

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Walquíria Fernandes Audi

**FORMAÇÃO INICIAL
E IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo no
Vale do Paraíba Paulista**

Taubaté – SP

2015

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Walquíria Fernandes Audi

**FORMAÇÃO INICIAL
E IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo no
Vale do Paraíba Paulista**

Dissertação apresentada para a Defesa
do Mestrado em Desenvolvimento
Humano: Formação, Políticas e Práticas
Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de concentração: Desenvolvimento
Humano, Políticas Sociais e Formação
Orientadores: Profa. Dra. Alexandra
Magna Rodrigues e
Profa. Dra. Edna Maria Querido de
Oliveira Chamon

Taubaté – SP

2015

WALQUÍRIA FERNANDES AUDI

**FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo no Vale do Paraíba Paulista**

Dissertação apresentada para Defesa
do Mestrado em Desenvolvimento
Humano: Formação, Políticas e Práticas
Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de concentração: Desenvolvimento
Humano, Políticas Sociais e Formação

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Mariana Aranha M. José

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Rosemary Roggero

Universidade Nove de Julho

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (in memoriam)

Em especial à minha mãe, de quem me despedi no início deste mestrado,

*Aos meus filhos, Gabriela e Lucas, e
Ao meu esposo.*

AGRADECIMENTOS

De tudo, ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que precisamos continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.... Portanto, devemos: Fazer da interrupção, um caminho novo... Da queda, um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro...
Fernando Sabino

Agradeço primeiramente a DEUS, por ter me concedido a permissão deste percurso, a concretização deste sonho.

Aos meus pais, Walter e Jandyrá (*in memoriam*), pelo amor e carinho com que me educaram e, em especial por terem me ensinado a amar e a confiar em Deus.

Ao meu esposo, Renato Audi, amor e amigo, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo durante esta trajetória. Fez com que um sonho meu se tornasse realidade.

Aos meus amados filhos, Gabriela e Lucas, fonte de todo o meu amor, presentes de Deus e de graça para a minha vida. Vocês me impulsionaram a acreditar que nada é mais forte que a determinação do ser humano. Vocês são e sempre serão a minha melhor obra.

Aos demais familiares, em especial aos meus sobrinhos Henrique e Rafael.

À professora orientadora Dra. Alexandra Magna Rodrigues, pela ajuda e atenção a mim dedicada em momentos importantes do trabalho.

À professora co-orientadora Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, pelas pertinentes exigências, pelos momentos de construção de conhecimento e ensinamentos.

À professora Dra. Mariana Aranha M. José, de quem mereci atenciosa análise do meu trabalho, por ocasião da qualificação.

À professora Dra. Rosemary Roggero, pelas competentes considerações e delicadeza com que apontou necessárias modificações no rumo da minha pesquisa.

Aos demais colegas e professores, pela solidariedade e compartilhamento de alegrias e angústias, durante esta etapa de minha trajetória acadêmica.

Aos licenciandos em Educação do Campo (PROCAMPO), sujeitos desta pesquisa, pela profícua colaboração no oferecimento de dados para a fundamentação desta pesquisa.

*É isso que é preciso que a gente mantenha,
que é preciso que a gente guarde. Apesar de
tudo, apesar dos insucessos! A gente precisa
saber, inclusive, que os insucessos e os
sofrimentos fazem parte da busca da
eficácia. Não há eficácia que não tropece em
momentos de insucesso. E é preciso trabalhar
o insucesso e convertê-lo em êxito.
(PAULO FREIRE)*

*A identidade, como concreto, está sempre se concretizando.
(CIAMPA)*

*O homem é um horizonte de possibilidades.
(CIAMPA)*

*Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão
mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do
campo, o que será possível se situarmos a educação,
o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura
como direitos, e as crianças e jovens,
os homens e as mulheres do campo,
como sujeitos desses direitos.
(ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 26)*

RESUMO

A presente pesquisa visa descrever a construção da identidade profissional docente de licenciandos durante a formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté, situada na região do Vale do Paraíba Paulista, SP. Essa formação se materializa por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem múltipla, associando instrumentos e técnicas quantitativas e qualitativas. Um grupo de 46 sujeitos participou do estudo. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário e um conjunto de desenhos preparados pelos licenciandos para investigação da formação PROCAMPO. Os dados do questionário foram tratados por meio de um programa estatístico, e os resultados foram apresentados na forma de tabelas e gráficos de proporção e frequência. Os desenhos foram interpretados de forma simbólica, associando os signos concretos a aspectos identitários. Os resultados sociodemográficos permitiram observar a predominância feminina entre os licenciandos pesquisados (76%), o que corrobora outras pesquisas desenvolvidas no país. Quanto à faixa etária, a maioria encontrava-se entre 18 e 25 anos de idade. No que tange ao estado civil do grupo, destacou-se maior percentual de solteiros (54%) e, no que se refere às características étnico-raciais dos licenciandos, houve predominância de indivíduos da raça branca (67,4%). Também se observou que a principal motivação profissional está ancorada em fatores vinculados a aspectos afetivos e sociais, como poder ensinar alguém e melhorar o ensino. Os resultados das análises mostraram que os licenciandos orientam fortemente sua construção identitária para um Ideal: tornarem-se profissionais com perfil de comprometimento social, com a profissão e com a melhoria das condições de ensino. Trata-se de uma identidade profissional associada ao estereótipo do profissional devoto e altruísta. Os licenciandos também associam o comprometimento às especificidades da Educação do Campo, equilibrando a valorização dos saberes do campo com o conhecimento científico já desenvolvido pela humanidade.

Palavras-chave: Formação de Professor, Identidade Profissional, Educação do Campo.

ABSTRACT

This research aims to describe the construction of the teaching professional identity of undergraduates during the initial formation of the Bachelor's Degree in Rural Education at the University of Taubaté, located in the region of Vale do Paraíba Paulista, SP. This training is materialized through the Program to Support Higher Education Degree in Rural Education - PROCAMPO. This is an exploratory and descriptive research, combining quantitative and qualitative tools and techniques. A group of 46 individuals participated in the study. Data were gathered by means of a questionnaire and a set of drawings prepared by undergraduates about the PROCAMPO formation. The questionnaire data were treated by means of a statistical program and the results presented in tables and graphs of proportion and frequency. The drawings were interpreted symbolically associating concrete signs to identity aspects. Sociodemographic results showed a female predominance among undergraduates surveyed (76%), which corroborates other studies developed in the country. The majority of the group was between 18-25 years old. Results showed also a high percentage of singles (54%), and the undergraduates were predominantly white (67.4%). It was also observed that the main professional motivation is anchored on factors linked to emotional and social aspects as to teach someone and to improve education. The results showed that undergraduates strongly orient their identity construction to a Professional Ideal based on the idea of social utility, of commitment to the profession, and of improvement of teaching conditions. It is a professional identity associated with the stereotype of devoted and selfless professional. The undergraduates also associate commitment to the specificities of Rural Education, balancing the value of the traditional/rural knowledge with scientific knowledge already developed by humanity.

Keywords: Teacher formation, Professional Identity, Rural Education.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEP-UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOEC	Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPEC	Licenciatura Plena em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PID	Programa de Iniciação da Docência
PLEdoC	Programa de Licenciatura em Educação do Campo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SM	Salário Mínimo
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População dos Municípios onde residem os alunos do PROCAMPO	19
Tabela 2	Número de alunos e de escolas rurais por região de abrangência da proposta	20
Tabela 3	Professores de Escola Rural por Formação	20
Tabela 4	Programas de formação e capacitação docentes oferecidos pela UNITAU	21
Tabela 5	Número de pesquisas em Educação do Campo presentes no Banco de Teses da CAPES	24
Tabela 6	População brasileira residente na zona urbana e rural entre 1980 e 2010	32
Tabela 7	Número de alunos matriculados em escolas da zona rural e urbana, em 2012 e 2013	34
Tabela 8	Distribuição dos alunos segundo a faixa etária	74
Tabela 9	Distribuição dos alunos segundo estado civil	75
Tabela 10	Distribuição dos alunos segundo as características étnico-raciais	75
Tabela 11	Distribuição dos alunos segundo convívio familiar	76
Tabela 12	Distribuição dos alunos segundo renda pessoal e familiar	78
Tabela 13	Distribuição dos alunos segundo o nível de instrução dos pais	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Marco normativo da Educação do Campo	41
Quadro 2	Organograma do percurso educativo	46
Quadro 3	Eixo de Formação Comum	47
Quadro 4	Eixo de Formação de Área	47
Quadro 5	Eixo de Formação Específica	47
Quadro 6	Eixos temáticos de interesse	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Vale do Paraíba – Divisão Municipal	18
Figura 2	Painéis com trabalhos científicos	48
Figura 3	Entrevistas com mulheres do campo	49
Figura 4	Distribuição dos alunos segundo a variável Sexo	71
Figura 5	Distribuição das respostas segundo a razão da escolha em ser professor	82
Figura 6	Distribuição das respostas segundo as motivações dos licenciandos	85
Figura 7	Distribuição das respostas segundo as crenças sobre a profissão docente	87
Figura 8	Distribuição das respostas segundo a opinião sobre os traços essenciais do “bom professor”	90
Figura 9	Distribuição das respostas segundo a opinião sobre o que significa “ser professor”	93
Figura 10	Distribuição das respostas segundo as expectativas dos alunos em relação ao professor	96
Figura 11	Distribuição das respostas segundo fatores importantes para a prática docente do campo	99
Figura 12	Distribuição das respostas segundo a prática em sala de aula	101
Figura 13	Distribuição das respostas sobre as dificuldades enfrentadas por um professor do campo	103
Figura 14	Distribuição das respostas sobre a proposta de formação do professor do campo	105
Figura 15	Distribuição respostas sobre os fatores da formação do professor do campo	107
Figura 16	Desenho nº 1	108
Figura 17	Desenho nº 2	108
Figura 18	Desenho nº 3	109
Figura 19	Desenho nº 4	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	16
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Delimitação do estudo	17
1.4 Relevância do estudo	22
1.5 Organização do trabalho	23
2 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	24
3 AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO	27
3.1 A Educação rural em confronto com a urbana no censo de 2010	34
3.2 A Trajetória da Educação do Campo	35
3.3 A Licenciatura em Educação do Campo	42
3.3.1 A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté – PROCAMPO/UNITAU	44
4 FORMAÇÃO E IDENTIDADE	50
4.1 Conceituando o termo: a identidade em si	50
4.2 Identidade profissional docente: um processo mediado pela formação	54
4.3 Descrever, explicar e dar significado: a teoria da atribuição	60
5 O MÉTODO	65
5.1 Tipo de pesquisa	65
5.2 População e amostra	66
5.3 Instrumentos de pesquisa	67
5.4 Plano para coleta de dados	68
5.5 Plano para análise de dados	69
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
6.1 Quem são os licenciandos em Educação do Campo?	70
6.1.1 Sexo	70
6.1.2 Faixa etária	74
6.1.3 Estado civil	74
6.1.4 Características étnico-raciais	75
6.1.5 Convívio familiar	76
6.1.6 Renda pessoal e familiar	78

6.1.7 Nível de instrução dos pais	79
6.2 Como se constrói a identidade docente	81
6.2.1 Visão da profissão docente	81
a) A escolha da profissão	81
b) Motivações dos licenciandos	84
c) Características da profissão docente	86
d) Traços essenciais do bom professor	89
e) Ser professor	92
f) Expectativas em relação ao professor	95
6.2.2 Prática docente	97
a) Fatores da prática docente	97
b) A Prática em sala de aula	100
c) As Dificuldades da prática da Educação do Campo	102
6.2.3 Formação docente	104
a) A Proposta de formação	104
b) Os Fatores da formação	105
6.3 Representando a Educação do Campo	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
Anexo A – Ofício	125
Anexo B – Termo de Autorização da Instituição	126
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127

1 INTRODUÇÃO

O modelo de educação exercido no Brasil, do início do Império (1822) até meados do século XX, privilegiava a elite econômica e intelectual, em detrimento das camadas mais populares. A partir desse período, o país passou por grandes transformações, com a mudança do perfil populacional que, de rural, passou a urbano, o que possibilitou o surgimento das grandes cidades: o êxodo rural intensificou-se, e não se buscou fixar o homem do campo no campo (NASCIMENTO [s.d.]).

Segundo Munarim (2006), o Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, lançado pelo Ministério da Educação, que convocou as instituições públicas de educação para apresentação de propostas de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – o chamado Programa PROCAMPO –, teve o intuito de valorizar a educação do campo e as especificidades dos temas relevantes às populações camponesas. Objetivou também a expansão da educação básica do campo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, buscando enfrentar as desvantagens educacionais históricas sofridas por quilombolas, assentados, ribeirinhos, entre outros.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) pretende possibilitar ao licenciando o desenvolvimento de competências cognitivas necessárias ao enfrentamento dos novos desafios do século XXI, para expansão dos limites dos espaços de aprendizagem da sala de aula. Pretende também garantir o direito de acesso à educação e à cultura, articulando-as aos conhecimentos científicos a serem apreendidos nas diferentes áreas da licenciatura. Essas competências contribuem para a construção da autonomia do educador e para seu comprometimento com a inserção social, com o exercício da cidadania e com a valorização de sua comunidade.

A formação do PROCAMPO é pautada no processo de habilitar professores do campo para atuação na própria comunidade, formando sujeitos que possam ler o mundo a partir do campo, com sua participação vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais da população do campo (CALDART, 2004).

Trata-se de uma formação “no campo” e “do Campo”, como indica Caldart (2004, p. 27): “No: é um direito de todos e se realiza no lugar que vivem; Do: é um direito do povo ter uma educação voltada para suas especificidades, singularidades humanas, sociais e culturais”. Portanto, traduz-se em uma educação a partir do sujeito, considerando-o em sua diversidade, cultivando e valorizando seu modo de vida, e também lhe disponibilizando o conhecimento historicamente construído.

Minha atenção para o tema foi despertada em 2012, após contato com um grupo de pesquisadoras da Universidade de Taubaté (UNITAU). Naquele momento, tive a oportunidade de acompanhar as primeiras coletas de dados nas escolas da zona rural do município de Cunha – SP, e essa experiência me levou a considerar que a compreensão e o conhecimento sobre a formação inicial em Educação do Campo me possibilitariam reflexões sobre as perspectivas profissionais em educação em zonas rurais.

Por isso, este estudo se inscreve na Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da UNITAU, pois trata de investigar como é construída a identidade profissional docente nos primeiros períodos da formação inicial de licenciandos em Educação do Campo do Vale do Paraíba Paulista.

O professor egresso do programa PROCAMPO da Universidade de Taubaté

[...] deve ser detentor de conhecimentos generalistas sobre a área escolhida e possuidor de uma visão ampla acerca da pluralidade de aspectos que envolvem a educação do campo – fundamentos, princípios, saberes de diferentes naturezas – bem como estar apto a desenvolver práticas pedagógicas e políticas públicas consonantes com os princípios da educação do campo. Deve, também, estar atualizado em relação aos saberes em sua área de competência e ser capaz de desempenhar a função de educador comprometido com a educação que se realiza na escola do campo e no campo (UNITAU, 2009).

A partir das questões colocadas ao longo desta pesquisa, pretende-se apreender como esse perfil se concretiza a partir da formação dispensada. Pretende-se avaliar quais são as crenças, valores e opiniões dos licenciados sobre essa formação e sobre a docência

1.1 O PROBLEMA

As políticas públicas educacionais vigentes no Brasil oferecem uma formação em educação do campo que busca favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para a valorização do homem, da vida e da cultura no campo, bem como o exercício pleno da cidadania.

Apesar dos avanços recentes, como a instituição do PROCAMPO, há a necessidade de se resgatar o respeito pela identidade do homem e da mulher do campo e de se construir uma identidade da educação do campo. A própria Educação do Campo é recente, enquanto política pública que busca valorizar a educação a partir de seu contexto territorial.

A partir das Pesquisas em Educação do Campo no Brasil, observa-se, como será apresentado mais adiante, que ainda são poucos os estudos realizados sobre os sujeitos em Educação do Campo que interagem no processo educacional – principalmente do docente, profissional formador, constituindo-se essa ausência um dos entraves à formulação de uma política educacional realmente inclusiva do cidadão do campo.

No presente estudo, buscou-se analisar como se constrói a identidade profissional dos licenciandos da Educação do Campo, em sua fase inicial da licenciatura.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar como é construída a identidade profissional docente no percurso da formação inicial de licenciandos em Educação do Campo do Vale do Paraíba Paulista.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos licenciandos;
- Descrever os elementos que contribuem para a constituição da identidade durante os primeiros períodos da formação inicial;
- Conhecer quais saberes e práticas docentes os licenciandos constroem na formação inicial em Educação do Campo.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo pretende conhecer como é construída a identidade profissional docente, por meio da escolha da profissão no percurso da formação inicial de licenciandos, professores, jovens e adultos do campo matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em uma Instituição de Ensino Superior da Cidade de Taubaté – SP, a Universidade de Taubaté (UNITAU), situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

Tal curso tem o objetivo de formar professores dos ensinos fundamental II e médio a partir da união dos conhecimentos prévios dos discentes – adquiridos na vivência do e no campo – com os dos professores do curso, assumindo a gestão dos processos educativos que ocorrem na escola e no seu entorno, em unidades situadas nas áreas rurais. Essa formação se concentra nas disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática.

Na Figura 1, as áreas destacadas representam as cidades de Tremembé, Taubaté, Cunha e Natividade da Serra, nas quais residem os alunos selecionados para a primeira turma do PROCAMPO.

Na constituição da proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2012, foram enviados ofícios às Secretarias de Educação dos municípios do Vale do Paraíba Paulista convidando-as para uma reunião de trabalho. O período de eleições municipais e a mudança de governo dificultaram os trabalhos. Compareceram oito secretários ou representantes para a apresentação da proposta, e somente dois municípios assinaram convênio com a Universidade de

Tabela 1 - População dos municípios onde residem os alunos do PROCAMPO

Município	População	Área Territorial
Tremembé	44.399	191,094
Taubaté	299.423	625,003
Cunha	22.167	1.407,250
Natividade da Serra	6.803	833,372
Total	372.792	3.056,719

Fonte: IBGE: Estimativa - Censos Demográficos 2014

Geograficamente, os municípios destacados localizam-se às margens da rodovia Presidente Dutra (BR-116) ou Ayrton Senna (SP – 070), exatamente no eixo de circulação entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Pertencem à Mesorregião Vale do Paraíba Paulista e à Microrregião Administrativa do Estado de São Paulo, e localizam-se entre a serra da Mantiqueira e a serra do Mar.

De modo geral, esse Programa fundamenta-se na formação de professores da zona rural que ainda não possuem ensino superior, no intuito de promover a educação do campo. A abrangência do PROCAMPO foi resultado da demanda de alunos e de instituições escolares, de acordo com o potencial número de alunos e de escolas rurais na região do Vale do Paraíba Paulista. A Tabela 2 mostra, por região de abrangência da proposta, o número de escolas rurais e a quantidade de alunos matriculados. Já a Tabela 3 indica a formação dos professores atuando em escolas rurais.

Tabela 2 - Número de alunos e de escolas rurais por região de abrangência da proposta

Regiões	Educação infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA Presencial	Educação infantil (Especiais)	Ensino Fundamental (Especiais)	Médio (Especiais)	EJA Presencial (Especiais)	Nº de Escolas
Vale do Paraíba	2045	10175	76	278	5	116	0	1	228
Litoral Norte	33	173	0	19	0	3	0	0	11
Total	2078	10348	76	297	5	119	0	1	239

Fonte: Inep, Censo escolar (2008)¹ – Extraído do Projeto Político Pedagógico - UNITAU

Tabela 3 - Professores de Escola Rural por Formação

	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental completo	ensino médio normal/magistério	ensino médio – normal magistério específico indígena	ensino médio	superior completo com licenciatura	superior incompleto sem licenciatura
Vale do Paraíba	0	0	207	3	13	777	0
Litoral Norte	0	0	11	0	0	9	0
Total	0	0	218	3	13	786	0

Fonte: INEP/CENSO (2008) Extraído do Projeto Político Pedagógico - UNITAU

A escolha dos espaços de abrangência da proposta ocorreu em função da necessidade de oferta de cursos de formação para educadores da Educação do Campo para as regiões mencionadas. A UNITAU, instituição proponente, tem

¹ Os dados das tabelas referentes ao ano de 2008 foram extraídos de: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, **Programa de Licenciatura em Educação do Campo**, Projeto Político Pedagógico, Taubaté, junho de 2009.

experiências anteriores significativas em formação e capacitação docente, assim como em outras modalidades de ensino, conforme Tabela 4 (UNITAU, 2009).

Tabela 4 - Programas de formação e capacitação docentes oferecidos pela UNITAU

Anos	Programa	Municípios parceiros	Número de alunos
1998 a 2000	PEC - Programa de Educação Continuada Formação continuada de Professores do Ensino Fundamental Formação continuada de Professores de Educação Infantil	Taubaté Pindamonhangaba Guaratinguetá Ilha Bela	1954
2001 a 2003	Formação continuada de Professores de Educação Infantil Formação continuada de Professores do Ensino Fundamental Formação Continuada para Diretores	Paraibuna Ubatuba	571
2004 a 2006	Formação continuada de Professores do Ensino Fundamental Formação continuada de Professores de Educação Infantil Formação Continuada para Diretores CEAP - Curso de Extensão e Aperfeiçoamento Profissional: Formação de Lideranças na Gestão Escolar-UBATUBA Capacitação de Professores - Música na Escola Teia do Saber: Formação Continuada de Professores Capacitação de Professores - Educação Física na Escola Capacitação de Professores - Dança na Escola Capacitação de Professores - Ensinando Leitura no Ensino Fundamental Capacitação de Professores - Ensinando Produção de Textos no Ensino Fundamental	Taubaté Ubatuba São Luiz do Paraitinga Cruzeiro Caraguatatuba	979
2007 a Atual	Capacitação de Professores - Ensinando Matemática com atividades lúdicas e contextualizadas Capacitação de Professores - Dança na Escola Capacitação de Professores - Ensinando Produção de Textos no Ensino Fundamental Formação de Lideranças na Gestão Escolar PEC-Parceria em Educação Continuada PEC-Parceria em Educação Continuada - em andamento	Lagoinha Lavrinhas São Luiz do Paraitinga Taubaté	470
TOTAL		11 municípios	3974

Fonte: Pró-reitoria de Extensão e Relações Comunitárias – PREX/UNITAU (jun, 2009)

A UNITAU fundamentou a proposta em sua experiência nos processos de formação e capacitação do profissional docente em áreas diversificadas de ensino e de conhecimento. A oportunidade de parcerias com prefeituras e instituições de ensino possibilitou à Instituição importantes e significativas experiências de desenvolvimento, assim como o estreitamento de relações didático-pedagógicas e acadêmico-profissionais (UNITAU, 2009).

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Por se tratar de uma nova modalidade de graduação proposta pelo MEC no Brasil, e a única existente no Estado de São Paulo, oferecida na região do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte, o estudo torna-se relevante e traz contribuições importantes sobre a construção identitária de alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo.

Nesse sentido, a presente pesquisa coloca em evidência o PROCAMPO, programa governamental instituído como política pública que visa contribuir para o reconhecimento do direito da população do campo à educação.

As razões de uma proposta baseada no estudo das identidades profissionais colocam-se em vários níveis. Primeiramente, em um nível essencialmente bibliográfico, nota-se a quase ausência de trabalhos sobre o assunto, conforme abordado no Capítulo 2.

Os estudos identitários apontam, também, para as questões da construção de conhecimentos em face da diversidade, contribuindo para a compreensão, a ressignificação e a reconfiguração do espaço rural, historicamente cercado de contradições e conflitos sociais. Desse modo, o espaço campesino precisa ser reconhecido, não como lugar do atraso, mas como um local que apresenta aspectos diferentes do espaço urbano e que deve ser respeitado em suas especificidades e diferenças.

Além disso, uma abordagem psicossocial traz outro olhar sobre os educadores do campo, levantando a questão de como os formandos percebem o

projeto de educação do campo e como sua identidade de educador é construída a partir daí.

Assim, esta pesquisa se pauta nas discussões sobre a Educação do Campo e sobre a construção identitária do sujeito em formação.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho está organizado em sete capítulos, e esta introdução corresponde ao primeiro deles.

Os Capítulos 2, 3 e 4 compõem o suporte teórico necessário à interpretação dos resultados encontrados. Os Capítulos 2 e 3 referem-se à avaliação das pesquisas em Educação do Campo no Brasil, ao estudo da trajetória histórica da educação do campo e à descrição da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté.

No quarto capítulo apresentam-se discussões sobre os conceitos de identidade e identidade profissional, associados à formação docente.

Apresenta-se, no quinto capítulo, o método utilizado, caracterizando o tipo de pesquisa, população, amostra e plano para coleta e análise de dados.

O Capítulo 6 é reservado para a apresentação dos resultados encontrados e para análise e discussão, com base nos capítulos teóricos da pesquisa.

As considerações finais são apresentadas no Capítulo 7.

2 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

“Estado da arte” ou “Estado do conhecimento”, definido como de caráter bibliográfico, tem por objetivo mapear, descrever, discutir e compreender a produção acadêmica e científica sobre temas específicos de investigação. Esse levantamento – baseado na base de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – concentra-se na temática da Educação do Campo dos últimos 10 anos. As buscas foram feitas com os descritores “Educação do Campo”; “Licenciatura”; “Formação”; “Identidade” e “Políticas Públicas” para os campos “Título” e “Assunto”. Posteriormente, foram feitas as leituras dos resumos que referenciavam um dos descritores mencionados, selecionando-se aqueles relativos à Educação do Campo.

Foram encontrados 66 (sessenta e seis) dissertações de mestrado e teses de doutorado. Procurou-se analisar os objetivos da pesquisa, seus fundamentos, os procedimentos metodológicos, assim como resultados e conclusões. Buscou-se também selecionar os trabalhos que abordavam especificamente questões sobre a licenciatura e os movimentos sociais do campo.

A Tabela 5 apresenta o levantamento realizado a partir das palavras-chave “Educação do Campo”; “Licenciatura”; “Formação”; “Identidade” e “Políticas Públicas”, utilizadas nas produções acadêmicas.

Tabela 5 - Número de pesquisas em Educação do Campo presentes no Banco de Teses da CAPES

TRABALHOS	DESCARTADOS	ANALISADOS	ANO	TOTAL GERAL
Dissertações	39	04	2011, 2012	43
Teses	18	05	2011, 2012	23
Total Geral	57	09		66

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Após a leitura dos resumos encontrados com a temática Educação do Campo, constatou-se que nove trabalhos abordavam a formação, sendo quatro

Dissertações de Mestrado e cinco Teses de Doutorado, todos eles produzidos em instituições públicas.

Os estudos aqui analisados tratam de três temas relacionados à Educação do Campo: Licenciatura, Formação e Políticas Públicas, e discutem, prioritariamente, a participação dos sujeitos nas lutas sociais pela terra.

As pesquisas cuja temática é a *Licenciatura* abordam a necessidade de uma educação contextualizada, apoiada na realidade vivenciada pelos povos do campo, e buscam uma nova proposta pedagógica. Essas pesquisas discutem a importância de um currículo diferenciado para jovens que passam por uma formação específica do campo e da atuação de professores nesse processo de formação social (SILVEIRA, 2012; SANTOS, 2011; SANCHEZ, 2011; CARVALHO, 2011).

As dissertações e teses que tratam da temática *Formação* discutem sobre o processo de formação, inicial ou continuada, condizente com as peculiaridades do campo. Há necessidade de um projeto pedagógico contextualizado para o campo e de um currículo adaptado ao contexto campestre, além do desenvolvimento da comunidade do campo e da emancipação dos sujeitos inseridos nesse espaço (SANTOS, 2011; SILVA, 2012).

As pesquisas com temática *Políticas Públicas* abordam a Educação Popular proposta por Paulo Freire. Elas apresentam uma análise crítica sobre os contextos emergentes da situação rural a partir das relações e interações que se estabelecem nas comunidades rurais (GONSAGA, 2009; COSTA, 2012).

Essas reivindicações apontam para as questões da construção de conhecimentos em face da diversidade, contribuindo para a compreensão, a ressignificação e a reconfiguração do espaço rural, historicamente cercado de contradições e conflitos sociais. Desse modo, o espaço campestre precisa ser reconhecido, não como lugar do atraso, mas como local que apresenta aspectos diferentes do espaço urbano e que deve ser respeitado em suas especificidades e diferenças.

Em decorrência disso, mostra-se uma preocupação com a educação pública do campo, pois, para preparar o docente para atuar nessa modalidade, faz-se necessário um processo de reestruturação da prática educativa, no qual a formação docente específica é indispensável.

Esses fatores resultam em uma situação de interação mútua, pois quando é possibilitado ao docente um preparo que considera necessidades do campo, suas práticas contextualizadas retroagem sobre a formação, construindo um novo saber sobre o campo e a educação.

A Educação Rural – à qual se contrapõe a Educação do Campo – é representante de um espaço geográfico que, na maioria das vezes, é manipulado por interesses econômicos, os quais não contemplam as demandas e necessidades dos povos do campo; ela não articula o trabalho do campo a uma educação escolar contextualizada.

A Educação do Campo inscreve-se na contextualização do tempo e do espaço geográfico, associados às necessidades educacionais dos povos do campo. Mais do que o direito de ser educado no lugar onde se vive, defende o direito a uma educação pensada a partir desse lugar e com sua participação vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais da população do campo (CALDART, 2004).

Os trabalhos nessa área, identificados nesta revisão da literatura, possibilitam pensar a Educação do Campo como uma ação educacional que ultrapassa o limite geográfico. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social”, de acordo com o Parecer nº 36 da CNE (BRASIL, 2001, p. 1).

No entanto, como já observado, a realidade da maioria das formações docentes é bastante distante dessas propostas para a Educação do Campo. Nesse sentido, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão) implementou o programa de licenciatura em Educação do Campo em regime de colaboração com as universidades públicas.

3 AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO RURAL

As primeiras práticas educacionais realizadas entre os seres humanos foram concebidas no meio familiar e se consolidaram, com o decorrer da história, sob a determinação de fatores políticos, religiosos, militares e econômicos, assim como de instituições responsáveis pela educação, como a igreja e a escola. A constituição histórica das práticas educativas emerge, pois, das necessidades de diferentes grupos sociais em ter acesso à educação (ENGUITA, 1989).

Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam que o Brasil, por muitos anos, desvalorizou a heterogeneidade específica do país, relegando a segundo plano o processo de formação e a cultura que divergiam dos padrões ditados pelas elites. De modo geral, ao longo do tempo, as pessoas desprovidas de recursos financeiros estavam à mercê da proposta educacional dominante daqueles que detinham os poderes econômico e político. Assim, implantou-se um sistema excludente, baseado na ideia de que, para viver no campo, os indivíduos não careciam de conhecimentos socializados pela escola.

Como pressupõe Leite (2002, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade".

Ainda segundo Leite (2002), as primeiras tentativas de fortalecimento da Educação Rural pela sociedade brasileira ocorreram por ocasião do intenso movimento crescente migratório rural-urbano, nos anos de 1910 e 1920, quando houve grande número de agricultores que deixou o campo, atraído pelo forte e crescente processo da industrialização.

Por volta de 1920, surgiu o chamado "ruralismo pedagógico", com a intenção de manter uma escola integrada ao meio rural, para fixar o homem no campo e, assim, melhorar sua produção. No entanto, após o período pós-guerra, o paradigma modernizador apontava para uma nova adequação da educação rural frente às exigências do desenvolvimento econômico, buscando incentivar maior envolvimento

da população rural nos processos de desenvolvimento e transformação das estruturas econômicas (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Antes de 1930, o poder público teve a intenção de dotar a população rural de uma instrução escolar mínima. Logo após essa década, aumentou-se o número de iniciativas para a escolarização da população rural. Tais iniciativas se deram com a inserção de programas de escolarização que objetivavam a fixação das pessoas no campo, e foram utilizadas como forma de evitar o esvaziamento da mão de obra no campo e o “inchaço” das metrópoles, afastando problemas de toda ordem. Leite (2002) descreve esse movimento como:

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomaria posições mais arrojadas (LEITE, 2002, p. 29).

É nesse período que os agricultores (moradores do campo) protestaram para que houvesse maior intervenção do poder estatal em prol da educação pública. Desse modo, em 1931 acontece a IV Conferência Nacional de Educação, identificada pelo tema “As grandes diretrizes da educação popular no Brasil, com a preocupação central a intervenção federal na difusão do ensino primário, técnico, normal e profissional”. (XAVIER, 2002, p.17).

No discurso de Fernando de Azevedo, do início dos anos 1960, que ilustra os princípios defendidos pelo “Ruralismo Pedagógico”, vê-se a afirmação:

A escola rural não se organizou ainda nem para elevar de ‘nível’ as populações do campo, civilizando-as, nem para fixá-las, integrando-as na sua região, dando-lhes o sentimento e o conhecimento direto das coisas ambientes e preparando-as para as atividades dominantes do meio (AZEVEDO, 1962, p. 48).

O movimento ruralista dessa época ocorreu juntamente com o aparecimento do processo de urbanização e industrialização. Acreditava-se que fosse possível determinar os ritmos dos trabalhadores rurais, convencendo-os de que sua função era responsabilizar-se pelo sentido da vocação agrícola do país (DAMASCENO; BESERRA, 2004). Por conseguinte, a escola rural tinha o papel e a missão de fixar o homem à terra.

Em 1940, surgiram as primeiras escolas públicas no meio rural, baseadas numa tendência social e política urbanizante. As populações rurais não se ajustavam ao racionalismo urbano, o qual tinha como objetivo a preparação cultural atrelada à vida na cidade. Essa educação rural ficava a cargo das prefeituras, que, com poucos recursos, tinham sob sua responsabilidade a gestão total do sistema. Como na época, e atualmente, em algumas regiões os latifundiários tinham o poder econômico e político, a gestão das escolas era feita de acordo com suas vontades e mandos (GONZAGA, 2009).

Além disso, outros programas foram implantados nesse período, tais como: Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujo intuito era investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural; Centro de Treinamento; Semanas Ruralistas; Clubes Agrícolas; Serviço Social Rural (SSR), que conduzia um sistema de conselhos regionais localizados nos estados de todo o território brasileiro. Implementou-se a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), reconhecida posteriormente como EMATER, e também se investiu no Programa de Extensão Rural, que surgiu para exterminar a carência, a subnutrição e as doenças (LEITE, 2002, p. 33).

No entanto, o processo de industrialização contribuiu para o êxodo rural, devido ao discurso da modernização do país, registrado a partir da década de 1950, e à necessidade de o povo adaptar suas práticas aos novos padrões de agricultura instituídos pela industrialização. O campo, classificado como sinônimo de atraso, deveria se adaptar aos novos padrões de agricultura, fortalecendo o modelo industrial vigente. Entretanto, as transformações que se seguiram e os interesses das elites dominantes provocaram resultados sociais desastrosos. Martine (1987, p. 10) esclarece:

[...] o custo social das mudanças ocorridas agudiza o questionamento das suas vantagens econômicas. Sem dúvida a produção e a produtividade aumentaram, mas não no ritmo esperado. A agroindústria se expandiu rapidamente, mas a produção per capita de alimentos básicos é menor do que no início da modernização. O número de postos de trabalho no campo aparentemente aumentou, mas grande parte deles são de natureza instável e mal remunerados. O campo se industrializou se eletrificou e se urbanizou parcialmente, entretanto o êxodo rural também se multiplicou, levando ao inchamento das cidades.

As disparidades sociais da educação rural determinaram uma evidente desvantagem para os sujeitos do campo, com um modelo que negava sua identidade e não contribuía para o seu desenvolvimento.

Em meados do século XX, a preocupação com esse tema levou a iniciativas de uma educação voltada aos povos do campo e que também atendesse ao que era específico da vida rural. Contudo, tais iniciativas não puderam atingir a dimensão das necessidades reais, pois as grandes revoluções industriais acabaram favorecendo o êxodo rural, com a busca de trabalho na cidade em detrimento do trabalho do campo.

Por outro lado, a população reivindicava do governo ações educacionais para a zona rural. A partir da promulgação da Lei nº 4.024/1961, que dispunha sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seria necessário buscar a valorização das escolas rurais e a adaptação/fixação do homem no campo. Inicia-se uma fase tecnicista, pautada em uma formação específica para o que é próprio ao homem do campo, à natureza, à terra e à organização das atividades produtivas. Havia incentivo às festas comunitárias e à tradição rural, à celebração da colheita, ao vínculo com a rotina de trabalho, que segue uma cronologia própria, diversa da industrial ou da urbana (BRASIL, 1961).

Nessa mesma década, surgiu o educador Paulo Freire, com uma concepção de homem humanizado e com várias ações que contribuíram de forma significativa para a educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. Nessa concepção freireana, a prática social dos sujeitos passa a ser reconhecida e valorizada no ideário educacional, ainda que nem sempre nas práticas.

Após o golpe militar, em 1964, a política educacional sofreu mudanças, os meios de participação e representação popular foram desativados e as manifestações foram impedidas. Houve o silenciamento das propostas para uma educação popular e libertadora. Ainda ocorreu perseguição, prisão e exílio de educadores empenhados com os objetivos da educação popular, sendo Paulo Freire o principal deles. Esse episódio foi justificado pelo binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico.

Leite (2002, p. 26) lista três intuítos declarados na Lei Federal 5.692/1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus:

- a) Utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal;
- b) Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo;
- c) Recriação de estrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção.

Em 1980, intensificou-se a resistência da sociedade brasileira ao autoritarismo vigente, estabelecido pelo golpe militar. Passa-se, então, a tecer novas possibilidades para a escola e para a educação rural, baseadas em uma perspectiva crítica e delineadas de formas distintas, a partir do campo, da educação popular, da política e da educação de jovens e adultos, que reivindicam maior envolvimento do Estado na atuação no cenário rural brasileiro (GOHN, 2011).

Para Frigotto (2010, p. 31), as lutas e embates que se estabeleceram, a partir da década de 1980, acabaram por reavivar “[...] um novo alvorecer das lutas sociais por um novo projeto societário e de educação”.

Logo após o início do processo de redemocratização em, 1985, retomam-se movimentos visíveis de lutas de ocupação e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que nasce em 1984, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Igreja Católica, e da Igreja Luterana.

A Educação Popular, em meados da década de 1980, ganha impulso como concepção pedagógica, adota o método de Paulo Freire como forma de trabalho, com o qual as pastorais progressistas da Igreja, organizações não governamentais – ONGs, sindicatos, partidos de esquerda e movimentos sociais populares, comprometidos com a transformação social, concretizam uma prática pedagógica humanista, em um momento histórico de luta em prol da redemocratização do país.

Instala-se, a partir daí, uma tendência de se considerar a Educação do Campo como perspectiva da Educação Popular, no sentido de uma educação para o povo e pelo povo (SAVIANI, 2008). Compreende-se, portanto, a Educação do Campo como uma prática educativa que se configura compromissada com os

interesses das classes trabalhadoras e específica desses interesses (PALUDO, 2001).

Mesmo com os discursos de uma política voltada para o campo e com a intervenção dos movimentos sociais, pode-se notar, a partir dos dados oficiais, que o êxodo do campo para os centros urbanos continuou a aumentar, com reflexos negativos sobre a efetividade das políticas públicas de valorização do campo e de seus sujeitos.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados na Tabela 6, mostram que, entre 1980 e 2010, a população rural continuou a encolher e que o movimento das populações rurais em direção às cidades prosseguiu, embora de forma menos intensa.

Tabela 6 - População brasileira residente na zona urbana e rural entre 1980 e 2010

Ano	População Residente				
	Total	Urbana		Rural	
		Total	%	Total	%
2010	190.732.694	160.878.708	84,4	29.852.986	15,6
2000	169.799.170	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8
1991	146.825.475	110.990.990	75,6	35.834.485	24,4
1980	119.002.706	80.436.409	67,6	38.566.297	32,4

Fonte: IBGE: Censos Demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010.

Diante dos dados da Tabela 6, constata-se que os habitantes da área rural, em 1980, eram aproximadamente 32,4% da população brasileira. Considerando a população absoluta indicada no Censo 1980 e nos Dados do Censo 2010, o crescimento populacional do Brasil nas últimas três décadas foi de aproximadamente 60,3%. Nota-se, no mesmo período, um alto crescimento da população urbana, de 100%, contra uma diminuição de 22,6% da população rural, o que confirma o processo de êxodo rural no período de 1980 a 2010, tanto em termos relativos, quanto em termos absolutos.

Nesse período, ocorre a aprovação de uma nova Constituição Federal, em 1988, e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Lei 9394, em 1996. Com respeito à educação do campo, a LDB estabelece, em seu artigo 28 (BRASIL, 1996):

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O conjunto de medidas de adequação da escola à vida do campo não estava contemplado anteriormente em sua especificidade. Segundo Leite (2002), a LDB fomentou a desvinculação da escola rural do seu desempenho escolar urbano, exigindo da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado, uma vez que observa:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do aluno; acesso precário a informações gerais.
2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio moral.
3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos (LEITE, 2002, p. 55-56).

Ainda segundo esse autor, cresceu, a partir daí, a presença dos sujeitos do campo em movimentos sociais, principalmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e, mais recentemente, a Via Campesina, que construíram o percurso da Educação do Campo. Tais sujeitos se posicionam, exigem respeito, dignidade e direitos. Com esses movimentos vêm-se consolidando, pouco a pouco, as políticas públicas de incentivo a uma educação que valorize o campo, seus sujeitos e seus direitos.

Arroyo (2004) argumenta que, a partir das últimas décadas do século XX, os sujeitos do campo marcam presença na arena política e cultural, com os movimentos sociais do campo reivindicando aos órgãos governamentais direitos e respeito em favor de uma escola do campo.

3.1 A EDUCAÇÃO RURAL EM CONFRONTO COM A URBANA

Conforme o Censo de 2010, a população urbana é predominante, representando 84,4% da população total, enquanto apenas 15,65% habitam áreas rurais. Quanto às matrículas em escolas, a Tabela 7 mostra o total de alunos em escolas urbanas e rurais, de acordo com o Censo Escolar 2012 e 2013.

Tabela 7 - Número de alunos matriculados em escolas da zona rural e urbana, em 2012 e 2013

	Educação Básica por modalidade e etapa de ensino	Matriculados Rural – N	Matriculados Rural – N	Matriculados Urbano – N	Matriculados Urbano – N
		2012	2013 (Inep)	2012	2013 (Inep)
EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação Infantil - (regime parcial e integral), da creche à pré-escola	859.526	876.194	6.435.986	6.714.406
	Ensino Fundamental – (regime parcial e integral) anos iniciais e anos finais	4.388.806	4.245.634	25.313.692	24.823.647
	Ensino Médio - (regime parcial e integral)	322.479	330.172	8.054.373	7.982.643
	EJA - (regime parcial e integral), fundamental e médio	471.064	484.950	4.287.234	3.435.813
	Total	6.041.875	5.936.950	44.091.285	42.956.509

Fonte: Censo Escolar 2012 - 2013 – INEP

De acordo com os dados indicados na Tabela 7, observam-se todas as modalidades da Educação Básica de alunos matriculados em escolas da zona rural e urbana no país. Nota-se o decréscimo no quantitativo de matrículas na zona rural

entre 2012 e 2013, em torno de -1,74%, equivalente a uma redução de 104.925 matrículas no ensino fundamental. De modo semelhante, nota-se também uma redução nas escolas da zona urbana, de 44.091.285, em 2012, para 42.956.509, em 2013, no ensino fundamental, equivalente -2,58% de matrículas.

A Educação do Campo, apesar das políticas públicas de inclusão e da pressão dos movimentos sociais, tem-se mostrado tímida perante os desafios frente à população do campo. O êxodo rural ainda persiste, seja pelas políticas de agronegócio, seja pela dificuldade que o pequeno agricultor encontra para manter-se no campo. Atualmente, a educação do campo já desenvolveu material didático apropriado, mas se depara com resistência em sua implantação. De acordo com as pesquisas de Braz (2013) e Cabrera (2013), é raro que os docentes tenham sido formados para a educação do campo, ou que temas relativos à educação do campo tenham sido abordados na formação inicial ou continuada dos docentes. Os números apresentados são exemplos concretos de que o discurso ainda não contaminou a prática.

Na próxima seção, busca-se traçar a trajetória da educação do campo em suas diretrizes e regulamentação, direcionamentos que, embora ainda em processo de construção, apresentam características que podem ser destacadas com o intuito de expressar a “consciência de mudança”.

3.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para se traçar a trajetória da Educação do Campo, há que se considerar, inicialmente, que se trata de um conceito em construção. Sua inserção nas políticas públicas educacionais é recente, tanto nas instâncias municipais e estaduais quanto nas federais, mas sua origem está nas lutas dos movimentos sociais, embora se encontrem iniciativas ligadas à educação rural em organizações multilaterais.

Na década de 1940, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) expôs orientações sobre trabalho pedagógico no campo, enfatizando o ensino de técnicas agrícolas no nível fundamental. Estabelece-se, assim, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952,

tendo como objetivo a educação fundamental para “recuperação total do homem rural”, a qual privilegia seu desenvolvimento no espaço rural.

A lógica nesse momento mostrava uma tendência de pensar o campo como lugar de estagnação das técnicas de trabalho, de disseminação de endemias, de analfabetismo, de subalimentação e de superstições e crendices (CALAZANS, 1993; PAIVA, 1987). Tratava-se de olhar o campo, uma vez mais, como lugar de atraso e retrocesso.

Somente a partir da década de 1990 a Educação do Campo ganha maior relevância dentro dos movimentos sociais do campo, buscando, entre outros, a garantia de direito à educação e a melhoria das condições de vida dos sujeitos que habitavam os espaços rurais.

Os programas e projetos da educação do campo têm como intuito educar eficazmente o homem do campo, para superação das injustiças sociais históricas e, sobretudo, para sua valorização e sua permanência no campo.

A Constituição Federal de 1988 passou a garantir a educação como “direito de todos”, e a LDB de 1996 regulamenta ações educacionais nas esferas federal, estadual e municipal que podem favorecer e promover adaptações às peculiaridades da vida rural.

Trata-se de políticas públicas de “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987 apud HOFLING, 2001, p. 32). Elas expressam modos de agir do Estado para dar materialidade aos direitos constitucionais.

Segundo Caldart (2004), a educação do campo para o desenvolvimento do espaço rural deve se fazer presente a partir de seus próprios sujeitos: educação do campo e no campo. Ou seja, não retirar o povo do campo, mas promover uma educação ofertada no seu local de origem.

Disso se depreende que a construção dessa lógica sobre a educação é decorrente da busca de direitos humanos pelos povos do campo, pelos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a lutar, a se organizar contra a situação em que se encontram, criando um novo modelo de vida e direitos para o homem do campo.

Os movimentos sociais do campo surgem a partir das lutas e do trabalho de movimentos sociais e sindicais do campo, sendo o MST o mais importante deles.

Eles reivindicam o reconhecimento de sua legitimidade e de sua terra, “[...] querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais” (MARTINS, 1993, p. 90).

Essa forte pressão dos movimentos sociais potencializa uma mudança significativa nas ações socioeducativas dentro dos próprios movimentos, e também no governo, que passa a construir políticas públicas para a Educação do Campo.

A Educação do Campo difere da educação rural, pois é constituída por diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade do campo, ampliando as possibilidades de recriar as condições de existência no campo. A educação é uma estratégia relevante e pertinente para a transformação da realidade dos sujeitos que vivem no campo, considerando-se o campo, não apenas como espaço geográfico, mas também como espaço de possibilidades, resgatando os valores típicos dos povos do campo.

Busca-se, então, construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades de sobrevivência do campo.

O Conselho Nacional de Educação - (CNE) vem, ao longo dos anos, editando pareceres e resoluções que tratam da Educação do Campo. Decorrente deles, a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, trouxe conquistas para a Educação do Campo em aspectos relacionados às necessidades e à singularidade dessa população.

Segundo Caldart (2002), ampliam-se as reflexões e as práticas pedagógicas possíveis para o meio rural, na sequência das lutas pela garantia do direito à educação que surgiram durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, I ENERA, promovido pelo MST, em julho de 1997, em parceria com entidades como a Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo² foi realizada em Luziânia – GO, em 1998, organizada coletivamente, na qual Miguel Arroyo palestrou e afirmou:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.16).

Desse evento saíram vários resultados concretos, entre eles a criação de um programa vinculado ao Governo Federal, por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA³), que vem apoiando e estabelecendo parcerias com Instituições de Ensino Superior pública para a oferta de cursos de alfabetização, escolarização fundamental e profissionalizante, nos níveis médio e superior, para os assentados rurais. Em 2001, o PRONERA passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do MDA (BRASIL, 2004).

Essa ação educacional ultrapassou os limites geográficos. “O campo, em sua essência (com um sentido), mais do que um perímetro não urbano, mas um campo de possibilidades que dinamizam a interação entre os seres humanos com a própria produção das condições da existência social” (MEC, 2001, p. 1).

Arroyo e Fernandes (1999) discutiram sobre a Educação do Campo como movimento de constituição do sujeito, tendo a valoração, a diversidade e os direitos como condições relevantes de sua existência social. Também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2001, estabelecem que:

² I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, tendo como objetivo desencadear um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, em seus conteúdos e em sua metodologia, o específico do campo.

³ Programa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do governo federal.

Art. 2º - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O PRONERA consolidou-se nos cursos de Alfabetização para a população dos assentamentos a partir das demandas que surgiram nesse processo de alfabetização, e foi evoluindo até chegar aos cursos superiores, além de executar políticas de educação para todas as demandas da Reforma Agrária.

Na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, confirmou-se a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, a fim de consolidar a educação como um direito social. Nesse evento, concretizou-se a demanda pela democratização da gestão, pelo acesso e garantia da permanência de todos em fase escolar nas instituições de ensino brasileiras e pelo respeito à diversidade, enquanto política pública permanente.

Dessa forma, a discussão de uma política voltada para o campo foi se ampliando, seja nos movimentos sociais, seja entre seus parceiros das universidades, seja entre outras instituições que trabalham com Educação do Campo.

Tais avanços proporcionaram a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2003, e, no âmbito do Ministério da Educação, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mais tarde renomeada para SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão), à qual se vincula a Coordenação de Educação do Campo. Passa-se a tecer a inclusão na estrutura federal, identificada pelo atendimento das demandas do campo, e assim se estabelece o reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

A SECADI tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. No

âmbito de suas atividades para a Educação do Campo, foram implementadas várias ações para atender a esses objetivos:

- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. Esse programa apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior em todo o país. Trata-se, especificamente, da formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas rurais;
- Programa Escola Ativa. Visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Busca implantar, nessas escolas, estratégias pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento do aluno, e busca também capacitar professores;
- PróJovem Campo: Saberes da Terra. Concede qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares, na faixa etária de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental, com o intuito de enfrentar as desigualdades educacionais existentes entre o rural e o urbano, assim como a dicotomia campo-cidade.

Caldart (2004) destaca alguns dos desafios que perpassam as políticas de financiamento: a formação de educadores e a produção de materiais didáticos. As questões para a autora são extremamente relevantes para o processo de desenvolvimento da educação do campo. Nesse sentido, observa:

Não se trata de inventar um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação (CALDART, 2004, p. 16).

Assumindo a dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação, a SECADI publicou, em 2012, a organização do marco normativo da Educação do Campo, sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Marco normativo da Educação do Campo

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
Lei nº 9394/96 – LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), oferta da educação básica para a população rural.
Parecer nº. 36, de 04 de dezembro de 2001.	Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº. 01, de 02 de fevereiro de 2006.	Sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº. 03, de 18 de fevereiro de 2008.	Reexame de o Parecer CNE/CEB nº. 23/2007, que sana a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº. 02, de 28 de abril de 2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº. 11.947, de 01 de junho de 2009.	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica.
Decreto nº. 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.	A consolidação da educação do Campo, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação
Fonte: SECADI, 2012 (com inclusão da LDB)	

Compreende-se que esse marco legal configura um movimento recente de materialização da política articulada com a participação ativa dos movimentos sociais.

A Educação do Campo desenvolve-se pela organização, cooperação e contextualização do tempo e do espaço geográfico relativos às necessidades educacionais dos povos do campo e ao trabalho produtivo advindo desse espaço; desenvolve-se na luta de classes, pela ação dos movimentos sociais; e, desenvolve-se no processo de conscientização que potencializa a educação quando pensado em coletividade (UNITAU, 2009).

Esta seção relatou as lutas, os movimentos e as políticas a partir das quais a educação do campo se constrói. É importante destacar que os movimentos sociais da luta pela terra e os movimentos pelo direito à educação do campo foram fundamentais para que o debate sobre o homem e a educação do campo ganhasse espaço nas pautas governamentais.

Ainda há um longo percurso até que a valorização do homem do campo se faça, mas já é possível pensar em uma escola que atente para a regionalidade e sua valorização. Há ainda que repensar a formação do professor para que, de fato, tenhamos uma escola do campo.

Na próxima seção abordar-se-á esse programa de licenciatura, cujo projeto de formação é o foco desta pesquisa.

3.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de incentivar as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a criarem e ofertarem cursos regulares de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC).

O objetivo é formar e habilitar docentes em regime de alternância, por grandes áreas de conhecimento, para atuação no ensino fundamental (final) e ensino médio em escolas do campo. Um projeto piloto foi implementado, a partir do ano de 2007, nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UnB, UFMG, UFS, UFBA), a convite do MEC.

O Ministério da Educação tornou público, a partir de 2008, para todo o Brasil, por meio do edital nº 02/2008, a institucionalização desse programa nas universidades públicas brasileiras, para que elas pudessem apresentar seus projetos de LPEC.

A formação do educador do campo é fundamental para a construção de um projeto de educação do campo e de sociedade: necessita-se para o campo de uma formação docente pautada em uma política educacional que possibilite aos educadores que nele atuem uma contribuição significativa quanto ao seu reconhecimento e valorização, considerando-o como espaço de produção material e

de vida, para superação da imagem atribuída ao espaço rural como lugar de atraso (MUNARIM, 2006).

A formação inicial do docente do campo reflete a história da política educacional, configurando-o como extensão do espaço urbano. A imagem que está constituída historicamente do “ser professor no campo” é que ele não precisa ser “educado”, dado que a vida dos sujeitos do campo é com a terra, portanto não necessitam de muitas letras (ARROYO, 1999).

Como assinala Arroyo (1999), as políticas educacionais e os currículos são preparados para o espaço urbano e industrial; referem-se ao campo normalmente como situações “anormais”, das minorias, e recomendam o ajuste das diferenças nas propostas da escola, dos currículos e dos calendários.

Para superar essa condição, as propostas de Educação do Campo estão organizadas em tempos e espaços em alternância (Tempo-escola e Tempo-Comunidade). A alternância baseia-se na experiência acumulada de cerca de um século da Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e nos projetos educativos na perspectiva da Educação do Campo desenvolvidos há quase uma década (BEGNAMI, 2010; NOSELLA, 2014).

A proposta curricular tem como objetivo central integrar os sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida, para construção de saberes. Para isso, é necessário romper com o paradigma de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da transformação e da prática (UNITAU, 2009).

No decorrer do curso, o licenciando desenvolve um tempo de estudos na universidade e um tempo em locais de residência/trabalho/campo. Nessa perspectiva, não há distâncias entre onde se vive e o espaço de formação. No entanto, há espaços e tempos diferenciados para se estabelecer a avaliação e a socialização de saberes nas comunidades. Esse conceito de conjugar teoria e prática fundamenta as Escolas do Campo (UNITAU, 2009).

Essa proposta de Educação do Campo tem como objetivo buscar alternativas às tendências urbanocêntricas dominantes nas políticas de educação, que não

priorizaram as necessidades e especificidades dos povos do campo, especialmente no que tange à formação de professores.

3.3.1 A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté – PROCAMPO/UNITAU⁴

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade de Taubaté (UNITAU), cujos alunos são os sujeitos de estudo da presente pesquisa, teve início em novembro de 2012, com o intento de formar professores para a educação básica em escolas situadas nas áreas rurais.

A UNITAU localiza-se na cidade de Taubaté-SP, pertencente à Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte. Trata-se de cidade com vocação universitária e industrial situada a 130 km da capital de São Paulo, a 280 km da cidade do Rio de Janeiro, a 90 km de Ubatuba e a 45 km de Campos do Jordão, na Serra da Mantiqueira.

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) revelam que o município de Taubaté, em 2010, possuía uma população de 278.686 habitantes. Destaca-se em décima posição dentre os municípios mais populosos do interior de São Paulo e classificou-se como o segundo maior polo industrial e comercial de sua mesorregião. Por outro lado, Taubaté também é reconhecida, desde 3 de março de 2011, como a "Capital Nacional da Literatura Infantil" (Lei nº 12.388, do Congresso Nacional), fato esse fortemente influenciado por ser a terra natal de Monteiro Lobato, nascido na cidade em 18 de abril de 1882.

O município de Taubaté atende, nas modalidades de educação infantil até o ensino médio, cerca de 900 alunos na área rural, dos quais, em torno de 300, em período integral (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ, 2015).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade de Taubaté – UNITAU destina-se à formação inicial de professores, jovens e adultos

⁴ As informações gerais sobre a Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO/UNITAU foram consultadas em: UNITAU, 2009.

do campo, cuja área do conhecimento abrange as disciplinas Ciências da Natureza e Matemática, para atuarem nas escolas do campo situadas no Vale do Paraíba Paulista, e conta com alunos vindos dos municípios de Taubaté, Tremembé, Cunha e Natividade da Serra.

A organização curricular fundamenta-se no regime de alternância entre Tempo-Escola, que ocorre na Universidade, e Tempo-Comunidade, que ocorre em espaços de origem dos alunos, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e realidade específica dos povos do campo. O curso é dividido em fases presenciais (semelhantes aos cursos de semestres regulares), com carga horária total prevista de 3600 horas-aula, integralizadas em oito etapas (semestres) de curso, sendo 1600 horas-aulas dedicadas ao Tempo-Escola e 2000 horas-aulas dedicadas ao Tempo-Comunidade. A instituição conta com infraestrutura a ser empregada pelas atividades do Tempo-Escola nos períodos de recesso escolar, desenvolvidas nos meses de janeiro, fevereiro e julho, consistindo em dormitórios, refeitórios, salas de aulas, laboratórios didáticos e de informática, e biblioteca universitária (UNITAU, 2009).

A formação em desenvolvimento no programa de Educação do Campo deve articular os saberes da experiência em uma dinâmica ação-reflexão-ação, para abranger todas as fases e tempos do curso. Nessa perspectiva, a Universidade de Taubaté tem a oportunidade de exercer, além de seu papel de formação e ensino, atividades de pesquisa e extensão, buscando atender à necessidade de formação e à possibilidade de geração de conhecimento didático-científico-pedagógico.

No aspecto da pesquisa, as atividades do PROCAMPO são objeto de estudo dos programas de pós-graduação da Universidade, que desenvolvem trabalhos em linhas de pesquisas na área de educação e diversidade (conforme o Programa de Educação e Desenvolvimento Humano – <http://mpemdh.unitau.br/>).

No aspecto extensão, as atividades do PROCAMPO trabalham, no Tempo-Comunidade, a integração da cultura local, com o desenvolvimento de atividades didático-pedagógico-culturais em contato direto com as comunidades do campo (UNITAU, 2009). Um exemplo dessa integração é a participação da Universidade e dos alunos do PROCAMPO nas festas populares da região, trazendo a comunidade e suas formas de expressão para dentro do programa (UNITAU, 2009).

Quanto à constituição do curso, o percurso educativo e os Eixos de Formação do PROCAMPO são apresentados nos Quadros 2 a 5, que possibilitam uma visualização das diferentes disciplinas oferecidas aos licenciandos ao longo dos oito semestres que compõem o curso, bem como a carga-horária disponibilizada em cada uma delas.

Quadro 2 - Organograma do percurso educativo

Etapas	Tempo-Escola Períodos intensivos de formação presencial no <i>Campus</i> Universitário, por meio de um percurso comum a todos os estudantes.	Tempo-Comunidade Períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas de origem dos estudantes, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. Os alunos desenvolverão atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático.
1º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Carga-horária: 200h/a	Atividades culturais e artísticas: 250h - Formas de Linguagem e Comunicação no Campo (manifestações históricas, culturais e artísticas) - O homem e seu ambiente: os saberes da terra
2º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Total de 200h/a	Atividades acadêmicas e científicas: 250h - O Homem do Campo: quem somos nós? - Interações humanas e organização social no campo
3º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Total de 200h/a	Formação pela pesquisa: 250 horas - O espaço e o tempo da mulher no campo - A educação no campo: alternativas pedagógicas contextualizadas
4º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Total de 200h/a	Formação pela pesquisa: 250 horas - As políticas públicas e os movimentos sociais: a representação junto às famílias do campo - Tecnologia e suas influências na comunidade
5º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Total de 200h/a	Estágio Supervisionado I-Ensino Fundamental-250h - Investigação da realidade escolar - Análise da prática pedagógica - Desenvolvimento de projetos educativos
6º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Total de 200h/a	Estágio Supervisionado II-Ensino Médio - 250h - Investigação da realidade escolar - Análise da prática pedagógica - Desenvolvimento de projetos educativos
7º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Total de 200h/a	Projeto de Intervenção no Campo - 250h - Planejamento, desenvolvimento e avaliação de projeto de intervenção - Orientação TCC
8º. Semestre	Composto por 4 módulos Cada módulo terá 50h/a Total de 200h/a	Trabalho de Conclusão de Curso: Monografia-250 h - Orientação TCC - Elaboração de portfólio - Seminários de socialização das pesquisas realizadas
TOTAL	8 sem. x 200h/a=1600 h/a	8 semestres x 250h/a=2000 h/a

Quadro 3 - Eixo de Formação Comum

1º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
1. Educação, Juventude e Sociedade	50 h
2. Linguagem e Meios de Comunicação	50 h
3. Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente	50 h
4. Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania	50 h
Total	200h
2º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
5. Gestão Educacional	50 h
6. O mundo Globalizado e suas Transformações	50 h
7. Gestão de Sala de Aula	50 h
8. Currículo Escolar e Diversidade Cultural	50 h
Total	200h

Quadro 4 - Eixo de Formação de Área

3º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
9. Pressupostos da área de Ciências da Natureza e Matemática	50 h
10. Instrumentalizando as Ciências da Natureza e Matemática I	50 h
11. Fundamentos e Práticas na Educação Básica I	100 h
Total	200h
4º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
12. Temas Emergentes na Educação no Campo	50 h
13. Instrumentalizando as Ciências da Natureza e Matemática II	50 h
14. Fundamentos e Práticas na Educação Básica II	100 h
Total	200h

Quadro 5 - Eixo de Formação Específica

5º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
15. Geografia e os conceitos geográficos	50 h
16. Operações Matemáticas e Medidas aplicadas à Educação do Campo	50 h
17. Química Geral	50 h
18. Compreendendo os seres: aprendendo a classificar e caracterizar	50 h
Total	200h
6º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
19. Geografia do Brasil	50 h
20. Fundamentos de Aritmética e Álgebra	50 h
21. Água e seu consumo na Sociedade	50 h
22. Anatomia e Desenvolvimento Humano: Conhecendo o próprio corpo	50h
Total	200h

7º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
23. Regionalização do Espaço Mundial	50 h
24. Fundamentos de Matemática	50 h
25. Física I	50 h
26. Ecologia e Saúde: harmonizando-se com a natureza	50h
Total	200h
8º Semestre	
Disciplina	Carga Horária
27. Matizes e Vetores	50 h
28. Física II	50 h
29. Química Orgânica	50 h
30. Genética e Evolução: entendendo as heranças vitais e biodiversidade	50h
Total	200h

As figuras 2 e 3 ilustram duas atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo. A figura 2 mostra painéis com apresentação de trabalhos científicos no CICTED (Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento), da Universidade de Taubaté. Trata-se de atividade típica de cursos tradicionais, baseada em pesquisa científica, e que mostra a dimensão da construção do conhecimento nos moldes tradicionais da escola.

Figura 2 - Painéis com trabalhos científicos



Fonte: Professor do PROCAMPO (2015)

Já a Figura 3 mostra uma atividade de entrevista com mulheres das comunidades do campo onde vivem os licenciandos. Trata-se de um trabalho de

recuperação das raízes via história oral que mostra a dimensão da construção do conhecimento pela via da experiência vivida, com a valorização da cultura e dos modos de vida do campo.

Figura 3 - Entrevistas com mulheres do campo



Fonte: Professor do Procampo (2015)

Os alunos estão, no momento (julho de 2015), concluindo o quinto semestre, tendo já percorrido mais de 60% da formação. Inicialmente, 60 alunos foram selecionados em um grupo de aproximadamente 200 candidatos. Atualmente, há 49 licenciandos inscritos no programa, e 11 deixaram o curso. Os licenciandos fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Diversidade (PIBID-Diversidade) desde o 1º semestre do curso. Esse programa vai até o final da licenciatura e é extremamente importante, pois permite aos alunos desenvolverem trabalhos junto às escolas rurais, vivenciando a realidade escolar rural. Os dados aqui tratados foram coletados no 3º Período do curso, correspondente ao 1º semestre de 2014.

4 FORMAÇÃO E IDENTIDADE

4.1 CONCEITUANDO O TERMO: A IDENTIDADE EM SI

... o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão
(Riobaldo, personagem da obra de Guimarães Rosa: *Grande Sertão Veredas*).

O conceito de identidade deve ser examinado ao longo de transformações e reformulações pelas quais passou, e também em função das diferentes perspectivas e teorias que trataram do tema.

Para Deschamps e Moliner (2014), o tema identidade continua atual, o que pode ser constatado pelo número crescente de debates organizados e obras publicadas sobre o assunto.

Além disso, trata-se de um conceito que é discutido em várias ciências e sob vários aspectos. O conceito de identidade é “[...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2006, p. 8).

Etimologicamente, a palavra identidade tem origem no latim *identitas*, cujo significado - “o mesmo” - remete originalmente a um conceito estático, o que contraria sua amplitude e sua natureza plural.

O termo identidade penetrou na linguagem cotidiana, indicando o (re)conhecimento da natureza de todo ser, a tal ponto que se pode falar da identidade de qualquer objeto, como sendo a característica daquilo que ele é (SILVA, 2007).

A identidade tornou-se uma noção intuitiva de reconhecimento adotada pelo senso comum. Essa noção de identidade surge juntamente com a concepção de ser, ou de coisa, uma das primeiras noções que os indivíduos adquirem na vida e no relacionamento social (HALL, 2006).

Nesse sentido, ao adentrar os estudos sobre o conceito de identidade, iniciamos por sua origem na filosofia grega, em que se destacam três filósofos:

Parmênides (formulou o princípio de identidade), Aristóteles (afirmava que “cada coisa possui tanto de verdade quanto possui de ser”) e Heráclito (ensinava que a oposição está na essência de tudo). Esses filósofos fundamentaram os princípios sobre o conceito. Aristóteles, no século III a.C, apresenta a seguinte definição:

Em sentido essencial, as coisas são idênticas no mesmo sentido que são unas, já que são idênticas quando é una a sua matéria (em espécie ou em número) ou quando a substância é una. Portanto, é evidente que identidade é, de algum modo, uma unidade, quer a unidade se refira a mais de uma coisa, considerada como duas, como acontece quando se diz que a coisa é idêntica a si mesma (ARISTÓTELES, *apud* ABAGNANO, 2007, p. 612).

Nesse sentido, Woodward (2012, p.15) argumenta que uma das discussões centrais sobre a identidade encontra-se na oposição entre as correntes essencialistas e as não-essencialistas. O fundamento dessa oposição está na tensão entre as constantes transformações da atualidade, que impactam o indivíduo e a possibilidade da existência de uma identidade estável, sólida e integral (HALL, 2006).

Hall (2006) explica que, para a vertente essencialista – representada, por exemplo, pelos trabalhos de fundamentação psicanalítica, como os de Freud ou Lacan (WOODWARD, 2002) –, o ser humano nasce com um conjunto cristalino, autêntico, de características que o acompanham ao longo do tempo e que não se alteram nas relações sociais .

Nessa linha essencialista, Cruz (2010) menciona o conceito de identidade ancorado na concepção de sujeito cartesiano, que é marcado por uma identidade fixa, ou seja, que não sofre alterações no decorrer da vida.

Em oposição, a vertente não-essencialista focaliza a evolução da identidade ao longo do tempo, das situações sociais e das experiências vividas pelo indivíduo, além de afirmar uma pluralidade de identidades que existiriam dentro do indivíduo e que seriam construídas e ativadas em função da situação.

Nessa perspectiva, a identidade está sujeita a mudanças ao longo do tempo, pois não há essências eternas; “a identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado” (DUBAR, 2005, p. 13).

Nesse sentido, Castells contribui argumentando que “[...] do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógrado se estiver fora do contexto histórico” (CASTELLS, 2008, p. 24).

Segundo Hall (2006), podem ser traçadas três concepções de identidade do sujeito: o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Na primeira concepção, afirma-se que, com o Iluminismo, nasce o sujeito moderno, unificado, autocentrado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação. Portanto, a identidade do sujeito do Iluminismo era considerada como centro essencial de si mesmo. Esta concepção foi definida por René Descartes (1596 – 1650) (HALL, 2006).

A segunda concepção é a do sujeito sociológico, que representa a crítica da sociologia, especificamente do interacionismo simbólico, à concepção iluminista. Aqui a identidade é formada na interação do “eu” com a sociedade, nos processos grupais, mas ainda mantém uma essência interior, um “eu real”, que se transformaria com o diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores (HALL, 2006).

Por fim, na última concepção, o sujeito pós-moderno, que se situa na segunda metade do século XX, não se concede estabilidade ao “eu real”. Ela se perde no sujeito pós-moderno, que não é mais fruto de um processo biológico, mas histórico. Não há mais identidade, mas identidades, e essas não são unificadas em torno de um eu coerente, ao contrário, o sujeito é composto de várias identidades, muitas vezes contraditórias. O sujeito pós-moderno torna-se instável, deslocado por uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Dessa forma, Stuart Hall vai concluir que esse sujeito não tem uma única identidade:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma estória sobre nós mesmo [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Para o autor, as “identidades” são flutuantes, e parte delas é de nossa livre escolha. Assim, é possível sentir-se “deslocado” em toda parte, ver-se excluído, não enquadrável, sem lugares, sem aceitação, perceber-se à margem, aos olhos da coletividade, o que transforma a identidade em uma experiência desagradável e até perturbadora.

Para as vertentes não-essencialistas modernas, concede-se à identidade um caráter mutante, pode-se até dizer volátil, que flutua em um constante “vir a ser”, visto que ela nunca está completamente construída, para os sujeitos.

Este estudo privilegia, em suas análises, um modelo não-essencialista, afirmando que o sujeito se constrói e se modifica por meio das interações, na socialização, pelo seu engajamento em um mundo de constantes transformações.

A construção da identidade em um grupo de licenciandos em Educação do Campo, objeto desta pesquisa, faz-se em contexto, a partir de uma rede de significações que se estabelece durante a formação inicial e que se atualiza por meio de uma teia de relações e disposições sociais e históricas. Conforme define Furlan (2004, p. 51-52):

A noção de “rede de significações” representa todos os sentidos que compõem o mundo para nós, não como soma, mas como um “sistema” em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros; um mundo de significados latentes de que os sentidos de nossas percepções e pensamentos atuais são concreções singulares e provisórias. Como a rede não pode ser assumida como figura, nossas significações terão sempre um lado oculto para nós (além da obscuridade própria do ser), e sua permanência ou mudança está menos no plano representacional da existência, ou nos significados claros de nossa linguagem, do que no sentido de nossa forma de agir, sentir e perceber. Quando agimos ou nos comportamos é toda a rede que atualizamos ou modificamos, embora estejamos explicitamente presentes apenas em relação a significados ou situações pontuais.

Assim, o autor argumenta que a formação identitária é cunhada nas interações, numa forma própria de ser e agir, não se abstendo da sua relação com outras posições, ou seja, das interações, das trocas de valores e crenças, que se apresentam ao ator social e coletivo em suas relações diversas.

A categoria teórica da Identidade permite avançar na compreensão dos indivíduos como dinâmicos, que são ao mesmo tempo iguais e diferentes entre si, como explica Hall (2006, p. 7):

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Sintetizando, Hall (2006) conceitua a identidade pelas interações sociais entre sujeito e sociedade. Essa construção social, que abarca aspectos biográficos e relacionais, desenvolve-se por meio da socialização, na família, no trabalho, na escola ou em outros grupos sociais.

Em particular, a formação docente é uma das fontes de construção de uma identidade profissional. Na próxima seção é tratada a questão da identidade docente, com o intuito de compreender como os licenciandos concebem o "ser professor" e como essa formação participa da identidade profissional docente.

4.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: UM PROCESSO MEDIADO PELA FORMAÇÃO

A reflexão sobre o processo da constituição da identidade profissional docente produz-se amplamente impregnada pela cultura, assim como pelas vicissitudes da inserção na vida profissional. Trata-se de um tema que não pode ser analisado independentemente da identidade pessoal e seus direcionamentos.

É com base nesse entendimento que a identidade profissional é compreendida como processo de (re) construção social, um processo imbricado por múltiplos contextos.

Diante disso, entende-se que a relação entre a formação inicial e a identificação profissional docente é permeada pelas esferas social, histórica e

cultural, que estão interligadas. O indivíduo interpreta o mundo e se relaciona com ele de acordo com os significados e suas interpretações, em seu grupo social (CHAMON, 2003).

Chamon (2003, p. 40) apresenta o conceito de identidade profissional como “[...] uma identidade social ancorada nas representações, práticas e saberes profissionais, que depende do contexto de exercício profissional”.

Essa identidade profissional traz duas dimensões: o Eu profissional e o Ideal profissional (CHAMON, 2003). O Eu profissional associa-se com a percepção que o sujeito tem de si mesmo, de acordo com seus contextos profissionais e suas interações em seu meio profissional. Já o Ideal profissional pode ser definido “[...] como o modelo (visto como conjunto de valores e opções adotadas) do ‘bom profissional’ que o indivíduo quer vir a ser” (CHAMON, 2003, p. 40).

A identidade profissional é uma das modalidades que constituem o processo da identidade e, sobretudo, de uma construção social em que o indivíduo se apropria da atividade oferecida, um fazer implicado na profissão (BAPTISTA, 2002).

Para Ciampa (2005), essa identidade profissional opera como uma rede de significados partilhados que têm diferentes sentidos para cada pessoa, em função de diversos elementos, como idade, sexo, classe social, política, que afetam individualmente a formação da Identidade profissional.

O autor aborda questões sobre os papéis profissionais, interpretados e revistos pelo indivíduo, os quais moldam e interiorizam comportamentos, normas, aspectos afetivos e éticos referentes à profissão. Pode ocorrer, conforme define Ciampa (2005), duplo jogo na identidade pressuposta: quando o indivíduo se adapta mais facilmente ao papel social, ocorre integração ao grupo e uma homogeneização da identidade; no oposto, pode acarretar dificuldades ao indivíduo para se apropriar dos papéis sociais, gerando uma percepção pessoal em contradição com o grupo.

Dubar (2005) explica que essa discussão sobre Identidade se apresenta como um jogo entre o estável e o provisório, o individual e o coletivo, o subjetivo e o objetivo, construído a partir dos papéis sociais que se agregam por meio dos processos de socialização. O autor afirma que é mediante a socialização que o indivíduo se insere na sua dimensão de mundo, sendo este mundo regido pelo simbólico e pelo cultural.

No processo de socialização, o indivíduo assume diferentes papéis, que organizam e transformam a realidade. A partir da aquisição da linguagem, o indivíduo apropria-se de sua cultura nas vivências e nos aprendizados, a partir das interações com os primeiros grupos sociais, como a família e a instituição escolar. O autor afirma que os “[...] saberes básicos incorporados pelas crianças dependerão, não somente das relações entre sua família e o universo escolar, mas, também, de sua própria relação com os adultos encarregados de sua socialização” (DUBAR, 2005, p. 121).

A socialização secundária, que interessa mais de perto, neste trabalho, manifesta-se na aquisição de saberes específicos, firmados nos demais mundos simbólicos, com ênfase no trabalho. Partindo desse princípio, consideram-se os cursos de formação profissional um dos contextos de socialização secundária que possibilita a identificação com a profissão.

Garcia (1999) estabelece que a formação profissional pode ser compreendida como uma função social, quando se ocupa da transmissão de saberes: saber ser e saber fazer. A formação é um processo que possibilita o desenvolvimento e a transformação do indivíduo, por meio de processos de maturação e aprendizagem. Vê-se, portanto, que o entendimento do autor avança sobre diferentes aspectos da formação, vista como um conjunto de processos no qual se forma e se transforma o profissional e a pessoa. Ainda para Garcia (1999), a formação é vista como um investimento pessoal, de satisfação pessoal, além de desenvolvimento da sua identidade profissional, que dificilmente é explícito para quem forma ou é formado.

Essa subjetividade, manifestada na construção dos saberes vivenciados pelo profissional, Placco e Souza (2006) definem como:

Característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 43).

Um processo efetivo de formação considera o profissional como sujeito de seus pensamentos e ações, valorizando sua construção individual, com apropriação

do conhecimento a partir da própria história pessoal, e a construção que ocorre nas relações estabelecidas em diversos grupos e manifestadas nos diversos contextos específicos da formação e da atuação profissional.

É nessa linha de entendimento que Garcia (1999, p. 26) apresenta seu conceito de formação de professores:

A Formação de Professores é uma área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições e que lhe permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dessa forma, a investigação é elemento relevante no desenvolvimento da formação, delineando-a como processo contínuo que favorece o crescente exercício profissional de forma sistemática e organizada. Conforme Tardif (2011, p. 23),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá [...].

Assim, a formação inicial é considerada como importante processo identitário, devido à possibilidade de construção de conhecimentos referentes à profissão, às experiências do estágio supervisionado, aos programas de iniciação à docência, entre outros. É um processo de apropriação de significados, sentimentos, reflexões que podem definir a relação com a futura profissão. Essa identidade profissional se constrói, conforme aponta Pimenta (2009, p. 19):

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante de significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade.

A autora esclarece que a identidade docente é concebida durante o percurso de formação, quando são consolidadas as opções e as vocações relativas à carreira e à atuação profissional.

Para Nóvoa (1998, p. 16), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão”. Afirma, portanto, uma identidade profissional construída por um professor que se reconhece como tal, ou seja, que se percebe, que sente, que age na profissão, que se apropria de sua experiência profissional.

A discussão sobre a construção da identidade profissional é importante em relação à Educação do Campo. Trata-se da primeira Licenciatura no Estado de São Paulo, e o percurso formativo é construído ao mesmo tempo em que se implementa a formação. Os alunos/licenciandos tornam-se “formandos” no contexto em que desenvolvem suas atividades profissionais cotidianas.

A maioria desses licenciandos vive da atividade rural. Foram alunos de escolas rurais e hoje constroem uma identidade de “futuros professores do campo”. Para eles, a formação pautada na pedagogia da alternância aponta para essa construção identitária. A proposta do projeto busca que, a cada período, seja no Tempo-Escola (tempo de sala de aula), seja no Tempo-Comunidade (Pesquisa de campo), esses licenciandos se (re)descubram, por meio da interação entre conhecimentos, investigação e inserção na escola e na comunidade, e criem uma nova vida profissional.

Enquanto característica própria da Educação do Campo, ainda que não única, essa alternância marca a formação e a identidade profissional dos licenciandos. Esse exercício na comunidade associado à formação singulariza uma Licenciatura em Educação do Campo, altera as relações entre teoria e prática e atribui ao educador do campo – por sua prática e sua formação – características próprias, que se integram a sua identidade. A proposta didática é coerente com essa visão e é inovadora, no sentido de trabalhar a prática por meio da pedagogia da alternância. Essa proposta busca integrar o conhecimento acadêmico tradicional com a experiência do campo trazida pelos licenciandos, valorizando a cultura e os saberes dos povos do campo. Ainda que nascida no meio rural, essa proposta o transcende: “[...] toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida.” (NOSELLA, 2014, p.19).

Tal proposta é uma alternativa pedagógica e metodológica de formação profissional que permite a esses jovens e adultos do campo estudarem nesses dois tempos e terem o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, os quais são construídos a partir da problematização de sua realidade.

Atualmente, a Pedagogia da Alternância no Brasil é adotada nos projetos de Educação do Campo, como defendido no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Nesse programa, o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade

[...] não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos [...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende. (BRASIL. MDA, PRONERA, 2006, p. 1).

Essa proposta de regime de alternância se fortalece por meio de projetos financiados pelo MEC, como os citados anteriormente, ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Exemplo disso é a chamada pública Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e destinada a instituições públicas de ensino superior. O item 3.2 do edital determina que os projetos devem observar a seguinte fundamentação político-pedagógica:

[...]
d. apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com realização de práticas pedagógicas orientadas.
[...]

Caldart (2000) complementa, indicando que o Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais do curso na escola. É desenvolvido geralmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho, que são períodos de férias

escolares. Isso permite que professores que atuam em escolas do campo possam se inscrever nas formações. O Tempo-Comunidade é o período de realização das atividades junto à comunidade, composto de práticas pedagógicas complementares àquelas realizadas pelos participantes durante o Tempo-Escola. Esse trabalho junto à comunidade é uma forma de implementar o diálogo entre teoria e prática e, mais ainda, de construir o conhecimento a partir da problematização da própria realidade, conforme já preconizava Freire (2005, p. 52):

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja em torno de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Todo esse processo converge para uma construção identitária fundada no trabalho docente. Essa construção depende de aspectos biográficos e relacionais, próprios da construção identitária. Depende, também, das experiências vividas no processo formativo, que é próprio da identidade profissional, e depende, ainda, da forma como o indivíduo percebe a formação e atribui valores a ela, compreendendo como o processo de formação se dá e construindo explicações para ele.

Assim, na seção seguinte, é brevemente apresentada a Teoria da Atribuição, tal como ela aparece na Psicologia Social, o que permitirá desenvolver algumas análises dos resultados obtidos nesta pesquisa.

4.3 DESCREVER, EXPLICAR E DAR SIGNIFICADO: A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO

Uma pessoa é uma coisa muito complicada. Mais complicado do que uma pessoa, só duas. Três, então, é um caos, quando não é um drama passionai.
Mas as pessoas só se definem no seu relacionamento com as outras.
Ninguém é o que pensa que é, muito menos, o que diz que é [...].
Ou seja, ninguém é nada sozinho, somos o nosso comportamento com o outro.
 Luiz Fernando Veríssimo

Esta seção aborda a temática da teoria da atribuição, configurada como uma área da psicologia social que, no decorrer do século XX, foi primeiramente estudada

pelo psicólogo gestaltista austríaco Fritz Heider (1946, 1958), considerado o autor pioneiro na linha de investigação contemporânea da Cognição Social. Em 1944, ele publica o artigo “Social Perception and Phenomenal Causality” (HEIDER, 1944), oferecendo explicações sobre como as pessoas buscam compreender os fenômenos ocorridos, que consistem na percepção social e nas relações interpessoais. Realizou assim o primeiro tratamento sistemático dos processos atribucionais, o que marcou profundamente o desenvolvimento da Psicologia Social (GOETHALS, 2003).

Heider lançou os fundamentos do tema da atribuição a partir da análise da psicologia ingênua, isto é, de como as pessoas identificam (enquanto leigos) os determinantes do comportamento e dos fenômenos cognitivos que o antecedem.

Nessa perspectiva, os indivíduos estão submetidos à dinâmica do senso comum cotidiano, criando suas próprias “teorias” científicas, ou seja, um conjunto de teorias “ingênuas” sobre a vida social, a fim de interpretar fatos sociais e agir sobre eles. É nessa tentativa de facilitar a compreensão do dia a dia que o senso comum produz esse conjunto de teorias ingênuas. Tais mecanismos são indispensáveis à compreensão das ações dos outros, particularmente às causas ou razões dessas ações, sendo esta, segundo Heider (1958), uma análise ingênua da ação feita por um observador não qualificado.

Desse modo, o estudo da teoria da atribuição permite encontrar explicações para os diversos acontecimentos com os quais os indivíduos se confrontam cotidianamente, antes de tudo preocupados em perceber e analisar as situações a sua volta, procurando dar um sentido ao comportamento das outras pessoas por meio do senso comum, a fim de conhecê-las e tratar com elas (DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

Em seguida, surgem outros estudiosos que se aprofundaram nessa questão por meio da teoria das inferências, destacando-se Jones e Davis (1965), que se concentraram nos mecanismos da atribuição interna (chamada disposicional, quando a causa do comportamento é atribuída ao próprio indivíduo), e Kelley (1967, 1972), que, a partir do chamado modelo de covariação, procurou analisar como os observadores utilizam as várias informações disponíveis no mundo social até chegar às causas de um comportamento. Essas investigações propiciaram o

desenvolvimento dos modelos atribucionais, que permitiram, não apenas estabelecer a forma como as causas do comportamento das outras pessoas são avaliadas pelo indivíduo, mas também expor os vieses e as distorções que são cometidos ao se engajar em um processo atribucional (CAMINO; TORRES, 2013).

Tais questões acerca do interesse e da tendência de atribuir uma explicação a qualquer fenômeno têm papel relevante para o ser humano e suas relações com os demais indivíduos que são observados em seu dia a dia. Essa atribuição proporciona, ainda, o controle ilusório de que o mundo está mais estável e previsível (HEIDER, 1958). Nesse sentido, Deschamps e Moliner (2009, p. 47) afirmam que “[...] os processos de atribuição representam, para os indivíduos, um meio de assegurar um controle sobre seu entorno, de controlar a realidade, forjando-se um conhecimento relativamente estável [sobre ela]”.

Desse modo, os estudos sobre a atribuição indicam que o indivíduo atribui causas ao comportamento das outras pessoas de duas formas básicas: causas internas (eventos disposicionais intrínsecos ao indivíduo) e causas externas (situacionais, extrínsecas ao indivíduo).

No primeiro caso, as causas do comportamento devem-se a propriedades internas (fatores disposicionais), ou seja, a fatores de personalidade, motivação, esforços dispendidos num trabalho ou tarefa. No segundo caso, as causas estão ligadas a fatores situacionais, ao ambiente ou ao contexto da situação, que atuam fora do controle do indivíduo (DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

Dela Coleta; Dela Coleta (2006, p. 163) explicam que

[...] o interno, corresponde às causas oriundas do próprio indivíduo envolvido na ação, e o externo, relacionado às variáveis causais alocadas nas outras pessoas, nas entidades, nas forças do meio-ambiente e no acaso, todas fora do controle do próprio sujeito.

O posicionamento tomado pelo sujeito, ou seja, as inferências que faz, geralmente estão baseadas em

[...] explicações ingênuas e profanas dos acontecimentos do cotidiano, sobre o que fazem ou pensam, ou sobre o que os outros fazem ou pensam. Isso ocorre porque o mesmo dispõe apenas de algumas informações sobre o fenômeno ou acontecimento observado. A partir dessas informações incompletas, eles fazem inferências sobre as informações que não lhes estão disponíveis,

chegando a uma explicação do evento como um todo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 46).

Dessa maneira, a partir da observação do comportamento das outras pessoas ou da auto-observação, os sujeitos fazem inferências, dando explicações sobre suas próprias condutas e ações e sobre as dos outros. Essas inferências são fortemente marcadas pela interpretação das intenções, das habilidades, dos traços, dos motivos e das pressões situacionais, possibilitando estabelecer uma relação de causa e efeito, com base em um raciocínio de senso comum.

Assim, conforme a teoria, não se trata simplesmente de gerir informações, mas de levantar a questão de como são produzidos os conhecimentos a partir das informações tratadas pelo indivíduo, que trabalha como um “epistemólogo leigo”. De fato, seu processo de avaliação do comportamento compara-se a um método científico, na tentativa de obter as melhores conclusões a respeito das causas do comportamento. O intuito é encontrar explicações, de acordo com seus significados, suas crenças, seus conhecimentos e seus valores, a respeito do fenômeno observado.

Enquanto observador, o indivíduo não tem acesso aos estados internos do ator (pessoa que age e é observada), sendo incapaz de saber o que pensa, acredita e sente. Ao observador estão disponíveis apenas as informações inerentes ao contexto e às ações e disposições pessoais do ator, ou seja, simples percepções. Como argumentam Dela Coleta e Dela Coleta (2006, p. 47), o observador,

[...] como só tem parte da informação acerca do comportamento do ator, não pode diferenciar se o comportamento é devido à característica pessoal ou ao reflexo dos papéis assumidos pelo ator.

Essa diferença no tratamento das informações gera avaliações afetivas, morais e instrumentais que atores e observadores elaboram. Essas impressões sobre as informações tendem também a ser diferentes (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005). Considerando esse entendimento, o ator dispõe de maior quantidade de informações necessárias sobre si mesmo, e também sobre os vários atributos do ambiente, os atributos externos (decorrentes de forças externas à pessoa).

Por outro lado, o observador carece, tanto de informações sobre a pessoa do ator, quanto de particularidades contextuais em que o fenômeno ocorreu, e isso pode orientar as conclusões dos observadores para causas internas, “[...] passando a ação do sujeito a ser vista como uma manifestação de suas características” (DELA COLETA; DELA COLETA, 2006, p. 148).

Nessa perspectiva, tanto o observador como o ator são ativos em suas relações com o ambiente, ambos estão motivados a conhecer e compreender a respeito do seu entorno, de si próprio e do outro. As informações nem sempre se referem à interpretação correta da realidade, mas a interpretações pessoais que cada indivíduo faz das causas dos acontecimentos.

5 O MÉTODO

*E como é que faz pra lavar a roupa? Vai na fonte, vai na fonte
E como é que faz pra raiar o dia? No horizonte, no horizonte
Este lugar é uma maravilha
Mas como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte.*
Música: A ponte - Lenine, Lula Queiroga

Entende-se por método o conjunto de processos que se deve empregar na investigação. Em sentido geral, é a ordem que se deve impor ao conjunto de regras sistematizadas, necessárias para investigação, para atingirmos um determinado objetivo ou um resultado desejado (MORA, 2001).

Lakatos e Marconi (1991, p. 83) ressaltam que “[...] o emprego dos métodos não é exclusivo da ciência, mas não há ciência sem a aplicação de métodos científicos”.

De forma mais específica, então, o método é:

[...] o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 83).

Pretende-se, neste capítulo, descrever os caminhos trilhados para a execução da pesquisa aqui apresentada.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa. Os estudos exploratórios, conforme Triviños (1987, p. 109), “[...] possibilitam ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema ou fenômeno”. As pesquisas descritivas oportunizam:

[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Andrade (1993, p. 98) define que na pesquisa descritiva “[...] os fatos são estudados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem a interferência do pesquisador”.

Na presente pesquisa optou-se por uma triangulação de técnicas. Adotou-se fundamentalmente uma abordagem quantitativa, uma vez que o instrumento utilizado (questionário) era composto por seções com questões fechadas, para caracterização do grupo estudado e de suas percepções sobre a formação.

No entanto, para consolidar os resultados obtidos na análise quantitativa e avançar na elaboração de hipóteses sobre a construção identitária dos licenciandos, trabalhou-se também a análise de imagens (desenhos) produzidos pelos licenciandos no quadro de um exercício sobre o significado da Educação do Campo.

O foco da pesquisa foi situado na subjetividade dos sujeitos, direcionando-se para a compreensão de fenômenos complexos e de natureza social, próprio de uma abordagem qualitativa.

Para Chamon (2003, p. 72), as pesquisas com características qualitativas “[...] rejeitam o princípio do determinismo causal e a concepção positivista das Ciências Sociais e buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fato humano”. Buscou-se compreender quais significados os licenciandos atribuem à formação em Educação do Campo, assim como descrever o seu perfil sociodemográfico.

5.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

No momento da pesquisa havia 52 alunos matriculados no 3º semestre do curso de licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Contudo, nos dias de realização da coleta de dados estavam presentes 46 licenciandos, e todos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

A coleta ocorreu em ambiente educacional, no Tempo-Comunidade.

5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foram desenvolvidos dois instrumentos para coleta de dados. Em um primeiro momento, foi solicitado ao respondente para desenhar livremente, em uma folha A4 em branco, como imagina e compreende a formação inicial do PROCAMPO. Os desenhos foram desenvolvidos a partir da indicação “o que o PROCAMPO representa para você?”. Os licenciandos poderiam utilizar a folha de papel e os desenhos poderiam ser coloridos ou não, apresentar texto ou não.

Esses desenhos, metáforas visíveis, foram o primeiro exercício de significação da “formação inicial” apresentado aos licenciandos. “As imagens surgem primeiro, logo depois as palavras, historicamente e ontologicamente” (MAMALI, 2006, pg. 31).

Na etapa seguinte foi aplicado um questionário, adaptado para o objeto do estudo, elaborado por Chamon (2003). Essa ferramenta de coleta de dados tem sido utilizada em outras pesquisas, notadamente nas dissertações de Rangel (2008), Moreira (2012), Carvalho (2012), Dias (2013), Cabrera (2013) e Braz (2013).

O questionário é um dos instrumentos disponíveis para o pesquisador para coletar as informações sobre o tema pesquisado. Para Gil (2010, p. 121), ele é um “[...] grupo de questões que são aplicadas aos entrevistados com o intuito de obter informações de suas experiências, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

No questionário utilizado na presente pesquisa há 99 questões norteadoras, divididas em 10 blocos de perguntas, compondo 5 (cinco) eixos temáticos distintos, sendo possível identificar as opiniões, as motivações, as práticas e as atitudes dos sujeitos sobre o objeto deste estudo.

O Quadro 6 apresenta os diferentes eixos temáticos, bem como o agrupamento dos blocos correspondentes a cada um deles.

Quadro 6 - Eixos temáticos de interesse

EIXO	BLOCOS	QUESTÕES
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	01 – Dados sociodemográficos do sujeito	01 a 23
IDENTITÁRIO	04 – Opinião sobre o que é ser professor do campo	35 a 37
FORMAÇÃO	05 – Em que consiste a formação docente “do” e “no” campo	38 a 44
PRÁTICA	06 – Classificação das dificuldades enfrentadas pelo professor do campo	45 a 58
	07 – A prática em sala de aula do professor do campo	59 a 75
	02 – Fatores importantes na prática docente (aspectos da profissionalidade)	24 e 25
	08 – Atuação em sala de aula, vivenciada na escola do campo	76 a 83
	09 - Impressões sobre a profissão docente do campo	84 a 89
ESCOLHA DA PROFISSÃO	03 – Sobre a profissão	26 a 34
	10 – A importância de fatores para a prática docente do campo (Gestão)	90 a 99

5.4 PLANO PARA COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi apresentado o projeto à responsável pela condução das atividades da licenciatura em Educação do Campo, objetivando parecer favorável a sua execução junto aos alunos. Em seguida, foram seguidos os procedimentos éticos necessários à condução da investigação, submetendo-se o projeto ao Comitê de Ética da UNITAU, que o aprovou sob o protocolo nº 744.126 (CEP/UNITAU).

No que tange aos procedimentos de coleta de dados, primeiramente a pesquisadora transmitiu aos participantes as informações necessárias referentes à garantia do sigilo e à possibilidade de sua saída do estudo a qualquer momento, caso assim desejassem. Foi apresentada ao grupo a importância da proposta de estudo, seus objetivos, bem como os aspectos éticos.

A coleta dos dados ocorreu nos dias 14 e 24 de março de 2014, abrangendo um total de 46 respondentes. A primeira coleta foi realizada pela pesquisadora, totalizando 30 respondentes, e em outro dado momento, com o auxílio da professora da turma, com mais 16 respondentes. Ambas as coletas ocorreram em ambiente educacional (Tempo-Comunidade), e após a autorização do responsável pelo grupo de licenciandos.

Para esta pesquisa, foram utilizados quatro desenhos recolhidos junto aos licenciandos.

Apresentaram-se aos sujeitos da pesquisa todas as informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado em duas vias, sendo a primeira via entregue ao respondente e a outra permanecendo em poder da pesquisadora.

5.5 PLANO PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados sociodemográficos foram tabulados com o auxílio do software Sphinx®. Os dados levantados para compor os eixos temáticos foram tratados pelo software livre R (<http://cran.rstudio.com/>). Esses dados foram apresentados em percentuais e frequências no formato de gráficos.

Os desenhos foram analisados a partir de uma perspectiva iconológica, na qual “[...] ocorre a interpretação dos símbolos e sintomas culturais evidenciados em temas e interpretados pelo pesquisador” (SOUZA; OLÁRIA, 2014, p. 9). Segundo esses autores, a iconologia busca as formas simbólicas nos signos concretos, na tentativa de identificar a visão de mundo do produtor da imagem.

Buscou-se aqui uma interpretação dos desenhos a partir de analogias entre os signos desenhados e a construção identitária.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho, objetiva-se desvelar questões pertinentes à formação inicial de licenciandos em Educação do Campo no que diz respeito ao processo de construção identitária docente.

É apresentada, neste capítulo, a caracterização sociodemográfica do grupo e um conjunto de análises relativas à escolha da profissão, aos conhecimentos e às práticas docentes e aos fatores que constituem a identidade docente.

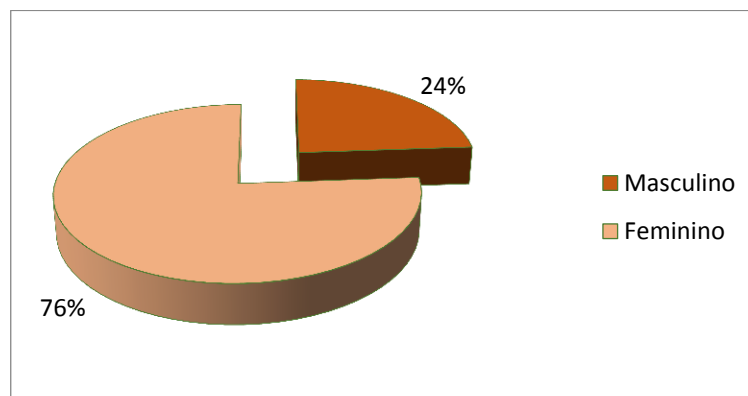
6.1 QUEM SÃO OS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Esta seção apresenta os resultados de caracterização do perfil sociodemográfico dos licenciandos que frequentam o curso de licenciatura em Educação do Campo.

6.1.1 Sexo

Conforme mostrado na Figura 4, 35 sujeitos (76% do grupo) pertencem ao sexo feminino. Essa é uma situação característica, tanto dos cursos de licenciatura, quanto da atividade docente no Brasil. A presença majoritária da mulher em cursos de licenciatura já foi observada em diversos estudos realizados no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009; CHAMON, 2003; RANGEL, 2008; CARVALHO, 2012; MOREIRA, 2012; DIAS, 2013; BRÁZ, 2013).

Figura 4 - Distribuição dos alunos segundo a variável Sexo



Esse fenômeno não é recente, e a construção da feminização docente, ocorrida desde o final do século XIX, é um processo histórico-cultural de evolução do ensino normal no Brasil.

De fato, a partir da proclamação da independência, determinou-se a implementação, em várias províncias, das primeiras escolas normais, caracterizadas pela educação moral e religiosa, momento em que se supervalorizaram as condições morais em detrimento das competências e do desenvolvimento intelectual. Determinou-se, também, segundo o artigo 4º da Lei de Criação da Escola Normal, que “Para ser admitido à Escola Normal: requer-se ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever” (VILLELA, 1992, p. 29).

Segundo Villela (1992), as escolas enfrentaram um processo de criação/extinção/recriação em sua fase inicial, uma vez que a economia agrária usava apenas o trabalho escravo para a atividade braçal. Como não havia o interesse em desenvolver as habilidades, tampouco a inteligência da população em geral, surgiu o desinteresse pela profissão.

Para superar isso, decidiu-se educar a mulher em prol da modernização da sociedade, da construção da cidadania dos jovens e da higienização da família. A mulher tinha a função de formar novos trabalhadores e trabalhadoras e, para isso, deveria ser diligente, honesta, ordeira, asseada, consciente dos cuidados com um lar ausente de transtornos e desequilíbrios do ambiente externo (MONTEIRO, 2012).

Além disso, a lógica da higienização preocupa-se com as consequências dos cruzamentos consanguíneos. Tal código, não somente veta o incesto, como também aclara regras de relacionamento sexual entre parentes, integrando a interdição de casamento entre tios e sobrinhos (revogada em 1941). Esse cuidado com a “higienização da família” foi fortalecido pela Constituição Federal de 1934 (BARSTED, 1999).

A partir de um contexto histórico da profissionalização docente, a Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827, oficializou e sistematizou a inserção da mulher no universo escolar, o que ocorre, inicialmente, como discente e, posteriormente, como docente. Segundo Gatti (2010), essas propostas significaram medidas importantes para a garantia de melhores condições de acesso da mulher à educação.

Ainda para Villela (2000), o processo de estruturação das escolas normais no Brasil era incipiente, apresentando, nas décadas de 1850 e 1860, uma condição instável para a formação dos professores. Entre 1868 e 1870, iniciaram-se transformações na sociedade, de ordem ideológica, política e cultural, propiciando compreender que “um país é o que a sua educação o faz ser” (BARROS, 1986). Naquele momento, foi valorizado o ensino para o desenvolvimento social e econômico do país, a fim de difundir os princípios de Ordem e Civilização e “[...] moldar, conscientizar, conformar o cidadão para o exercício da cidadania” (VILLELA, 2000, p. 116).

Ano a ano, crescia o número de meninas matriculadas em Escolas Normais, assim como havia a pretensão de formar professores e professoras, com o intuito de atender ao aumento da demanda escolar. Os relatórios vindos de várias províncias apontavam que as Escolas Normais formavam mais professoras que professores (VILLELA, 2000). Para Louro (2001), tal tendência era semelhante ao que ocorria em outros países, e explica a origem da feminização do magistério, correlacionada ao processo de urbanização e de industrialização que, simultaneamente, possibilitava maiores oportunidades de trabalho para os homens.

A mulher ficou restrita ao magistério, em relação às demais profissões. Como indica a historiadora Del Priore (2001), as mulheres do final do século XIX deveriam ser educadas, e não instruídas, visto que,

[...] na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro (DEL PRIORE, 2001, p. 446).

Também para Perrot (2001, p. 177), o século XIX trabalha com um discurso naturalista, comportando duas espécies, cada qual com suas peculiaridades e qualidades próprias: “Aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”. No entanto, as mudanças propiciaram à mulher e à mãe progressão rápida, pois a fragilidade e a sensibilidade das mulheres não eram mais consideradas aspectos negativos, mas positivos do gênero, úteis no processo da docência.

Assim, o modelo de formação e construção da feminização da profissão docente constituiu-se no percurso da história dos espaços formais de educação. Naturalizou-se o ingresso da mulher no mercado de trabalho como professora, correlacionando-se o magistério primário com a maternidade. Isso teria impacto significativo no processo de construção da identidade docente.

No século XX, o caráter feminino do magistério primário intensificou-se, conforme mostra o Censo Demográfico de 1920, que indica que 72,5% do professorado no ensino público primário brasileiro eram construídos por mulheres. Posteriormente, na década de 30 e meados de 1940, a presença feminina no magistério ampliou-se, devido à progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em grandes metrópoles, como, por exemplo, São Paulo.

As mulheres tornaram-se, progressivamente, majoritárias na expansão da escolaridade já em meados do século XX, pois a formação no ensino médio capacitava a mulher para o exercício profissional da escolarização, favorecendo a preservação das atividades maternas vinculadas às possibilidades empregatícias (UNESCO, 2010).

6.1.2 Faixa etária

A Tabela 8 mostra a distribuição dos alunos de Licenciatura em Educação do Campo de acordo com a faixa etária.

Tabela 8 - Distribuição dos alunos segundo a faixa etária

Características		Frequência	
		Absoluta (n)	Relativa (%)
Faixa etária (anos)	< 20 anos	06	13,0
	21 a 25 anos	11	23,9
	26 a 30 anos	12	26,1
	31 a 35 anos	04	8,7
	36 a 40 anos	05	10,9
	41 a 45 anos	02	4,4
	46 a 50 anos	02	4,4
	> 51 anos	01	2,2
	Não responderam	03	6,5
Total		46	

O presente estudo demonstrou que 36,9% dos alunos da primeira turma de licenciatura em Educação do Campo do Vale do Paraíba Paulista apresentam idade entre 18 e 25 anos. Nos estudos de Gatti e Barreto (2010, p. 160), praticamente 50% dos licenciandos encontram-se na faixa etária ideal - dos 18 aos 25 anos de idade. Assim, 34,8% têm entre 26 e 35 anos de idade, 15,2%, entre 36 e 45 anos, e 6,6%, acima de 46 anos. Esses dados apresentam forte diferenciação de gerações que dão início à construção da sua profissionalidade.

6.1.3 Estado civil

A Tabela 9 mostra a distribuição dos alunos de Licenciatura em Educação do Campo segundo o estado civil.

Quanto ao estado civil dos alunos, de modo geral os solteiros destacaram-se, constituindo 54,3% do total, o que corrobora os resultados encontrados por Moreira (2012), cuja argumentação é a de que os professores casam-se após o ingresso na profissão, e que não se dedicam às questões matrimoniais durante a formação.

Tabela 9 - Distribuição dos alunos segundo estado civil

Características		Frequência	
		Absoluta (n)	Relativa (%)
Estado civil	Solteiro	25	54,3
	Casado	15	32,6
	Viúvo	0	0,0
	Separado/Desquitado/Divorciado	05	10,9
	Vive maritalmente	01	2,2
Total		46	

De acordo com as Estatísticas do Registro Civil divulgadas pelo IBGE (2011), os homens brasileiros contraem matrimônio, em média, aos 28 anos de idade. Esse mesmo relatório indica que as mulheres brasileiras o fazem com uma idade um pouco inferior à dos homens, pois, em média, casam-se aos 26 anos.

6.1.4 Características étnico-raciais

A partir dos dados da Tabela 10, quanto às características étnico-raciais dos licenciandos, evidencia-se a autoclassificação na cor branca, em contraste com as outras opções identificadas, pardo(a), mulato(a) e origem indígena. Negro(a) e de origem oriental não foram apontadas pelos licenciandos.

Tabela 10 - Distribuição dos alunos segundo as características étnico-raciais

Características		Frequência	
		Absoluta (n)	Relativa (%)
Características étnico-raciais	Branca	31	67,4
	Negra	0	0,0
	Pardo (a) - mulato(a)	13	28,3
	Amarelo (a) de origem oriental	0	0,0
	Indígena ou de origem indígena	01	2,2
	Não responderam	01	2,2
	Total	46	

Vale mencionar que o panorama atual das desigualdades econômicas e as desvantagens sociais afetam, sobremaneira, as categorias “Negro(a)” e “Pardo(a) – Mulato(a)” da população brasileira. Historicamente, os índices econômicos e sociais

têm-se apresentado desfavoráveis, quando comparados com os da população de cor branca.

6.1.5 Convívio familiar

Na Tabela 11 são apresentadas as informações relativas à forma de convívio familiar dos alunos. Constata-se que eles têm sua base familiar na convivência com pais ou outros parentes, totalizando 50% dos sujeitos, referindo-se aos solteiros. Dados do censo demográfico apontam que grande parte dos jovens está na fase educacional e no início da sua vida produtiva, razão pela qual ainda não têm recursos financeiros próprios para obtenção de sua residência (IBGE, 2010).

Tabela 11 - Distribuição dos alunos segundo convívio familiar

Características		Frequência	
		Absoluta (n)	Relativa (%)
Convívio familiar	Pais/outros parentes	23	50,0
	Cônjuge e/ou filhos	19	41,3
	Com amigos (compartilhado despesas ou de favor)	02	4,3
	Com colegas em alojamento universitário	0	0,0
	Sozinho	01	2,2
	Não responderam	01	2,2
	Total	46	

É importante ressaltar que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a composição familiar típica é formada por casal com filhos, em sua etapa inicial, isto é, quando os filhos têm idade até 16 anos, o que representa 53,6% das famílias. Entretanto, merece destaque um fenômeno social de expressivo crescimento nos últimos anos, o prolongamento da convivência familiar entre pais e filhos, a chamada “geração canguru”, fenômeno formado por jovens entre 25 e 34 anos de idade, cuja condição é de filho (a) ainda residente na casa dos pais. No período de 2004 a 2013, a proporção dessa condição passou, de 21,2%, para 24,6%, no Brasil. Eles apresentam maior escolaridade média e, conseqüentemente, maior dedicação aos estudos. Esses resultados sugerem uma associação com a opção de viver na casa dos pais. Percebe-se, também, que essa

nova realidade é mais presente nas famílias com renda mais elevada, aproximando-se de 15,3% na faixa de dois a cinco salários mínimos de renda *per capita* (IBGE, 2010).

Além disso, a “geração canguru” apresenta outras características, como a dependência financeira dos pais por longos períodos e o casamento mais tardio (IBGE, 2010).

Nessa perspectiva, pode-se constatar que a configuração atual familiar passa por transformações e, segundo Carter e McGoldrick (1995) e Silveira e Wagner (2006), ao longo dos anos vem crescendo o fenômeno da permanência dos adultos jovens no convívio familiar, fato que é chamado de fase do “ninho cheio”, ou seja, a permanência dos filhos adultos na casa dos pais (relaciona-se ao antagônico “ninho vazio”).

Do ponto de vista histórico, antes ocorria o inverso: os jovens eram constantemente encorajados pela família a fazer a transição para a fase adulta, ou seja, ocorria seu afastamento da família de origem, até porque os jovens já almejavam a liberdade e dispunham de autonomia e independência em diversas fases da vida. Paradoxalmente, o afastamento atual do jovem adulto da família natural constitui um grande desafio, ainda que viver sozinho possa representar a conquista da sua autonomia e independência, tornando-o capaz de gerenciar a própria vida.

Quanto aos casados, 41% vivem com os (as) esposos (as) e/ou com os (as) filhos (as). Com base nos dados apresentados pelo IBGE (2013), verifica-se que, no período 2002/2012, houve redução dos modelos familiares constituídos por casais com filhos (de 52,7%, para 45,0%); em oposição, aumentou o número dos casais que não têm filhos – de 14%, para 19% (IBGE, 2013).

Esses dados representam um modelo de família “tradicional”, ou seja, constituída por pai e mãe com filhos, que simboliza espaço de socialização, exercício da cidadania e estratégias de sobrevivência. Trata-se do primeiro grupo humano organizado como unidade-base da sociedade, independentemente da redução dos arranjos apresentados, das novas estruturas e dos resultados que vêm se formando.

6.1.6 Renda pessoal e familiar

Quanto à situação de renda, pessoal e familiar, os dados da Tabela 12 indicam que 17,4% têm renda pessoal entre dois e três salários mínimos (SM), e 65,2% têm renda até um salário mínimo.

Tabela 12 - Distribuição dos alunos segundo renda pessoal e familiar

Características		Frequência	
		Absoluta (n)	Relativa (%)
Renda pessoal	Até 01 SM	30	65,2
	2 a 3 SM	08	17,4
	4 a 5 SM	0	0,0
	6 a 10 SM	0	0,0
	Acima de 10 SM	0	0,0
	Não responderam	08	17,4
Renda familiar	Até 01 SM	11	23,9
	2 a 3 SM	30	65,2
	4 a 5 SM	04	8,7
	6 a 10 SM	0	0,0
	Acima de 10 SM	0	0,0
	Não responderam	01	2,2
Contribuintes com a renda	Não responderam	01	2,2
	Uma pessoa	18	39,1
	Duas pessoas	22	47,8
	Três pessoas	05	10,9
	Quatro pessoas	0	0,0
	Cinco ou mais pessoas	0	0,0
Total		46	

Os licenciandos em Educação do Campo da Universidade de Taubaté recebem uma bolsa de estudos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Diversidade (PIBID – Diversidade), do Governo Federal, para atuação em um projeto cujo objetivo é a

Elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; [...] inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica; [...] proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino aprendizagem; [...] incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (CAPES, 2009, p. 1).

Tal política pública tem caráter inclusivo relevante, pois esse apoio financeiro possibilita aos alunos do PROCAMPO a chance de estudar, conforme depoimentos de muitos que tiveram a oportunidade se de expressar, no início do programa.

Esse cenário desfavorável de distribuição de renda é a regra no meio rural, e pode ser constatado a partir da análise do rendimento médio mensal de pessoas domiciliadas no meio rural versus meio urbano. A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012), percebe-se que apenas 5,6% da população rural alcançam rendimento médio mensal acima de três salários mínimos (SM), em comparação com a população urbana, que atinge 20% nessa mesma faixa de renda.

No que tange à renda familiar, os dados apontam que a maioria das famílias (89%) tem renda até três salários mínimos, e que quase um quarto delas (23,9%) percebe até um salário mínimo.

De forma geral, consoante Gatti e Barreto (2010), o nível econômico de licenciandos ingressantes/concluintes encontra-se nas faixas de renda de três a dez salários mínimos. No entanto, observa-se que essa faixa é superior ao nível econômico dos licenciandos das populações do campo.

6.1.7 Nível de instrução dos pais

O nível de escolaridade dos pais é baixo. Conforme se constata a partir dos dados da Tabela 13, a quase totalidade dos sujeitos (87%) indica ter pais sem escolaridade nenhuma ou ensino fundamental incompleto, o que confirma que um dos maiores desafios da sociedade brasileira ainda é o acesso à educação.

Esse cenário reflete, em parte, o fracasso dos sistemas públicos de ensino e desenvolvimento da educação no Brasil (IPEA, 2009). Por outro lado, o acesso dos filhos – licenciandos em Educação do Campo – a um curso de nível superior mostra o salto educacional que é possível a partir de políticas públicas dirigidas a esses setores historicamente desfavorecidos.

Tabela 13 - Distribuição dos alunos segundo o nível de instrução dos pais

Nível de escolaridade	Pai		Mãe	
	Absoluta (n)	Relativa (%)	Absoluta (n)	Relativa (%)
Nenhuma Escolaridade	08	17,4	10	21,7
Ensino Fund. Incompleto	32	69,6	30	65,2
Ensino Fund. Completo	02	4,3	02	4,3
Ensino Médio Incompleto	01	2,2	0	0,0
Ensino Médio Completo	00	0,0	03	6,5
Ensino Superior Incompleto	02	4,3	01	2,2
Ensino Superior Completo	01	2,2	00	0,0
Total	46		46	

De fato, as condições de formação no campo são historicamente desfavoráveis e desiguais, em relação às regiões urbanas.

O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em seu “Relatório de Observação nº 5”, (BRASIL, 2014), constatou que, em 2001, a escolaridade média da população rural (3,4 anos) era praticamente a metade da escolaridade média da população urbana (6,9 anos), consideradas as pessoas com 15 anos ou mais de idade. Em 2012, a população rural elevou sua escolaridade média para 5,1 anos, permanecendo ainda em índices abaixo da média da população urbana (8,4 anos). A insuficiência de políticas educacionais específicas para o campo é uma das principais causas da desigualdade entre a escolaridade média rural e a urbana.

Simultaneamente, o analfabetismo é considerado pelo CDES como um dos maiores determinantes da exclusão. Em 2005, eram 15 milhões de pessoas analfabetas, e cerca de 13 milhões em 2012, dentre as quais mais da metade com idade acima de 50 anos, ou seja, indivíduos que nos anos 1950 e 1970 enfrentaram grandes dificuldades de acesso escolar. O analfabetismo acentua-se consideravelmente nas áreas rurais, na região Nordeste, entre as etnias de cor preta e parda e entre os de menor renda.

De modo geral, os municípios enfrentam queda na taxa de natalidade (o que reduz a perspectiva de alunos), alta na rotatividade de professores do campo e estradas rurais pouco conservadas. Esse panorama propicia que se busque

transportar os alunos do campo para as escolas na zona urbana, fechando-se escolas nas áreas rurais. Segundo o CDES (BRASIL, 2014) foram fechadas 41 mil escolas rurais, na última década. Isso desvaloriza o campo e a sua cultura, e não se trata apenas da redução da escola, com a consequente imposição de uma jornada maior aos alunos, e a diminuição dos investimentos em infraestrutura na zona rural. Trata-se do afastamento da família e do campo, ou seja, os alunos do campo se submetem a condições inadequadas de transporte escolar para as cidades a fim de prosseguir nos estudos, distanciando-se de seu território e de seus valores.

6.2 COMO SE CONSTRÓI A IDENTIDADE DOCENTE

Esta seção apresenta a análise das diversas partes do questionário, organizadas em três grandes eixos temáticos.

O primeiro eixo diz respeito à visão primeira que os alunos têm sobre a profissão docente. Nele são analisadas as razões e motivações de uma escolha pela profissão docente e a visão geral da profissão e do professor.

O segundo eixo volta-se para as questões da prática docente, incluindo, tanto as práticas ideais, como as dificuldades da profissão, na percepção dos alunos.

O terceiro eixo reúne as questões relativas à formação docente na Licenciatura em Educação do Campo, como os alunos a percebem e como a idealizam.

Essas análises, assim organizadas, permitem uma avaliação do Eu Profissional e do Ideal Profissional, duas dimensões da identidade profissional.

6.2.1 VISÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

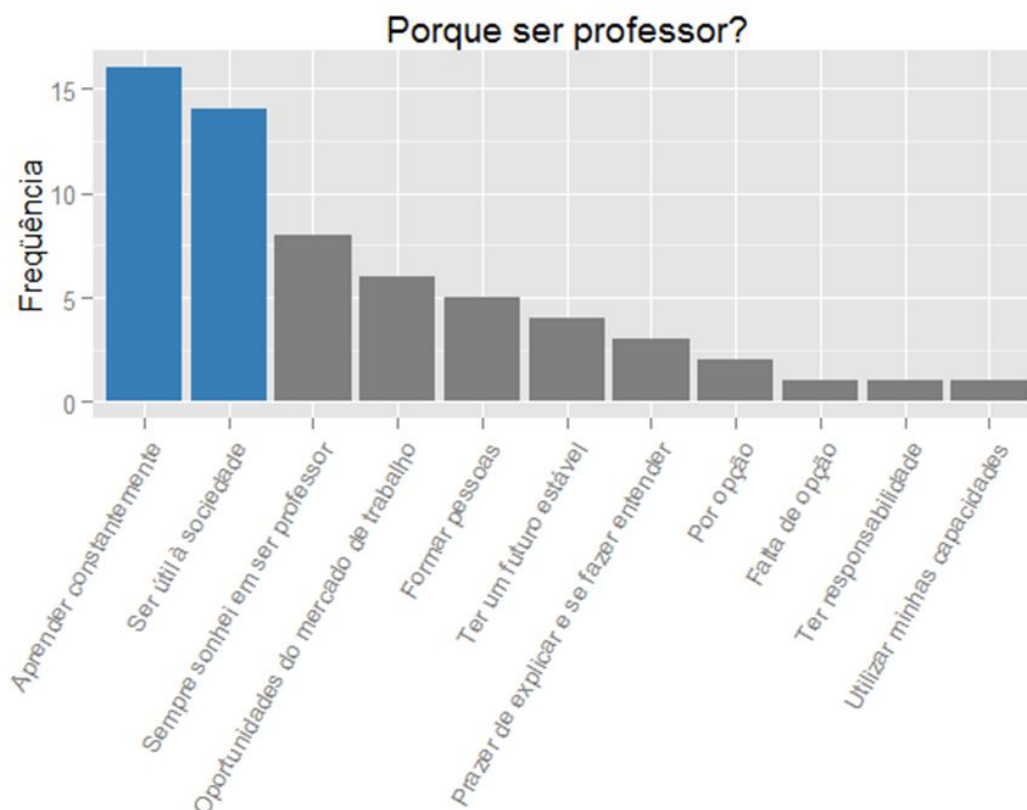
a) A escolha da profissão

O cotidiano é permeado por escolhas, dentre as quais está a da profissão que se pretende seguir. É nesse momento de opção que o jovem tem dúvidas e angústias, em um processo cercado pela pressão social, familiar e pessoal.

A Figura 5 apresenta as razões apontadas pelos alunos para a escolha da profissão docente. Observa-se que os licenciandos indicaram majoritariamente o aprendizado (34,8%, 16 sujeitos) e a utilidade da profissão (30,4%, 14 sujeitos) como as razões mais importantes para a escolha da profissão, o que aponta para certa idealização da profissão. Isso mostra como afirma Nóvoa (1995, p. 16), que “[...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem”.

Tais respostas entrelaçam aspectos pessoais e sociais, correlacionadas a motivações afetivas (no que diz respeito a ajudar o próximo) e motivações sociais (modificar a sociedade), compondo um cenário articulado. É importante notar que a aprendizagem torna-se uma premissa e um imperativo profissional para o exercício da docência.

Figura 5 - Distribuição das respostas segundo a razão da escolha em ser professor



Por outro lado, destacam-se, na opinião dos licenciandos, três afirmações com percentuais iguais, colocadas entre as menos escolhidas: *Por falta de opção* (2,2%, um sujeito); *Para ter responsabilidade* (2,2%, um sujeito); e, *Para utilizar minhas capacidades* (2,2%, um sujeito).

Observa-se que uma parcela mínima dos licenciandos considera o motivo da escolha da profissão docente ser por falta de opção, o que é bastante significativo. Apesar da desvalorização social e salarial da profissão, para muitos jovens de classes populares ela representa a oportunidade de uma escolha concebível, valiosa e interessante. O curso parece exercer nos ingressantes na docência uma real e concreta possibilidade de exercer uma atividade profissional com chances de transformar a realidade.

Diante disso, optar conscientemente e assumir-se como educador, credenciando-se rumo ao exercício da profissão, são os primeiros passos para a construção significativa da identidade docente.

Outra pequena parcela dos licenciandos considera que suas opções pela docência deve-se a *ter responsabilidade*, o que sugere que os indivíduos se sentem responsáveis pelo exercício da profissão e pelo sucesso e pela qualidade do ensino. Essa concepção sofre influência das reminiscências histórico-sociais da origem da profissão docente e dos referenciais ainda mantidos socialmente sobre a responsabilidade heroica e sacerdotal do professor frente ao processo educativo (SALES; CHAMON, 2011).

As outras opções pouco selecionadas (*Ter reponsabilidade* e *Usar capacidades*) parecem apontar para uma satisfação pessoal ou para características já adquiridas dos sujeitos. Elas são rejeitadas, isto é, pouco escolhidas, em favor da construção futura do sujeito: aprendizado e serviço para a sociedade.

Ao lado disso, percebe-se que os licenciandos estão conscientes de que essa educação contempla sua realidade e de que está a serviço de sua comunidade. Nesse sentido, percebe-se que o “ser professor” confirma a chance de concretização de um processo de cidadania mais efetivo para o contexto educacional campesino.

b) Motivações dos licenciandos

A Figura 6 mostra que as respostas mais escolhidas pelos licenciandos foram: *Poder ensinar alguém* (47,8%, 22 sujeitos) e *Melhorar o ensino* (45,7%, 21 sujeitos). Isso indica estarem os pesquisados intrinsecamente motivados em “ser professor” e em exercer a profissão. Sentem-se competentes, pois atribuem valor elevado a “poder ensinar alguém”. Retomando a fala de Tardif (2011, p. 23):

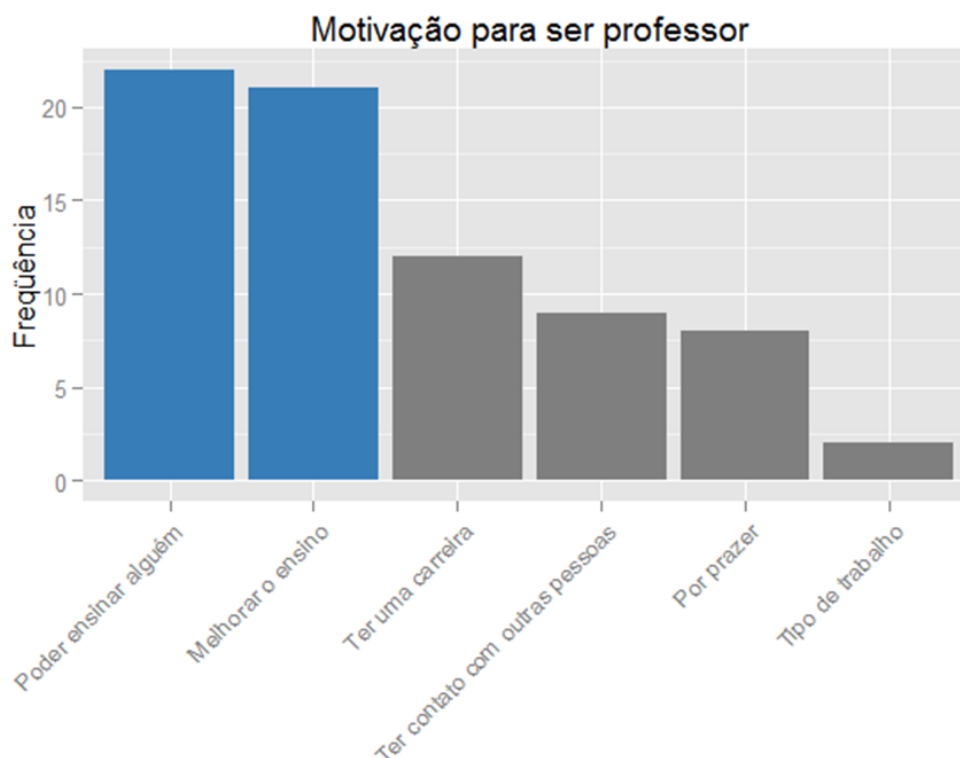
[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá [...].

Quanto à opção *Melhorar o ensino*, entende-se que os licenciandos se sentem responsáveis pela melhoria da qualidade da educação.

Essas opções apontam para um processo de formação docente que “[...] é um processo dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas” (PACHECO, 1995, p.45), ou seja, um processo contínuo de transformações e aprendizagens.

Entende-se que esses aspectos são essenciais, assim como a pluralidade de saberes que corresponde a questões intrínsecas à vida profissional e ao desenvolvimento da prática pedagógica do licenciando, relacionando-se à autonomia docente, às possibilidades de intervenção prática e à intencionalidade pedagógica. Essa visão aponta para o Ideal Profissional, componente de sua identidade profissional, constituindo o que o licenciando entende como “bom professor”.

Figura 6 - Distribuição das respostas segundo as motivações dos licenciandos



Essas escolhas mostram licenciandos motivados para ter um bom desempenho no exercício da profissão docente. Constata-se uma relação positiva de autoestima associada a fatores intrínsecos (atribuição interna), pois os licenciandos se apresentam como responsáveis e internalizam as possíveis consequências de seus sucessos e fracassos. São resultados promissores, pois, sem professores interessados, empenhados e motivados, não é possível construir uma educação de qualidade (MARQUES, 2003).

Essa motivação docente, como explica Guerreiro (2000, p. 33), corresponde a “[...] sentimentos de cumplicidade e adesão livre e espontânea às grandes finalidades da causa educativa e em atitudes de envolvimento e empenho no exercício da atividade profissional”.

Essa visão do “ser professor” não está necessariamente ligada à formação, mas parece ter raízes em representações e imagens que nos acompanham desde as primeiras aprendizagens: “[...] a figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização”, afirma Arroyo (2011, p. 124).

Para os autores Berger e Luckmann (2011), essas imagens, que são apropriadas pelos sujeitos ao longo da vida, integram seus processos de subjetivação, ainda que nem todos os aspectos do objeto sejam apreendidos. Os aspectos mais salientes contribuem para a construção da identidade e, nesse caso, da identidade profissional.

Segundo Mogone (2001), a

[...] identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada (MOGONE 2001, p. 19).

Nesse sentido, a formação inicial é considerada como importante processo identitário, devido à possibilidade de construção de conhecimentos referentes à profissão, às experiências do estágio supervisionado, aos programas de iniciação à docência, entre outros. É um processo de apropriação de significados, sentimentos e reflexões que pode definir a relação com a futura profissão.

Para Garcia (1999), a formação profissional pode ser compreendida como uma função social, quando se ocupa da transmissão de saberes: saber ser e saber fazer. A formação é um processo que possibilita o desenvolvimento e a transformação do indivíduo, por meio de processos de maturação e aprendizagem, ou seja, um conjunto de processos no qual se forma e se transforma o profissional e a pessoa. Segundo o autor, a formação é vista como um investimento pessoal, de satisfação pessoal, além de desenvolvimento da identidade profissional, que dificilmente é explícito para quem forma ou é formado.

c) Características da Profissão Docente

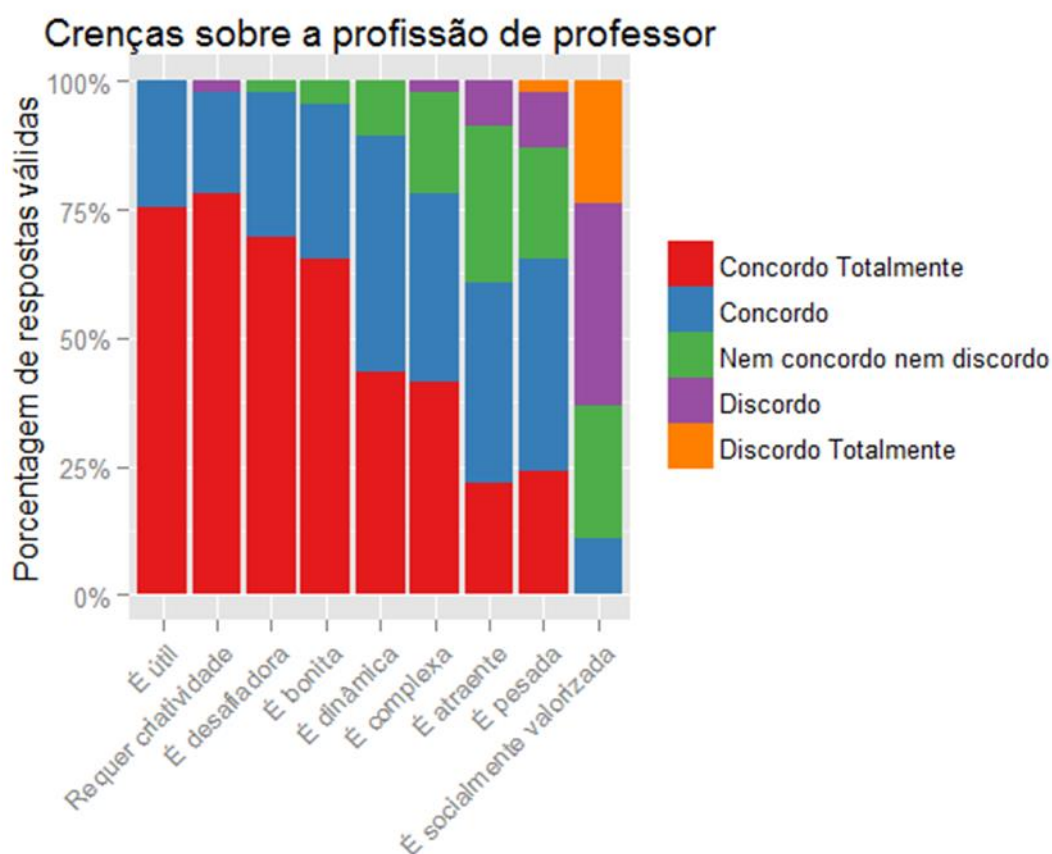
As afirmações/crenças sobre a profissão docente, apresentadas na Figura 7, foram avaliadas utilizando-se de uma medida de concordância em que cada nível de conformidade é ponderado no questionário: 'Concordo completamente' = 5; 'Concordo' = 4; 'Nem concordo nem discordo' = 3; 'Discordo' = 2; 'Discordo completamente' = 1. Dessa forma, é possível observar, a partir da Figura 7, que as

crenças mais fortes entre os entrevistados são as de que a profissão de professor *É útil; Requer criatividade; É desafiadora; e, É bonita*.

Também apresentam alguma concordância, ainda que bem menos acentuada, para as afirmações *É pesada* e *É atraente*.

Finalmente, os licenciandos não acreditam que a profissão de professor seja valorizada, indicada na opção *É socialmente valorizada*.

Figura 7 - Distribuição das respostas segundo as crenças sobre a profissão docente



A crença na utilidade da profissão confirma resultado anterior sobre as razões da escolha da carreira docente (*Ser útil à sociedade*). Associada às outras três características de maior concordância, esse conjunto mostra uma visão dos licenciandos alicerçada em dois polos: social (útil) e pessoal ou subjetivo (criatividade, desafio, beleza). Também esse polo social é atravessado pela subjetividade, ligada ao espírito de doação (*ser útil à sociedade*).

Trata-se, portanto, de uma avaliação positiva da profissão, porém associada a uma visão de missão ou sacerdócio, que integra o senso comum na sociedade. Essa perspectiva remete aos trabalhos de Fred Davis (DAVIS, 1968, *apud* DUBAR, 2005) sobre a socialização profissional, nos quais ele identifica as etapas da “conversão doutrinal” de uma profissão. Segundo Davis, a etapa inicial é a do estereótipo do profissional devoto, altruísta, disponível, que se adapta bastante bem às crenças expressas pelos licenciandos. Mais uma vez, emerge a imagem de um Ideal Profissional associada ao “bom professor”.

Vale destacar que o estereótipo do “espírito de missão” contaminou a escolha da profissão docente, em detrimento, muitas vezes, da remuneração salarial. As profissões consideradas primordialmente como de “espírito de missão” não são frequentemente bem recompensadas (JESUS, 2002).

Essa identificação é fortemente questionada, por negar a profissionalidade docente. Como afirmam Ludke e Boing (2004), os docentes precisam reivindicar o reconhecimento de seu trabalho, assim como sua consolidação profissional.

Por outro lado, o licenciando não é ingênuo. Tem ciência das dificuldades inerentes à profissão, em especial a perda de prestígio social que ela sofre.

A vulnerabilidade social da profissão docente é um processo histórico, construído desde há muito na sociedade brasileira. Esse processo é decorrente de diversos fatores que contribuem para a degradação social e econômica da profissão e para a desqualificação profissional dos professores. Já Libâneo (2001, p. 64) constata:

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização, salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira, cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos.

É fato que essa situação evoluiu nos últimos 15 anos. O Brasil concentrou esforços na área educacional, particularmente na valorização do docente, como já preconizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 14):

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos.

Os professores obtiveram, nos últimos anos, várias conquistas profissionais, como o piso salarial profissional e o terço da jornada de trabalho destinado a trabalhos extraclasse (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008), embora a implementação prática dessas conquistas legais ainda não esteja consolidada.

No entanto, o cenário nesse início da segunda década do século XXI parece de desprestígio para a docência. Esse profissional se revela um trabalhador fragmentado, subordinado às políticas estatais e, sobretudo, subordinado às condições econômicas concretas. Os professores buscam ainda o cumprimento das leis que conquistaram, visto que a situação econômica de muitos dos municípios do país não permite a efetiva aplicação dessas leis (DUARTE, 2013).

Percebe-se, assim, que não é suficiente ter em mente somente a importância do exercício da profissão, sua beleza ou utilidade. Embora os licenciandos partilhem dessa visão de professor, veem, também, a desvalorização social e econômica da profissão, o que pode interferir em sua construção identitária.

d) Traços Essenciais do Bom Professor

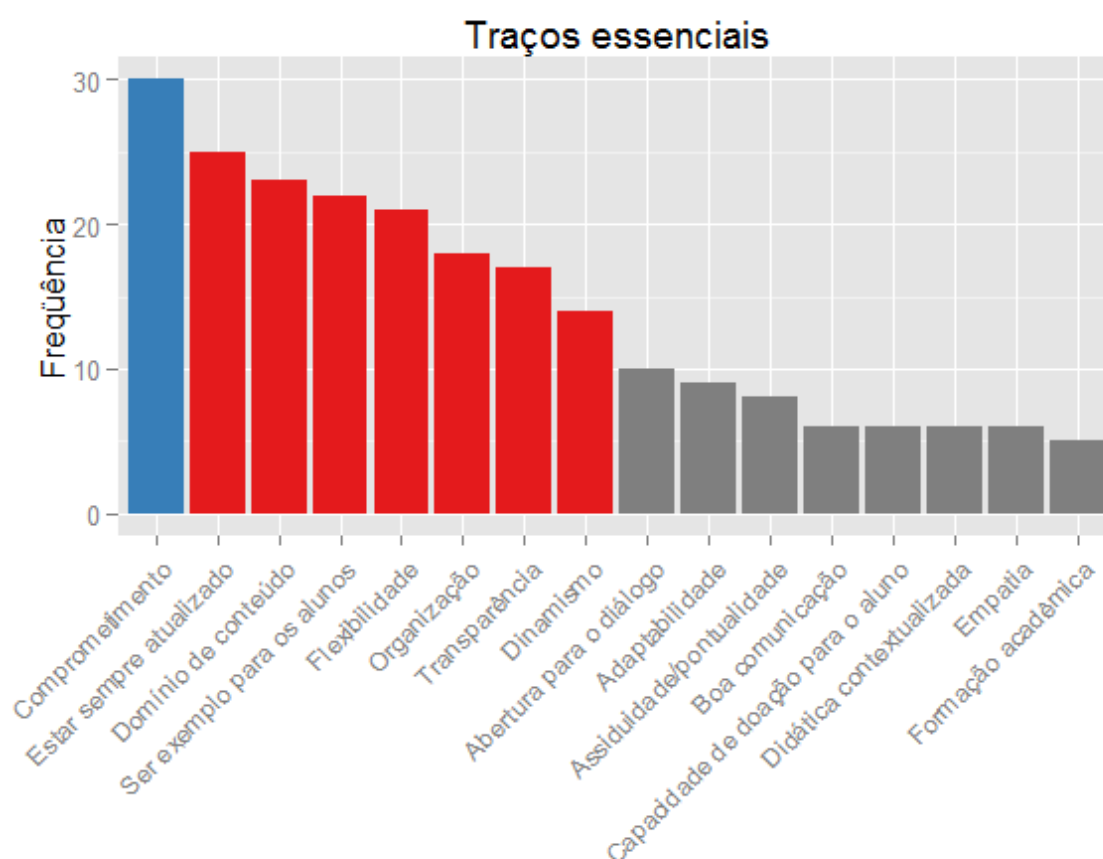
Nessa questão, solicitou-se aos licenciandos que selecionassem, a partir de uma lista preestabelecida, cinco traços essenciais de um professor. Os resultados obtidos estão mostrados na Figura 8.

A maioria dos licenciandos acredita que *Comprometimento*, *Estar sempre atualizado* e *Domínio do conteúdo* são os traços mais importantes para um professor do campo. Outros traços também considerados importantes são *Ser exemplo para os alunos* e *Flexibilidade*, seguidos, com menor intensidade, por *Organização*, *Transparência* e *Dinamismo*.

O processo de formação no programa de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO – assume sua particularidade a partir da formação de sujeitos sociais concretos, desenvolvendo o diálogo com a teoria pedagógica condizente

com a realidade particular dos camponeses; porém, mais amplamente, buscando proporcionar uma educação ao conjunto da população trabalhadora do campo, visa a auxiliar o professor no enfrentamento das dificuldades específicas do cotidiano.

Figura 8 - Distribuição das respostas segundo a opinião sobre os traços essenciais do “bom professor”



Observa-se que os licenciandos pesquisados têm olhar crítico com respeito aos traços essenciais para o exercício do magistério, pois compreendem que cabe a um professor comprometido mediar o aprendizado do aluno, negando-se, assim, a ofertar um ensino “bancário” (FREIRE, 1996).

Os três traços mais indicados (*Comprometimento*, *Estar sempre atualizado* e *Domínio do conteúdo*) são os que propiciam ações mobilizadoras fundamentais para um professor do campo. O primeiro e mais importante – *Comprometimento* – está relacionado a uma dimensão psicossociológica e ética do processo de ensino-

aprendizagem, enquanto os dois outros (*Estar sempre atualizado* e *Domínio do conteúdo*) relacionam-se a uma dimensão epistêmica.

Os licenciandos entendem que um dos grandes desafios da Educação do Campo é a possibilidade de conexão com a experiência do campo, do território, uma experiência que conecte produção de existência e produção de cultura. Esse é o caráter do *Comprometimento*.

No entanto, essa valorização da experiência não pode bloquear o acesso dos povos do campo ao conhecimento historicamente acumulado, pois, nesse caso, haveria um prejuízo quanto ao que já foi desenvolvido pela cultura humana e os povos do campo seriam privados do conhecimento humano acumulado. Esse é o caráter de *Estar sempre atualizado* e *Domínio do conteúdo*.

Esses traços constituem o que é ser um professor do campo a partir das necessidades do campo. A atuação do professor passa a buscar práticas contextualizadas, que lhe permitem rever conceitos e reconstruir sua formação com foco em um diálogo de saberes sobre o campo e sobre a educação. Esse processo é construtor de uma identidade profissional: a identidade de professor do campo.

Na mesma linha de viabilizar esse diálogo estão os traços *Exemplo para os alunos* e *Flexibilidade*. São eles que vão permitir a integração da experiência do campo (os saberes da vivência) com o conhecimento acumulado (os saberes estabelecidos). *Organização*, *Transparência* e *Dinamismo* – que são traços mais gerais – complementam essa integração.

A integração dos saberes durante o processo formativo do PROCAMPO utiliza-se da proposta didático-pedagógica identificada como “pedagogia da alternância”, que se constitui em um modelo no qual a aprendizagem busca alternar os tempos/espços educativos de formação.

Durante os períodos do Tempo-Comunidade, o licenciando tem a oportunidade de colocar seus diferentes saberes em prática, articulando seus conhecimentos e os de sua própria comunidade na relação com o científico, construindo assim saberes experienciais. Para Tardif (2011, p. 39), esses saberes são “[...] específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”.

Em relação à proposta da alternância entre os espaços e tempos de formação, o PROCAMPO, por meio da pedagogia da alternância, permite que teoria e prática entrelacem-se e constituam conhecimentos para que o sujeito possa agir de maneira crítica e, assim, venha a contribuir em sua realidade.

A pedagogia da alternância ocorre em períodos alternados de vivência e estudo na Escola (Universidade), em regime de internato, e na Comunidade Rural. A escola é o local da reflexão teórica e de aprofundamentos de conhecimentos científicos. O Tempo-Comunidade favorece o confronto entre a teoria e a prática, ou seja, a formação na alternância é contínua e está vinculada à vida, à cultura, ao trabalho, à política e à cidadania.

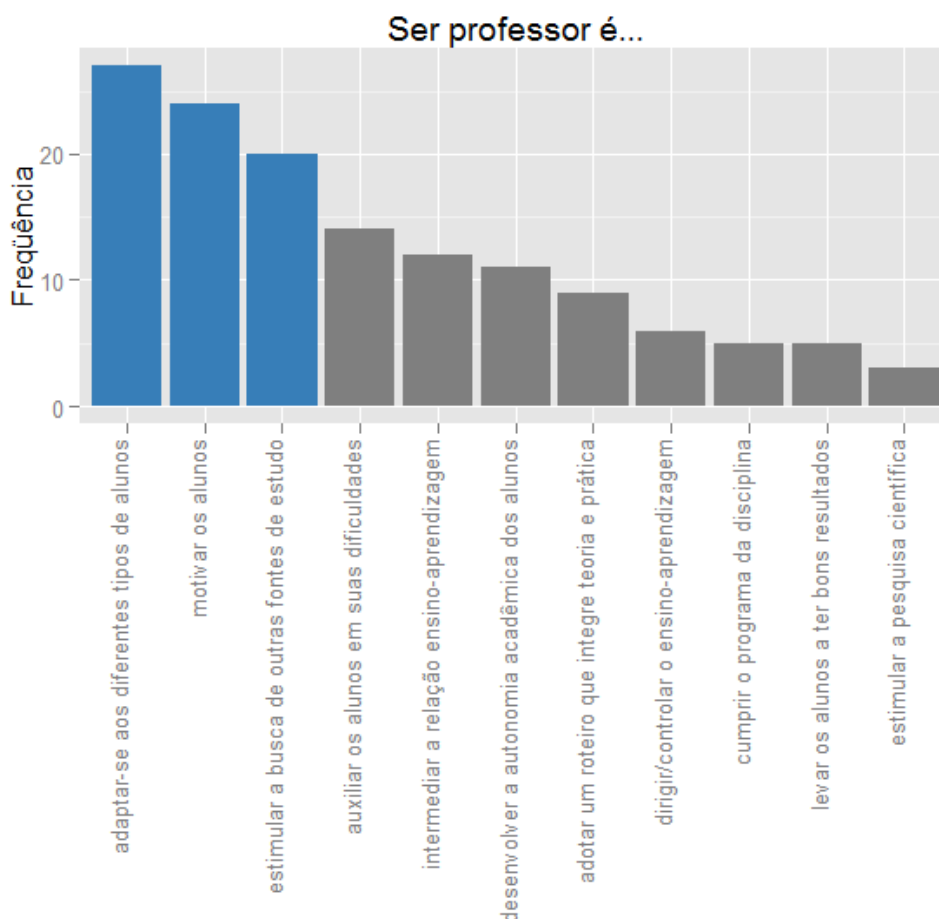
A proposta pedagógica desenvolve-se em tempo integral, fortalecendo a prática do diálogo crítico entre os estudos científicos e os aspectos socioculturais do campo. A alternância contribui para que o licenciando conheça e valorize sua cultura e seu modo de vida.

A Educação do Campo busca promover a formação sem desvincular o licenciando do campo, de sua família e de sua cultura.

e) Ser Professor

Nessa questão, solicitou-se aos licenciandos que selecionassem, a partir de uma lista preestabelecida, três afirmações que caracterizassem o que significa “ser professor”. Os resultados obtidos estão mostrados na Figura 9.

Figura 9 - Distribuição das respostas segundo a opinião sobre o que significa “ser professor”



Para os licenciandos, ser professor é majoritariamente *Adaptar-se aos diferentes tipos de alunos*, *Motivar os alunos* e *Estimular a busca de outras fontes de estudo*.

Percebe-se aqui que os licenciandos acreditam que podem contribuir para a formação dos alunos do campo por meio de sua dedicação a eles. Note-se que aspectos mais “burocráticos” do processo de ensino-aprendizagem foram minimizados pelos licenciandos (*Cumprir o programa*; *Bons resultados*). Para Rangel (2008, p. 170), referindo-se aos estudos de Paulo Freire, respostas como *Adaptar-se aos diferentes tipos de alunos*, *Motivar os alunos* e *Estimular a busca de outras fontes de estudo* correspondem a “[...] uma postura que anuncia o desejo de quebra de paradigma do professor transmissor de conteúdos”.

Essas escolhas parecem se alinhar com a concepção de Paulo Freire sobre a construção de uma consciência crítica:

[...] exercer a consciência é ter clareza sobre o aspecto dialético da educação, onde a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2006, p. 30).

Dessa maneira, é importante que a formação concretize-se em espaços e tempos que favoreçam o desenvolvimento da expressão da consciência crítica, manifestada a partir da capacidade de diálogo entre teoria e prática, que encontra ressonância nas respostas dos licenciados sobre o que é ser um professor do campo.

A partir da perspectiva da teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire, o compromisso da educação deve ser com a humanização, pois a educação é uma das vias de intervenção no mundo. Pode-se afirmar que o diálogo é fundamental para uma educação humanizadora, que se constrói por meio da palavra.

Por outro lado, os resultados revelam certa ambiguidade nas respostas dos licenciandos, que selecionaram muito poucas afirmações como *Adotar um roteiro que integre teoria e prática* e *Estimular a pesquisa científica* (essa última, a menos selecionada das alternativas).

Tais posições parecem estar em contradição com os resultados obtidos no item anterior (Traços essenciais do bom professor). Essa escolha pode, no entanto, ser interpretada como uma descrença, por parte dos licenciandos, nos processos tradicionais de ensino-aprendizagem que, copiados de modelos urbanocêntricos, ignoram a cultura e os saberes do campo.

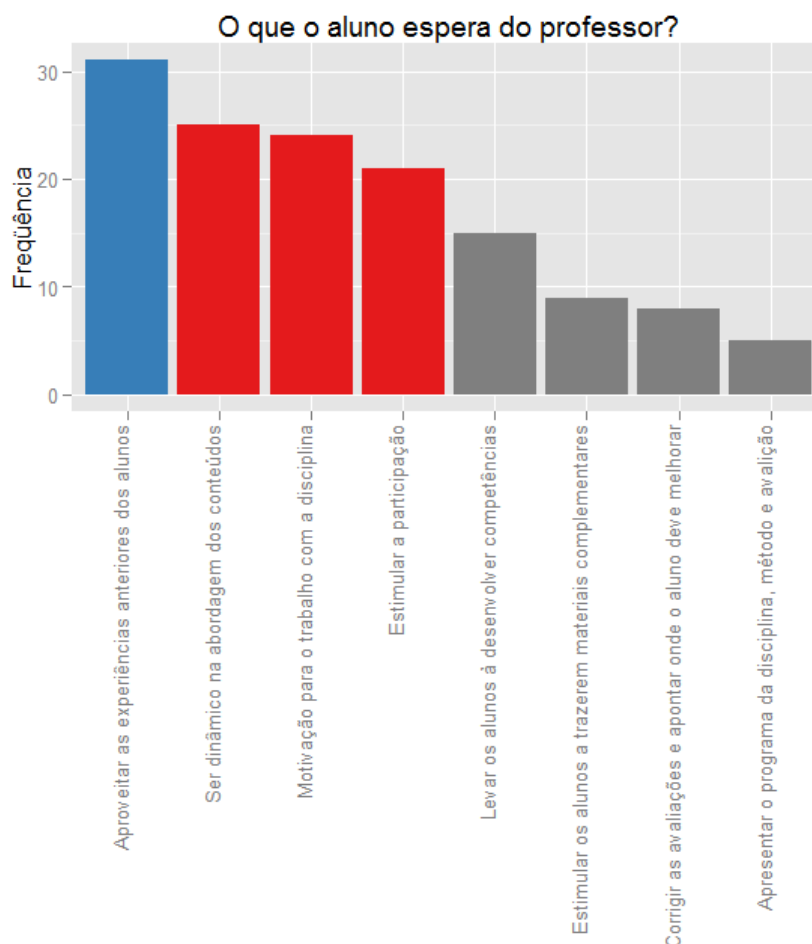
Apesar dessa ambiguidade, como se verá mais adiante, no eixo da Formação Docente, os licenciandos são enfáticos em apontar a prática docente como um aspecto fundamental de sua formação.

f) Expectativas em Relação ao Professor

Nessa questão, solicitou-se aos licenciandos que selecionassem, a partir de uma lista preestabelecida, três afirmações que caracterizassem suas expectativas em relação ao trabalho do professor. Os resultados obtidos estão apresentados na Figura 10.

A resposta mais selecionada mostra que a maioria dos licenciandos espera que os professores *Saibam aproveitar as experiências anteriores dos alunos*. Essa resposta está alinhada com os resultados anteriores e demonstra a importância que os licenciandos dão ao aproveitamento da experiência e dos saberes dos alunos, para o aprendizado. Isso reforça, também, o desafio da Educação do Campo de incluir a realidade dos povos do campo no processo educativo, e aponta para uma dimensão identitária (Ideal Profissional) adaptada ao campo.

Figura 10 - Distribuição das respostas segundo as expectativas dos alunos em relação ao professor



Os licenciandos também acreditam que os professores *Sejam dinâmicos na abordagem dos conteúdos, Motivem para o trabalho com a disciplina e Estimulem a participação*. Essas são escolhas bastante coerentes com aquelas feitas anteriormente, comprovando que as expectativas dos licenciandos se acordam com sua visão sobre o “ser professor”.

Essas escolhas representam o que os licenciandos acreditam ser importante para o aluno em relação às atitudes do professor. Eles se posicionam como sujeitos participantes de uma formação (são suas expectativas) e como futuros professores (é aquilo que seus alunos esperarão deles).

Observa-se que há uma ênfase dos licenciandos para estabelecer os significados de uma formação para o Campo, isto é, compreender e interpretar o

conhecimento existente e promover a integração das situações vividas nas escolas, nos movimentos sociais e nas suas próprias histórias de vida. Como propõe Caldart,

[A] educação do Campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural. Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar (CALDART, 2002, p. 33).

O reconhecimento das especificidades do homem e da mulher do campo, a partir dessa nova perspectiva de construção, deve garantir o direito ao conhecimento sem desmerecer a construção dos valores e da bagagem cultural que contempla hoje o campo brasileiro (ARROYO, 2004). Freire destaca a necessidade do respeito ao conhecimento e à cultura dos sujeitos no processo educativo, sendo o aluno um sujeito social e histórico, e do entendimento de que "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1996, p. 15).

Essa necessidade urgente de engajamento do professor com a Educação do Campo, mudando as regras de uma educação vinda da cidade, leva os licenciandos a rejeitarem parcialmente as atividades mais cotidianas e mais tradicionais em sala de aula, como *Corrigir avaliações* ou *Apresentar o programa da disciplina*. Elas não estão completamente esquecidas, mas são sobrepujadas pela premência de uma mudança de paradigma no trato da Educação do Campo.

6.2.2 PRÁTICA DOCENTE

a) Fatores da Prática Docente

Nas questões dessa seção do questionário, eram apresentadas afirmações sobre a prática docente na escola e, particularmente, em sala de aula. Os licenciandos deveriam se posicionar em relação a essas afirmações em uma escala de Likert com cinco itens: 5 = Totalmente importante; 4 = Muito importante; 3 = Importante; 2 = Pouco importante; 1 = Sem importância. Os resultados obtidos estão indicados na Figura 11.

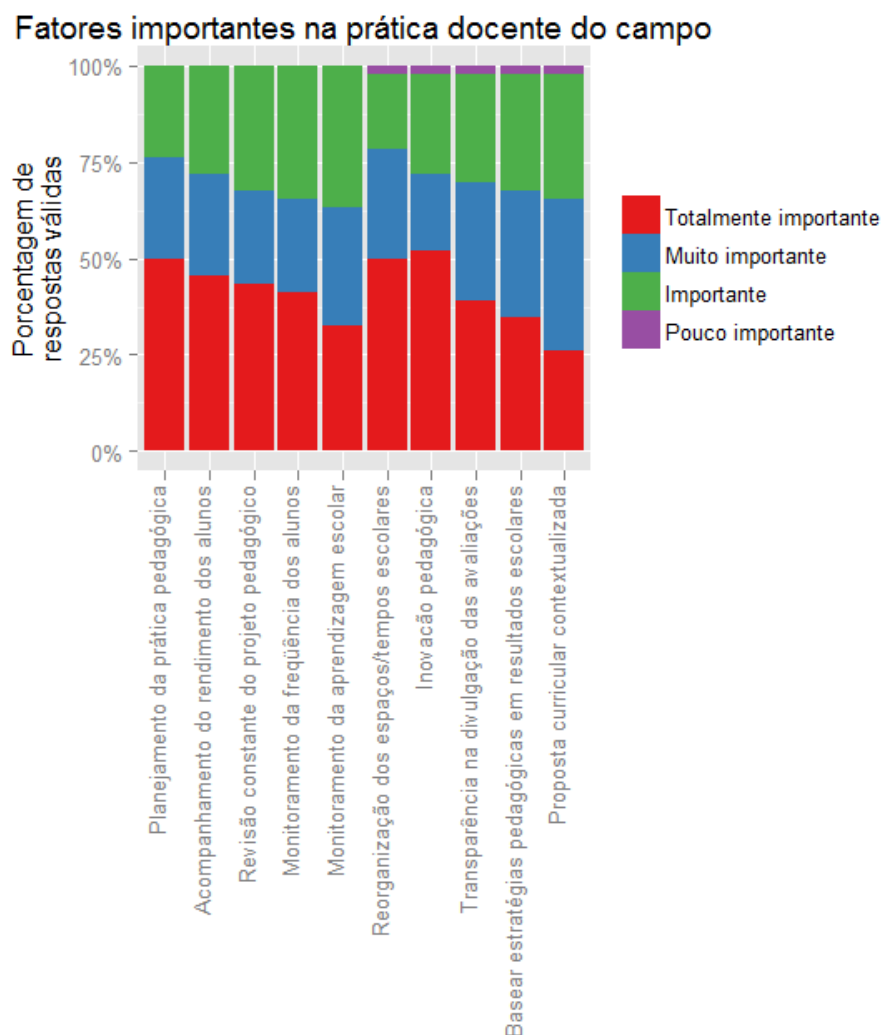
A primeira observação a ser feita é de que não há uma forte discriminação entre as afirmações feitas. De modo geral, existe concordância entre os licenciandos de que os fatores indicados são importantes para o professor do campo.

O ponto de maior importância para os licenciandos, se consideradas as respostas de nível 4 e 5, é a *Reorganização dos espaços/tempos escolares*. Isso remete diretamente à estrutura de alternância, que é própria da Educação do Campo.

A partir desse conceito de alternância, instaura-se a formação prática do futuro professor da Educação do Campo. Desde o período inicial da formação é possível transitar entre dois tempos fisicamente distintos e delimitados: o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade. Nesses dois tempos, alternam-se e integram-se a formação e o exercício da profissão, o que é de fundamental importância no processo de formação prática dos futuros docentes.

Enquanto característica própria da Educação do Campo, ainda que não seja única, essa alternância marca a formação e a identidade profissional dos licenciandos. Esse exercício na comunidade, associado à formação, singulariza uma Licenciatura em Educação do Campo, altera as relações entre teoria e prática e atribui ao educador do campo – por sua prática e sua formação – características próprias, que se integram a sua identidade.

Figura 11 - Distribuição das respostas segundo fatores importantes para a prática docente do campo



Essa prática única espelha as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelecem os princípios da prática educativa, da identidade da escola do campo e da singularidade dos saberes próprios dos sujeitos.

Assim, esses resultados vão ao encontro do que descreve Morin (2006, p. 37) “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. [...], todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. ‘Quem somos nós’? é inseparável de ‘onde estamos, de onde viemos, para onde vamos’?”.

Associada à pedagogia da alternância, aparecem as necessidades de *Planejamento da prática pedagógica* e *Inovação pedagógica*, que se destacam como os itens seguintes na escolha dos licenciandos, ainda que, como já mencionado, não haja grande distinção entre as avaliações. São atividades necessárias em uma prática educacional diferenciada.

b) A Prática em Sala de Aula

Aqui, como na situação anterior, eram apresentadas afirmações sobre a prática em sala de aula, e os licenciandos novamente deveriam se posicionar em relação a essas afirmações em uma escala de Likert com cinco opções: 5 = Concordo totalmente; 4 = Concordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 2 = Discordo; 1 = Discordo totalmente. Os resultados obtidos estão indicados na Figura 12.

Também nesse caso, percebe-se que não há forte discriminação entre as afirmações feitas. De modo geral, existe concordância entre os licenciandos quanto às práticas em sala de aula. Cabem, ainda assim, algumas notas.

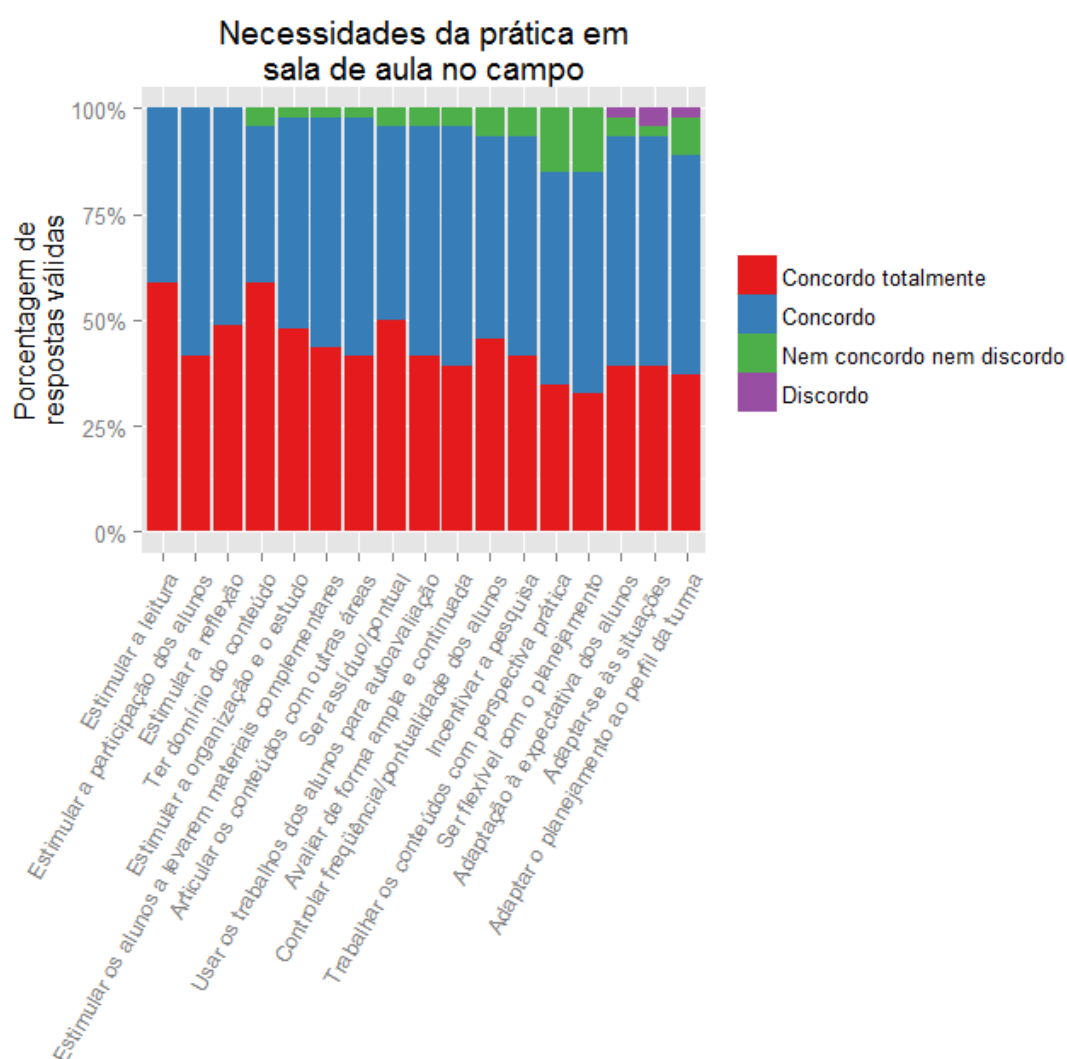
Observa-se que, em relação à prática em sala de aula no campo, os licenciandos relataram que as maiores necessidades são *Estimular a leitura*, *Estimular a participação dos alunos* e *Estimular a reflexão*, às quais se pode juntar *Ter domínio do conteúdo*, em função da alta indicação em nível 5.

Preparar para a vida, dar sentido ao mundo, tornar-se humano a partir das ações sociais e culturais dos sujeitos e de sua conscientização - é a conscientização que implica modificação do conhecimento, pensar além das possibilidades (FREIRE, 2006). Nesse caminho, Freire explica: “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 67).

Essas considerações aplicam-se às escolhas dos licenciandos por afirmações relacionadas à leitura, à reflexão e à participação. Não se trata apenas de dinâmica em sala de aula, mas da conscientização sobre o mundo e sobre seu mundo. A prática em sala de aula deve trazer para si o mundo e os saberes dos alunos. Como diz Paulo Freire (1990, p. 75),

[...] os educadores precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante. Ao utilizar o universo cultural dos alunos, [...] o educador desenvolve no educando o respeito mútuo, a autoestima e a valorização da sua realidade, do mundo que ele conhece.

Figura 12 - Distribuição das respostas segundo a prática em sala de aula



É nessa reflexão que o universo cultural se encaixará em outra educação, a problematizadora, que instiga o contínuo esforço por meio do qual os sujeitos vão adquirindo, criticamente, visões do mundo em seu entorno.

Aí se coloca também a própria formação docente, como enfatiza Hernández (1998, p. 11): “[A formação docente] precisa considerar que docentes não partem do

zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho”.

Novamente, com o item *Ter domínio do conteúdo*, levanta-se o desafio de não se abandonar o conhecimento já construído. A reflexão sobre esse conhecimento é que fará a diferença na formação e permitirá uma educação libertadora.

c) **As Dificuldades da Prática da Educação do Campo**

As dificuldades enfrentadas pelo professor do campo foram apresentadas aos licenciandos que as avaliaram em uma escala de Likert com cinco níveis: 5 = Totalmente importante; 4 = Muito importante; 3 = Importante; 2 = Pouco importante; 1 = Sem importância. Os resultados obtidos estão indicados na Figura 13.

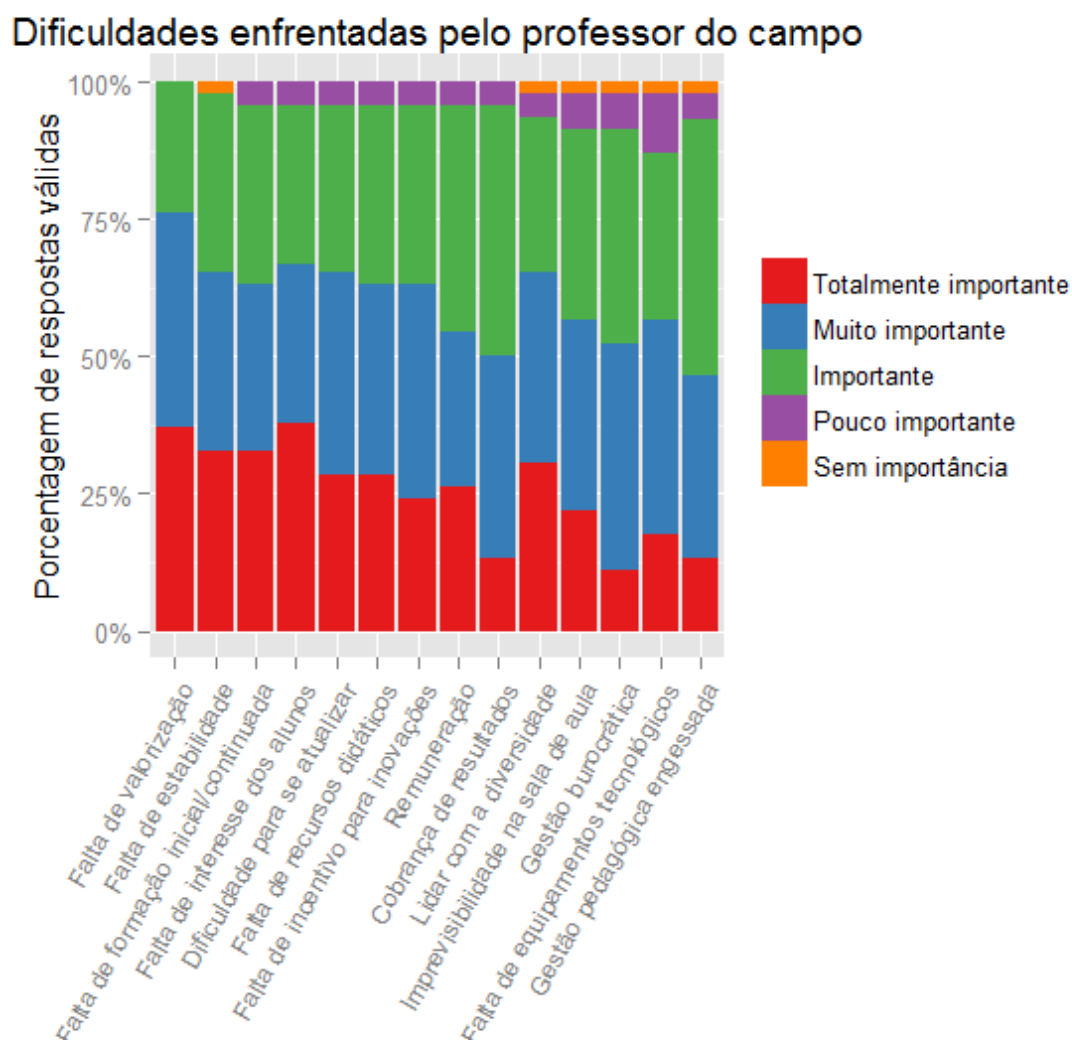
Inicialmente, é possível notar que, embora todas as alternativas sejam consideradas significativas, há uma ordenação primária dos itens a partir da seleção dos níveis 4 e 5. Nesse sentido, tem-se que a maior dificuldade enfrentada pelos professores no campo, na visão dos licenciandos, é a *Falta de valorização*.

Esse é um tema ligado ao processo histórico brasileiro, que se torna ainda mais relevante em escolas do campo. A desqualificação do trabalho docente, sobretudo da cultura dos sujeitos do campo, é tema antigo e persistente na cultura brasileira. Essa desqualificação intervém negativamente na identidade da população rural. De acordo com Leite (1999, p. 14), a

[...] educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

É importante notar que essa falta de valorização que mencionam os licenciandos não se resume à remuneração docente. O item *Remuneração*, embora importante, está claramente atrás de outras dificuldades, consideradas mais relevantes.

Figura 13 - Distribuição das respostas sobre as dificuldades enfrentadas por um professor do campo



A partir daí, segue-se um conjunto de dificuldades com graus similares de importância: *Falta de estabilidade*, *Falta de formação inicial/continuada*, *Falta de interesse dos alunos*, *Dificuldade de atualização*, *Falta de recursos didáticos*, *Falta de incentivos para inovações*, e também, de forma ambígua (pois há algumas divergências), a dificuldade para *Lidar com a diversidade*.

A *Falta de estabilidade* está associada à segurança no emprego, mas também à falta de valorização profissional. As questões relativas a *Falta de formação inicial/continuada*, *Dificuldade de atualização*, *Falta de recursos didáticos* e *Falta de incentivos para inovações* podem ser reagrupadas em um grande tema

sobre a falta de preparo do professor do campo e de apoio pedagógico a sua atuação.

Quanto às dificuldades menos enfrentadas pelos professores da educação do campo, os licenciandos as atribuíram à *Gestão pedagógica engessada*, *Falta de equipamentos tecnológicos* e *Gestão burocrática*. Esses aspectos são exemplos de morosidade de gestão e falta de infraestrutura. Entretanto, essas dificuldades são consideradas menores diante dos desafios sociais e da urgência de propor e implementar os processos de ensino-aprendizagem para uma Educação do Campo.

6.2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

a) A Proposta de Formação

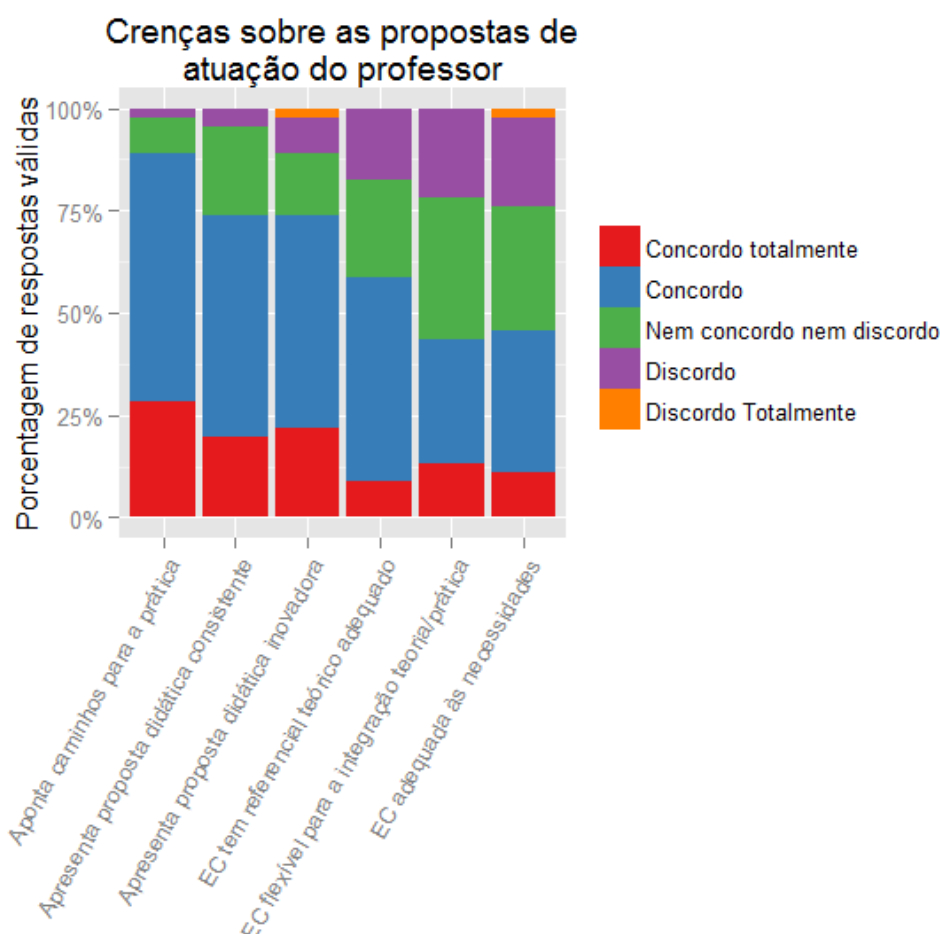
Nas questões dessa seção do questionário eram apresentadas afirmações sobre a proposta de formação docente para uma Educação do Campo. Os licenciandos deveriam se posicionar em relação a essas afirmações em uma escala de Likert com cinco itens: 5 = Concordo totalmente; 4 = Concordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 2 = Discordo; 1 = Discordo totalmente. Os resultados obtidos estão indicados na Figura 14.

Os licenciandos concordaram que a proposta de formação do professor do campo *Aponta caminhos para a prática*, *Apresenta proposta didática consistente* e *Apresenta proposta didática inovadora*.

Esses resultados evidenciam a visão dos licenciandos em relação à proposta de formação do professor do campo, com uma formação inicial que trabalha sobre a prática do professor do campo. A proposta didática é coerente com essa visão e é inovadora no sentido de trabalhar a prática por meio da pedagogia da alternância.

Isso é fundamental no processo de construção identitária desses licenciandos. Como enfatiza Nóvoa (1992, p.18), “[...] a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Diante disso, pode-se inferir que a formação inicial é um determinante importante para o crescimento científico, cultural, social e pedagógico docente.

Figura 14 - Distribuição das respostas sobre a proposta de formação do professor do campo



Segundo Freire (2005), é necessário que um educador do campo incorpore a práxis humana para o desenvolvimento da educação do campo, integrando os conhecimentos comunitários (que são conhecimentos da prática) com os produzidos pela ciência. As respostas dadas sugerem que é dessa forma que os licenciandos reconhecem a formação para o exercício da docência.

b) Os Fatores da Formação

Os fatores que contribuem para a formação do professor do campo foram apresentados aos licenciandos, que os avaliaram em uma escala de Likert com cinco níveis: 5 = Totalmente importante; 4 = Muito importante; 3 = Importante;

2 = Pouco importante; 1 = Sem importância. Os resultados obtidos estão indicados na Figura 15.

Nota-se, inicialmente, que todos os fatores mencionados são importantes para a formação, com exceção de *Trabalho Individual*, que apresenta, na comparação com os outros fatores, a menor aceitação.

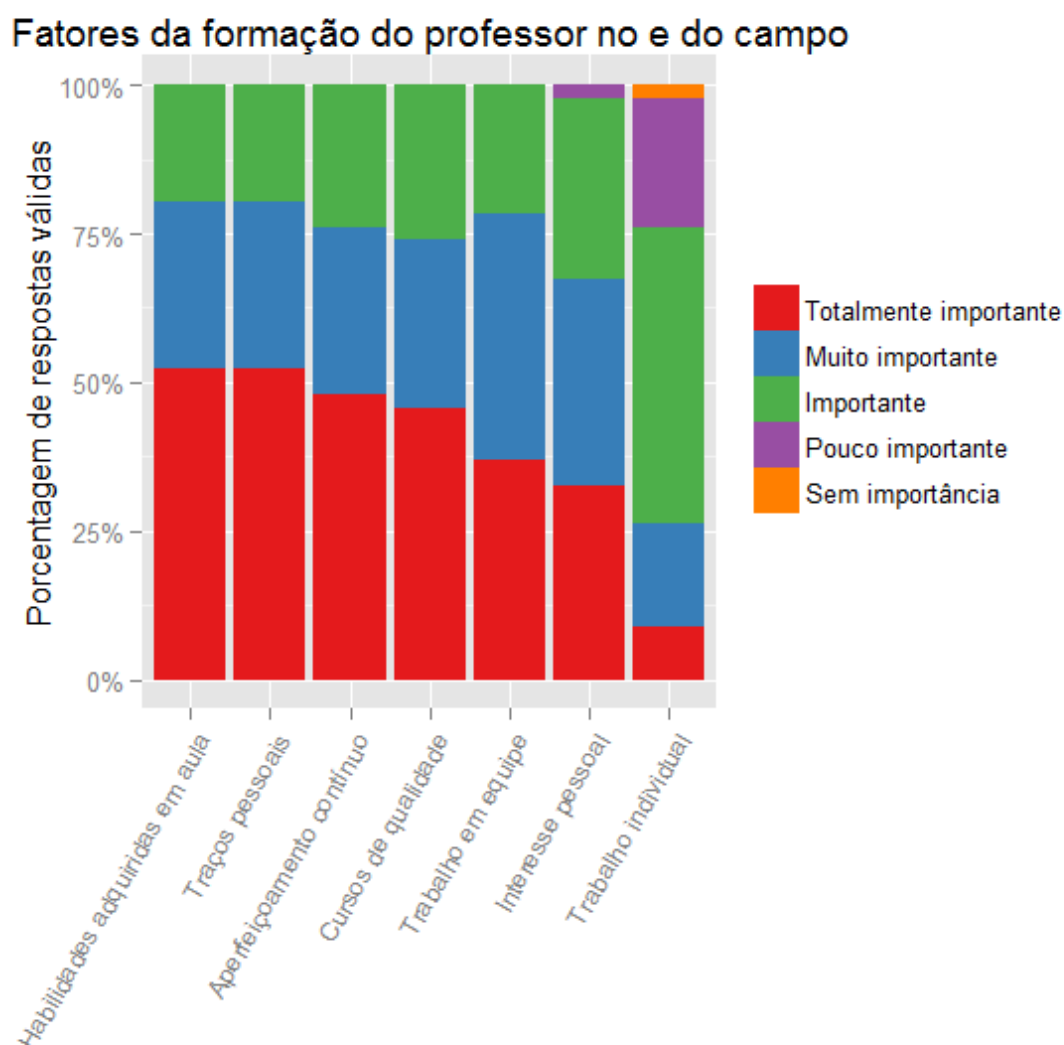
Em uma análise que avalie os níveis 4 e 5 das escolhas dos licenciandos, é possível observar que a formação do professor do campo consiste principalmente de *Habilidades adquiridas em sala de aula*, *Traços pessoais* e *Trabalho em equipe*.

As *Habilidades* adquiridas devem ser entendidas em sentido amplo, em conjunção com respostas anteriores. Trata-se, não apenas de uma habilidade cognitiva, provida pelos conhecimentos teóricos tradicionais, mas também de uma habilidade prática, como já apontada pelos licenciandos. Essa conjunção é oferecida na proposta pedagógica da formação.

O fator *Traços pessoais* também deve ser analisado em função de respostas anteriores dos licenciandos. Nas respostas sobre os traços necessários para um bom professor (Seção 6.2.1, item b), os licenciandos selecionaram *Comprometimento*, *Estar sempre atualizado* e *Domínio do conteúdo*. Assim, os licenciandos entendem que uma boa formação depende, sem dúvida, das características pessoais do formando, mas essas características:

- i) são ligadas ao plano epistêmico (*Estar sempre atualizado* e *Domínio do conteúdo*), que está ligado às *Habilidades adquiridas em sala de aula*;
- ii) são ligadas ao plano psicossociológico e ético (*Comprometimento*), que representa a possibilidade de conexão com a experiência do campo, do território.

Figura 15 - Distribuição das respostas sobre os fatores da formação do professor do campo



Finalmente, o *Trabalho em equipe* é um fator que complementa os anteriores e reforça as características sociais da formação. Seria um trabalho (junto) com o outro.

Por oposição, o *Trabalho individual* é o menos valorizado dos fatores, o que é coerente com a posição apresentada pelos licenciandos ao longo de suas respostas. Comprometimento, utilidade social da profissão e trabalho com o outro, em certa medida, opõem-se à ideia de trabalho individual.

6.3 REPRESENTANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A análise de imagens (desenhos) produzidas pelos licenciandos é uma forma de identificar valores, crenças e opiniões que contribuem para o entendimento do processo de construção identitária.

Sendo uma forma de expressão distinta da escrita, transita por outros caminhos e pode revelar aspectos identitários que um relato escrito, mais racionalizado, tende a esconder. Sendo uma forma sintética de expressão, é de avaliação mais delicada, mas traz elementos novos para o conhecimento da identidade docente.

O exercício que se propõe aqui é de caráter ilustrativo. A partir de quatro desenhos preparados pelos licenciados, pretende-se ilustrar alguns aspectos identitários expostos anteriormente e buscar novos pontos de vista que possam abrir caminhos para trabalhos futuros. É uma avaliação preliminar que pode apontar pistas para o aprofundamento dos estudos identitários.

As Figuras 16 a 19 mostram quatro desenhos preparados pelos licenciandos.

Figura 16 - Desenho nº 1

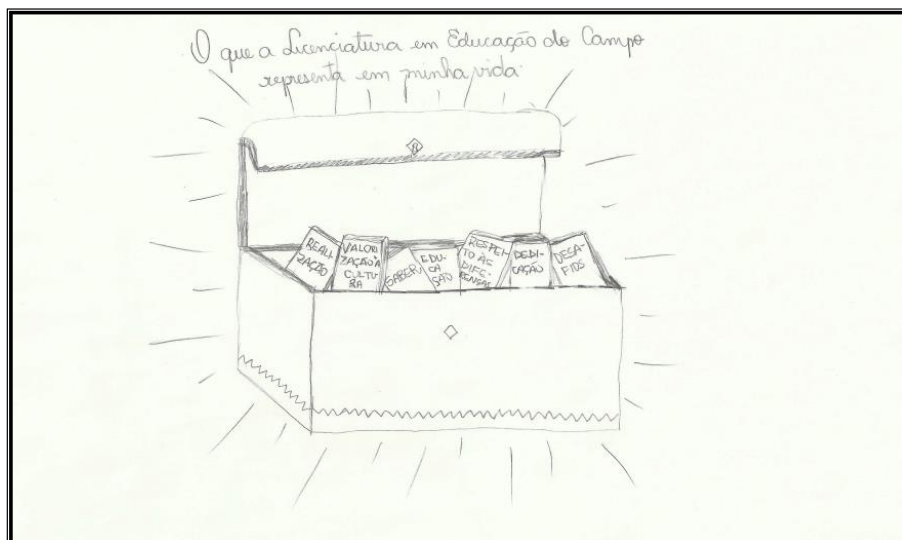


Fonte: Licenciando nº 1

Figura 17 - Desenho nº 2



Fonte: Licenciando nº 2

Figura 18 - Desenho nº 3

Fonte: Licenciando nº 3

Figura 19 - Desenho nº 4

Fonte: Licenciando nº 4

Inicialmente, pode-se notar que três dos desenhos mostram uma representação territorial concreta do campo (Figuras 16, 17 e 19), que é associada ao PROCAMPO. O outro desenho (Figura 18) tem uma representação metafórica, isto é, uma transposição por analogia. Nesse segundo caso, o PROCAMPO é

representado como um tesouro de bens imateriais. Pela indicação do conteúdo desse tesouro, o PROCAMPO não se limita a aspectos educacionais e de conhecimento (que também estão incluídos), mas valoriza outras dimensões da vida e da cultura.

Os desenhos das Figuras 16 e 17 operam por oposição, apresentando uma situação “com o PROCAMPO” (positiva) em contraste com uma situação “sem o PROCAMPO” (negativa). Elas, no entanto, parecem expressar valores distintos.

A Figura 16 opera uma oposição do tipo abertura-fechamento. A situação negativa, “sem PROCAMPO”, é uma situação de isolamento, na qual a visão é limitada. Já a situação “com PROCAMPO” é uma situação de abertura para o mundo.

A Figura 17 aponta igualmente para uma situação positiva com o PROCAMPO, representada pela possibilidade da educação. Por outro lado, parece indicar que a situação negativa é uma condenação ao trabalho na lavoura. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de escapar do campo ou, o que parece mais provável, em vista das respostas ao questionário, uma tentativa de escapar da forma de trabalho que é imposta ao sujeito do campo: a forma desumanizada do território para a produção de mercadorias, em contraposição à organização do território para realização da existência. A Figura 17 traz, ainda, o coletivo como elemento imagético. O desenho sugere a Educação, não apenas como um caminho individual, mas como uma possibilidade para todos os sujeitos do campo.

De qualquer forma, ambos os desenhos sugerem uma construção identitária na forma de oposição e ruptura ou, ainda, a passagem de um mundo a outro, o que remete à metáfora da identidade como jornada ou viagem (WOODWARD, 2002).

A Figura 19 traz uma representação idealizada do campo: árvores, rio, montanhas, nuvens. O elemento destoante dessa paisagem tradicional é a escola que, no entanto, é mostrada de forma integrada à paisagem. Ao contrário das oposições sugeridas em outras figuras, o desenho e o texto nele incluído apontam para uma dinâmica de mudança que, ao mesmo tempo, preserva a tradição, a cultura e o território. Mais do que uma integração de elementos distintos, o desenho sugere uma nova escola, uma escola que surja do campo para os povos do campo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A impressão que eu tenho é que há muita variedade de experiências, com significados muito diferentes, e o que importa é tentarmos entender estes significados, para não simplesmente aceitar tudo, mas para juntos nos colocar a seguinte questão: dessas experiências quais delas ou que aspectos delas serão constitutivos de uma educação básica do campo? (ARROYO, 2009, p. 71)

Como indica a epígrafe, é preciso entender os muitos significados de nossas experiências para construirmos uma visão crítica, e não simplesmente aceitarmos tudo.

Buscou-se uma reflexão acerca dos resultados aqui apresentados, não para encerrar o estudo, mas para fazer um balanço do que se aprendeu com ele. Como diz Freire (1996, p. 53), a história que construímos insere-se em “[...] um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

É nesse ritmo que a conquista da Educação do Campo tem-se dado: momentos de avanço e momentos de reflexão, no contexto das lutas por políticas públicas que reconheçam o caráter específico da formação de educadores do campo.

As conquistas permitiram importante ampliação educacional, tendo alcançado os espaços da universidade brasileira e caminhado para superar a escassez de profissionais da Educação do Campo.

Dentre essas conquistas está o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que permitiu a criação de cursos específicos voltados para a formação de professores do campo com uma proposta pedagógica própria - a pedagogia da alternância. Essa proposta busca integrar o conhecimento acadêmico tradicional à experiência do campo trazida pelos licenciandos, valorizando a cultura e os saberes dos povos do campo.

Este estudo investigou um curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Universidade de Taubaté, no Estado de São Paulo, com o objetivo de identificar os elementos que contribuem para a constituição da identidade profissional docente no percurso dessa formação inicial específica.

Os primeiros resultados obtidos dizem respeito ao perfil sociodemográfico dos licenciandos, com as características de gênero, idade, renda, estrutura familiar e instrução dos pais. Constatou-se: prevalência do gênero feminino; maioria de solteiros com idade entre 18 e 25 anos; autoclassificação primariamente como da cor branca; base familiar – convivência com pais e outros parentes; renda pessoal baixa: 17,4% dos sujeitos têm renda pessoal entre dois e três salários mínimos, e 65,2% têm renda até um salário mínimo; pais com baixa escolaridade – quase a totalidade (87%) não tem escolaridade ou tem ensino fundamental incompleto.

Esses resultados mostraram que os licenciandos de baixa renda, moradores da zona rural, cujos pais têm em geral baixa escolaridade, terão um longo caminho a percorrer. Ao mesmo tempo, a partir do desenvolvimento da formação, obtiveram-se os resultados sobre grandes eixos que influenciam na constituição identitária da profissão docente.

O primeiro eixo, representado pelas razões e motivações das escolhas pela profissão docente, aponta para certa idealização da profissão, na forma de ajudar o próximo e modificar a sociedade. Além disso, os licenciandos entendem que devem capacitar-se, para que possam executar essas tarefas de modo eficaz.

Ao lado disso, percebe-se que os licenciandos estão conscientes de que, a partir dessa educação diferenciada (que valoriza sua realidade e sua comunidade), a escolha de “ser professor” aponta para a construção de uma cidadania mais efetiva para o contexto educacional campesino.

Ainda nesse primeiro eixo, opções pouco selecionadas (“Ter reponsabilidade” e “Usar capacidades”) parecem ser rejeitadas, isto é, pouco escolhidas, em favor da construção futura do sujeito – aprendizado e serviço para a sociedade.

Percebe-se, então, que os licenciandos orientam fortemente sua construção identitária para um ideal profissional baseado na ideia de utilidade social, de comprometimento com a profissão, de melhoria das condições de ensino. Trata-se de uma identidade profissional associada ao estereótipo do profissional devoto, altruísta, disponível.

É importante ressaltar que o licenciando está consciente das dificuldades inerentes à profissão docente, especialmente quanto à perda de prestígio e à desvalorização social e salarial. Está ciente também de que se trata de um processo

histórico, construído desde há muito na sociedade brasileira. Ainda assim, mesmo com essa desvalorização social e salarial, a profissão docente representa, para muitos jovens de classes populares, a oportunidade de uma escolha concebível, valiosa e interessante.

Vale destacar que o PROCAMPO parece representar para os licenciandos uma real e concreta possibilidade de exercer uma atividade profissional com chances de transformar sua realidade particular campesina. No entanto, conhecem os desafios da Educação do Campo, sabem da necessidade da conexão com a experiência do campo, do território, com a experiência de produção de existência e de cultura. Daí nasce o caráter do comprometimento, que não despreza o conhecimento historicamente acumulado pelo povo do campo.

Nesse sentido, o futuro professor da Educação do Campo identifica suas tarefas fundamentais ao refletir sobre sua realidade e seu comprometimento. Vê que o trabalho educativo implica o desenvolvimento de uma consciência crítica, manifestada na capacidade de diálogo e na consciência do caráter indissociável entre teoria e prática.

Os licenciandos estão cientes das especificidades da Educação do Campo, de que é necessário valorizar a cultura e os saberes do campo (a prática e a experiência vivida do campo) e de que, simultaneamente, é essencial valorizar o conhecimento já desenvolvido pela humanidade. Isso representa uma forma particular de integração teoria-prática, própria da Educação do Campo, que deve ser privilegiada na formação.

Os licenciandos mostram compreender o conhecimento existente nas situações vividas pelos alunos do campo, a partir de suas próprias histórias de vida. Como propõe Caldart (2002, p. 33),

[A] educação do Campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural. Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar.

Tal reconhecimento visa à necessidade urgente e específica de engajamento do professor com a Educação do Campo, uma educação não urbanocêntrica e uma mudança de paradigma no trato da Educação do Campo.

O segundo eixo volta-se para as questões da Prática Docente, incluindo, tanto as práticas ideais, como as dificuldades da profissão, na percepção dos alunos.

A alternância marca a formação e a identidade profissional dos licenciandos, sendo possível transitar entre dois tempos distintos e delimitados - o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade -, que se alternam e que se integram à formação e ao exercício da profissão, o que é de fundamental importância no processo de formação prática dos futuros docentes. Esse exercício na comunidade associado à formação singulariza uma Licenciatura em Educação do Campo e atribui ao educador do campo características próprias que se integram a sua identidade.

Em relação à prática em sala de aula, os licenciandos relataram que as maiores necessidades são *Estimular a leitura*, *Estimular a participação dos alunos* e *Estimular a reflexão*. De acordo com Freire (2006), essa concepção representa a preparação para a vida, como sentido de mundo, o tornar-se humano a partir das ações sociais e culturais dos sujeitos e de sua conscientização. É a conscientização que implica a modificação do conhecimento e do pensar (FREIRE, 2006). Nesse caminho, o autor explica que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 67).

Dentre as maiores dificuldades a serem enfrentadas pelos professores do campo, na visão dos licenciandos, está a “Falta de valorização”. Esse é um tema, ligado ao processo histórico brasileiro, que se torna ainda mais relevante em escolas do campo, conforme discussão já abordada neste texto. Esse fato, aponta Leite (1999, p. 14), intervém negativamente na identidade da população rural:

[...] educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

As dificuldades apontadas seguem-se em graus similares de importância, associadas à segurança no emprego, à falta de valorização profissional e de

formação inicial/continuada, à dificuldade de atualização e à falta de recursos didáticos e de incentivos para inovações. Essas dificuldades e carências podem ser reagrupadas em um grande tema sobre a falta de preparo do professor do campo e de apoio pedagógico para sua atuação.

O terceiro eixo reúne as questões relativas à Formação Docente na Licenciatura em Educação do Campo, como os alunos a percebem e como a idealizam. Nesse sentido, os licenciandos concordaram que a proposta didática é coerente com essa visão inovadora de trabalhar a prática por meio da pedagogia da alternância que integra os conhecimentos da vivência comunitária aos produzidos pela ciência.

Ao mesmo tempo, é possível observar que a formação do professor do campo consiste principalmente em *Habilidades adquiridas em sala de aula, Traços pessoais e Trabalho em equipe*. Esses fatores correspondem às respostas que associam uma boa formação às características pessoais do formando, isto é, estão intrinsecamente ligadas aos planos epistêmico, psicossociológico e ético. Portanto, apresentam uma objeção quanto ao trabalho individual, sendo coerentes com a posição apresentada pelos licenciandos ao longo de suas respostas que se direcionam ao comprometimento, à utilidade social da profissão e ao trabalho com o outro.

Essas análises, assim organizadas, permitem uma avaliação do Eu Profissional e do Ideal Profissional, duas dimensões da identidade profissional. Pode-se inferir que a formação inicial é um determinante importante para o crescimento científico, cultural, social e pedagógico docente. Todavia, percebe-se também que não é suficiente ter em mente a importância do exercício da profissão, sua beleza ou sua utilidade. Embora os licenciandos partilhem dessa visão de professor, consideram também a desvalorização social e econômica da profissão.

Em oposição, optar conscientemente e assumir-se como educador, credenciando-se rumo ao exercício da profissão, são os primeiros passos para a construção significativa de uma identidade docente. É nessa reflexão que o universo cultural encaixa-se em outra educação - a problematizadora -, que instiga o contínuo esforço por meio do qual os sujeitos vão adquirindo criticamente visões do mundo em seu entorno.

A pesquisa ora apresentada demonstra que são vários os fatores que interferem na construção da identidade dos licenciandos em Educação do Campo e que contribuem para essa construção.

É a partir de novas experiências de formação, por meio da implantação de Projetos e Programas - como a Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) -, que o perfil de educador no campo se consolida, lançando novos desafios aos cursos de formação inicial de educadores. Essa nova experiência de formação e o acesso à educação superior que ela promove eram até pouco tempo, distantes dos povos do campo.

Em conclusão, acreditamos que esses resultados corroboram o que defende Morin (2006, p.37): “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. [...] todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. ‘Quem somos nós’? É inseparável de ‘onde estamos de onde viemos, para onde vamos’?”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção nº 2. Brasília – DF, 1999.

_____, M. G., CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____, M. G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____, M.G. **Educação básica e movimento social do Campo**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, F. de. **A Educação e Seus Problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

BARROS, R. S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Convívio: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da alternância**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.16, n. 91, p.24-47, jan./fev. 2010.

BARRERA, S. D. **Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar**. Poiesis Pedagógica, v. 8, n. 2, 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Federal no 4.024/1961. Disponível no endereço eletrônico: www.planalto.gov.br

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002.

_____. **Congresso Nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases de da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2002.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Manual do Pronera. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Edital nº 2, de 23 de abril de 2008: chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília; MEC. 2001. BRASIL.MEC.FUNDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839>>. Acesso em: 01 de Set. 2015.

_____. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: Cadernos SECAD 2, INEP/MEC, 2007.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**.

_____. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

_____. SECADI – **Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, 2011.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na Escolarização no Brasil**. Relatório de Observação nº 5. Brasília: Presidência da República, 2014.

BARSTED, L. L. **Parte I - História, política, conceitos Família, sexualidade e reprodução no direito brasileiro**, Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999.

CALDART, R. S. **Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. Por uma Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____, R. S. *et al.* (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**, São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. R. S. **Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade de formação**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, v. 2, n.6, p.77-98, dez.2002.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, R. C. M. **Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

CARVALHO, M. S. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira, 2011.

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (re) construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada**. 2003. Tese (Pós Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COSTA, E. M. **Formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo**. Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: universidade do estado do Pará, 2012.

CRUZ, F. S. **Do essencialismo ao não essencialismo?** Reflexões sobre a identidade cultural do MST. Lua Nova. São Paulo, n. 80, 2010.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, 2004.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres: as vozes do silêncio**. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001
DELA COLETA, J. A.; DELA COLETA, M. F. **Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações**. 2 ed. Taubaté: Cabral Editora, 2006.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DUARTE, A. W. B. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. Universidade Federal de Minas Gerais – Mestrado, 2013.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais.

Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALEIROS, L. C. **Adaptação escolar**. Centro maiêutica de psicologia aplicada [S.d].

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Do lar a fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1990.

_____, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

_____, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005.

FURLAN, R. **Corpo, sentido, significação**. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et. al. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios, Brasília: UNESCO, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOETHALS, G. R. (2003). **A century of social psychology**: Individuals, ideas and investigations. Em M. A. Hogg & J. Cooper (Orgs.), The sage handbook of social psychology, Vol. 1, London: Sage.

GOHN, M. G., **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16. no. 47. maio – ago 2011

GONSAGA, E. A. **Pedagogia da terra**. Licenciatura em educação do campo de Minas Gerais, Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: Universidade Federal, 01/03/2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HEIDER, F. Social perception and phenomenal causality. **Psychological Review**, v.51, p. 358-374, 1944.

HEIDER, F. (1958). **The psychology of interpersonal relations**. New York: John Wiley.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. Trad. VALENZUELA, Sandra T., São Paulo: Cortez, 2009.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação básica**, 2012.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação básica**, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas. Volume I. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censos demográficos de 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 outubro 2013.

JESUS, S. N. **Motivação e Formação de Professores**. Coimbra. Quarteto Editora Coleção Nova Era. Educação e Sociedade 4. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LEÃO, M. A. B. G., Pereira, M. M. C. M., Almeida, R. S., Melo, S. F., Audi, W. F., **Aprendizagem e metacognição do adulto: panorama de estudos e pesquisas**, Ciências & Cognição, 2015; Vol 20 (1), <<http://www.cienciasecognicao.org>>.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MAMALI, C. **The value of images for exploring the function of social representations:** Toward self-generated pictorial representations. Acommunt on History, emotions and hetero-referencial representations “by sean and Wagner. In: Papers on Social Representations/Texts sur les representations sociales, vol. 15, 2006.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996.

MARQUES, R. **Motivar os Professores:** um guia para o desenvolvimento profissional. Lisboa. Editorial Presença. 2003.

MARTINE; Arias. **Modernização e emprego no campo.** In: MARTINE, G.; GARCIA, R. C. (Org.). Os impactos sociais da modernização agrícola. São Paulo: Caetés, 1987.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo:** processo de ocupação social e escolar. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&scpt=sci_arttext. Acesso em: 20/05/2014.

MARTINS, J.S. **A chegada do estranho.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. CADERNOS SECAD 2: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. BRASÍLIA/DF.

MOGONE, J. A. **De alunas a professoras:** analisando o processo da construção inicial da docência. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Unesp, Araraquara-SP.

MONTEIRO, I. A. **A mulher na história da educação brasileira:** entraves e avanços de uma época. Universidade Federal da Paraíba, Anais Eletrônicos, 2012.

MOREIRA, A. M. **Representação Social do “Ser Professor” e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html
Acesso em: 20 de maio 2014.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, EDUFES: 2014.

NÓVOA, A. (org). **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PACHECO, J. A. **Formação inicial: Formação de professores**. Porto: Porto Editora: 1999.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular.- Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA,V.L.T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SALES, A. C. M.; CHAMON, E. **Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente**. Educ. rev. vol.27 no.3, Belo Horizonte, 2011.

SANCHEZ, D. **Resistência e formação na produção do comum**: o Curso de Pedagogia da Terra da UFES, Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal DO Espírito Santo, 01/12/2011.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Doutorado em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. – 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, M. L. O. **Formação de professores na licenciatura em educação do campo**: as lições derivadas da experiência da UFBA. Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: Universidade Federal da Bahia, 2012.

SILVEIRA, P. G.; WAGNER A. **Ninho cheio:** a permanência do adulto jovem em sua família de origem. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 23, n. 4, 2006.

RANGEL, A. C. M. **Formação de Professores em Belém do Pará:** um estudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente. 2008. 302 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

SOUZA, V. L. C. A.; OLÁRIA, V. Outros olhares sobre o uso da imagem em pesquisa qualitativa: o exercício com a interpretação de Didi Huberman. **Comunicação & Informação**, Goiânia, GO, v. 17, n. 2, p. 06-22, jul./dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis. Vozes, 2011.

UNESCO, O. N. U. E. C. C. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, **Programa de Licenciatura em Educação do Campo**, Projeto Político Pedagógico, Taubaté, junho de 2009.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil.** In: NUNES, Clarice (Org.). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O mestre-escola e a professora.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOODWARD, K. **Understanding Identity.** 1. ed. London: Arnold, 2002.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política:** a competência docente na proposta inclusiva. In: Revista Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição n.º 24/2002.

ANEXO A – OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2013.

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos permissão para realização de pesquisa pela Aluna Walquíria Fernandes Audi, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação da Universidade de Taubaté, durante o corrente ano de 2013, intitulada **FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**: um estudo no vale do Paraíba paulista. O estudo será realizado sob orientação da Profa. Dra. Edna Maria Querido Oliveira Chamon.

Para tal, será realizada entrevista através de um instrumento elaborado para esse fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Empresa e dos profissionais.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e que foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 744.126.

Certos de contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, Rua. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou junto a Walquíria Fernandes Audi, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós Graduação

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, ____de dezembro de 2013.

De acordo com as informações do ofício PPG-DH-16/13 sobre a natureza da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo no Vale do Paraíba Paulista”, a ser executada pela aluna, Walquíria Fernandes Audi, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Identidade 241939288 e Formação da Universidade de Taubaté, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de entrevistas com “58” alunos que atuam neste local, desde que seja mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra, é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo no Vale do Paraíba Paulista”**

Pesquisador Responsável: Walquíria Fernandes Audi

Telefone para contato: (12) 3624.2284/(12) 9-99631-4404/ para ligar a cobrar, acrescentar 9090

Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Edna Maria Querido Oliveira Chamon.

Objetivo da pesquisa: Conhecer os vários fatores que moldam as concepções dos licenciandos na educação ao atendimento à educação do campo, além das habilidades e atitudes necessárias ao processo formativo. Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem quantitativa e qualitativa.

Coleta de dados: A pesquisa será feita a partir do instrumento de questionário de coleta de dados que serão aplicados aos professores e licenciandos matriculados no Procampo.

Destino dos dados coletados: O pesquisador será o responsável pelos dados coletados por meio do questionário. Esses dados permanecerão com o pesquisador por um período de 5 (cinco) anos e, posteriormente, serão destruídos. As informações e os conhecimentos adquiridos no decorrer da pesquisa não serão utilizados na instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados pelos instrumentos descritos serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao

Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o sujeito da pesquisa: Os possíveis **riscos** que a pesquisa poderá acarretar aos respondentes poderão ser algum desconforto, insegurança, ou mesmo receio de fornecer informação pessoal solicitada pelo pesquisador. Com vistas a **prevenir** os possíveis riscos oriundos da presente pesquisa, aos sujeitos que participarão da amostra será garantido o direito de anonimato e o direito de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa. Poderá, também, deixar de responder a qualquer pergunta, se assim o desejar; bem como solicitar que as informações por ele fornecidas durante os questionários não sejam utilizadas. Os **benefícios** contribuirão para maior conhecimento da formação do campo, pelos participantes e pela comunidade acadêmica acerca dessa importante fase de desenvolvimento humano, a formação inicial do professor.

Garantias e indenizações: Fica estabelecido o direito às indenizações aos indivíduos que sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser esclarecidos a respeito dos resultados parciais e ou finais da pesquisa; para isso, a qualquer momento do estudo terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de possíveis dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: A investigadora é mestranda da Turma 2013 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, Walquíria Fernandes Audi, residente na Rua Peru, nº 220, Bairro Jardim das Nações, Cidade de Taubaté/SP, contato pelo telefone (12) 99631-4404. A orientação será da Professora Doutora Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, a qual poderá ser contatada pelo telefone (12) 3625-4100. A supervisão da presente pesquisa será realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, nº 210 – Bairro Centro, Taubaté/SP, CEP 12.080-000; telefone: (12) 3625-4100.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes. Os dados serão coletados nas dependências da Instituição de

Ensino Superior (ou outro local designado ao tempo-comunidade), onde os respondentes que comporão a amostra estudam, em horário condizente com suas disponibilidades e que não cause prejuízo a suas atividades acadêmicas. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação dos sujeitos no presente estudo é de caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo dessa pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo.

Declaração: Declaro que li e que compreendi todas as informações desse documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho, e a possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será remunerada, bem como não terei despesas, inclusive se decidir por desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté/SP, _____ de _____ de 2014.

Walquíria Fernandes Audi
Pesquisadora Responsável

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Orientadora

Assinatura do Participante

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha