é humana e do corpo, de entender que corpo é esse que se vende a força é parte da compreensão do próprio processo de exploração do trabalho. Existe uma relação entre esses corpos que estão sendo direcionados a entender e o caminho que se pretende traçar a partir de uma visão limitante da comunidade.

Aqui se tem a constatação que a situação trabalhada tinha correspondência significativa para os atores envolvidos. Embora não apresentado formalmente como essa etapa do trabalho por temas geradores, percebe-se acontecer um processo de descodificação de sala de aula aqui, quando o tema proposto se confirma como uma situação para aqueles estudantes naquela experiência educativa.

A modalidade de ensino é enfatizada, ao afirmar que “outro ponto a ser discorrido é por ser público de EJA, há muita ausência dos educandos na escola, muitos deles só vão às aulas aproximadamente duas vezes por semana, o que dificulta o andamento das atividades previstas no planejamento” (TCC 18, 2016, p.46). Assim como em outros relatos a questão da frequência em sala de aula em estudantes da EJA aparece novamente, indicando que existem aspectos em comum a respeito dessa modalidade que precisariam ser melhor compreendidos.

O trabalho apresenta significativos limites quanto à constituição de coletivos, se configurando como uma ação individual e pontual que, inobstante, avança no sentido de compreensão da proposta e articulação entre as etapas de levantamento da realidade, seleção do tema, articulação do tema com o desenvolvimento do planejamento e trabalho em sala de aula. O tema está presente e se percebe a intencionalidade de articulação dos conhecimentos com a percepção dos sujeitos sobre a realidade, partindo da percepção deles para chegar a compreensão

pretendida pela educadora. Embora considere que o contra tema elaborado não deixe claro sua intencionalidade, o conjunto de ações relatados deixam perceber que a trajetória da prática descrita indica a possibilidade de superação dos limites.

O trabalho opera predominantemente na categoria operacional prático-explícita, em que a todo momento a reflexão teórica se relaciona com o trabalho efetivamente desenvolvido. A concepção de diálogo predominante é a dimensão técnico-instrumental, pois a individualização da ação, e a terminalidade dessa proposta impedem que ela possa se configurar de forma efetiva em uma prática humanizadora. No entanto, assim como no trabalho 22, a apropriação e mobilização dos elementos do diálogo caminham nessa perspectiva.

TCC 21 – Autor V

A experiência relatada nesse trabalho acontece em uma escola do campo onde o autor exerce a docência, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. O contexto no qual se desenvolve essa proposta é uma comunidade do interior no Sudeste do Brasil, em que a temática apresentada diz respeito ao escasso acesso água por parte de sua população. Está localizada em uma região com grande potencial hídrico, mas sofre há muitos anos com a dificuldade de obtenção desse recurso, sendo que o abastecimento que se dá por meio de poços.

Quadro VIII - Fala Significativa Autor V

Fala Significativa	Tema Gerador	Contra Tema
“Nosso problema é a falta de água. O engraçado é que eu moro as margens do Rio (...). O maior problema da área rural do município é a falta d’água”		“As comunidades vem tendo dificuldade em relação ao acesso a água. Nesse sentido, é importante compreender o porquê dessa dificuldade, pois existe a água do Rio (...) que está próximo à comunidade”

Fonte: elaboração própria a partir do excerto retirado do trabalho do Autor V.

Na contextualização do local o autor afirma que o consumo de água tem aumentado nos últimos anos “Em 1998 o consumo mensal que a população utilizava era em média de 6000 m³, hoje o consumo mensal é de aproximadamente 12.000 m³. Cada pessoa gastava em média 50 litros de água por dia, hoje gasta 100 litros.” (TCC 21, 2016, p.47). Não são trazidos, no entanto, dados comparativos sobre a população. Na

seqüência do trabalho, durante uma atividade desenvolvida com os alunos, é apresentado o dado que, segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), o consumo necessário para atender as necessidades básicas de uma pessoa é de 110 litros por dia.

Ao descrever o processo de organização da proposta, relata que o trabalho foi desenvolvido em parceria com outro educador, não envolvendo toda a escola. Explicita a dificuldade de constituir coletivos de trabalho na escola, representada aqui por uma única parceria, o que o autor deixa claro, no decorrer do texto, ser um grande limite ao trabalho desenvolvido. Evidencia na sua descrição a necessidade de constituição de coletivos para desenvolver uma proposta de trabalho problematizadora, aponta também as dificuldades de estabelecer diálogo entre os educadores e entre os conhecimentos.

A aproximação teórica, embora não se aprofunde nos significados do diálogo para Freire, explicita algumas de suas características. Ensaia uma apropriação da teoria, e aponta algumas reflexões sobre o que está apresentando, como por exemplo nesse trecho que parafraseia Freire: “Uma educação que tenha como base a teoria Freireana, deve-se ter como condutor o diálogo, nascido na prática da liberdade, e que seja comprometido com a vida” (TCC 21, 2016, p.24). O texto, no entanto, não desenvolve por que o diálogo nasce na prática da liberdade nem desenvolve o que seria essa prática.

No processo de descrição do planejamento foi possível perceber, que esse trabalho apresenta predominantemente as dimensões do plano meramente reflexivo no que diz respeito a teoria apresentada e, na seqüência, atua na segunda categoria operacional que é a da prática implícita. Isso é claro - no que diz respeito ao âmbito do discurso presente na prática apresentada. Nesse trabalho os momentos de planejamento e prática são apresentados juntos. O autor apresenta o planejamento e na seqüência tece alguns comentários sobre a prática. De forma que aqueles momentos que não foram comentados, interpreto que tenham sido desenvolvidos da forma como está previsto no planejamento.

Na descrição do planejamento, ao apresentar seus objetivos, destaco as seguintes passagens:

Para informar os estudantes sobre a realidade que o Norte do estado se encontra, utilizamos como ponto de partida essa reportagem cujo título é o seguinte: Norte do estado pode virar deserto dentro de 20 anos. (TCC21, 2016, p.48)

O que chamou a atenção foi a utilização do verbo informar, isoladamente, nesse momento. Este achado pode apresentar indícios de como a concepção de diálogo se apresenta na proposta de planejamento da ação educativa. Ao utilizar o termo “informar”, o objetivo dessa ação pode indicar a negação do diálogo, visto que diferente da concepção expressa na dimensão teórica apresentada aqui, na forma como foi descrito, não parece partir dos problemas da realidade dos sujeitos. Nesse caso, eles não precisariam ser informados pois já vivenciam essa realidade, e sim necessitariam se reconhecer como sujeitos nesse contexto. Informar, por outro lado, dá a ideia de que - não sendo sujeitos dessa realidade - vão ser apresentados a uma verdade que, a partir desse momento, vai ser o ponto de partida para os conhecimentos “apresentados” na sequência. É claro que a utilização isolada do termo em si não é suficiente para afirmar que essa relação efetivamente se estabeleceu no momento da prática. Mas pode sim indicar um limite de expressão, a ser considerado em conjunto com as descrições seguintes.

No momento de discussão teórica sobre a proposta, o autor deixa claro a intencionalidade de pensar uma prática interdisciplinar. Isso aparece posteriormente nas considerações finais, como sendo esse um dos objetivos do trabalho:

O objetivo deste trabalho teve com foco principal desenvolver e analisar um projeto via Tema Gerador com uma proposta interdisciplinar baseado na metodologia de Paulo Freire e verificar se esse contribuiu para favorecer uma educação capaz de conhecer e reconhecer os problemas de uma realidade e se possível transformá-la. (TCC21, 2016, p.63)

No planejamento fizeram a opção por desenvolver objetivos para cada uma das disciplinas da área das ciências. Para a disciplina de química foi apontado o seguinte objetivo geral:

Informar e demonstrar aos educandos os critérios de avaliação da qualidade da água e conscientizar e ampliar a visão dos estudantes quanto ao problema grave da falta de água nas comunidades do município (...), e dar oportunidade aos estudantes para aplicar a química em situações reais referentes a água.(TCC 21, 2016, p.51)

Novamente se destaca a opção pelos termos “informar e demonstrar” e, nesse momento, a utilização do verbo “conscientizar”. Essa escolha deixa aberta à interpretação de que a intencionalidade da ação parece colocar os estudantes em uma posição de “receptores de conhecimento”, negando seu papel como sujeitos nesse processo.

Como destacado acima, o autor não diferencia na sua escrita os momentos de planejamento e prática. Assim, os indicativos apontados sobre a escolha dos verbos, no âmbito do discurso expresso como objetivo da ação educativa, o informar e demonstrar não necessariamente foram efetivados dessa forma na condução da prática.

Já nos objetivos de matemática os seguintes objetivos gerais são destacados:

- i) Compreender que a água potável é um recurso natural finito e escasso;
- ii) Reconhecer a necessidade de economizar água;
- iii) Provocar reflexões críticas nos estudantes, sobre o consumo e o desperdício da água;
- iv) Conscientizar os alunos para que possam perceber que a água não deve ser desperdiçada nem poluída;
- v) Sensibilizar os alunos para a importância da água através de discussões e reflexões; .(TCC21, 2016, p.54)

Os objetivos aqui explicitados parecem não se relacionar com a concepção de diálogo expressa na dimensão teórica. Apresentam algumas contradições tais como o objetivo de reconhecer a “necessidade de economizar água” quando o problema expresso pelos sujeitos diz respeito à escassez. Será o desperdício de água realmente a melhor face de abordagem? Desperdício de água por quem? Na contextualização do trabalho deixa claro como isso já é um problema para comunidade.

Não se evidencia entre esses objetivos a necessidade de problematizar as explicações recorrentes dos estudantes sobre o porquê da falta de água. Os objetivos aqui apresentados não mantêm a coerência entre a categoria “teórica” diálogo e o diálogo estabelecido na prática, como se pode observar no movimento de planejamento.

Com base no material descritivo fica evidente o esforço, principalmente no momento do levantamento da realidade, em desenvolver uma “proposta de educação problematizadora”. No entanto, a prática desenvolvida, em meu entendimento, não alcança essa intencionalidade. As discussões e atividades propostas usam a realidade

de forma ilustrativa, não partindo dela nem da compreensão dos sujeitos.

Na análise das considerações finais, é possível identificar mais alguns indícios dos limites apresentados na proposta. Todo o movimento estabelecido aqui foi de preocupação em promover uma proposta comprometida com os estudantes, que se explicita nos movimentos de investigação e no esforço de trabalho coletivo, mesmo com pouca adesão por parte dos docentes da escola. Isso sem dúvida representa um avanço, sobretudo quanto à postura ética do educador no processo educativo. No entanto, na hora de pensar a prática e colocá-la em ação, isso se dilui em propostas genéricas que se distanciavam do levantamento preliminar.

A prática, em linhas gerais, não se diferencia de uma sequência didática sugerida pelos livros didáticos ou mesmo materiais paradidáticos de conscientização de problemas ambientais e a escassez de água, visto que assume uma organização linear, em que não consegue alcançar uma efetiva articulação com a realidade. Ficou no âmbito da tentativa de conscientização, e mesmo sendo esses problemas diretamente relacionados com aquela realidade, continua distante. A incumbência de fazer a ligação entre os conhecimentos científicos e a realidade permaneceu sob responsabilidade dos alunos. Os conhecimentos científicos eram no final das contas o fim e não o meio para a compreensão da realidade de forma crítica.

A reflexão crítica aparece aqui como uma possível consequência a partir do momento que os estudantes passariam a saber dos problemas da realidade. Na prática, no entanto, percebo que as possibilidades de tomada de consciência se tornaram reduzidas. No que diz ao movimento de interdisciplinaridade, não houve efetivamente articulação entre as disciplinas, cada uma trabalhou com o tema de forma isolada.

Este trabalho, que explicita e justifica a escolha do seu tema gerador ao descrever a escassez de água como uma problemática da localidade, desenvolve um rico processo de investigação e um momento de reconhecimento e reflexão sobre o tema que avançam de forma significativa em direção ao diálogo. No entanto, no momento de converter os resultados desse conhecimento sobre a realidade e transformá-la no fio condutor da ação educativa, o trabalho apresenta uma concepção de diálogo mais próxima da concepção assistencialista, não conseguindo transpor para a sala de aula as reflexões feitas durante do momento de investigação. Apresenta um tema gerador pertinente e com muito potencial, mas que se desenvolve no plano da prática

implícita, e com cunho predominantemente assistencialista, sem conseguir subsidiar conhecimentos que possibilitem a superação da situação apresentada.

TCC 22 – Autor X

Este trabalho foi desenvolvido em um município do interior do sul do país, em uma escola classificada como urbana pelos critérios do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mas que atende predominantemente estudantes oriundos da zona rural, incluindo assentamentos da reforma agrária, pequenas propriedades de agricultura familiar e filhos de trabalhadores da agroindústria madeireira, em turma do 1º ano do Ensino Médio. O autor que é oriundo desse município, estudou grande parte de sua vida escolar na escola em questão. O trabalho foi desenvolvido com outros dois estudantes do curso de especialização. Foi relatado um movimento de articulação para a formação de um coletivo com o corpo docente da escola, mas essa experiência não foi efetivada, de forma que a experiência se resumiu aos participantes da especialização.

A investigação da realidade foi desenvolvida através de informações e falas coletadas ao longo do processo de formação na licenciatura e complementada com novos olhares durante o período da especialização. A esse respeito o autor destaca que

Mesmo havendo consciência da importância do diálogo com o maior número de pessoas possíveis e de diferentes segmentos sociais, existiram problemas objetivos que impediram a efetivação de um diálogo mais profundo com outros atores sociais, como por exemplo, um número maior de agricultores que não fossem da área de assentamento, presidente do sindicato municipal e outros. (TCC22, 2016, p.44)

Apresenta aqui as contradições do próprio pesquisador como um sujeito do diálogo, sendo que as condições materiais são constitutivas para estabelecer esse movimento. Quando percebemos o lugar de que partimos para estabelecer a comunicação e entrar em contato com a realidade, se torna evidente que nunca vamos encontrar as condições ideais, porém quando compreendemos os diálogos como ações que não são estáticas - com começo meio e fim - percebemos que é possível identificar essas limitações de forma a superá-las.

O contexto do programa desenvolvido gira em torno das contradições evidenciadas nas condições de trabalho, principalmente nas relacionadas à cadeia produtiva do pinus. De forma que a fala significativa que representa o tema gerador e o contra tema foram apresentados como:

Quadro IX - Fala significativa Autor X.

Fala Significativa	Tema Gerador	Contra Tema
“aqui a terra é muito pobre, nunca deu nada, só serve pra pinus. ”		“A terra não é pobre, serve pra muitas atividades, o pinus é uma consequência histórico-econômica”.

Fonte: elaboração própria a partir do excerto retirado do trabalho do Autor X.

O autor desenvolve uma dinâmica de apresentação do planejamento e descrição da prática articulados, mostrando em quadros o que foi planejado e na sequência descrevendo as atividades desenvolvidas em sala. Destaca que o planejamento usou como referência metodológica os três momentos pedagógicos. No momento de problematização descreve que,

Buscando mais do que uma simples apresentação por parte dos alunos, foi utilizada a estratégia da cartografia social (...) A ideia foi que os educandos ao mesmo tempo em que se apresentassem, também trouxessem a sua percepção sobre o lugar em que vivem, também havia intenção de perceber se os educandos enxergavam a questão do pinus ou era algo naturalizado para eles. (TCC22, 2016, p.56)

Nessa ação se evidencia uma articulação intrínseca com o que foi apresentado no desenvolvimento teórico, da necessária relação com a realidade, mostrando uma preocupação com a visão dos sujeitos, estabelecendo as bases para a construção do diálogo entre sujeitos (apresentação dos educandos juntamente com sua realidade) e do diálogo entre os conhecimentos (o tema gerador na compreensão inicial dos estudantes).

Entre uma das atividades descritas no momento de organização do conhecimento, com o intuito desenvolver a ideia que pauta o tema gerador “aqui a terra é muito pobre”, após apresentar essa afirmação

para os educandos, é relatada uma experiência de análise sensorial de diferentes amostras de solo. Após a realização, o autor destaca que

Houve o cuidado para não simplesmente introduzir o conceito científico de solo após a experiência, então baseada no que eles observaram e os conhecimentos que já possuíam, uma das atividades dessa etapa foi construir junto com os educandos o conceito de solo. Com base nas colocações feitas pelos educandos a resposta ficou da seguinte forma “é chão, terra constituída por pedras areias, esterco, matéria orgânica. Existem solos de diferentes cores e texturas. O solo é utilizado para plantações, na construção civil e abrigo de animais”; “é utilizado pra ganhar dinheiro pelos agricultores e no caso do pinus pelas indústrias. É uma matéria prima”. (TCC22, 2016, p.62)

Percebe-se aqui uma inversão à ordem usual (numa perspectiva tradicional) que costuma apresentar o conceito e depois dar exemplos. A construção coletiva do conceito de solo se relaciona com a ideia de mediar, no sentido de alcançar sínteses de conhecimentos através da experiência dos atores em diálogo. Na sequência do relato o autor aponta que posteriormente, durante a leitura de um material que continha uma definição científica de solo, “a maioria dos educandos de forma entusiasmada afirmaram que o conceito de solo construído por eles se aproximava das ideias trazidas pelos textos” (TCC22, 2016, p.62).

De maneira geral essa experiência encontra-se quase que todo o tempo na categoria operacional três, pois a articulação teórica e a reflexão sobre a prática são uma constante ao longo de todo o trabalho.

Este trabalho apresenta uma articulação consistente entre os distintos momentos do processo de abordagem temática. Estão presentes e articulados no relato os momentos de investigação da realidade, seleção e reconhecimento de falas significativas, entre elas aquela que se apresenta como tema, que por sua vez geram a discussão e reflexão sobre os conhecimentos intencionalmente selecionados para compor a prática educativa que naquele momento se apresenta como mais pertinente. As estratégias metodológicas em sala de aula demonstram também um cuidado na forma de tradução do planejamento em práticas coerentes com o contra tema pretendido. No entanto, não foi possível

estabelecer um coletivo na escola, e a prática foi desenvolvida entre um coletivo formado na especialização.

Embora apresente muitas contribuições e importantes elementos para a análise, esta proposta se situa na concepção técnico - instrumental de diálogo, pois se limita uma construção pontual que não consegue se firmar enquanto uma prática permanente e transformadora. Ainda assim, se percebe a existência de um impulso em se colocar o mais próximo possível de uma concepção de diálogo humanizadora, independente dos limitantes apresentados.

Com o objetivo de ilustrar e sintetizar os achados da pesquisa, no que diz respeito às categorias analíticas e operacionais, apresento, abaixo uma sistematização. No Quadro X, são registradas, de acordo com a incidência, as concepções de diálogo que foram percebidas nos trabalhos.

Quadro X - Síntese das categorias e concepções nos TCC's analisados

Nº TCC	CATEGORIAS OPERACIONAIS			CONCEPÇÕES DE DIÁLOGO				
	Dimensão Teórica ou Plano meramente discursivo	Dimensão prático-implícita	Dimensão prático-explicita	Diálogo: postura assistencialista	Diálogo: Técnica motivacional	Diálogo: acumulação linear de conhecimentos	Diálogo: dimensão técnico-instrumental	Diálogo: exigência epistemológica e humanizadora
01	XX	XX	X	-	XX	XXX	X	X
05	X	XXX	X	X	XXX	X	-	-
14	X	XXX	X	XX	XXX	X	-	-
16	XXX	XXX	X	X	X	XXX	X	-
18	X	X	XXX	-	-	-	XXX	X
21	XX	XXX	X	XXX	X	X	X	-
22	X	X	XXX	-	-	-	XXX	XX

Fonte: elaboração própria a partir da análise dos TCC's selecionados e analisados.

Legenda: X – baixa incidência; XX – média incidência; XXX – alta incidência e, – não percebido.

4.2 DIALOGANDO COM OS DADOS

No processo de análise desenvolvido, além de identificar as diferentes concepções de diálogo subjacentes às práticas relatadas, buscou-se compreender em que medida estas concepções, o planejamento e a prática desenvolvida se articulam com a perspectiva pedagógica freireana de trabalho por temas geradores que embasou a proposta político-pedagógica do curso de especialização.

4.2.1 **Diálogo e a Educação do Campo na perspectiva dos trabalhos realizados**

Todos os trabalhos analisados, em diferentes momentos e com diversos níveis de aprofundamento, apresentam uma relação entre a abordagem temática freireana proposta pelo curso, o diálogo e a Educação do Campo. Essas articulações, que em alguns casos estão numa dimensão mais implícita enquanto em outros estão numa dimensão prático-explicita, trazem em seus relatos e desenvolvimentos teóricos os fundamentos da Educação do Campo, e tecem justificativas contundentes que enaltecem as potencialidades da articulação entre a Educação do Campo e a abordagem temática freireana.

Na sequência destaco algumas passagens de trabalhos analisados que ilustram essa tentativa, bem como alguns aspectos levantados pelos autores que trazem à tona questões a serem pensadas em outros momentos, mas que valem ser mencionadas aqui. Desta forma, construo uma proposta de costura, evidenciando, através de trechos dos trabalhos, momentos em que essas características se mostram explícitas.

O diálogo e a realidade estão presentes nesses momentos como um dos aspectos demandados pelas escolas do campo. O autor O em seu texto, ao abordar essa ideia não se detém em desenvolver muito os aspectos teóricos e estes, quando aparecem, são pontuais e inseridos dentro da descrição do local e da escola. Considerando que a escola, em sua constituição, deve levar em conta,

o trabalho, os saberes, suas vivências, as relações que se estabelecem na comunidade e nas lutas, ou seja, por uma escola que reafirme não só o direito a educação, mas que reconheçam a produção de saberes e permita a construção de diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos dos sujeitos do campo, com currículo relacionado a realidade desses sujeitos. (TCC 14, 2016, p.33)

Nesse sentido, o autor destaca a importância do diálogo entre saberes na constituição de uma escola do campo comprometida com a transformação da realidade dos sujeitos.

O autor X apresenta em sua contextualização teórica uma reflexão densa, que articula o referencial com as experiências do autor bem como com a proposta de Educação do Campo. É apresentada predominantemente através de sínteses elaborada pelo autor. Nesse sentido destaca que

A realidade é um dos principais elementos que promove o diálogo entre a Educação do Campo e a concepção de educação proposta por Freire, isto é, em ambas as perspectivas propõem-se que o currículo escolar se organize a partir da realidade dos sujeitos, onde os conhecimentos escolares possam contribuir na compreensão e superação de problemas da vida real, sendo esta uma possibilidade de romper com ensino descontextualizado, podendo contribuir na formação de mentes críticas. (TCC22, 2016, p.26)

Esse trecho indica uma reflexão sobre o significado do diálogo. Não se restringe a conceituar ou descrever de forma teórica, aplica o termo já como uma categoria relacionada com outros pressupostos, aqui representado principalmente pela realidade. Manifesta uma das possibilidades de entender o diálogo, que é o diálogo entre saberes, e explicita sua relação intrínseca com alguns elementos constitutivos da Educação do Campo que se pretende consolidar nas escolas.

Por outro lado, o fato de a escola se caracterizar como uma escola do campo, não garante que as práticas desenvolvidas consigam dar conta de suas aspirações enquanto movimento. No decorrer do trabalho do autor E, pode-se observar as dificuldades enfrentadas dentro de uma proposta de educação de jovens e adultos inserida no programa

ProJovem campo, que em sua concepção foi pensado para dar conta dessas demandas, mas ainda assim apresenta contradições no que se refere à concretização de suas propostas.

Quando o Autor E afirma que

é importante colocar que tem diminuído grandemente o número de alunos e isso tem preocupado a todos, inclusive os próprios estudantes estão com receio de dar algum problema no curso. Também existem aqueles alunos que não tem demonstrado nenhum interesse, parecem estar ali pelo diploma de conclusão do ensino fundamental. (TCC5, 2016, p.77)

O Autor E parece apontar que, mesmo sendo um curso com uma proposta específica para jovens do campo, com condições diferenciadas, a organização formativa e a intencionalidade não são suficientes para superar a visão terminalística que é evidenciada de forma geral no objetivo da formação dos jovens. As práticas desenvolvidas em sala de aula e a organização podem representar importantes aliados na superação dessa visão. No entanto, mesmo considerando a realidade da escola do campo e seus desafios, a organização das aulas relatadas pelo autor, em pouco se diferenciaram do que é observado na maioria das experiências da escola regular. Aparentemente, houve dificuldades em transportar para dentro da sala de aula e das práticas educativas propostas as reflexões apontadas no desenvolvimento teórico do trabalho. Mostra, desta maneira, como pode ser difícil para os educadores superar uma tradição formativa vivenciada durante toda sua experiência escolar.

Outro aspecto muito presente nos trabalhos é a relação entre o reconhecimento da identidade dos jovens do campo e as vivências de preconceito e discriminação sofridas ao longo de suas vidas escolares. O autor A, em seu trabalho, defende veementemente a necessidade de reconhecimento dos povos do campo como produtores de conhecimento e sua não estigmatização enquanto povos atrasados, argumento que eu reitero e defendo igualmente quando disserto sobre o movimento de Educação do Campo. O autor afirma ser

necessário mostrar que, como povos do campo, não somos atrasados, mas sim povos que lutam por dignidade, por uma educação e por uma

sociedade menos injusta, no campo conhecemos nosso vizinhos e nos socializamos em rodas de conversa, realizamos visitas às casas, já na cidade nem se quer o vizinho do lado sabemos o nome, quem é? Como vivem? e nem quem são?, assim nem se cumprimentam. (TCC1, 2016, p.17)

Esta visão expressa sobre a cidade, tende a uma postura que na minha interpretação, parece remeter a consciência ingênua da realidade. Embora a reflexão seja muito pertinente, a afirmação categórica e generalizante de como é a dinâmica de vida na cidade assume uma concepção dicotômica, que é contraditória com a própria reivindicação do campo como um espaço de produção de saberes. No ímpeto de defesa desse espaço que necessita ser reconhecido em toda a sua pluralidade e, ainda, como lócus de produção de conhecimentos, acaba por expressar uma imagem do campo que se aproxima daquele ideal idílico proposto pelo ruralismo pedagógico, que preconizava uma demonização da cidade como algo ruim e corrompido e o campo como seu antônimo, com o objetivo de fixação desses sujeitos de forma acrítica sobre suas condições de vida e subsistência. Isso não quer dizer que os questionamentos levantados não sejam pertinentes, mas é necessário ter cuidado com essas comparações, evitando que se caia no extremo de ser necessária a negação de um para a afirmação de outro.

Outro ponto importante percebido nos trabalhos é a articulação entre a Educação do Campo e a interdisciplinaridade, conforme aponta o autor X

a Educação do Campo propõe uma prática pedagógica interdisciplinar, no sentido que haja diálogo entre os campos disciplinares de uma mesma área, mas também entre as diferentes áreas, no sentido de contribuir na compreensão de um fenômeno real em suas diferentes dimensões, ou seja, na dimensão social, econômica, histórica e ambiental. (TCC22, 2016, p.32)

O diálogo entre conhecimentos é apontado como um ponto significativo para o trabalho interdisciplinar, o que aparece também quando se fala na formação por área do conhecimentos nas LedoCs. Observa-se certa convergência entre os princípios buscados na Educação do Campo e no trabalho interdisciplinar, a partir do diálogo como ponto fundamental de intersecção.

O autor S destaca esses elementos aos afirmar que

A Educação do Campo vem com uma proposta de trabalhar de forma interdisciplinar possibilitando uma reintegração e diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos obtidos a partir experiências vividas dos camponeses (TCC 18, 2016, p.17)

Cabe destacar que a interdisciplinaridade, embora não tenha sido o foco destas análises, representou um importante conceito a ser trabalhado e buscado nas práticas desenvolvidas, de forma a atender a perspectiva proposta no próprio título do curso de especialização. Sendo o diálogo um aspecto fundamental nessa compreensão, como expresso na fala acima, que resgata a necessidade do diálogo entre saberes, um dos objetivos do curso. Mesmo com diferentes níveis de apropriação, de forma geral todos os trabalhos analisados apresentam estes pontos.

4.2.2 Possíveis arranjos organizativos no que se refere ao trabalho docente

Dentre as múltiplas aproximações e articulações possíveis em relação aos trabalhos analisados, considerando as diferentes condições objetivas para realização das práticas, seja pela existência de vínculo formal ou não entre os educandos-educadores participantes do curso de especialização e as escolas do campo, seja pela possibilidade ou não de constituir coletivos com os demais educadores nas escolas onde as práticas se efetivaram, pode-se perceber dois possíveis arranjos organizativos:

4.2.2.1 Formação de coletivos na escola

Dentre os sete trabalhos analisados, três deles, dos autores A, Q e O, apresentaram um avanço na constituição de coletivos, embora com diferentes níveis de envolvimento dos docentes.

Considerando as etapas que constituem a organização do trabalho numa perspectiva de abordagem temática freireana, percebe-se, nestes casos, que mesmo existindo a formação de coletivos, houve limitações na efetivação das etapas que dependem do engajamento do corpo docente que compõem estes coletivos. Desta forma, dificulta-se a constituição de um planejamento que ofereça subsídios para a sequência

do trabalho e que proporcione alcançar o espaço da sala de aula numa perspectiva dialógico-humanizadora.

Em meu entendimento, isto pode ser creditado à falta de um salto qualitativo do momento da tradução dos processos de investigação da realidade em movimentos sistemáticos de problematização dentro do grupo de professores, de forma a estruturar um movimento efetivo de redução temática, que deve embasar os conhecimentos científicos selecionados, dentro de uma trajetória que leva da fala significativa para o contra tema. Em alguns momentos, através da avaliação reflexiva sobre suas práticas, ensaiam aproximações com a concepção humanizadora, em sua forma de compreensão, embora isso não se concretize plenamente nas ações relatadas.

Percebe-se nestes trabalhos uma compreensão difusa entre as etapas do planejamento coletivo, que inclui desde a identificação do tema até a elaboração do contra tema, passando por etapas de codificação, descodificação e de problematização programática.

O autor A apresenta em seu relato, na descrição das práticas desenvolvidas, um momento de proposta de problematização feita junto aos estudantes. A atividade desenvolvida lança mão de um poema sobre interdisciplinaridade no qual destaco algumas estrofes:

Onde o velho é reciclado o tradicional é transformado fazendo a transição... do linear ao dialético, do simples ao complexo, e no diálogo transparente se dá a reflexão.” (...) O todo dividido em partes e as partes que formam o todo compreendido no todo sem partes pela associação e na relação teoria e prática, ensino e avaliação... meios e fins se englobam na ação-reflexão-ação.” (TCC 1, 2016, p.57)

O autor afirma que

Ao termino do poema, fizemos indagações sobre o conteúdo do poema, enfatizando questões relacionadas ao local onde moramos, como que seria trabalhar neste momento com a interdisciplinaridade. Mas não houve reação dos alunos, neste momento fiquei preocupada devido a não participação dos estudantes. (TCC1, 2016, p.57)

Neste momento, parece se constituir a tentativa de estabelecer uma “conversa” com os estudantes, na esperança que isso se torne um diálogo. No entanto da maneira como foi relatada a atividade com o poema, talvez não houvessem condições objetivas para se estabelecer um diálogo nessa situação. No entanto, com os estudantes - como as educadoras mesmo relataram - não havia suficientes significantes que permitissem sua interpretação e possibilitassem estabelecer algum tipo de diálogo sobre interdisciplinaridade a partir desse poema. Além disso, se percebe pouca relação/discussão conceitual de interdisciplinaridade, considerando o tema gerador apresentado. Penso que essa atividade poderia fazer muito sentido se trabalhada em um momento de problematização programática entre os professores. O tema, nesse caso, não se configura como um tema efetivamente gerador, e tanto o tema quanto a fala não parecem conduzir a prática educativa relatada.

Muitas vezes, se observa a preocupação de conciliar propostas pedagógicas distintas, de forma a compor uma ação docente que se assemelha a uma colcha de retalhos, com a reunião do planejamento já desenvolvido pela escola com atividades pertinentes à proposta do curso de especialização. O resultado, nestes casos, é difuso.

As características destacadas no trabalho do autor A, a respeito da necessidade de constituição de diferentes momentos e com propostas diversas de problematização, evidenciam os desafios de se propor um planejamento coletivo. Os trabalhos reunidos nesse subitem, apresentam avanços significativos no intuito de assumir o enfrentamento desses desafios.

No entanto, uma questão que precisa ser considerada é que, mesmo com esse empenho, não foi garantido a todos os coletivos das escolas o contato e a possibilidade de apropriação da proposta. A organização coletiva sob qualquer que seja a diretriz teórica proposta, demanda tempo e condições para que se efetive. Sendo assim, nos trabalhos que priorizaram o desafio de estabelecer os coletivos, percebem-se maiores complicadores e determinados limites nos momentos de planejamento e da prática em sala de aula relatada. Compreendo que estas dificuldades podem advir da necessidade de um maior período de tempo e empenho tanto dos professores participantes, quanto da gestão da escola e, ainda mais, do cursista da especialização, que por via de regra, era o principal detentor das bases teóricas da proposta e encarregado de compartilhar seu conhecimento.

4.2.2.2 Trabalhos independentes

Nomino trabalhos independentes aqueles que não conseguiram constituir, nas escolas em que foram desenvolvidos, um coletivo que contemplasse a participação de mais de dois docentes da escola. Assim, as articulações e reflexões apresentadas, exploram os limites e os avanços de trabalhos que não contaram com o planejamento coletivo que guardaria a possibilidade de continuidade da proposta, a partir de sua avaliação e ressignificação.

Em dois deles, dos autores E e V, percebe-se que o nível de apropriação da concepção de diálogo freireana e do trabalho por temas geradores se encontra em estágios iniciais. Isto pode ser compreendido da narrativa dos autores de que se tratava da primeira vez que entravam em contato com esta proposta metodológica. Esta condição é determinante para compreender os limites apresentados tanto no planejamento quanto na prática.

Os dois trabalhos avançam até o momento de coleta de falas significativas, definição do tema e contra tema, mas, de forma semelhante aos limites encontrados no grupo anterior, não consegue reverter em um planejamento que contemple as questões emergentes deste tema. São propostas que encerram muito potencial, nas quais o tema claramente se justifica, com base nos relatos apresentados sobre a realidade. Suscitaria, assim, uma grande variedade de caminhos que levariam à superação das situações limite apresentadas na fala significativa. No entanto, considero que a falta de interlocução com outros sujeitos que provocassem múltiplos olhares sobre aquela realidade limitou o avanço e a concretização daquele tema como efetivamente um tema gerador.

No relato do autor E quando a “fala significativa” aparece nas atividades descritas, ela parece se inserir como um elemento obrigatório, que surge em determinados momentos para dizer que esteve presente, mas que está fora do lugar e de contexto, como podemos perceber no trecho “apresentamos a fala significativa aos alunos e foi iniciado o conteúdo de água, com isso foi abordado a importância da água, conflitos pela água, a distribuição em porcentagem da água, a riqueza de água que o Brasil possui” (TCC 5, 2016, p.67). A sequência do trabalho relatado torna difícil estabelecimento de relação entre o tema proposto, que dizia respeito a dificuldade de produzir sem uso de agrotóxicos, e o conhecimento científico abordado, qual seja, a água.

Nesse caso, pode-se entender que a fala significativa não chega a assumir seu papel de “tema gerador” enquanto efetivamente gerador

de conhecimentos. A fala não traz a visão de mundo desses sujeitos, não porque ela não faça sentido, mas porque não é trazida com essa intencionalidade pelos educadores. A fala é algo que está ali, como um componente obrigatório, aparentemente deslocada, não integrando uma ação intencional e, conseqüentemente, não resultando em uma práxis. Desta forma, não se efetiva como significativa, por não ser professada nem ouvida de forma a significar algo a alguém.

Percebe-se, no relato do autor V, um exemplo de limites recorrentemente percebidos nas propostas de abordagem temática. O trabalho apresenta coerência teórica discursiva, registra o autor como sujeito da realidade, observando a realidade de seus alunos e pretendendo atuar para evidenciar as contradições e promover sua superação. Percebe-se evidente o senso de comprometimento com a proposta pedagógica da especialização e o esforço expresso na tentativa de cumprimento de suas etapas. O tema tem potencial transformador, o contra tema é pertinente, se estabelece uma relação entre o tema e os conhecimentos científicos, mas, ao se transmutar em prática, a forma de apresentação e desenvolvimento se desviam do caminho traçado e parecem se perder em propostas de ações docentes que se aproximam de uma concepção bancária de educação.

Nas duas situações, as limitações parecem se concentrar na dificuldade em conseguir traduzir os temas apresentados num planejamento e, principalmente, numa prática que contemple as potencialidades que esses temas encerram. Pode-se inferir que, em certo nível, os próprios educadores, nestes casos, não conseguiram se apropriar consistentemente das concepções da proposta a ponto de lhes ser possível mobilizá-las em sala de aula. Um dos exemplos a ser registrado é, no caso do autor E, o conhecimento a ser mobilizado aparece de forma bastante deslocado da realidade vivida pelos sujeitos, inclusive pelo próprio educador. No relato de uma das aulas, cujo conteúdo se refere às estações do ano, encontramos:

Quais são as estações do ano? O que determina as estações do ano? Tanto na primeira como na segunda houveram erros, primeiro que ninguém sabia a quarta estação, somente citaram três estações, daí (...) foi dando pistas até que descobriram que era a primavera. (...) chegou a perguntar em qual estação estávamos e os alunos disseram que era o verão. Mas enfim foi explicado sobre o movimento de translação, sobre o que seria órbita. (TCC 5, p.67)

Considerando que se trata de uma comunidade situada no centro-oeste brasileiro, as estações do ano não apresentam as variações e características usualmente descritas no material didático disponível, e se distanciam do conceito usual de quatro estações definidas, apresentando apenas duas características climáticas evidentes: um período em que chove e outro em que não chove, observa-se evidente antinomia no trato deste conceito (estações do ano). Por exemplo, no período anual que corresponde ao verão nas regiões de clima temperado, as quais apresentam as quatro estações definidas, na região geográfica onde se desenvolve esta experiência acontece a estação das chuvas, entendida por muitos como o 'inverno'. Compreendo que se torna muito difícil estabelecer o conceito de certo ou errado, no que se refere a esta temática.

Assim, pode-se inferir que alguns cursistas apresentaram dificuldades em superar a compreensão formal e instrumental dessa relação de conhecimentos e, enquanto sujeitos em formação, encontrando dificuldades em compreender os conhecimentos científicos de forma totalizante. Mesmo quando sujeitos dessa mesma realidade, não conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e seu contexto. Talvez, nestes casos, a ausência de coletivos e a conseqüente falta de distintos olhares sobre os objetos a serem conhecidos possa ter contribuído para as limitações apresentadas.

Quanto aos trabalhos dos autores S e X, percebe-se, pelos relatos de práticas anteriores e pela forma como são conduzidos o planejamento e a execução, uma maior apropriação sobre a abordagem temática freireana e sobre o movimento dialógico dessa proposta, que proporcionou a sublimação da dificuldade do trabalho que não contou com um coletivo.

O relato do autor X permite identificar que o fato de constituir um pequeno grupo com outros licenciados participantes do processo de formação do curso de especialização, associado ao fato de não ser essa a primeira experiência de trabalho do autor com essa perspectiva, são aspectos que contribuem aos avanços dessa experiência no sentido de chegar à concepção de diálogo humanizadora. No entanto, a pontualidade da ação desenvolvida, visto que os educadores não tinham vínculo formal com a escola, não permite considerar de que forma isso poderia se concretizar em uma proposta de continuidade.

O autor S apresenta avanços em sua proposta. Em seu relato evidencia que teve de optar em abrir mão da tentativa de estabelecer coletivos. Isso permite inferir que quando houve uma maior apropriação

da proposta, e que por diferentes motivos a constituição de coletivos não foi possível ser efetivada, o foco se manteve em constituir planejamentos e práticas coerentes com a proposta.

4.2.3 As interfaces entre a abordagem temática freireana e as concepções de diálogo

As reflexões dos autores contemplam sua percepção a respeito das práticas realizadas, promovem uma avaliação e análise sobre o seu trabalho e apontam alguns limites e desafios para a ação docente apoiada na abordagem temática freireana.

O autor Q, ao falar sobre o trabalho com temas geradores, afirma que

O diálogo começa na organização do conteúdo programático, através dos temas geradores como uma maneira de organização curricular a qual dialoga com a comunidade envolvida. Os temas geradores devem refletir a visão que a comunidade tem sobre suas mazelas, tais temas não podem partir da visão dos educadores, mas sim, da maneira como a comunidade ver e explica suas condições sociais. (TCC16, 2016, p.34)

O diálogo entre os saberes e entre os sujeitos é um aspecto importante no trecho acima. No entanto, cabe destacar que nem sempre a comunidade consegue perceber as contradições existentes em sua realidade. A comunidade expressa em sua fala limites explicativos, que podem caracterizar situações limite e expressar contradições sociais. Cabe aos educadores, conhecendo essa realidade, imersos ou não nela como sujeitos observar e, estranhando essa realidade, evidenciar tais contradições, visto que a priori elas podem não estar no nível consciente dos sujeitos.

Muitas vezes o que é uma situação limite e/ou contradição social pode ser visto pela comunidade como uma solução, condicionamento determinístico ou ainda fatalista. Lidar com esta situação numa perspectiva dialógica encerra a potencialidade revolucionária da educação, ao oferecer ao educador subsídios para um trabalho baseado em uma postura ética e numa prática educativa transformadora.

No trabalho do autor X percebe-se o reconhecimento da importância do diálogo como processo, “caminho”, o que intensifica a ideia de não ser um conceito estático. Destaca que “para que essa relação entre educador e educando efetivamente aconteça, apontamos um possível caminho, um elemento muito discutido por Freire e compartilhado na Educação do Campo, o diálogo” (TCC22, 2016, p.30).

Afirma ainda que, sendo o diálogo uma das categorias basilares de práticas pedagógicas numa perspectiva dialógico-problematizadora,

o educador deve assumir uma nova postura, o de mediador do conhecimento, deve buscar formas de promover o diálogo entre a realidade-educando – conhecimento - mundo construindo novos saberes e um novo jeito de agir frente as contradições, tendo possibilidade promover superação. (TCC22, 2016, p.31)

No meu entendimento, a ideia de mediador do conhecimento, embora considere coerente com a teoria, pode ensejar distintas interpretações. Uma no sentido de não hierarquização, apontando para necessidade de superar uma concepção bancária, visando construir através do diálogo sua apropriação. Mas também pode remeter a ideia de não intencionalidade ou neutralidade desse sujeito educador no ato de ensinar.

Em discordância com essa segunda possibilidade, acredito que, enquanto educadores, não nos encontramos “no meio”, estando indubitavelmente em um dos lados do processo, o que nesse sentido, exige consciência de tal posicionamento visto que são as nossas intencionalidades que colocam o diálogo, numa perspectiva problematizadora, em movimento. O verdadeiro mediador, nessa perspectiva, é o mundo, a realidade (FREIRE, 2017, 2017a).

No trabalho relatado pelo autor V, percebe-se a dificuldade do educador, mesmo quando munido do conhecimento da realidade e da voz dos sujeitos sob sua condição, para traduzir esses conhecimentos em um plano de ação em sala de aula, que dê conta desses elementos. Ainda se percebe muito arraigada a ideia de como uma aula deve ser, e como os conteúdos devem ser informados, apresentados, ou ainda como o professor deve conscientizar e cativar seus alunos com os conhecimentos que traz.

Entendo que neste caso, o professor, ao assumir uma concepção assistencialista de diálogo, no intuito de conscientizar sobre o

desperdício de água, naquela comunidade que pouca água tem para dar conta de suas necessidades, e sendo este professor também um membro da comunidade, sofrendo também o impacto dessa problemática no seu cotidiano, ainda assim ele não consegue se reconhecer enquanto sujeito nessa situação, o que, por conseguinte impede igualmente de estabelecer um diálogo que permita que os estudantes o sejam. As dificuldades percebidas neste relato são similares àquelas relatadas acima, no exemplo das estações do ano.

O autor E traz muito presente em sua escrita as tensões e reflexões resultantes do processo de luta pelo acesso à terra. Sendo assentado e participante das lutas e embates durante toda a sua vida dentro dos movimentos sociais, a perspectiva da luta esta imbricada na sua forma de entender a educação, e não mede esforços e argumentos para sustentar a potencialidade da Educação do Campo como elemento de transformação. Apresenta pertinentes reflexões sobre as contradições dessa condição, visto que sendo educador, integrante do movimento e carregando em sua formação humana muitos anos de luta e resistência, quando se depara com os desafios que o processo educativo demanda, ao ser pensado sob uma perspectiva dialógica, e reflete sobre seu papel nesse espaço, afirma que:

O processo de pesquisa em que estaria me voltando para a comunidade, escola e espaços coletivos me fizeram refletir sobre o meu papel como educadora pesquisadora. Tinha um olhar influenciado pelas minhas convicções. O meu olhar e minha visão sobre as coisas. Desfazer esta arrogância militante é doida, e ainda estou em processo. (TCC 5, 2016, p.49)

Essa percepção diz muito sobre a tendência quase instintiva do professor em querer que o outro perceba e valorize as mesmas questões que este considera fundamentais. Nesse processo, as vezes sedento por fazer aquilo que acredita ser o melhor, esquece de reconhecer o outro, e mesmo com a mais nobre das intenções pode exercer uma concepção colonizadora e bancária de educação. Ainda que se tenha a convicção de que a intenção pedagógica está a serviço de um “bem maior”, quer essa intenção seja a de civilizar os não civilizados ou de conscientizar os menos conscientes, esta dicotomização dos sujeitos entre aqueles que sabem e os que não sabem, os críticos e os alienados, não avança num sentido de humanização.

A descoberta da necessidade de (re) conhecer o outro é processual, e se dá através de pequenas ações que alteram a percepção do educador em situações cotidianas. O autor relata um dos momentos em que a escuta passa a ser tão importante quanto a fala:

Era sempre eu quem mais falava nas reuniões, encontros, assembleias, na escola e na comunidade, e daí como sobrepor as falas. Cale e escute. Esta foi a lição. Então a nossa função era de primeiro escutar, identificar as falas contraditórias, que representassem situações de repressão, opressão, violência enfim visões de mundo. Desde a seleção destas falas foi possível perceber situações de conflito, contradição, situação limite e limite explicativo. Como não estava alheia a situação, apenas não a percebia de outro ponto de vista não foi difícil compreender a fala, a percepção de mundo porque era também o meu contexto. A questão em si então era analisar a fala do outro. (TCC 5, 2016, p.50)

A afirmação ilustra as etapas que o educador passa quando se dispõe a encarar o ato dialógico da escuta. É muito comum quando se pensa no diálogo enquanto “conversa” ou comunicação associar o diálogo com a fala. Porém, o ato de falar tem seu avesso dialógico que é a escuta, eles são indissociáveis. Numa escala de valores, no diálogo freireano, fala e escuta devem ocupar o mesmo espaço.

A propósito da abordagem temática freireana como norteador da proposta de atuação, mesmo reconhecendo e apontando limites da prática educativa relatada o autor destaca perceber avanços em sua compreensão da ação docente e reflete que

essa proposta perpassa as relações humanas, sociais, econômicas e políticas dos processos formativos pelos quais o sujeito deverá integrar-se, e é na busca de dar conta desses desafios que essa ideia se sustenta, ou seja, considera as problemáticas sociais como componente curricular. Essa postura vai na contramão das propostas curriculares das escolas tradicionais que não tem como foco os conflitos e demandas da realidade e acabam por engessar os conteúdos tradicionais apresentando-os soltos, mecanizados

e sem ressonância na realidade vivida pelos sujeitos da escola. (TCC 5, 2016 p.47)

No que tange à relação e coerência entre a base teórica que pautou o projeto pedagógico do curso de especialização e as práticas realizadas e relatadas nos TCC's, os autores X e S apontam que o caminho percorrido apresenta coerência entre a proposta embasadora e a ação realizada.

Estes trabalhos ensaiam uma maior aproximação com a concepção de diálogo humanizadora, pois indicam que existe uma compreensão de qual é o horizonte, e enfrentam as limitações objetivas, sem perder de vista sua intenção, mesmo tendo a consciência que, mantidas estas condições, não seja possível alcançá-la. Neles, se observa que, embora não haja constituição de um coletivo que endosse a proposta, ainda que não se concretize o diálogo e o embate entre sujeitos e conhecimentos no espaço da organização dos educadores, o indivíduo ou os pequenos grupos realizam implicitamente as etapas que antecedem a redução temática e, com isto, desenvolvem estratégias metodológicas que dão conta de práticas coerentes com o contra tema. Percebe-se, então, uma articulação consistente da proposta desenvolvida com a abordagem temática freireana trazida no bojo da especialização.

Todos os trabalhos incluídos nesta análise apresentam elementos de apropriação do diálogo freireano, mesmo que em diferentes níveis, e mobilizam esses conhecimentos em propostas educativas que tentam trazer à prática docente outra intencionalidade. Não foi objetivo desta pesquisa hierarquizar quem mais ou menos se apropriou da teoria dialógica e, sim, apontar, onde se encontram os desafios para uma efetiva mudança na forma de sua atuação docente, coerente com uma opção teórico metodológica dialógico-problematizadora. Desta forma, considero que o caminho percorrido no curso de especialização e nesta pesquisa tenha contribuído para provocar reflexões sobre a formação e a atuação docente na Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional brasileiro, o movimento de Educação do Campo apresenta alternativas aos desafios que são percebidos não só no campo, mas na escola, em geral. Por sua constituição, que traz elementos que tensionam e por vezes se contrapõem à lógica de formação usualmente encontrada nas licenciaturas. Analisar experiências que são desenvolvidas dentro dessas novas abordagens e que visam identificar suas contribuições e limites teve o intuito de contribuir para o processo de formação de professores, reconhecendo diferentes possibilidades e permitindo visualizar um panorama possível de ser alcançado.

Desta maneira, os trabalhos de conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área das Ciências da Natureza e Matemática representaram um campo fértil para observar e analisar as experiências que vem sendo desenvolvidas, de forma a melhor entender estas propostas. Compreender o movimento da Educação do Campo dentro da história da educação do Brasil, da formação de professores e especificamente da formação de professores para o Ensino de Ciências é importante para situar a Educampo como produto das relações historicamente constituídas, mas também produtora de novos conhecimentos. A Educampo possibilita inúmeras reflexões e possibilidades, que poderão afetar não só as práticas docentes no campo, mas também a formação de professores e a educação de forma mais ampla.

Considerando que o movimento de formação do professor não é estanque e não se restringe a etapas formais de estudo é importante analisá-lo na perspectiva da formação permanente. Como ponto nodal deste trabalho, o diálogo, na perspectiva proposta por Freire e desenvolvida na especialização, surge como elemento transformador. O diálogo, neste caso, é entendido como fundamento para desenvolver o pensamento crítico e problematizar a realidade.

Assim, conhecer as concepções da perspectiva freireana de diálogo apresentadas nos relatos de práticas dos alunos que realizaram o curso foi uma experiência bastante importante em minha formação como educadora do campo. Analisar a ocorrência da categoria diálogo em suas diferentes formas, permitiu observar em que medida as experiências relatadas se aproximaram ou se distanciaram da perspectiva dialógico-problematizadora freireana.

A breve retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil, a formação de professores na Educação do Campo e especialmente,

da formação de professores para o Ensino de Ciências, área de minha formação inicial e na qual se inseriu o curso de especialização, possibilitou identificar mudanças na forma de compreender a educação, o Ensino de Ciências, e, conseqüentemente, as demandas que os professores são instados a responder, e que se modificam a cada momento histórico.

Reconhecer as especificidades que as LEdoCs trazem para a formação de professores de ciências da natureza possibilitou maior compreensão de alguns elementos de análise. O percurso formativo diferenciado destes cursos, em meu entendimento, apresenta possibilidades concretas de avanço nas questões discutidas sobre formação de professores. No entanto, quando se prioriza determinados aspectos em detrimento de outros, se faz necessário buscar ampliar o conhecimento sobre o tema e propor alternativas para as eventuais lacunas percebidas nestes processos.

O conhecimento das ciências da natureza tem um papel fundamental na compreensão da realidade que os sujeitos se encontram, porque a natureza e seus fenômenos incidem de forma imperativa sobre a vida de cada um. Inobstante, se o professor não consegue se colocar em uma posição similar àquela da qual o outro enxerga a realidade e as relações existentes nessa realidade, mesmo que consiga alcançar todo o conhecimento científico disponível, esse conhecimento não irá servir para melhorar as condições de vida das pessoas.

O sujeito em diálogo com seu contexto, independente de fazer parte ou não dessa mesma realidade, precisa desenvolver a empatia. Assim, pode-se compreender que a apropriação do sentido de diálogo só se dá em diálogo e, mais, que só conseguiremos avançar na concepção do que entendemos por diálogo freireano se vivenciamos situações dialógicas.

Esta pesquisa oportunizou a reflexão sobre a variedade de concepções de diálogo expressas nas monografias, e possibilitou observar se as experiências apresentaram aproximações ou distanciamentos com a perspectiva dialógico-problematizadora do trabalho por temas geradores desenvolvida no curso de especialização.

As concepções de diálogo elencadas para a análise foram: a) Diálogo como uma postura assistencialista; b) Diálogo como técnica motivacional; c) Diálogo como acumulação linear de conhecimentos; d) Diálogo em sua dimensão técnico-instrumental; e) Diálogo como exigência epistemológica e humanizadora. As experiências relatadas em alguns dos trabalhos analisados permitiram perceber que, em algumas situações, havia a disponibilidade da escola, as condições de formação de coletivos para implementação da proposta de trabalho por temas geradores e as condições

operacionais estavam presentes. No entanto, o resultado apresentado pôde indicar que o nível de compreensão que os sujeitos responsáveis pela difusão dessa proposta haviam alcançado sobre o diálogo não possibilitou práticas mais alinhadas com a perspectiva dialógico-problematizadora.

Por outro lado, relatos de algumas práticas realizadas evidenciam que, embora as condições objetivas não fossem as melhores, pôde-se observar práticas bastante consistentes em relação à perspectiva teórica adotada. Provavelmente, presumo, esses sujeitos haviam alcançado uma maior apropriação da perspectiva humanizadora e da potencialidade do trabalho por temas geradores. Foi possível perceber, com base nesses relatos, que a história destes educadores, em sua grande maioria, já havia proporcionado contato com o trabalho por temas geradores e na perspectiva dialógico-problematizadora em outros momentos. Percebe-se a importância de condições como a formação anterior, as vivências e a apropriação e mobilização da categoria diálogo em toda sua complexidade, que contribuíram para que esses educadores alcançassem, na sua prática, uma atuação que aproxima da concepção de diálogo como exigência epistemológica e humanizadora.

Penso que o tornar-se sujeito, nas instâncias de vida e formação, é fundamental para que se desenvolva o diálogo na concepção apontada por Freire. Muitas vezes as instâncias da escola não possibilitam a condição de sujeito, nem para educadores nem para estudantes. E, se o professor não é sujeito, como o estudante o será? Cria-se, eventualmente, na burocracia escolar, um círculo vicioso no qual, se não se proporcionar momentos de ruptura, será pouco provável o avanço em uma proposta de educação dialógico-problematizadora.

Por outro lado, não se deve ter a expectativa de que este movimento aconteça de forma intervencionista, vertical. Não basta a orientação direta das instâncias de planejamento educacional. O processo de multiplicação do trabalho por temas geradores, embasado no diálogo problematizador, exige a apropriação consistente e a disposição e comprometimento para o enfrentamento e a superação das contradições existentes na própria estrutura escolar. Vai mais além, se consegue superar isso internamente à escola, muitas vezes é preciso enfrentar as instâncias deliberativas no âmbito das mantenedoras. Assim, o processo de formação, por ser permanente, não se esgota na especialização.

É preciso que se reconheça os limites que a tentativa realizada nesta pesquisa pode apresentar, limites de uma visão delimitada, parcial, que sabe da possibilidade de chegar apenas até um certo ponto, mas

entendo que adentrar nessas esferas de compreensão é uma tarefa necessária. Considerando o diálogo em sua complexidade, que contempla dimensões humanas profundas, epistemológicas, praxiológicas, ontológicas, gnosiológicas, percebe-se que, quanto mais se aprofunda em suas nuances, mais claro se torna a dificuldade para sua compreensão em totalidade.

As interpretações, facetas, tipologias e/ou concepções observadas nesta pesquisa representam apenas uma ínfima parcela do que pode ensejar sua totalidade. No entanto, se tomamos as dificuldades de compreensão da temática como um empecilho ao seu desvelamento, não estaremos a serviço de sua potencialidade de transformação. Este estudo aponta, então, para a necessidade do aprofundamento em estudos posteriores, buscando em outros autores e por meio de olhares de diferentes ângulos, com suporte teórico necessário, novas aproximações.

Apesar das limitações anteriormente apontadas, destaca-se a importância da compreensão dos principais aspectos da perspectiva freireana de educação, como concepção pedagógica que pautou o curso de especialização. A análise das experiências relatadas nos trabalhos de conclusão de curso foi importante para perceber evidências que a adoção dessa perspectiva na formação permanente encerra possibilidades de qualificar a ação docente e poderá impactar de maneira expressiva a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001. (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000200003>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1827). Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. **Da Responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado**. 1. ed. Rio de Janeiro, 29 out. 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 30 mar 2017.

BRASIL. Congresso. Senado. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Conselho Nacional de Educação. Relator: Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Brasília, DF, 08 de maio de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena**. Brasília, 18 jan. 2002. DOU Seção. 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 36/2001. CEB. Relator: Conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, DF, 04 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais Para A Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 13 mar. 2002. DOU Seção. 1, p. 11. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BRITTO, Néli Suzana. Prática docente em Ciências da Natureza em Educação do Campo: Desafios, Diálogos, Reflexões e Ações Educativas. In: DUSO, Leandro; HOFFMANN, Marilisa Bialvo (Org.). **Docência em Ciências e Biologia: propostas para um continuado reiniciar**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 107-134.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.763-784, set. 2015. (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645797>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, jun. 2009. (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462009000100003>>. Acesso em: 12 maio 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257.

BRICK, Elizandro Maurício. A circulação de conhecimentos e práticas entre escolas do campo e universidade: um olhar a partir da teoria do conhecimento de Ludwik Fleck. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 1., 2013, Amargosa. **Anais do I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB**. Amargosa: UFRB, 2013.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. [1935] Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. Tradução Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira.

DELIZOICOV, Demétrio; CASTILHO, Nadir; CUTOLO, Luiz Roberto Agea; ROS, Marco Aurélio; LIMA, Armênio Matias Corrêa. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial

Fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. Especial , p.52-69, jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10054/15384>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Aula de Marilena Chauí sobre Antônio Gramsci. [s.i]: -, 2014. (11 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gmCebWEqTYI>>. Acesso em: 01 maio 2017.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Julia Resende (Org.). **Educação ambiental na escola**: dialogando com Paulo Freire. [s.i]: Cortez Editora, 2014. Cap. 2. p. 81-115.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. 368 p.

DELIZOICOV, Demétrio. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p.145-175, ago. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6430/5946>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade** e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as).** Passo Fundo/RS: Méritos Ltda, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma (Org.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

FURLAN, Angélica Bellodi Santana; RICCI, Elaine Cristina; GOMES, Carla Garcia de Santana; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. Tema gerador no Ensino de Ciências: uma experiência curricular freireana vivenciada no PIBID. In: SOUSA, Maria do Carmo de; MARQUES, Clélia de Paula (Org.). **Formação Inicial de Professores: Parceria Universidade-Escola na Formação de Licenciandos.** Curitiba: Appris, 2013. Cap. 3. p. 73-94.

GATTI, Bernardete A.. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p.51-67, dez. 2013. (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000400005>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p.33-46, 18 fev. 2014. (SIBiUSP). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379,

dez. 2010. (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400016>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Marianne Marimon, RODRIGUES, Marilda. e GONÇALVES, Cecy Maria Martins Marimon. Por uma educação contra-hegemônica: uma perspectiva desde o campo. **Anais do VII Congresso Latino-americano de Ciência Política**. Disponível em <<http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wp-content/uploads/2015/01/GONCALVES-M.M.RODRIGUES-M.-GONCALVES-C.M.M.M..pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Tradução de Noênio Spínola.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

HANFF, Beatriz Collere. **A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental**: o difícil percurso para a continuidade dos estudos. 2007. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89957/260685.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 55, p.3-9, jul. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1851/1822>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LAMBACH, Marcelo. **Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico-problematizadora freireana**. 2013. 401 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122825/324094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Monica Castagna. Análises de Práticas contra hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2014. p. 263-290.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p.145-166, mar. 2015. (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39849>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma (Org.). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p.225-249, ago. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639728>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PAITER, Leila Lesandra. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza**: a licenciatura em educação do campo - UFSC. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/186991/PEC_T0340-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. Significações e Realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1993. Cap. 4. p. 67-92.

PONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 389.

RODRIGUES, Marilda. **Educação do Campo em diálogo com a perspectiva freireana e o Ensino de Ciências: limites e potencialidades de uma prática interdisciplinar a partir da realidade**. 2016. TCC (Especialização) - Curso de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo Para O Trabalho Interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, Universidade de Brasília, Planaltina, 2016.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de paulo freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p.223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507/491>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782009000100012>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SCHEIBE, Leda. Currículo e formação de docentes para a educação básica: as atuais determinações legais. In: TORRIGLIA, Patrícia Laura; STREMMER, Marcia Regina Goulart; CISNE, Margareth Feiten; ORTIGARA, Vidalcir. (Org.). **Livro de Conferências do IV Colóquio**

Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC, 2011. p.446.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** 2004. 405 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. A perspectiva freireana de formação na práxis da educação popular crítica. In: SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares.** [2005] Curitiba: Editora Gráfica Popular, CEFURIA, 2007. p. 207.

STUANI, Geovana Mulinari. **Abordagem temática freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências.** 2016. 465 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171696/342639.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 maio 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLA, Victor Vicent. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, Victor Vicent. (Org.). **Saúde e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-32.

APÊNDICE A – Revisão da literatura

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>PELLIM, EZILDA FRANCO</p> <p>As políticas de educação para os povos do campo no Brasil: uma análise do município de Nova Olímpia-PR entre 1990 e 2016</p> <p>20/03/2017</p> <p>Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA</p>	<p>A ausência de políticas educacionais para os povos do campo no Brasil é uma realidade evidente, sobretudo no nosso objeto de pesquisa, o município de Nova Olímpia-PR, onde todas as escolas rurais foram fechadas em menos de duas décadas. Assim, objetivamos pesquisar o que de fato ocorreu nos últimos anos e, para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um recorte temporal entre os anos de 1990 a 2016. Tomamos como ponto de partida questões como estas: Qual é a perspectiva da educação do campo no Estado neoliberal? Como tem se dado o diálogo entre as perspectivas dos movimentos sociais e as políticas de Estado? Qual é a perspectiva de educação para os alunos do campo no município de Nova Olímpia? Para alcançar a proposição, fundamentamos a pesquisa perpassando diversos autores que, assim como nós, partem de uma abordagem teórica metodológica na linha do materialismo histórico dialético. Visamos à compreensão da realidade histórico-cultural e social dos povos do campo e da educação destinada a esses povos, com vistas a ultrapassar o senso comum, socialmente construído. Considerando a riqueza de materiais acessados, analisamos as políticas de educação e a influência dos movimentos sociais na construção da LDB 9394/96; historicizamos a educação dos camponeses no Brasil, com foco nas políticas para Educação do Campo que se deram pós-LDB; discutimos os conceitos de cidadania e de educação, propostos na LDB 9394/96, e a prática, in voga, no município, pautada na ideia de formação para o mercado de trabalho. Investigamos a educação dos povos do campo, praticada nos pequenos municípios, buscando identificar quem são os sujeitos camponeses, que formação devem receber os professores que atendem a alunos do campo e qual o currículo escolar ideal para um pequeno município com economia agrícola. Discorremos sobre o fechamento das escolas no campo e o atendimento aos alunos deste nas escolas das cidades, pelo processo de nucleação. Por fim, analisamos as políticas e práticas educacionais no município de Nova Olímpia, partindo de sua identificação e histórico, com foco sobre o relato das escolas rurais, desativadas desde o final de década de 1990; e averiguamos as perspectivas de educação, presentes na proposta pedagógica e na prática da escola municipal, a partir do conceito de Educação do Campo, no campo e para o campo, enquanto perspectiva dos movimentos sociais e em contraposição à educação rural, pensada sob a perspectiva do latifúndio, ou da preparação da força de trabalho para o mercado urbano, perspectiva esta que reforçou o êxodo rural no município estudado. A dissertação perpassa várias categorias que contribuem para compreendermos o objeto investigado e, aqui, antecipamos as seguintes categorias de análise, visto o método desenvolvido, o materialismo histórico dialético: trabalho, hegemonia, contradição e totalidade. Concluímos que a Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais, não interessa às políticas educacionais do Estado neo/liberal, visto que para este, as políticas partem da necessidade de qualificação da força de trabalho para o mercado, sendo uma das razões do fechamento das escolas rurais em Nova Olímpia na década de 1990, e das escolas de campo em todo o Brasil, apesar da legislação que assegura o direito da educação aos povos do campo, no campo. Palavras-Chave: Povos do campo; Nova Olímpia; Educação do campo; Fechamento de escolas; Escolas rurais</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>MORAIS, FRANCISCO DE ASSIS MARINHO</p> <p>Trajétoérias de sucesso escolar de pessoas oriundas de escolas do campo</p> <p>23/03/2017</p> <p>Mestrado em Ensino</p> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE</p>	<p>Percorrer qualquer que seja a trajetória não é uma tarefa fácil, tampouco quando esta é carregada de percalços, desafios, barreiras, entre outros riscos encontrados na caminhada. Refletir sobre a trajetória de sucesso escolar de alunos oriundos de escolas do campo foi o que realizamos nessa pesquisa. Alunos que estudaram em escolas multianos em seus estudos iniciais, enfrentando diversas e diferentes dificuldades estruturais como transportes, ou falta dele, carência financeira da família, situações de discriminação quanto à origem do campo, dentre outros, mas que conseguiram superá-las por meio da educação, alcançando maiores níveis de escolaridade, por meio do prolongamento dos estudos, chegando à pós-graduação stricto sensu, em níveis de Mestrado e Doutorado. Assim, buscamos nessa pesquisa, de natureza qualitativa, dar maior visibilidade às escolas do campo e aos alunos delas oriundos, em que há inúmeras histórias de sucesso escolar emocionantes, encontradas nas subjetividades dos relatos de nossos entrevistados, seres idiossincráticos. Na construção teórica e metodológica nos apoiamos, principalmente, em autores como Arroyo (2000, 2007, 2010), Caldart (2004), Batista (2004), Molina e Jesus (2005), para retratarmos a temática da educação do campo como uma política de âmbito nacional. Ao tratarmos do ensino multianos, optamos por discussões aportadas em Azevedo, Rocha, Hagge (2010); Dantas (2009) e Santos (2012) para retratarmos a temática da educação do campo, associada à cultura e identidade do sujeito do campo; e ainda, em Xypas e Bergier (2013), Charlot (2013), Xypas e Santos (2014) e Bourdieu (1998a, 1998b) para entendermos os conceitos de sucesso escolar, trajetória e origem social no percurso da escolaridade dos sujeitos investigados; finalmente, em Bardin (1994) para orientar quanto à análise do conteúdo, que fizemos captados nas vozes dos entrevistados. Concomitante à construção teórica, realizamos a pesquisa empírica, de caráter qualitativa. Como instrumento de investigação, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com intuito de captar informações sobre as trajetórias de sucesso escolar dos sujeitos da pesquisa. Foram dez entrevistados de diferentes áreas do conhecimento, em nível de mestrado ou doutorado, que se reconhecem como pessoas que obtiveram sucesso escolar, além de terem realizado seus estudos iniciais em escolas do campo, onde viveram durante muito tempo. Com essa pesquisa, esperamos desmistificar a ideia de negação da escola do campo, ao trazer à tona as trajetórias de sucesso escolar de pessoas que iniciaram seus estudos nessas escolas, em turmas multianos, com condições adversas no cotidiano. São sujeitos que estudaram em escolas com problemas de estrutura, acesso e permanência na escola, déficit de ensino-aprendizagem, dentre outros fatores tidos como geradores de baixo desempenho, mas que se sobressaem na vida estudantil enfrentaram os obstáculos na trajetória e alcançaram o sucesso escolar</p> <p>.Palavras-Chave: Trajetória; Sucesso Escolar; Escola Multianos; Educação do Campo</p>
<p>PINHEIRO, NATHAN CARVALHO.</p> <p>Por uma pesquisa em ensino de física menos universal: usando um</p>	<p>A presente pesquisa investigou diferentes usos e sentidos atribuídos ao conceito de contextualização na educação científica e explorou um modelo teórico para pensá-lo, baseado na psicologia cultural de Michael Cole. A partir desse modelo expandimos a ideia de contextualização, frequentemente utilizada apenas para designar descrições explícitas de situações relacionadas a algum exercício ou conceito científico em uma</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>modelo teórico de níveis de contexto mutuamente constitutivos para interpretar a educação científica em diferentes idioculturas'</p> <p>16/08/2016</p> <p>Doutorado em ENSINO DE FÍSICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</p>	<p>tarefa de ensino-aprendizagem. Ao invés disso, o modelo propõe pensar nas relações de múltiplos contextos com tais tarefas, não apenas aqueles descritos explicitamente, mas também a própria situação em que as tarefas são realizadas e o conjunto de traços culturais e normas próprios dos sujeitos (idiocultura) nela engajados. O modelo propõe ainda que há uma relação de constituição mútua entre esses diferentes níveis de contexto: a tarefa necessariamente ocorre em uma situação e em uma idiocultura, porém também ajuda a formá-las. Essas ideias foram utilizadas para analisar como diferentes níveis de contexto influenciaram o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem em três estudos de caso: (1) um estudo sobre resolução de problemas com diferentes tipos de descrições de contextos com estudantes de Ensino Médio, no qual foi feita uma análise quantitativa das resoluções desenvolvidas; (2) um estudo sobre concepções de interdisciplinaridade nas ciências da natureza entre professores de escolas do campo, a partir de interações discursivas entre eles e com docentes da Universidade em uma discussão em grupo; (3) um estudo sobre as expectativas sobre a atividade docente e a construção de planos de ensino por licenciandos em Física e em Educação do Campo, a partir de suas respostas a um questionário aberto e suas produções de trabalhos em grupo. Nos três estudos foi possível inferir a influência de diferentes níveis de contexto analisados no desenvolvimento das atividades, sendo que em alguns essa influência foi mais forte que em outros. No estudo 1 verificou-se influência da descrição do contexto em alguns problemas, enquanto em outros não. Nos estudos 2 e 3 ficou clara uma forte influência de uma idiocultura da educação do campo no desenvolvimento das atividades. Ficou clara também, nesses dois últimos estudos, a necessidade de se considerar a idiocultura dos sujeitos no planejamento de atividades de ensino, e a possibilidade de utilizar a diversidade de idioculturas como recurso didático para pensar a educação científica situada em contextos.</p> <p>Palavras-Chave: Contextualização; Educação do Campo; Psicologia Cultural</p>
<p>BARBOSA, LINLYA NATASSIA SACHS CAMERLENGO DE.</p> <p>Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo'</p> <p>18/11/2014</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO</p>	<p>Esta tese insere-se no Programa de Pesquisa Etnomatemática e tem como objetivo central apresentar e discutir maneiras de entender o currículo de matemática na educação do campo. Para isso, traço imagens panorâmicas, a partir de publicações acadêmicas, de perfis de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática e de sete entrevistas. Com isso, construo quatro imagens com zoom, focando em aspectos do currículo escolar, especificamente de matemática, na educação do campo. O primeiro deles entende que os conteúdos matemáticos a serem trabalhados nas escolas do campo deve ser os mesmos de qualquer outra escola, mas que é importante “partir da realidade” para chegar ao objeto matemático; o segundo, ao contrário, questiona os conhecimentos presentes nos programas curriculares e sugere que sejam incluídos os “saberes locais”, que historicamente deles foram excluídos; o terceiro afirma que não deve haver especificidade no programa curricular de matemática de escolas do campo; e, por fim, o quarto compreende que a escola deveria, também, oferecer uma formação técnica para os trabalhos rurais.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do campo. Educação Matemática. Currículo. Etnomatemática</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>DIORIO, ANA PAULA INACIO.</p> <p>As Representações Sociais da Aids elaboradas por monitores de Escolas Famílias Agrícolas da Bahia'</p> <p>31/10/2016</p> <p>Doutorado em ENSINO EM BIOCIÊNCIAS E SAÚDE</p> <p>Instituição de Ensino: FUNDACAO OSWALDO CRUZ, Rio de Janeiro</p>	<p>A teoria das Representações Sociais tem sido empregada na tentativa da compreensão de fenômenos associados à saúde e a doença, tanto no contexto da psicologia social quanto no âmbito da educação em saúde e dos estudos socioantropológicos acerca da relação/doença. Essa pesquisa teve por objetivo compreender as Representações Sociais da doença Aids elaboradas por monitores de três Escolas Famílias Agrícolas da Bahia. Para isso, foram entrevistados através de um roteiro semiestruturado treze monitores de três dessas escolas. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo de Bardin e os resultados indicam que as representações sociais da Aids no meio rural ainda são de medo e preconceito. Como a doença AIDS, ainda é vista como um tabu social, isso influencia nas maneiras de abordagem e dificultam o emprego de metodologias que ultrapassem o aprisionamento disciplinar. A precariedade na formação dos monitores dessas escolas, junto dos problemas financeiros que as EFA 's têm passado, também têm influenciado na qualidade do ensino. Com um dos principais pilares de formação baseado na Pedagogia da Alternância, as EFA's atuam na tentativa de promover a formação e a emancipação dos sujeitos e do desenvolvimento do meio nas comunidades rurais. Os dados apontam para a necessidade de maior aprofundamento acerca das questões da educação em saúde no campo, do diálogo da Educação do Campo com as metodologias de estudo e abordagem da saúde/doença na contemporaneidade e da aproximação entre as esferas públicas de educação e saúde na proposição de ações efetivas que tratem das escolas do campo, bem como da saúde das populações camponesas.</p> <p>Palavras-Chave: Representações sociais; AIDS; EFA; Educação do Campo.</p>
<p>LOPES, RONILCE MAIRA GARCIA</p> <p>Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam Matemática'</p> <p>31/05/2016</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO</p>	<p>Essa narrativa tem como escopo principal contar a história de uma pesquisa(dora), em uma escola do campo, com professores que lecionam Matemática. Cujo intuito era responder à pergunta de pesquisa: como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo tem percebido e compreendido esse espaço? A partir dos acontecimentos ocorridos durante a produção dos dados e como esses acontecimentos afetaram, atravessaram a pesquisa(dora) a história foi contada. Essa é uma história que acontece entre. Entre discursos ideológicos da Educação do Campo, da Educação Matemática no que tange a Educação do Campo e principalmente, o que ocorre entre o dia a dia, a rotina, as vozes, as pegadas, os trieiros de uma escola do campo. Essas ideologias são compostas pelo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso de Sul, a Proposta Pedagógica da escola, e, alguns marcos normativos no que tange a legislação da Educação do Campo. A Filosofia da Diferença compõe o movimento de discussão dos acontecimentos, metodologicamente, essa história s inspirou na Cartografia. A produção de dados ocorreu no chão da Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensões: Cirilo Anoena da Costa situada na zona rural do município de Inocência, no Estado de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do Campo; Narrativa; Filosofia da Diferença.</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>BEM, GERALDA MARIA DE.</p> <p>a prática docente na educação do campo: um estudo em classes multianos de Pau Dos Ferros - RN</p> <p>21/03/2016</p> <p>Mestrado em Ensino</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros</p>	<p>Como sabemos, a Educação do Campo passou a ser discutida, a partir da Constituição Federal de 1988, cuja discussão foi intensificada com a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998. Essa conferência teve grande relevância para a Educação do Campo por priorizar o debate sobre o direito dos sujeitos que residem no campo no que concerne às políticas públicas e ao respeito pela diversidade desses sujeitos. Contudo, sabemos também das dificuldades vividas pelo campo no tocante à Educação Básica; o que nos motivou a compreender melhor essa realidade. Este trabalho, portanto, objetiva analisar a prática pedagógica das professoras das classes multianos de Pau dos Ferros/RN. A investigação partiu da seguinte questão de estudo: De que modo os professores desenvolvem suas práticas, considerando as especificidades das classes multianos? Assim, adotamos como abordagem metodológica a concepção da pesquisa qualitativa. As discussões e encaminhamentos acerca da proposta metodológica da pesquisa tiveram sua ancoragem teórica nas pesquisas de Caldart (2004, 2011), Tardif (2008), Rocha e Hage (2010), Fernandes (1999), Souza (2012), entre outros teóricos que discutem a temática em estudo. A pesquisa foi realizada nas quatro escolas com turmas multianos, localizadas na zona rural do município de Pau dos Ferros RN: Unidade de Ensino XII, Narcísia Amélia do Nascimento; Unidade de Ensino VIII, José Alves Pereira; Unidade de Ensino V, Francelino Granjeiro; e Unidade de Ensino XVIII, Manoel Chagas de Aquino. Optamos por alguns instrumentos investigativos inerentes à pesquisa qualitativa para a construção dos dados, tais como: observação em sala de aula, entrevista semiaberta com professores, supervisor escolar e gestor escolar, estes lotados na Secretaria de Educação do município. Através da entrevista com os sujeitos, foi possível compreendermos a concepção de Educação do Campo dos entrevistados, como também a prática pedagógica que permeia o ensino nas classes multianos, já que um único professor leciona para uma diversidade de anos, em uma mesma turma. A pesquisa apontou que as professoras sentem dificuldades para lecionar nessa modalidade de ensino, em virtude de vários fatores que permeiam essas escolas, dentre eles os níveis de aprendizagens diferenciados; porém, apesar dos obstáculos, as professoras ainda conseguem alfabetizar as crianças. Destacamos também o distanciamento da equipe pedagógica; a ausência do Projeto Político Pedagógico, como também a falta de formação docente específica e continuada; o descrédito por parte dos pais com relação ao ensino e aprendizagem dos filhos, em virtude da multisseriação e, ainda, o deslocamento das crianças do campo para a cidade. Assim, devemos ressaltar que todos esses elementos comprovam que não estamos falando de “escolas do campo” e sim de “escolas no campo”, ou seja, em Pau dos Ferros, não existem escolas do campo e sim escolas que reproduzem os modos de vida urbanos, porém localizadas na zona rural. Portanto, compreendemos e sentimos a necessidade de aprofundarmos nossas reflexões acerca da prática pedagógica nas classes multianos, buscando verticalizar nossos estudos acadêmicos, e incluindo essa temática numa perspectiva de que é preciso acreditar que o campo é um espaço vivo, onde os sujeitos podem lutar, compreendendo a dinâmica de viver, em cada território ocupado.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do Campo; Prática Pedagógica; Classes Multianos.</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>FERREIRA, FABIANO DE JESUS.</p> <p>Educação do Campo em movimento e o percurso histórico do trabalho e ensino do camponês no estado do Paraná: conquista e percalços</p> <p>03/07/2015</p> <p>Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA - Reitoria, Paranavaí Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus Paranavaí</p>	<p>O objetivo desta pesquisa é compreender a trajetória histórico-política do ensino na Educação do Campo no Paraná. Para cumprir tal meta, foi levantado um histórico dos problemas sociais, nos quais o ensino está inserido, envolvendo as questões agrárias no Brasil e Paraná, desde suas mais remotas origens. Optou-se por este recorte porque a Educação do Campo está historicamente ligada aos problemas sociais causados pela má distribuição das terras brasileiras. Os dados apontaram que o modelo de divisão das terras brasileiras, desde 1500, levou à concentração fundiária, à desigualdade social e no ensino. Indicaram ainda que o ensino dos camponeses nunca foi prioridade para o Estado brasileiro nem do Paraná. No Brasil, esta situação começou a ser debatida criticamente, e na perspectiva dos camponeses, a partir da década de 1990 com as realizações de eventos em nível nacional. Assim, a pesquisa buscou responder algumas indagações: A Educação do Campo visa superar o modelo de ensino atual, em que as escolas urbanas são —valorizadas em detrimento das escolas do campo? Há diferenças entre a Educação do Campo e a educação do campo do agronegócio? O Estado do Paraná incluiu ou cooptou o conceito de Educação do Campo nas Diretrizes e nas escolas? Para respondermos, apoiamo-nos em dados oficiais e não-oficiais, bem como na revisão bibliográfica. No que se refere à análise, embasamo-nos em autores que buscam referências teóricas no materialismo histórico. Os resultados indicaram que — desde o Brasil Colônia — a concentração de terras no Brasil impactou diretamente na exclusão do camponês ao ensino, e que continua com as políticas de fechamento de escolas no campo em pleno início do século XXI, momento em que se discute o ensino na Educação do Campo. Destacamos, porém, que o conceito Educação do Campo ainda está em construção, e que, por isso, podem-se observar limites em seus aspectos teóricos e metodológicos, bem como nas tentativas de implementação de políticas públicas de ensino na Educação do Campo do Paraná. Nessa linha, a presente pesquisa buscou demonstrar que o Estado brasileiro e o Estado do Paraná estão cooptando o conceito —Educação do Campo em detrimento dos movimentos sociais, e, como afirmam alguns autores, cooptando também muitos de seus intelectuais. Concluímos que, embora o ensino na Educação do Campo sequer tenha completado dezoito anos no debate nacional, ainda carece de profundas reflexões sobre os limites que o Estado burguês está impondo à mesma.</p> <p>Palavras-Chave: Ensino; Educação do Campo; Camponês; Políticas Públicas; Legislação de Educação do Campo; Paraná.</p>
<p>SASSI, JULIANA SARACOL.</p> <p>Educação do campo e ensino de Ciências : a horta escolar interligando saberes</p> <p>20/08/2014</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO EM</p>	<p>A horta tem consolidado presença nas escolas urbanas e rurais, principalmente através da realização de projetos extracurriculares visando a Educação Ambiental e alimentar. Nesse sentido, objetivamos nessa pesquisa compreender quais as implicações pedagógicas de articular a atividade da horta ao Ensino de Ciências. Delimitando nosso estudo consideramos como sujeitos da pesquisa as famílias da Comunidade Nova Gonçalves - Canguçu/RS bem como uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) dessa região e seus educadores. As informações da pesquisa foram obtidas a partir de questionários realizados com as famílias da comunidade de forma colaborativa e coletiva com integrantes do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educamemória/FURG que configura-se como um grupo</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Porto Alegre</p>	<p>interinstitucional, entrevistas e Roda de Diálogo com as educadoras da EMEF que possibilitaram sinalizar questões importantes referentes a vida no campo e do campo; produção agrícola produzindo significados a respeito do lugar; saúde e qualidade de vida do lugar; escolaridade e preocupações com o futuro dos adolescentes. Tais questões quando dialogadas e problematizadas em Roda de Diálogo com as educadoras nos proporcionaram subsídios a fim de construirmos uma Trama Conceitual "Solo: fonte de vida e subsistência" a qual contribuiu para a construção de um ensaio de uma proposta didático-pedagógica a fim de compreender as possibilidades de articular a horta escolar as atividades de Ciências. Nesse ensaio, identificamos inúmeros conteúdos escolares que podem ser articulados com a horta, como: solo, água, plantas, microrganismos, ciclo de nutrientes. Dessa forma, apontamos que a horta pode ser utilizada, além de projetos extracurriculares, como articuladora do Ensino de Ciências que objetive a desmistificação do ensino tradicional e incorpore uma educação enfatizando a realidade e a problematização. Nesse caso, em escolas do campo, a horta pode ser utilizada para problematizar as práticas agrícolas instauradas e além de utilizar dos conteúdos já citados com a finalidade de dinamizar o currículo e constituir saberes.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do campo; Horta escolar; Ensino das ciências; Educação</p>
<p>MATOS, ELAINE CRISTINE DO AMARANTE.</p> <p>Ensino de Ciências no Alto Sertão sergipano: a caatinga e suas significações para discentes, docente e livros didáticos</p> <p>03/05/2013</p> <p>Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</p> <p>Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE,</p>	<p>No Ensino de Ciências é importante discutir as relações entre cultura e Ciência, permitindo o confronto entre o senso comum e o saber científico. Uma das perspectivas de promover esta discussão é a partir da construção de novos significados sobre o ambiente natural, o que coopera para uma melhor relação entre a sociedade e natureza e possibilita também práticas pedagógicas mais integradas ao contexto local. Este estudo busca discutir as relações estabelecidas entre alunos e o ambiente em que vivem a partir de questões culturais e científicas. Para tanto, analisaram-se os significados que os alunos e a professora de Ciências de uma escola rural em Nossa Senhora da Glória, SE, situada no bioma Caatinga, atribuem ao ambiente local, e como este é abordado em sala de aula, especificamente no ensino de Ciências. Para tanto, analisou-se os quatro livros didáticos mais adotados nas escolas do sertão sergipano, como também foram identificadas as significações apresentadas pela docente de Ciências através por meio de entrevistas. Os significados apresentados pelos alunos foram identificados por meio de desenhos e questionários. De forma geral, os alunos reconhecem que a Caatinga é um ambiente natural biodiverso, com problemas em relação à conservação, os quais influenciam a situação socioeconômica da região. Quanto às relações culturais com ambiente, alguns estudantes também reconhecem que moram em região de Caatinga, mas não se autoidentificam como catingueiros. Estes resultados refletem, possivelmente, preconceitos em relação ao estereótipo de moradores de áreas de Caatinga que são transmitidos há anos pelos diversos artefatos culturais. Quanto ao livro didático, percebeu-se que este apresenta informações superficiais e desatualizadas em relação às pesquisas atuais sobre o bioma, transmitindo mitos já desmentidos pela comunidade científica, como, por exemplo, que o bioma é pobre em espécies. Isto evidencia a necessidade de atualização destes importantes recursos didáticos, como também de investimento em atividades e materiais de</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
	<p>divulgação científica e de extensão universitária nas escolas. Em relação à professora de Ciências, os resultados da entrevista assemelham-se com os apresentados pelos alunos, possivelmente pelo fato de todos eles residirem no mesmo local, compartilhando do mesmo meio cultural, como também pela influência que as representações dos professores exercem sobre a dos alunos. Na abordagem dos conteúdos nas aulas de Ciências, notou-se uma ênfase em conhecimentos aplicados nos momentos em que a docente contextualiza os conteúdos com o bioma Caatinga, ressaltando a importância do saber cotidiano para a formação dos significados que ela apresentou acerca do bioma Caatinga. Dessa forma, faz-se necessário promover atividades que enfatizem e discutam o conhecimento científico e a sua elaboração como ferramenta para desconstrução de mitos e preconceitos e reconstrução de significados sobre o bioma em questão, além de estimular a criticidade dos estudantes frente ao cotidiano. É importante também promover o diálogo de concepções científicas e cotidianas, pois são atividades que funcionam como um facilitador para ensinar o pensar científico, além de discutir como estes conhecimentos podem contribuir para ações de preservação do bioma.</p> <p>Palavras-Chave: Ensino de Ciências, Educação do campo, Caatinga, Cultura</p>
<p>PEREIRA, EDCLEIDE DA SILVA.</p> <p>Contribuições da abordagem temática freireana para o ensino de Ciências de uma escola do campo de Iguai/BA Ilhéus – BA 2015</p> <p>20/08/2015</p> <p>Mestrado em Educação em Ciências</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus</p>	<p>Este trabalho investiga as contribuições da Abordagem Temática Freireana (ATF) na elaboração de atividades didático-pedagógicas para o Ensino de Ciências de uma escola do campo de Iguai/BA. O estudo buscou contribuir com o planejamento da disciplina de Ciências Naturais através da estruturação de atividades didático-pedagógicas com base no Tema Gerador: “Para onde vai o lixo do meio rural de Iguai/BA?”, selecionado mediante adaptação das etapas de Sousa et al. (2014), sistematizadas por meio da articulação entre a Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, 1991) e a Práxis Curricular via Tema Gerador (SILVA, 2004). Metodologicamente, este estudo foi realizado em três etapas: a) um questionário com professores da escola para identificar a compreensão deles sobre os princípios da Educação do Campo, b) desenvolvimento do processo de Investigação Temática com alunos e suas professoras, no contexto de um curso de formação continuada e c) entrevista semiestruturada com uma professora que participou do curso. Os dados foram obtidos por meio de questionários, entrevistas, diários realizados pelos integrantes do Grupo de Estudos sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC) e produções de alunos, analisados mediante a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011). Dentre os resultados, destaca-se que são poucas produções acadêmicas em relação à Educação do Campo, carecendo de maiores aprofundamentos nas discussões para melhor compreender o real sentido da Educação do Campo. Quanto às contribuições da ATF para o contexto da Educação do Campo, chama-se a atenção para aspectos como: a) o aluno do campo passa a ser considerado como sujeito de sua aprendizagem, uma vez que ele faz parte do processo de ensino-aprendizagem; b) a necessidade de formação continuada para os professores do campo com vista à inserção da realidade do campo no currículo escolar; c) a importância da interdisciplinaridade a partir da interação entre as diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas fases da Redução Temática e d) a necessidade do professor conhecer a</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
	<p>sua própria realidade, o que pode contribuir com a superação de situações-limites.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do Campo. Ensino de Ciências. Perspectiva Freireana.</p>
<p>BALDOTTO, OZANA LUZIA GALVAO.</p> <p>Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)</p> <p>23/03/2016</p> <p>Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO,</p>	<p>O termo educação do campo foi gestado a partir do primeiro Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. Mas, mesmo antes do termo ser cunhado no Brasil, as discussões sobre uma educação voltada para os trabalhadores do campo já se faziam presentes no mundo e também no Brasil. De lá para cá, várias experiências e várias propostas vêm sendo debatidas e implementadas, algumas ganhando o status de política pública. Essa pesquisa teve como objetivos: analisar os planos pedagógicos dos anos iniciais de escolas do campo; coletar propostas ou planos em escolas dos municípios de Jaguaré e São Mateus e, a partir da utilização de seus elementos pedagógicos, analisar o processo ensino e aprendizagem. A pesquisa aborda um campo de estudo que carece ainda de sistematização e ampliação: os anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas multisseriadas ou não, considerando o contexto histórico abordado pelo Movimento da Educação do Campo no que se refere às ações e práticas pedagógicas, interligadas aos princípios pedagógicos elencados nas Conferências Por Uma Educação Básica do Campo. A metodologia utilizada foi a História Oral Temática, que consiste em realizar entrevistas abertas e gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. A pesquisa apontou os elementos pedagógicos que fundamentam e norteiam o trabalho docente, explicitados nos planos e propostas pedagógicas que foram colocados em ação pelos sujeitos da comunidade escolar. Destacaram-se: o Plano de Estudo/Ficha de Pesquisa; a Auto-organização; a Mística; a Pasta da Realidade/Caderno da Realidade/Portfólio; o Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Acompanhamento; as Atividades/Conteúdos Vivenciais (visita/viagem de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras); a Visita às Famílias.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do Campo; Anos Iniciais; Multisseriadas; Pedagogia da Alternância</p>
<p>LIRIO, MARCOS MARCELO.</p> <p>O MST como locus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação do campo no Norte Do Espírito Santo (2003-2016)</p> <p>30/11/2016</p> <p>Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>	<p>O processo de construção da educação dos membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no norte do Espírito Santo, deu-se ao mesmo tempo em que esse movimento passou a reivindicar e empunhar sua luta pela Reforma Agrária. É notável, entretanto, que a educação defendida pelo MST – a qual instituiu o Regime de Alternância como um de seus principais dispositivos pedagógicos – encontra-se em refluxo, o que se materializa principalmente pela política de fechamento de escolas do campo nos últimos anos. A hipótese é a de que isso se dá a partir da denominada Era Paulo Hartung, quando se adota, de forma mais sistemática, a concepção de gerenciamento do Estado, pautada, sobretudo, pela lógica neoliberal. Assentados nessa lógica, os princípios de qualidade total e eficiência passam a exercer um poder central sobre os rumos políticos e econômicos da gestão administrativa, culminando com o retrocesso das conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais do campo. Esse é o momento em que a hegemonia da</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO,</p>	<p>concepção urbano-industrial alcança seu ponto alto, buscando atender a interesses ancorados na agenda da ONG ES em ação, organismo que congrega diversas empresas de grande porte e que controla a agenda política capixaba, impondo ao conjunto do Estado o seu projeto de desenvolvimento econômico e social. Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizamos como metodologia a análise documental e da história oral. No caso da última, lançamos mão de algumas entrevistas com personagens que vivenciaram, pelo menos em parte, tanto o processo construtivo da educação do MST no norte do Espírito Santo, quanto a escalada governista para desconstruí-la, a partir do último governo Paulo Hartung. Por fim, concluímos que as discrepâncias ideológicas que produzem o entrelaço entre o Estado e o MST são de natureza desproporcional, estando o movimento social em desvantagem no que tange a qualquer reivindicação que possa fazer ao ente público, considerando-se a grandiosidade de interesses que este defende.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do Campo; Política Pública; MST; Paulo Hartung</p>
<p>SILVA, ELENARA RIBEIRO DA.</p> <p>o Instituto Agroecológico Latino Americano amazônico como espaço em construção permanente</p> <p>30/08/2016</p> <p>Mestrado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS</p>	<p>Esse trabalho de pesquisa trata-se de um Estudo de Caso sobre o Instituto de Agroecologia Latina Americano Amazônico (IALA Amazônico). Esse Instituto faz parte de uma rede de instituições ligadas à Via Campesina responsáveis pela formação política e científica de camponeses e camponesas. Também tem como objetivo se constituir em um centro de convergência de experimentação baseadas em princípios agroecológicos no bioma Amazônico, isto significa que a sua abrangência extrapola a fronteira brasileira. Para manter o Instituto funcionando existe um grupo de pessoas que constituem a Brigada “Mamede Oliveira” que tem a responsabilidade de planejar e executar as atividades pedagógicas e produtivas, além de atividades de manutenção do espaço. Todas as pessoas que participam das atividades pedagógicas (cursos, reuniões, oficinas) também participam das atividades nas unidades produtivas, isto é, as atividades pedagógicas envolvem tanto estudo teórico como trabalho. Além disso, as pessoas participam de grupos e reuniões onde podem contribuir para reflexão e decisão sobre questões relacionadas ao IALA Amazônico. Todas as pessoas que participam, trabalham voluntariamente e como está vinculado a Via Campesina e tem abrangência Pan Americana, esse Instituto recebe visita de vários atores sociais. Como foi criado a partir de reflexões e discussões que sempre envolveram vários atores sociais e também por negar a ideia de ser centro de referência ou modelo, o IALA Amazônico se propõe a ser ‘um espaço em construção permanente’. Nesse trabalho busquei entender em que medida as estratégias metodológicas adotadas no Instituto contribuem para que ele possa ser considerado ‘um espaço em construção permanente’. Para me aproximar do cotidiano do IALA Amazônico realizei duas visitas de campo quando utilizei a metodologia Observação Participante. Além disso, entrevistei várias pessoas, pesquisei documentos relacionados ao Instituto, gravei reuniões e aulas que participei. Para análise utilizei elementos relacionados a Agroecologia, Educação do Campo e Participação Democrática. A Agroecologia compõe a proposta do Instituto, e é uma ciência que valoriza o conhecimento das comunidades do campo, e por meio desse diálogo também vai elaborando e sistematizando os conhecimentos.</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
	<p>Além disso, por ser uma ciência recente também está em construção. O IALA Amazônico se configura uma experiência de Educação do Campo e busca utilizar princípios como alternância, trabalho e pesquisa como princípio educativo e relação entre teoria e prática. A alternância permite a aproximação com a realidade cotidiana das comunidades e é a base para as discussões teóricas e estudo. O trabalho e pesquisa como princípio educativo são formas de articulação crítica entre teoria e prática, buscando superar as incoerências e aprimorar as intervenções na realidade. A Participação Democrática traz elementos como decisão coletiva, acordos coletivos, relações dialógicas, delegação de poder juntamente com prestação de contas e compromisso por parte do representante para com os representados. As estratégias ligadas à discussão da Agroecologia, tais como buscar se tornar um centro de convergência de experimentações agroecológicas e o Encontro dos Sábios, a adoção dos princípios pedagógicos e também instâncias de participação e os acordos coletivos que existem no IALA Amazônico contribuem para configurá-lo em um espaço de construção permanente.</p> <p>Palavras-Chave: IALA Amazônico; Via Campesina; Agroecologia; Educação do Campo; Participação Democrática</p>
<p>SA, LUCAS VIVAS DE.</p> <p>O uso das tecnologias digitais no ensino de Química: uma análise dos trabalhos presentes na Química Nova na escola à luz da Teoria da Atividade</p> <p>15/06/2016</p> <p>Mestrado em ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA,</p>	<p>Este trabalho fala sobre as tecnologias digitais na química, onde foi feita uma pesquisa documental sobre como estão os usos das TIC no ensino dessa ciência. As tecnologias são frutos da necessidade dos homens na sociedade, e, por conta disso, estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, o entendimento dessas tecnologias remete ao entendimento da sociedade. Esse entendimento é um dos pilares da educação. Assim, se faz necessário, quando for usar a tecnologia digital na sala de aula, abordar de maneira que os estudantes entendam o seu uso e a sua posição social. No ensino de química, as tecnologias são fortes aliadas dos professores pelas suas possibilidades de simulação, modelagem e comunicação. Entretanto, as tecnologias não podem ser pensadas apenas nesses aspectos. Devem ser pensadas como algo mais amplo, uma vez que os discursos relacionados a química se alteram dentro delas por conta de suas particularidades. Assim, nesse trabalho, foram analisados como as tecnologias estão sendo utilizadas no ensino de química. Para isso, foram analisados os trabalhos da Química Nova na Escola à luz da Teoria da Atividade. Essa teoria faz parte da psicologia histórico-cultural e foi desenvolvida por Leontiev, onde ele relaciona o desenvolvimento do psiquismo com as atividades do indivíduo. Essas atividades seriam os processos de interação com o mundo para suprir determinadas necessidades e, no meio delas, podem surgir as tecnologias. A questão das tecnologias digitais é que elas saíram de ferramentas das ações para uma relação maior com a cultura, o que torna a apropriação da mesma não só técnica, mas cultural. Assim, na análise feita os resultados apontaram que a maioria dos usos não relacionam os aspectos sociais da tecnologia no ensino de química e ficam presos a meros instrumentos pedagógicos, mas, apesar disso, outros trabalhos apontam como é possível fazer uso das TIC como algo além disso.</p> <p>Palavras-Chave: Tecnologias Digitais; Ensino de Química; Teoria da Atividade.</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>CUNHA, MARIA BERNADETE DE MELO.</p> <p>Formação de professores e professoras no curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA: Área de Ciências da Natureza e Matemática</p> <p>24/11/2014</p> <p>Doutorado em ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA,</p>	<p>Este trabalho de Tese apresenta uma pesquisa qualitativa crítico-dialética, constituída como um estudo de caso, acerca da formação de professores e professoras na área de Ciências da Natureza e Matemática, composto por quinze (15) estudantes do curso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia, no período compreendido entre 2008 a 2012. Buscou-se entender em que medida os princípios que fundamentaram este curso – a Pedagogia Histórico-Crítica, o sistema de complexos temáticos, o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade – foram apropriados pelos licenciandos e licenciandas. Para tanto, foi necessário analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso, assim como os registros produzidos e arquivados. Aplicou-se a Análise de Conteúdo aos registros coletados, para identificar as contribuições dos princípios filosóficos e pedagógicos na formação de professores e professoras do campo, tendo como referencial o materialismo histórico-dialético. Acompanhou-se o desenvolvimento desse curso através da observação livre, questionários e entrevistas semi-estruturadas. Para a exposição dos resultados, recorreu-se à Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria que possibilitou seguir os diversos momentos do curso através do seu movimento. Os resultados indicaram que, ao longo dos diversos períodos de realização do curso, à medida que os princípios norteadores e os conteúdos científicos/escolares historicamente produzidos foram sendo trabalhados, os licenciandos/licenciandas foram mostrando maior apropriação do conhecimento específico da área de formação, superando o precário conhecimento inicial, assim como maior compreensão do fazer pedagógico, vinculado à necessidade de aprofundamento das teorias pedagógicas, baseadas no referencial discutido durante o curso. Ao final do percurso seguido ao longo dessa Licenciatura, os perfis traçados para os professores e professoras do campo, ora formados, indicaram que, de forma geral, eles/elas conseguiram avançar, expressando os princípios que fundamentaram a sua formação. Pode-se inferir que, ao chegarem ao término desse curso, todos/todas apresentaram maior clareza em seus posicionamentos teóricos e metodológicos, possibilitando a formação de professores e professoras do/para o campo com uma consistente base teórica, contribuindo para a superação do atual modo de produção, rumo a uma sociedade mais igualitária.</p> <p>Palavras-Chave: Educação do campo; formação de professores; ensino de ciências; pedagogia histórico-crítica; materialismo histórico-dialético</p>
<p>SILVA, RAQUEL SILVEIRA DA.</p> <p>Reflexões sobre as relações entre as Ciências da Natureza e Ciências Agrárias Nas práticas cotidianas dos discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo</p>	<p>A Universidade Federal do Rio Grande faz parte das instituições de ensino superior inclusas na proposta de criação de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Ao incluir-se nessa proposta que visa o fortalecimento das escolas do campo e o acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior, a Universidade propõe a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. Nesta pesquisa, buscamos por meio de passos cartográficos, sinalizados por imagens que expressam o contexto dos sujeitos deste estudo, investigar que relações ocorrem entre as Ciências da Natureza, Ciências Agrárias e as práticas cotidianas e como estas são percebidas pelos estudantes do curso de Licenciatura em</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>11/03/2016</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG)</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE</p>	<p>Educação do Campo. Para isso, utilizamos a cartografia como metodologia de pesquisa que busca acompanhar diferentes processos em movimentos. Desta forma, ao delimitar e imergir no território existencial definido por nós como o curso, cartografamos por meio do registro do cartógrafo e das palavras e expressões-chaves sete movimentos que nos chamaram a atenção ao produzir os dados. Esses dados foram produzidos a partir do planejamento das doze aulas ministradas em Regime de Alternância no Tempo-Escola, visitas ao contexto dos estudantes (escolas e comunidades), bem como análise das entrevistas, relatórios, portfólios dos estudantes e gestores que contribuíram para um percurso nos territórios habitados e um repensar sobre novos territórios. Percebemos ao habitar os movimentos cartografados que as relações existentes entre as Ciências da Natureza, Ciências Agrárias e as práticas cotidianas, bem como as práticas pedagógicas problematizadas neste estudo, por meio de reflexões, desafios e possibilidades, sinalizam a necessidade de uma nova proposta de projeto pedagógico de curso direcionado para uma educação do campo mais integrada e próxima ao contexto dos discentes.</p> <p>Palavras-Chave: Licenciatura em Educação do Campo; Práticas cotidianas do campo; Ciências agrárias</p>
<p>SANTOS, JUCINETE PEREIRA DOS.</p> <p>Articulação entre conteúdos matemáticos e atividades produtivas camponesas: um estudo realizado no Agreste Alagoano'</p> <p>26/05/2015</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO,</p>	<p>A pesquisa se insere nas temáticas da Educação Matemática e da Educação do Campo. A pesquisa teve por principal objetivo investigar as articulações que os(as) professores(as) estabelecem entre as atividades produtivas locais e os conhecimentos matemáticos ensinados em escolas do campo do Agreste do Estado de Alagoas. A pertinência da pesquisa reside em abordar uma temática ainda pouco investigada, em particular no cenário nacional e no Estado de Alagoas, contribuindo para a compreensão da Educação do Campo em articulação com o Ensino de Matemática. Para tanto, elegemos os seguintes objetivos específicos: identificar as atividades produtivas camponesas desenvolvidas no campo de investigação; identificar nas atividades trabalhadas pelos(as) professores(as) os conteúdos matemáticos, com vistas a analisar as articulações com as atividades produtivas camponesas. Para realizar o estudo apoiamos-nos nos referenciais teórico e metodológico da Educação do Campo e da Educação Matemática Crítica e como campo de pesquisa delimitamos duas escolas localizadas nos municípios de Estrela de Alagoas e Igaci, no Agreste Alagoano. Inicialmente, buscamos identificar as atividades produtivas que caracterizam os dois municípios a partir de um levantamento do IBGE e por meio de entrevistas com os(as) camponeses(as) pais dos alunos(as) das referidas escolas. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores(as) e sete camponeses(as), pais dos(as) alunos(as) que nos forneceram os cadernos para análise das atividades matemáticas propostas pelos referidos(as) professores(as). As análises das entrevistas com os(as) professores(as) apontaram uma preocupação com a valorização dos saberes advindos da realidade dos(as) alunos(as), embora ela não esteja explicitada na maioria das atividades por eles propostas. A análise das entrevistas com os(as) camponeses(as) dão indícios do distanciamento que há entre o ensino escolar e a realidade camponesa. Estes resultados confirmam os achados de outros estudos, além de apontarem para a necessidade de se implementar ações de</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
	<p>formação inicial e continuada para os(as) professores(as) que atuam em escolas do campo, incluindo aqueles que ensinam Matemática. Entendemos que o ensino deve promover ações que articulem a escola à realidade local, para que alunos(as) e suas famílias possam compreender a importância do ensino escolar para o desenvolvimento do homem e da mulher no campo. Palavras-Chave: Educação Matemática; Educação do Campo; Conteúdos matemáticos escolares; Atividades Produtivas Camponesas</p>
<p>ASSUNCAO, CARLOS ALBERTO GAIA.</p> <p>Práticas com Matemáticas na Educação do Campo: o caso da redução à unidade na Casa Escola da Pesca'</p> <p>30/05/2016</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ,</p>	<p>O objetivo deste trabalho consiste em apresentar aspectos que dão vida a um objeto de saber matemático escolar em uma instituição de ensino. Descortina a questão das práticas socioculturais com objetos de saber matemático. Insere-se no Programa de Pesquisas em Didáticas das Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica/UFGA. Utiliza aportes conceituais da Teoria Antropológica do Didático (TAD) e da Etnomatemática. Traz para a arena da Educação, algumas percepções de correlações teórico-práticas entre a Educação Matemática e Educação do Campo. Sugere compreensões de cartografias de práticas e discursos socioculturais da Casa Escola da Pesca (CEPE), como instrumentalização para a compreensão de resistências institucionais em relação àquilo que nos produz e assujeita. Apresenta a evidência de alguns aspectos históricos, epistemológicos, políticos e pedagógicos da perspectiva da Educação do Campo, sob o olhar da Etnomatemática e da TAD. Analisa níveis de codeterminação didática da ecologia de um objeto de saber matemático, no sistema didático da CEPE, à luz da TAD. Apresenta organizações praxeológicas que os dá vida no uso de tarefas de ensino, no processo de estudo de matemática. Parte do pressuposto de que as práticas educativas na CEPE movimentam objetos matemáticos, como por exemplo, o Método de Redução à Unidade (MRU), para resolver situações sobre a atividade da pesca. Considera por hipótese de que há um jogo institucional na CEPE, mobilizando discursos e práticas que condicionam a vida de objetos de saberes em atendimento às necessidades dos sujeitos em suas práticas sociais do campo. Defendendo como o MRU acontece e como emerge, em que práticas e em que condições; chega à Tese de que há Práticas com Matemáticas na CEPE envolvendo o MRU para a solução de situações sobre produção e comercialização de pesca e aquicultura; este objeto tem sua vida sustentada pela funcionalidade e uso que dele se faz em atividades como a realidade de vida dos discentes da escola; assim, ativa necessariamente o uso de tarefas praxeológicas instituídas pelas dimensões políticas e pedagógicas. Todavia, estas Imprimem nos sujeitos formas de pensar e agir fazendo com que essas práticas uma vez estruturadas, tornem-se interiorizadas, legitimadas, enraizadas, reproduzidas e perpetuadas institucionalmente. Assim, tece compreensões de que as Práticas Sociais com Matemáticas podem se constituir em uma abordagem importante e necessária para descortinar, delinear e possivelmente compreender relações e influências de forças recíprocas e institucionais no funcionamento ou não de objetos de saberes matemáticos em níveis distintos de co-determinação nas práticas sociais de Etnocomunidades, como a escola CEPE. Palavras-Chave: Práticas com Matemáticas; Práticas Sociais; Sistema Didático; Educação Matemática; Educação do Campo</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>SILVA, THAIS GABRIELLA REINERT DA.</p> <p>Em questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática</p> <p>24/04/2015</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis</p>	<p>Esta pesquisa versa sobre os processos investigativos construídos na Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática da UFSC. Baseada na oferta de formação específica para o educador do campo nos moldes de um processo de emancipação dos povos do campo, e na necessidade de reconhecimento e discussão das perspectivas adotadas nos distintos cursos de licenciatura para efetivação da organização curricular em regime de alternância pedagógica e por área de conhecimento, esta pesquisa propõe reconhecer o construto acadêmico-profissional de parte da equipe docente no estabelecimento de uma leitura da realidade do campo ao longo da formação. Desta forma, visa contribuir para a construção coletiva deste curso de formação de professores, mais especificamente nos processos investigativos que norteiam a construção curricular do curso e as investigações e intervenções nas comunidades rurais. Metodologicamente ancorada nos pressupostos de pesquisa qualitativa, as cinco questões crítico-reflexivas orientaram a construção do problema de pesquisa, dos roteiros das entrevistas reflexivas e a análise das mesmas. Uma análise documental da legislação educacional mais ampla e de documentos do curso, em conjunto com entrevistas semiestruturadas do tipo reflexiva possibilitaram a coleta e o aprofundamento dos dados. Deriva disso que os processos investigativos ocorrem desde o primeiro até o último semestre, porém com distintas etapas de acordo com o momento do curso. Na efetivação deste processo são essenciais a Pedagogia da Alternância e a Formação por Área, tanto pela necessidade de articulação entre teoria e prática quanto pela necessidade de compreensão da realidade camponesa, a qual demanda um estudo interdisciplinar, sendo a Abordagem Temática um dos encaminhamentos metodológicos para os estágios, entre outros. As justificativas para os processos investigativos no curso abarcam a estruturação da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza, na articulação dos conhecimentos científicos às questões sociais; o perfil diferenciado dos licenciandos; o contato com a realidade social e escolar camponesa, bem como o direcionamento dado nacionalmente às Licenciaturas em Educação do Campo. Os objetivos dos processos investigativos no curso incluem a formação de um professor que tenha um olhar problematizador para a realidade do campo, bem como de um profissional que reflita sobre a construção do conhecimento a partir dos saberes dos povos do campo. Por fim, os sujeitos envolvidos nos processos investigativos são o corpo docente e discente do curso, bem como alguns professores das escolas e parte da comunidade, convidando à reflexão sobre as relações construídas entre esses sujeitos a partir desses processos.</p> <p>Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação do Campo. Ciências da Natureza e Matemática. Processos Investigativos.</p>
<p>PEREIRA, DANIELE SIQUEIRA.</p> <p>O enfoque C-T-S na Pedagogia da Alternância O saber escolar e a prática</p>	<p>Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre ensino de ciências desenvolvido com a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural Padre Sérgio Tonetto, localizada no Território Quilombola de Jambuaçu em Moju-Pará-Brasil. Temos por objetivo principal analisar Como se estabelecem as relações entre o enfoque C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) e as práticas pedagógicas do Ensino de Ciências na CFR de Jambuaçu. Além disso, que implicações essas relações produzem na</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>cotidiana quilombola na Casa Familiar Rural de Jambuaçu – Moju - Pará</p> <p>30/09/2015</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ,</p>	<p>educação do cidadão quilombola de Jambuaçu. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nesta pesquisa utilizaram-se como instrumentos, entrevistas individuais e coletivas (grupos focais) semi-estruturadas, bem como observações e análise documental. Como sujeitos da pesquisa participaram as famílias e membros das comunidades (lideranças), sendo 13 (treze) pais/mães de alunos e lideranças e 33 (trinta e três) alunos divididos em 3 (três) grupos focais. Foram também entrevistados o professor de Ciências e o coordenador pedagógico. Da análise de conteúdo do material empírico, seguindo Laurence Bardin, emergiram quatro categorias de codificação, estes convertidos em eixos de análise: 1. Aspectos educativos da Pedagogia da Alternância; 2. Transformação social e formação para a cidadania; 3. Ensino de Ciências na Pedagogia da Alternância e 4. Formação da identidade quilombola. Verificamos que, em diferentes níveis, todos os eixos de análise abrangem elementos do ensino com enfoque C-T-S na Pedagogia da Alternância, particularmente na abordagem temática sociocientífica, autonomia, tomada de decisão, atitudes e valores próprios do exercício da cidadania consciente e embasados em conhecimentos da ciência e nos saberes tradicionais dos quilombolas.</p> <p>Palavras-Chave: Ensino de Ciências; Ciência-Tecnologia-Sociedade (C-T-S); Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Educação Quilombola</p>
<p>MUELLER, CARLA CRISTIANE.</p> <p>A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM COMUNIDADES RURAIS E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO DO TABACO.</p> <p>20/07/2015</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFMS - FURG)</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre</p>	<p>O presente texto é o resultado de uma pesquisa¹ que aborda a construção de conhecimentos em comunidades rurais da região do tabaco por meio da recuperação dos saberes locais, com o objetivo de promover um diagnóstico da real situação das famílias que vivem no campo. A pesquisa iniciou sua coleta de dados com visitas nas propriedades rurais, estendendo -se para as escolas com a realização de oficinas de aprendizagens com alunos, e posteriormente um encontro com professores. Esta coleta de dados foi fundamental para estabelecer uma conexão entre as partes interessadas na educação do campo, para proporcionar uma reflexão nos conteúdos e no método de ensino utilizado e assim instigar o que os alunos do campo precisam aprender para se tornarem sujeitos empoderados capazes de fazer a sucessão da propriedade. Este diagnóstico vem ao encontro da formulação de estratégias para orientar a educação básica na formulação de propostas curriculares para as escolas localizadas no campo. A pesquisa atende a uma demanda dos municípios da região do Vale do Rio Pardo -RS, que precisam diversificar o seu desenvolvimento econômico, em relação à plantação do tabaco, mudando um cenário sociocultural estabelecido por longos anos. O estudo vem demonstrando que o caminho para que aconteçam estas iniciativas locais e regionais seria por meio da escola e de seu processo formativo dentro da comunidade, mostrando que é possível uma educação básica para o campo baseada nas características da educação popular, que represente um trabalho integrador dentro da família, ampliando a s chances dos jovens permanecerem com suas famílias no campo e fazerem a sucessão da propriedade.</p> <p>Palavras-Chave: Comunidades rurais, Escolas do campo, Saberes locais.</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>SANTOS, GEANDRO DE SOUZA ALVES DOS.</p> <p>Educação escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP</p> <p>07/10/2016</p> <p>Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA</p>	<p>Analisa a educação escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP, localizado no extremo oeste do estado de São Paulo, na região do Pontal do Paranapanema, cujos objetivos são: Analisar a realidade da educação para os povos do campo no município de Rosana-SP amparado pelas orientações do sistema nacional de ensino; caracterizar a realidade sociocultural e educacional do campo no município de Rosana-SP, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas, caracterizando-se como Educação do Campo, ou Educação Rural?; Identificar junto a professores, pais, estudantes e gestores e administração pública municipal a perspectiva de cada agente social sobre a importância e as fragilidades do desenvolvimento da Educação do Campo. O referido município traz em seu histórico, as demarcações conflituosas pelas disputas de terra e o avanço do capitalismo nas terras paulistas. É neste processo que surgem os primeiros assentamentos, fruto de disputas entre latifundiários e sem terras, que são organizados a partir dos trabalhadores das Usinas Hidrelétricas e mais adiante pelos movimentos por reforma agrária, algumas das escolas rurais. Estas implicações refletem diretamente na organização social do mesmo e também na educação. A discussão gira em torno das perspectivas educacionais que foram sendo articuladas, ao longo do tempo, desde o ruralismo pedagógico, movimento importante estruturado no estado desde a década de 1930 até o surgimento das concepções demarcadas pelos movimentos sociais sobre a Educação do Campo. A educação rosanense, desde a criação da rede municipal e mais precisamente na década de 1990, período de sua emancipação política, busca adaptar seu modelo educacional às propostas pedagógicas que viabilizem melhorias no ensino, até a implantação do sistema de ensino próprio e adoção de material apostilado de concepção sócio interacionista. A organização para atendimento educacional aos povos do campo, que inicialmente foram ações engendradas pela rede estadual, passou a ser desenvolvida pelo município a partir do processo de municipalização educacional e, assim as escolas rurais municipais se organizaram como extensão de uma escola urbana. A pesquisa discorre sobre documentos e práticas que precarizam a educação no contexto dos assentamentos, como a disparidade de investimentos entre as escolas urbanas e rurais, a adoção de material apostilado, os meios de acesso e transporte, a não consideração das sazonalidades e garantia de direitos e da precarização do trabalho docente.</p> <p>Palavras-Chave: Educação escolar; Povos do campo; Práticas pedagógicas; Ruralismo Pedagógico; Rosana-SP</p>
<p>SANCHES, DENISE GODOI RIBEIRO.</p> <p>Educação Ambiental na escola do campo: processos, procedimentos e práxis pedagógicas no contexto escolar</p> <p>05/08/2016</p>	<p>A Educação Ambiental emerge do reflexo das discussões sobre a crise socioambiental global, realizada nos encontros internacionais e nacionais com estratégias voltadas para a Educação Básica, superior e pós graduação, bem como, para as esferas governamentais, movimentos sociais e sociedade civil à fim de contribuir para a formação do cidadão crítico, reflexivo e participativo, apto para a tomada de decisões nas diversas esferas da sociedade. Esse trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre a Educação ambiental em um colégio da rede pública do Estado do Paraná, na modalidade “Do Campo”, com objetivo geral de reconhecer a práxis da educação ambiental na escola do campo, em conformidade com os processos, procedimentos e práticas pedagógicas</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>Doutorado em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</p>	<p>desenvolvidos pelos professores, equipe pedagógica e agentes educacionais I e II e com os referenciais teóricos da educação ambiental e do campo. O campo metodológico é de natureza qualitativa dos referenciais teóricos da pesquisa documental nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, do Projeto Político Pedagógico do Colégio e dos Planos de Trabalhos dos Docentes do integrantes da pesquisa e na pesquisa-ação nos trabalhos no grupo de estudos. Para os procedimentos de análises metodológicas na entrevista semiestruturada e no grupo de estudos, fundamentou-se na análise de conteúdo. As considerações finais apontadas são de que a educação ambiental não está contemplada em todas as diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná (DCEs). No Projeto Político Pedagógico do colégio não há destaque para a educação ambiental e o mesmo encontra-se desarticulado e desatualizado perante os referenciais de base como as DCNs, DCEs, Leis da EA e da Educação do Campo. Quanto aos planos de trabalhos docentes analisados, os pressupostos Educação Ambiental e da Educação do Campo foram encontrados em poucos PTD e não com enfoque preciso, apenas com subterfúgios que poderiam ser trabalhados por alguns docentes. Comparando com as entrevistas acreditamos que estes docentes tem conhecimento da importância do desenvolvimento das atividades de educação ambiental na educação mas não apresentam formação em educação ambiental e do campo, mesmo assim, alguns docentes entrevistados desenvolvem atividades relacionadas a educação ambiental, com exemplos nas atividades do agrícolas, de acordo com suas potencialidades e conhecimento da temática em suas áreas específicas de atuação. O grupo de estudos, caracterizou-se como formação continuada que contribuiu para a qualificação dos profissionais do colégio nas temáticas: educação ambiental e educação do campo, oportunizando um espaço para discussão e reflexão significativa na práxis pedagógica.</p> <p>Palavras-Chave: Projeto Político Pedagógico; Diretrizes Curriculares: Educação Básica, do Estado do Paraná e da Educação Ambiental; Política Nacional e Estadual da Educação Ambiental; Formação Docente e Continuada.</p>
<p>SILVA, FILARDES DE JESUS FREITAS DA.</p> <p>Campo para sala de aula: experiências matemáticas em um assentamento rural no Oeste Maranhense</p> <p>29/03/2016</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE</p>	<p>Atualmente a expressão Educação do Campo conseguiu se consolidar com um conceito relacionado a um modelo específico de educação. Bem mais que uma prática, trata-se de uma categoria de análise, não por conta apenas da educação, mas principalmente pela historicidade de práticas socioculturais que acontecem nas comunidades rurais. E a escola inserida nesse contexto precisa estar em constante diálogo com os sujeitos protagonistas desse cenário. Nessa perspectiva, a Etnomatemática surge como importante campo de pesquisa e tendência na Educação Matemática, cujo olhar é investigativo a respeito dessa temática. No Brasil, segundo dados do INCRA, existem 9.290 assentamentos que atendem a aproximadamente 969.640 famílias. Conforme estes dados, o estado do Maranhão aparece em segundo lugar em números de assentamentos, sendo 1.025 com 131.630 famílias atendidas, ficando atrás apenas do estado do Pará, com 1.055 assentamentos. O presente trabalho tem como objeto de estudo a busca do diálogo entre os saberes emergidos das práticas socioculturais dos trabalhadores e trabalhadoras em um assentamento rural no oeste do estado do Maranhão e os saberes disseminados pelo currículo oficial das</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
FEDERAL DO PARÁ	<p>escolas. Os principais aportes teóricos direcionadores do estudo foram D'Ambrosio (2012, 2011, 2001, 1998, 1986), Freire (2014), Mendes (2010, 2015) e Radford (2011, 2014). Os sujeitos da pesquisa são quatro assentados e quatro professores que ministram a disciplina de matemática na escola do assentamento. A investigação se apresenta como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo; entretanto, o estudo na sua arquitetura busca compatibilizar algumas técnicas etnográficas, tais como a observação direta, participante, o diário de campo, a história de vida e as entrevistas. A partir da organização e análise das informações obtidas na pesquisa de campo e suas conexões com os aportes teóricos que serviram de base para a construção da tese foi possível organizar uma proposta pedagógica para o ensino de matemática em escolas de assentamentos rurais com base nas práticas socioculturais identificadas, e principalmente, centradas nos temas geradores e nas problematizações emergidas in loco.</p> <p>Palavras-Chave: Experiências Matemáticas; Etnomatemática; Matemização; Práticas Socioculturais</p>
<p>SILVA, LUIZ ROCHA DA.</p> <p>A educação patrimonial ambiental na prática do ensino crítico transformador</p> <p>23/03/2016</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - UFMT - UFPA - UEA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ,</p>	<p>Ao aproximar a Educação Patrimonial Ambiental – EPA – da pedagogia freireana, mais especificamente analisando as práticas ciências dos professores do campo em educação ambiental e educação, pode-se estabelecer uma linha de pensamento em que Educação Ambiental Patrimonial significa conscientização, reflexão e desvelo de realidades, os quais tendem a uma transformação. A partir das vivências com os professores do campo, pretende-se desvelar aspectos importantes sobre o exercício da prática na formação do professor do campo, mediante um ensino e aprendizagem críticos acerca de questões ambientais. Assim, defende-se que: A Educação Patrimonial Ambiental (EPA), ancorada na pedagogia freireana, promove aprendizado educacional crítico transformador nas Escolas do Campo. Esta proposição é orientada pelo seguinte problema: Em que termos a EPA, ancorada na pedagogia freireana, pode mobilizar professores do campo ao desenvolvimento de práticas educativas ambientalmente críticas? O objetivo geral na construção da tese foi investigar a contribuição teórico-prática da EPA articulada à pedagogia freireana para construção de aprendizados educativos críticos na formação e na prática de professores do Campo. A pesquisa assumiu caráter fenomenológico que se ajusta à filosofia da existência e da experiência. A metodologia adotada na investigação constou de diferentes etapas designadas por momentos dialógicos: 1. Diálogos com os professores do campo; 2. Professores do campo pesquisando; 3. A socialização; 4. Práticas investigativas dos professores nas Escolas do Campo. O fator que proporcionou desenvolver as práticas dos professores foi o uso da Alternância, que ocorre em tempo na academia e em tempo na comunidade, prevista na educação do campo. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas, aulas presenciais com debates e diálogos fundamentados na EPA e na pedagogia freireana, elaboração e realização de projetos pedagógicos, narrativas e discursos gravados em filmagens e áudios, e relatórios das experiências dos professores. Para analisar os dados obtidos, estes foram sistematizados de acordo com elementos da análise do discurso. Os resultados mostram que as práticas dos professores, seguindo princípios da EPA sustentada</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
	<p>pela pedagogia freireana, promoveu fortalecimento para cidadania ambiental. Prova disso foi o expressivo envolvimento dos alunos da comunidade e professores em questões pertinentes ao estudo do ambiente local, que se manifestava nos discursos e nas posturas críticas dos sujeitos, transformando as próprias experiências em aprendizagens diferenciadas no contexto educacional. A EPA, no contexto da pedagogia freireana, por meio do diálogo, da problematização, de aprofundamento teórico, do exercício do debate, de mudanças nos conceitos de formação de professores, mobilizou saberes dos professores do campo que, articulados aos conhecimentos acadêmicos, proporcionaram práticas pedagógicas em favor da mudança de pensamento em relação à qualidade de vida, a busca de uma relação saudável e equilibrada do ser humano com o contexto socioambiental e cultural, e a percepção da responsabilidade de si e do outro com o ambiente em várias dimensões educativas. Desta forma, a EPA na formação de professores do campo mostra-se uma importante opção pedagógica na educação de pessoas para compreenderem a complexa relação socioambiental, natural e cultural. Nesta dialogicidade, ao tomarem consciência da complexidade ambiental, utilizam-se de práticas no exercício profissional, de modo que proporcionem iniciativas multiplicadoras fundadas na ação crítico-transformadora.</p> <p>Palavras-Chave: Educação Patrimonial Ambiental; Formação de Professores do Campo; Ambiente-Patrimônio; Pedagogia Freireana</p>
<p>SANTOS, LETICIA COELHO DOS.</p> <p>Ensino de Zoologia e a Pedagogia da Alternância: reflexões sobre a prática docente</p> <p>28/04/2016</p> <p>Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA,</p>	<p>Premissas atuais para o Ensino da Zoologia atuais para o Ensino da Zoologia no contexto educacional contexto de desafios que precisam ser superados de modo que a prática pedagógica na Educação do/no Campo seja ressignificada. Assim, faz -se incluir no currículo de Ciências e Zoologia da Educação do/n o Campo como perda de biodiversidade, poluição, comércio e abate ilegal animais silvestres, com o propósito de favorecer um Ensino de Zoologia crítico e contextualizado aos problemas locais e universais. A presente pesquisa foi realizada na I Estadual Rural Taylor-Egídio, escola de Educação do Campo, na cidade Jaguaquara-Bahia, Brasil. A referida escola tem como proposta de organização pedagógica a Pedagogia Brasil.Os resultados, que não foram os esperados, apresentaram falta de base teórica por parte dos professores de Ciências, acerca da Educação do/no Campo e Pedagogia da Alternância, Ensino de Ciências e Zoologia. Estes Estes resultados mostram de maneira explícita que os professores de Ciências da ERTE tem dificuldade para trabalhar com os conteúdos zoológicos numa perspectiva da conservação da biodiversidade animal. O caráter antropocêntrico ainda está presente no ensino de Ciências da ERTE reforçando as representações preconceituosas que costumamos ter sobre os animais. Diante das reflexões realizadas, a presente pesquisa visa contribuir com os “não saberes” de docentes das escolas campestres. Saberes ainda não consolidados e sistematizados acerca do Ensino de Ciências e Zoologia na Educação do/no Campo na pedagógica da Alternância</p> <p>Palavras-Chave: Educação do/no Campo; Ensino de Ciências; Prática docente; Zoologia; Conservação.</p>

Autor, Título e Informações gerais	Resumo
<p>CARCAIOLI, GABRIELA FURLAN.</p> <p>Conhecimentos ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no Acampamento Elizabeth Teixeira</p> <p>25/08/2014</p> <p>Mestrado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS,</p>	<p>A partir de considerações acerca dos processos de legitimação de conhecimentos, engendrados em perspectivas culturais, este trabalho busca realizar algumas considerações no que concerne às práticas curriculares, que consideramos estarem dentro de uma bricolagem pedagógica e social. Para tanto, observamos, de forma etnográfica, o cotidiano e as artes de fazer de uma comunidade rural, dentro de um movimento social, na cidade de Limeira - interior do estado de São Paulo – que está envolta em um contexto de estigmatização local e nacional, mais abrangente. O acampamento refere-se a uma área ocupada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em defesa da reforma agrária no Brasil. As entrevistas produzem narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano da comunidade do acampamento Elizabeth Teixeira. Tais narrativas são trabalhadas como mônadas, que são fragmentos de história prenes de significação e brechas através das quais é possível visualizar aspectos de um tempo e um lugar social. Os fragmentos de história são produzidos a partir de excertos das narrativas, buscando um recorte que focalize uma possibilidade de significação para a história contada. Consideramos que a etnografia e as narrativas, podem ser capazes de revelar artes de fazer cotidianas e trazer à tona as vozes silenciadas dos moradores da comunidade. Poderemos observar que a incessante busca pelos conhecimentos híbridos impulsionam os sujeitos a viverem na comunidade, buscarem um discurso coletivo e lutarem contra formas de dominação que aparecem em muitos casos, através do discurso científico que se dá contra seus conhecimentos cotidianos, os populares. Dessa forma, a pesquisa busca uma abordagem que compreenda: Educação do Campo, currículo numa perspectiva narrativa e práticas culturais.</p> <p>Palavras-Chave: Currículo, Cultura, Comunidade</p>

APÊNDICE B – Revisão não sistemática da literatura

Educação do campo	
Autor, Título e Informações Gerais	Resumo
<p>Monica Castagna Molina</p> <p>Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades</p> <p>Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR</p>	<p>Este artigo integra a Pesquisa realizada a partir do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulada “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”. Uma das frentes da expansão da Educação Superior tem se dado no âmbito da formação de educadores do campo, com a implementação de 42 cursos de uma nova modalidade de graduação, intitulada “Licenciatura em Educação do Campo”. Se considerados os aspectos relativos à ampliação concreta da oferta de formação de educadores e a conquista dos fundos públicos do Estado para manutenção destas graduações esta expansão destes cursos permanentes pode ser tomada como vitória dos movimentos sociais. Porém, esta expansão também impõe uma série de desafios à manutenção dos princípios originais do Movimento da Educação do Campo. Quais os riscos e potencialidades desta ampliação? Com a perspectiva de apresentar elementos de reflexão sobre estas questões, este artigo elenca os riscos da descaracterização de aspectos estruturantes desta política e as potencialidades que se julgam conter neste processo de ampliação, que estão sendo analisadas na pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”.</p> <p>Palavras-chave: Educação do Campo; Expansão da Educação Superior; Formação de Educadores.</p>
<p>Mônica Castagna Molina Salomão Mufarrej Hage</p> <p>Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo</p> <p>RBPAAE - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016</p>	<p>O artigo analisa as Licenciaturas em Educação do Campo enquanto política pública conquistada pelo campesinato, referenciando-se nas categorias do materialismo histórico dialético. Através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, buscou-se compreender riscos e potencialidades no processo de institucionalização destes cursos. A análise priorizou o ingresso dos camponeses na Educação Superior; a concepção da Alternância Pedagógica nos cursos e a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento, evidenciando situações capazes de maximizar ou descaracterizar os efeitos dessa política.</p> <p>Palavras-chave: Educação superior; educação do campo; políticas públicas.</p>
<p>Mônica C. Molina Maria Isabel Antunes-Rocha</p> <p>Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo</p> <p>Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-</p>	<p>Este artigo objetiva apresentar reflexões acerca de parte relevante da história da Educação do Campo a partir da conquista de duas políticas específicas de formação de educadores: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação. Faz, inicialmente, um rápido resgate histórico da formação de professores na perspectiva da educação rural, apresentando, após, os principais aspectos que integram formação de educadores a partir do Movimento da Educação do Campo. Na sequência, são expostas as estratégias de execução dos dois Programas citados, cuja materialidade de origem vincula-se à</p>

Educação do campo	
<p>253, jul./dez.2014</p> <p>http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index</p>	<p>luta pela terra e pela permanência dos camponeses nela, aliando-se a esta luta novas práticas formativas de educadores do campo. Conclui-se apresentando alguns desafios a serem enfrentados para potencializar os resultados dessas políticas específicas de formação de educadores, a partir dos principais objetivos do Movimento de Educação do Campo. Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Educadores; Pronera; Procampo.</p>
<p>Mônica Castagna Molina Salomão Mufarrej Hage</p> <p>Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior</p> <p>Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015</p>	<p>O artigo analisa a política de formação de professores no contexto da expansão da educação superior do campo, focando as tensões entre a matriz demandada pelos movimentos sociais camponeses e a política hegemônica assentada nas orientações dos organismos internacionais, para ajustar a formação profissional às mudanças atuais no sistema produtivo. Ele resulta de pesquisa bibliográfica e documental que analisou legislações e programas relacionados à política oficial de formação de professores e o Procampo – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, concebido enquanto política que contribui para uma formação crítica de educadores formuladores e disseminadores da contra hegemonia. Palavras-chave: Ensino superior. Formação de professores. Educação do campo.</p>
Formação de professores	
Autor, Título e Informações Gerais	Resumo
<p>Maria Isabel da Cunha</p> <p>O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação</p> <p>Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, 2013</p>	<p>O conhecimento dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que definiu, em uma perspectiva histórica, a compreensão do campo da formação de professores, pode ser uma significativa contribuição para a prática da formação. Entender esse processo na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele. O objetivo deste trabalho, portanto, é mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente no período que se inicia na segunda metade do século XX. O trabalho reconhece sua condição aleatória e não pretende exclusividade a respeito do tema. A partir do mapeamento realizado, conclui-se que as diferentes tendências teórico-práticas para a docência tiveram significativos impactos nas pesquisas educacionais e essas, por sua vez, também exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas que atingiram a formação de professores. Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação. Todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.</p> <p>Palavras-chave Formação de professores — Tendências teórico-práticas para a docência — Políticas de formação docente — Desenvolvimento profissional docente.</p>

Educação do campo	
<p>Júlio Emílio Diniz-Pereira</p> <p>A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores</p> <p>Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013</p>	<p>O propósito deste artigo é discutir o campo de pesquisa sobre formação de professores. Para tal, o autor procurou responder as seguintes questões: Como se constituiu o campo de pesquisa sobre formação de professores no Brasil e no mundo? Como ele se consolidou como tal? Quais as principais modificações ocorridas nesse campo em termos de temáticas e metodologias de pesquisa? Quais são os atuais focos de investigação desse campo? Quais as principais críticas e os problemas enfrentados por ele desde o seu surgimento? Quais as recomendações para que se aumente a qualidade das pesquisas sobre formação de professores e, por via de consequência, que o campo se fortaleça? Ainda que se trate de um campo de pesquisa relativamente novo na área de Educação, a formação de professores vem se desenvolvendo muito rapidamente. Tal crescimento coloca desafios para esse campo em termos da qualidade de suas produções acadêmicas. Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa. Campo.</p>
<p>Carolina dos Santos Fernandes Carlos Alberto Marques Demétrio Delizoicov</p> <p>Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire</p> <p>DOI http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180201</p>	<p>Este trabalho pretende favorecer reflexões de ordem teórico-metodológica sobre práticas contextualizadas na formação inicial de professores e no ensino de ciências a partir da perspectiva educacional de Paulo Freire, tendo como base sua obra Extensão ou Comunicação?. Os elementos apontados como possibilidades de abordagem contextualizada não são conclusivos, mas, sim, reflexões que abrem caminhos para um trabalho contextualizado na formação de professores e no ensino de ciências, especialmente no que se refere a romper com uma formação pautada nos pressupostos da racionalidade técnica. Em linhas gerais, ressalta-se a contribuição da perspectiva freireana na superação de concepções extensionistas de ensino.</p> <p>Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Ciências. Perspectiva freireana de educação.</p>

Educação do campo	
<p>Maria Amélia Santoro Franco</p> <p>Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos</p> <p>Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008</p>	<p>O trabalho procura colocar em destaque as diferentes concepções que sustentam a lógica que preside as práticas docentes e aquela que organiza os processos formativos, para então considerar que os saberes pedagógicos, vistos como saberes estruturantes do conhecimento profissional, podem ser o elo necessário para produzir os diálogos entre essas duas instâncias que coexistem na prática social de formação de docentes, embora, muitas vezes, de forma desconectada. A seguir, propõe-se a analisar as possibilidades da prática como elemento constitutivo e fecundador da formação docente. Coloca em destaque diferentes concepções de prática, realçando que há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, este perde o acesso às suas circunstâncias. Realça estudos e pesquisas que demonstram que a prática é sempre mais abrangente do que aquilo que se supõe à primeira vista e sempre menos inteligível do que seria necessário considerar. Propõe a superação do sentido tecnicista que acompanha a representação dos estágios supervisionados para uma dimensão de práticas de formação que se organizem em novas unidades de sentido, que sirvam para configurar e sustentar a nova identidade profissional do professor para atuar na escola pública contemporânea.</p> <p>Palavras-chave Formação — Prática docente — Saberes pedagógicos</p>
<p>Selma Garrido Pimenta Maria Socorro Lucena Lima</p> <p>Estágio e docência: diferentes concepções</p> <p>Revista Póesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006</p>	<p>Este artigo discute a formação de professores e pedagogos a partir da relação teoria e prática presente nas atividades de estágio. As autoras revelam preocupação com as práticas que “imitam modelos escolares”, assim como com as práticas escolares que priorizam a “instrumentalização técnica”. No sentido de superar este extremo/dicotomia, o estágio, segundo as autoras, não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria&prática.</p> <p>Palavras chave: estágio; docência; dicotomia; teoria; prática.</p>
<p>Marli André</p> <p>Formação de professores: a constituição de um campo de estudos</p> <p>Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010</p>	<p>O texto analisa o processo de constituição do campo de formação de professores, com base em cinco critérios propostos por Garcia (1999): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. Apoiado em pesquisas da área, assim como em várias iniciativas da comunidade científica, o texto conclui que houve muitos avanços, nos últimos dez anos, no sentido da constituição de um campo autônomo de estudos e aponta alguns caminhos para fortalecer a área.</p>

Educação do campo	
<p>José Carlos Libâneo Selma Garrido Pimenta</p> <p>Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança</p> <p>Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99</p>	<p>O artigo apresenta breve análise crítica do histórico da formação dos profissionais da educação no Brasil, explicitando as ambigüidades do curso de pedagogia desde sua criação até a atualidade, o percurso dos cursos de formação de professores e o impacto dos debates promovidos em instituições, entidades e movimentos em torno da questão. Na seqüência, o texto analisa a natureza e a identidade da pedagogia como área de conhecimento do campo educacional e as questões relacionadas com o exercício profissional dos pedagogos e dos professores. Indica, finalmente, sugestões de organização institucional e de possíveis percursos de formação desses profissionais que apontam para uma mudança do quadro atual.</p>
<p>Bernardete A. Gatti</p> <p>Formação de professores no Brasil: características e problemas</p> <p>Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010</p>	<p>Este artigo aborda a formação de professores no Brasil, considerando quatro aspectos: o da legislação relativa a essa formação; as características sócio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Os três últimos aspectos são tratados a partir de pesquisas publicadas nos anos de 2008 e 2009. A interação dos diferentes fatores abordados sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação. Mereceriam maior atenção as ambigüidades das normatizações vigentes, a fragmentação da formação entre e intracurso, a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, aqui incluídos os estágios na forma como hoje se apresentam na maioria das instituições.</p>
Formação de professores e Ensino de Ciências	
Autor, Título e Informações Gerais	Resumo
<p>Fábio Peres Gonçalves Carlos Alberto Marques Demétrio Delizoicov</p> <p>O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química: contribuições epistemológicas</p> <p>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 7 No 3, 2007</p>	<p>Neste artigo sinalizamos possibilidades para a promoção do desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química, de modo que sua ação docente possa favorecer uma formação inicial de professores em consonância com as discussões contemporâneas sobre essa área, tal como aquelas presentes nas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Química. À luz da epistemologia de Ludwik Fleck, apontamos o estabelecimento de interações entre, por exemplo, os professores das disciplinas de conteúdo específico e os pesquisadores em ensino de Química. Essas interações podem contribuir para a localização e o enfrentamento do que Fleck denomina de "complicação" relativa ao processo de formação inicial de professores de Química.</p>
<p>Marcelo Lambach</p> <p>Formação permanente de professores de química da eja na perspectiva dialógico-problematizadora freireana</p> <p>UFSC 2013</p>	<p>Esta pesquisa de doutorado versa sobre a formação permanente de professores de química do ensino médio que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Nela é realizada a investigação das possibilidades, dos avanços e das dificuldades da formação permanente fundamentada nos princípios dialógico-problematizadores anunciados por Paulo Freire; e verificada se a formação nessa concepção contribui para possíveis mudanças na forma de conceber o ensino de química para alunos da EJA, implicando em mudanças metodológicas. Além dos fundamentos freireanos, esta pesquisa também utiliza a epistemologia de Ludwik Fleck como referencial analítico para elucidar como se organiza o conhecimento e como ele se dissemina e se transforma a partir das categorias: Estilo de Pensamento, Coletivos de Pensamento, Circulação Inter e</p>

Educação do campo	
	<p>Intracoletiva de Ideias, Complicações no Estilo de Pensamento. Análisa, ainda, como elemento empírico da pesquisa, um curso de extensão universitária ministrado para professores de química da EJA que atuam na rede pública estadual do Paraná. O curso foi organizado a partir do referencial freireano e das pesquisas realizadas, sobretudo, por Antônio F. Gouvêa da Silva, apresentadas em sua tese defendida, intitulada “A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas”, na qual ele analisa a orientação da formação docente realizada em distintas redes públicas da educação municipal e/ou estadual no Brasil. Nesse momento empírico da tese, os professores participantes do curso tiveram que realizar o estudo da realidade local com os alunos da EJA, investigar falas, propor temas geradores, elaborar aulas na perspectiva dialógicoproblematizadora e desenvolvê-las com os alunos da EJA. Para a análise, é utilizado como corpus os materiais produzidos pelos participantes durante o curso, os registros dos professores em diário de bordo, os registros do pesquisador, a gravação em vídeo das apresentações das aulas desenvolvidas nas escolas e o grupo focal sobre a formação desenvolvida. A partir da Análise Textual Discursiva dos materiais, são apontados os possíveis avanços em relação à formação permanente de professores, sejam eles os dialógicos, os metodológicos, os epistemológicos, os político-pedagógicos; assim como os limites, sendo eles os estruturais, os organizacionais, os procedimentais, os conceituais, os dialogais e os do orientador da formação permanente para professores de química da EJA, organizada a partir da concepção dialógico-problematizadora freireana. Como conclusão, são apresentadas algumas propostas para superar tais limites, pensando na sua factibilidade, tendo em vista os problemas estruturais que a escola vivencia. Palavras-chave: Formação Permanente. Formação em Serviço. Formação Docente. Ensino de Química. Educação de Jovens e Adultos. EJA. Paulo Freire. Ludwik Fleck.</p>
<p>Geovana Mulinari Stuani</p> <p>Abordagem temática freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências</p> <p>UFSC 2016</p>	<p>O campo de estudos sobre a formação de professores é uma área de pesquisa em ascensão, passível de contribuir na qualificação da educação brasileira. Dentre as modalidades de formação docente, a formação permanente se destaca na relação estabelecida com os professores, com vistas ao seu processo de intelectualização e emancipação. O objetivo desta pesquisa é investigar quais as características e as potencialidades da Abordagem Temática Freireana que a configuram como um processo de formação permanente dos professores, seja na ressignificação da concepção do que é ser docente, seja na concepção do conteúdo escolar. A pesquisa é de cunho qualitativo, envolvendo a análise de documentos, a aplicação de entrevistas semiestruturadas e um encontro de estudo com os docentes entrevistados. A amostra é composta por doze professores de Ciências, divididos em dois grupos: um composto por professores que participaram do Movimento de Reorientação Curricular via Tema Gerador na perspectiva freireana (grupo A), e outro, por docentes que não participaram do referido movimento (grupo B). O movimento de reorientação curricular investigado é a proposta de reorientação curricular do município de Chapecó/SC, vigente no período de 1997-2004. Para analisar os dados, elaboraram-se seis categorias: o</p>

Educação do campo	
	<p>potencial epistemológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o potencial ontológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o potencial gnosiológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o potencial praxiológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o papel da Investigação Temática Freireana na ressignificação do papel do conteúdo escolar; e a concepção do professor como um intelectual crítico e criativo de sua ação pedagógica na formação permanente. Os resultados indicam primeiro, alguns avanços dos professores quanto às práticas pedagógicas e à compreensão da concepção de conteúdo escolar, sendo importantes, nesse processo, elementos presentes na Abordagem Temática Freireana, tais como: problema, problematização, dialogicidade, interdisciplinaridade e trabalho coletivo. Em segundo lugar, apontam algumas dificuldades dos docentes em trabalhar na perspectiva do Tema Gerador, como a seleção dos conteúdos a partir das falas significativas e a falta de condições necessárias nos espaços de trabalho para a continuidade do processo. A contribuição da pesquisa refere-se à necessidade de reflexão acerca da importância dos processos formativos na constituição do ser docente e da consequente interferência em suas ações pedagógicas.</p> <p>Palavras-chave: Abordagem Temática Freireana. Formação Permanente. Ensino de Ciências.</p>
<p>Myriam Krasilchik Caminhos do ensino de ciências no Brasil Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 55, jul./set. 1992</p>	SEM RESUMO
<p>Demétrio Delizoicov La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.2, p.37-62, jul. 2008</p>	<p>É realizada uma revisão crítica da transposição da concepção de Paulo Freire para a educação escolar tendo como referência três projetos de educação em ciências, um desenvolvido na África, na Guiné Bissau, e dois no Brasil, um na região nordeste e outro na cidade de São Paulo. A meta principal destes projetos foi a elaboração de currículos escolares e programas de ensino de ciências considerando os contextos regionais e locais, fazendo uso dos conceitos freireanos de temas geradores e de investigação temática. Os projetos organizados em torno de um programa de pesquisa possibilitaram também realizar intervenção em escolas do sistema público destas três regiões geográficas, articulando formação continuada de professores, proposição de práticas docentes e elaboração de material didático, tendo em vista as necessidades originadas na implantação de currículos e programas de ensino a partir de temas geradores.</p>
<p>Antonio Fernando Gouvêa da Silva A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas</p>	<p>Partindo de experiência docente em escolas públicas municipais e estaduais, do trabalho como assessor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (gestão 1989 – 1992) e, posteriormente, em diferentes gestões de administrações populares no Brasil, procuro caracterizar momentos organizacionais para movimentos de reorientação curricular. A proposta político-pedagógica analisada é o Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador,</p>

Educação do campo	
PUC-SP 2004	<p>compreendido como um processo de formação permanente e coletiva dos educadores, envolvendo toda a comunidade escolar, na perspectiva de buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática a partir dos conflitos e contradições vivenciados no contexto da escola pública. A participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas é uma exigência política, epistemológica e sociocultural para a qualificação do fazer educativo nos diferentes momentos do processo de construção curricular: desde a caracterização das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola convencional até o momento de preparação de atividades pedagógicas para sala de aula, sendo estas organizadas a partir da seleção de falas significativas da comunidade, temas geradores sistematizados em redes de relações – que procuram, dialeticamente, articular diferentes dimensões da realidade sociocultural – e por recortes pertinentes do conhecimento universal sistematizado, realizados pelos educadores das diferentes áreas do conhecimento. Portanto, a perspectiva que deve orientar esse processo de construção curricular fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na Teoria Crítica e na práxis da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico. Por fim, são discutidas as relações entre esses movimentos e as políticas educacionais curriculares que os desencadearam no intuito de caracterizar avanços e dificuldades observados nas práticas analisadas e as condições necessárias para que sua implementação se dê de forma coerente, contribuindo efetivamente para a construção de uma comunidade escolar autônoma, comprometida com a transformação da realidade sociocultural em que está inserida.</p>
<p>Cristiane Muenchen Demétrio Delizoicov</p> <p>A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos</p> <p>Revista Ensaio Belo Horizonte v.14 n. 03 p. 199-215 set-dez 2012</p>	<p>No presente trabalho procura-se caracterizar conhecimentos e práticas do grupo de investigadores no ensino de Ciências que originou e implementou os Três Momentos Pedagógicos (3MP), denominados Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. A análise realizada com base em critérios epistemológicos de Ludwik Fleck teve como referência aspectos teóricos e dados de práticas, contidos em dissertações, teses, livros e artigos produzidos por membros desse grupo de investigadores. Dentre os resultados, destaca-se que o contexto da proposição dos 3MP é decorrência da transposição da concepção de Paulo Freire para a educação escolar e teve como referência três grandes projetos: um desenvolvido na África e dois no Brasil.</p> <p>Palavras-chave: Três Momentos Pedagógicos; Freire; Fleck</p>