

ANDREA MARIA BRANDÃO MEIRELES

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO
PROAÇÃO II: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Luiz Antonio Ferraro Júnior

Feira de Santana-Ba
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Meireles, Andrea Maria Brandão

M818f A formação de educadores do campo no PROAÇÃO II: limites e possibilidades do programa de formação de professores em exercício / Andrea Maria Brandão Meireles. – Feira de Santana, 2014.

180 f.

Orientador: Luiz Antonio Ferraro Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO PROAÇÃO II: LIMITES E
POSSIBILIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EXERCÍCIO.

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof.º. Dr.º. Luiz Antonio Ferraro Junior – Orientador

Prof.ª. Dr.ª. Silvana Lúcia da Silva Lima – Primeira Examinadora

Prof.ª. Dr.ª. Antonia Almeida Silva – Segunda Examinadora

Feira de Santana, 26 de março de 2014.

Resultado: Aprovada

Dedico aos camponeses-professores que dividiram comigo suas experiências formativas nos programas de formação de professores em exercício.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela possibilidade de realização desta pesquisa.

Aos meus pais pelo apoio irrestrito em todas as etapas deste trabalho.

As minhas irmãs e amigas pela compreensão, carinho e apoio a todas as minhas atividades.

Ao meu filho Saulo Enzo, pela paciência, alegria e carinho.

Ao meu companheiro Eldo Borges, por tentar assegurar as condições materiais e apoio afetivo necessários a construção deste trabalho.

Aos meus amigos, em especial, Gleydson Tavares e Larissa Pereira pelas valiosas contribuições na organização e sistematização dos dados da pesquisa.

A Júlia Oliveira, pela escuta atenta e orientações preciosas.

A Luiz Antonio Ferraro Junior, orientador muito querido, que acreditou no potencial desta pesquisa, pela atenção, compreensão, orientação e apoio.

A Silvana Lúcia da Silva Lima e Antonia Almeida Silva pelas orientações por ocasião do exame de qualificação.

Ao grupo de estudo Educação do campo da UEFS, pela oportunidade de participar dos encontros e aprender com o grupo.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UEFS, pelos estudos, pela compreensão e acolhimento.

RESUMO

Essa dissertação avalia os limites e possibilidades do curso de pedagogia ofertado no programa de formação de professores em exercício, no PROAÇÃO II. Buscou-se investigar o paradigma de educação do campo do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II, respondendo à questão: Quais elementos teórico-práticos no PROAÇÃO efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo? A Análise de Conteúdo, combinada ao materialismo histórico-dialético foi tomada como princípio metodológico. Como corpus foram selecionados o Projeto Pedagógico; o Programa da disciplina Educação do Campo; além de entrevistas semiestruturadas aplicadas a camponeses-professores do município de Ilhéus, a coordenadores do curso na UESC e a coordenadores municipais da Educação do Campo. A categoria da contradição entre possibilidade-realidade apontou para a educação do campo como fenômeno social, na percepção de seus estados reais e de suas possibilidades. A análise dos dados coletados permitiu inferir que o caráter sócio-político desta proposta educativa é a materialização de uma educação popular e ruptura da estrutura da sociedade capitalista, porém, dentro das possibilidades de concretização de sua proposta de ação, há condicionantes que subtraem sua força de atuação. Destarte, o desafio posto para os gestores de políticas públicas é perceber, no modelo capitalista, elementos para sua superação e posterior implementação de uma pedagogia socialista, seja nos cursos específicos de formação de educadores do campo ou em cursos de pedagogia responsáveis pela formação em exercício de professores que atuam na educação básica da classe popular, do campo e da cidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trabalho docente. Formação de professores em serviço.

ABSTRACT

This thesis evaluates the limits and possibilities of pedagogy courses offered in teacher training in exercise program, PROAÇÃO II. We sought to investigate the paradigm of Education in Countryside of pedagogy course offered by PROAÇÃO II, answering the question: What theoretical and practical elements in PROAÇÃO effectively promote a paradigm shift in the field of education? A Content Analysis, combined with historical and dialectical materialism was taken as a methodological principle. Corpus were selected as the Educational Project, the Program of Education in Countryside discipline, in addition to semi-structured interviews applied to peasant - teachers in the municipality of Ilheus, the course coordinators in UESC and municipal coordinators of Education in Countryside. The category of contradiction between chance-reality pointed to countryside education as a social phenomenon, the perception of their actual states and its possibilities. The data analysis allowed us to infer that the socio-political character of this educational approach is the materialization of a popular education and rupture of the structure of capitalist society, however, within the possibilities of implementation of its proposed action, there are constraints that shield its strength of action . Thus, the challenge posed for policymakers is to realize, in the capitalist model elements to overcome and subsequent implementation of a socialist pedagogy, either in specific courses for educators in the field or pedagogy courses responsible for in-service training teachers working in primary education the working class, the countryside and the city.

Keywords : Education in Countryside . Work of teachers. Training of teachers in service.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação	25
API	Delegacia sindical – Costa do Cacao	32
APLB	Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado da Bahia	32
ASPLAN	Assessoria de planejamento Acadêmico	38
BM	Banco Mundial	15
CNE	Conselho Nacional de Educação	38
CEB	Câmara de Educação Básica	38
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil	29
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão	35
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	29
DCIE	Departamento de Ciências da Educação	36
FEEC	Fórum Estadual de Educação do Campo	30
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo	52
IAT	Instituto Anísio Teixeira	15
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	22
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais	16
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	14
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	28
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação	25
PNE	Plano Nacional de Educação	14
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	25
PROAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Atuação da Universidade Estadual de Santa Cruz	15
PROGRAD	Pró- Reitoria de Graduação	25
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	16
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	16

REDE UNEB 2000	Programa de Formação de Professores em Exercício promovido pela Universidade do Estado da Bahia.	15
REDE UEFS	Programa de Formação de Professores em Exercício da Universidade Estadual de Feira de Santana	15
UAB	Universidade Aberta do Brasil	25
UC	Unidade de Contexto	38
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	15
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	15
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz	15
UFBA	Universidade Federal da Bahia	15
UNB	Universidade de Brasília	29
UNEB	Universidade do Estado da Bahia	15
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura	29
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância	29
SEC	Secretaria Estadual de Educação	15
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação	24

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	18
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E DESAFIOS DA ATUALIDADE	24
3.1 A política de Formação de Professores	26
3.2 A Educação do Campo	29
3.3 A Formação de Educadores e Educadoras do Campo: Desafios	32
4. O CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES	37
4.1 Identidade	37
4.2 Gestão	46
4.3 Currículo	53
4.3.1 CONCEITO DE CAMPO	53
4.3.2 QUESTÃO AGRÁRIA	56
4.3.3 A EXPERIÊNCIA DOS CAMPONESES-PROFESSORES	59
4.3.4 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO	66
4.4 Escola	73
4.4.1 O SENTIDO DA ESCOLA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO II	73
4.4.2 A AVALIAÇÃO DO PROAÇÃO II	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6. REFERÊNCIAS	89
7. APÊNDICES	94

1. INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trouxe para o debate político a necessidade da formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica ao definir, em seu art.62, que a formação de docentes para atuação neste nível de ensino se dá em nível superior, com curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, além de estabelecer o nível médio na modalidade normal como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental¹. Nesse contexto são pertinentes as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)², que preveem a Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, a fim de assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. O fomento da legislação brasileira à formação de licenciatura em nível superior, inclusive para os professores que atuam na Educação do Campo, é necessário: de acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2013, cerca de 25% dos professores brasileiros que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio ainda possuem, no máximo, o Ensino Médio ou Magistério; no Nordeste, apenas 58,1% dos professores possuem formação em nível superior.

Além do esforço necessário para graduar os educadores, é necessário também, aprimorar com urgência a qualidade da formação, tanto nos cursos de Pedagogia como nas demais licenciaturas. Na Bahia, a formação de professores em serviço, na sua modalidade presencial, foi regulamentada pelo Decreto 8.523/2003 e ocorreu por meio de convênios celebrados entre a Secretaria Estadual de Educação e as universidades públicas, visando o oferecimento de cursos de graduação plena aos professores do quadro efetivo das redes públicas que possuíam nível médio. A partir daí, novas experiências de estruturação do ensino superior voltadas para a formação de professores em exercício, foram desenvolvidas, tais como: a Rede UNEB 2000, da

¹ A atuação nas escolas do campo requer formação mínima em nível normal médio, conforme o Artigo 12 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

² Projeto de Lei nº 8.530, recentemente aprovado pelo Congresso Nacional, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do Plano Nacional de Educação.

Universidade do Estado da Bahia; a Rede UEFS, da Universidade Estadual de Feira de Santana; o Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); o PROAÇÃO, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e o Projeto Irecê, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Por meio da oferta de cursos com modalidades especiais cada uma dessas propostas guarda a sua especificidade³ na formação em nível superior dos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de suas regiões de influência. Entretanto, ao analisarem estes programas como um conjunto de ações educativas desenvolvidos pelo governo baiano desde a década de 1980, Chapani e Carvalho (2009) consideram que eles se inserem em uma única política educativa fundamentada em princípios neoliberais:

Desde meados dos anos 1990 a política macroeconômica brasileira tem sofrido forte influência do Banco Mundial (BM), com consequências no campo educacional, visto que os empréstimos concedidos por essa instituição estão atrelados à submissão às suas orientações na elaboração e execução de projetos. Muitas ações desenvolvidas pelo Estado da Bahia para formação dos professores da rede pública contaram, além dos recursos estaduais, com financiamento federal e de agências internacionais (CHAPANI & CARVALHO, 2009, p. 212).

As políticas educativas neoliberais têm tido a finalidade de atender às exigências para o trabalho docente, ajustando-se à formação/qualificação de um trabalhador adequado ao modelo de reestruturação do capital. Substituindo o espaço outrora ocupado pelas políticas assentes em preocupações sociais, tais políticas têm se voltado a uma formação docente pautada no discurso de competência, conceito muito utilizado na contemporaneidade e que busca atender aos princípios da flexibilidade, autonomia e criatividade, para citar alguns requisitos⁴ (MACEDO, 2006, p. 3).

No campo do debate político sobre a formação dos professores da Educação do Campo, destaque-se a atuação dos movimentos sociais pela reforma agrária, que vem

³ Embora as propostas das Universidades sejam distintas, elas foram centralizadas no Instituto Anísio Teixeira (IAT). Ligado à Secretaria Estadual de Educação (SEC), o IAT é responsável, dentre outros aspectos, pela concepção e realização de cursos de formação inicial e continuada, configurando-se como executor das Políticas de Formação Docente na Bahia. (CHAPANI & CARVALHO, 2009).

⁴ O investimento e o deslocamento de recursos do Governo Federal em programas de formação de professores por um lado legitima as universidades como instituições de formação, mas, por outro lado, denuncia a adesão às políticas neoliberais, na medida em que incentiva o desenvolvimento de ações e programas pontuais, em lugar de fortalecer e ampliar os cursos de licenciaturas já existentes.

conseguindo, com o apoio e financiamento do governo federal, articular programas de formação de professores para atuação nos espaços de reforma agrária, a exemplo do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), na modalidade Normal Médio e do curso de Pedagogia da Terra e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que visa estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com populações que trabalham e vivem no e do campo. Essa política educacional do campo, gestada no seio dos movimentos sociais, defende uma concepção de educação protagonizada pelas populações do campo e não ofertada ao campo, uma abordagem definitiva para que se entendam as especificidades campesinas (ARROYO, 2007).

Sobre a Educação do Campo, diversas são as dificuldades, dentre elas a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação; a predominância de escolas pequenas e unidocentes, formada por turmas multisseriadas; o investimento insuficiente do Estado; gestão deficitária (INEP, 2003). Quanto à formação do docente do campo, ainda são poucos são os que apresentam diploma de nível superior, estando, em sua grande maioria, reféns de uma política de contratação temporária das administrações municipais. No caso de Ilhéus – localizado na microrregião litoral sul e na mesorregião sul baiano, com 84,3% da população residente na cidade e 15,7%, no campo – a rede municipal de ensino atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II, sendo que das 47 unidades escolares, 13 são escolas nucleadas do campo, as quais compreendem 7.094 alunos e 198 professores⁵.

Levando-se em consideração este significativo contingente, a Educação do Campo em Ilhéus tem sido objeto e sujeito de mobilizações sociais em favor de suas especificidades, contudo, não obstante estas reivindicações, um cotejo entre o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de escolas urbanas e de escolas do campo já demonstra uma disparidade. Tomando por base a meta de 4,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental o ano letivo de 2013, os melhores resultados estão na cidade: Barão de Macaúbas (4,6); Oswaldo Ramos (4,4); Centro de

⁵ Conferir documento anexo, Normas Operacionais e Diretrizes para a Oferta da Educação Básica do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus.

Atenção Integral a Criança e Adolescente (4,3). Por outro lado, as escolas com os piores resultados estão no campo: Castelo Novo (2,5); Banco do Pedro e Banco Central (2,9). Para os anos finais do Ensino Fundamental II, o índice previsto era de 3,3. Dentre as escolas que atingiram essa meta, a maioria está na zona urbana: Pontal (4,5); Themistocles Andrade (3,9); Instituto Municipal de Ensino Lavigne (3,8); Banco da Vitória (3,3). Os piores resultados são das escolas do campo: nucleadas do Castelo Novo (1,9); Banco Central (2,2); nucleadas do Santo Antônio (2,5); Inema (2,9) e Polo N. S. das Neves (2,7).

Foi nesse contexto político e educacional que vi refletidas minhas inquietações profissionais sobre a formação de professores. No ano de 2007, ingressei como docente substituta na UESC, tendo, logo em seguida, a oportunidade de trabalhar em cursos de formação de professor em exercício, mais especificamente no curso de pedagogia do PROAÇÃO e de magistério do PRONERA, na modalidade normal médio. Essas experiências me encantaram e despertaram meu interesse para a temática Formação de Professores para atuação nas escolas dos campos⁶. No exercício da docência nas turmas do PROAÇÃO, pude identificar, em diversas situações, uma postura deslumbrada dos alunos-professores do campo⁷. O fato de estes educadores estarem na universidade rompe com a naturalização do acesso restrito ao ensino superior, porém esse ingresso não se constitui como uma ocupação política do espaço universitário – é como se estar ali não correspondesse a ter o direito de estar ali. Um traço que exemplifica este distanciamento é a recorrência das dificuldades simbólicas apresentadas pelos educadores do campo ao longo do curso que, embora concebido para estabelecer o diálogo entre teoria e prática na formação docente, nem sempre se pautava na compreensão de campo como um espaço de vida.

No que diz respeito aos estudos acadêmicos, o curso de pedagogia ofertado no Programa PROAÇÃO foi objeto de estudo de Ramos (2011), que investigou a formação inicial em serviço, concluindo que o processo de elaboração, o conteúdo e a

⁶ Opta-se, aqui, por grafar o termo campos no plural, tendo em vista a heterogeneidade dessa categoria de análise.

⁷ Embora o projeto pedagógico do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II utilize a nomenclatura alunos-professores, daqui em diante os mesmos serão tratados por camponeses-professores, em virtude da autoafirmação de uma identidade política camponesa, no reconhecimento de que esta identidade prescinde e integra a identidade docente na formação do educador do campo (Ver discussão na categoria Identidade).

prática do currículo do curso possibilitaram aos professores o encontro de seu ser pessoal com um saber-fazer profissional, oportunizando, portanto, a ressignificação de suas práticas pessoais e profissionais. Gonçalves (2012) investigou o lugar da experiência na materialização do curso, demonstrando que a experiência profissional dos alunos/professores foi incorporada no currículo de forma difusa e ambígua, em razão das posturas pedagógicas assumidas pelos professores formadores. Hora e Tavares (2009) pesquisaram as ações psicopedagógicas, enfatizando a interdisciplinaridade na formação do professor como elemento que favorece a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais.

Os trabalhos citados trouxeram importantes contribuições para a pesquisa em educação e para a implementação de programas de formação de professores em serviço, porém enfocam o programa PROAÇÃO, não especificam a formação do educador do campo. Tendo em vista a importância da reflexão sobre a educação do campo nos cursos de formação de professores, com destaque ao atendimento às Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, o presente estudo volta-se para a experiência do PROAÇÃO II (2007-2010), desenvolvida pela UESC em parceria com diversos municípios, dentre eles o de Ilhéus, onde está localizado o campus dessa universidade e onde atuam os sujeitos entrevistados nessa pesquisa – 41 (quarenta e uma) dentre as 200(duzentas) vagas do PROAÇÃO II foram disponibilizadas aos professores-alunos da rede municipal de ensino de Ilhéus, dentre os quais 08 atuavam na educação do campo⁸.

A experiência como docente-formadora junto aos professores/alunos no PROAÇÃO fomentou algumas inquietações que motivaram esta pesquisa: i) Como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo vêm sendo contempladas nos cursos de licenciatura, ofertados em programas de formação de professores em exercício? ii) As experiências dos professores do campo foram contempladas em seu percurso formativo? De que forma? iii) Qual paradigma de Educação do Campo está presente no Projeto Pedagógico destes programas? Em outras palavras, há espaço para a educação do/no campo no currículo de programas de

⁸ Tendo em vista a inexistência de registro específico na Universidade sobre o atendimento do programa aos professores que atuam na educação do campo, foi feito o levantamento estatístico e identificado este número.

formação de professores em exercício? Nesse cenário, em que a qualidade da educação básica oferecida nas escolas do campo está nitidamente desnivelada em relação às escolas da cidade, esta pesquisa buscou investigar qual o paradigma de educação do campo do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II, respondendo à questão: Quais elementos teórico-práticos no PROAÇÃO efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo?

No que tange à organização textual, esta dissertação apresenta-se da seguinte maneira: na introdução apresenta-se a contextualização do tema, a justificativa desta pesquisa, bem como a estrutura do texto. No primeiro capítulo são trazidos aspectos históricos e estruturais sobre o PROAÇÃO, bem como os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, conforme a Análise de Conteúdo (BARDIN,2009); no segundo capítulo são abordados os aspectos históricos da educação do campo; no terceiro capítulo é apresentada a análise dos dados coletados por meio de entrevistas e análise documental. A título de conclusão, a última seção deste texto traz as considerações finais.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

O PROAÇÃO integra o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Aprovado em 1999 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) ofertou, por três edições, o curso de Pedagogia com habilitação em Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa implantação ocorreu através do esforço conjunto do Departamento de Ciências da Educação(DCIE) da UESC e dos Secretários de Educação dos Municípios conveniados, por entenderem a importância de possibilitar aos professores que atuam na Educação Básica o acesso à formação em nível superior. O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO foi sistematizado por uma comissão mista constituída por professores do DCIE/UESC e pelos Secretários Municipais de Educação (ou por seus representantes devidamente constituídos). Tendo em vista as peculiaridades de cada município, esta comissão discutiu a proposta curricular, os critérios para o ingresso dos camponeses-professores no curso, os critérios para a seleção dos docentes e a distribuição das vagas entre os municípios.

A oferta do PROAÇÃO é justificada pelo fato de a Bahia situar-se entre os estados brasileiros com maiores indicadores de professores da rede pública de ensino não graduados (96%)⁹. Diante da exigência legal do curso de graduação para atuação na educação básica, o seu Projeto Pedagógico registra a pretensão de que o PROAÇÃO tenha o caráter de uma real política de educação, de curto e médio prazo, a ser implantada gradativamente, proporcionando o acesso de professores à licenciatura plena. Além desse aspecto, é enfatizado o compromisso social da instituição na formação de professores, visto que o curso se propõe a oferecer condições para que os estudantes possam construir e socializar conhecimentos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e atendendo às demandas sociais.

Em sua primeira edição o PROAÇÃO foi realizado em parceria com as prefeituras dos municípios de Camacan, Pau Brasil, Mascote, Arataca, Jussari, Santa Luzia e Porto Seguro, atendendo a 150 alunos no polo de Camacã e a 50 alunos no polo

⁹ Dados coletados em 1998 pela Assessoria de Planejamento Acadêmico (ASPLAN) da UESC.

de Porto Seguro. Em 2002, a UESC, diante das solicitações de prefeituras próximas ao seu campus, elaborou a projeto do PROAÇÃO Sede I, que atendeu a 200 alunos de catorze municípios da sua área de influência– Aurelino Leal, Almadina, Aiquara, Barra do Rocha, Coaraci, Ibirapitanga, Itabuna, Itaju do Colônia, Itajuípe, Ilhéus, Santa Cruz da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca. Em setembro de 2007, com a mesma organização e número de alunos e municípios, o curso teve sua terceira edição, o PROAÇÃO SEDE II (Doravante, PROAÇÃO II), o qual foi objeto de análise desta pesquisa.

O curso de pedagogia do PROAÇÃO II foi organizado em uma carga horária de 2.850 horas, sendo 70% de atividades presenciais e 30% de atividades de formação em serviço, individuais e em grupos, desenvolvidas pelos alunos nos seus municípios de origem. Os três anos de estudos foram distribuídos em nove módulos, com duração de quatro meses cada um e cujas atividades presenciais se davam em uma ou duas semanas por mês¹⁰. O acesso ao curso ocorreu através de um vestibular diferenciado, composto por uma redação com dois temas propostos e 20 questões objetivas voltadas para a educação no contexto atual e para a prática pedagógica e específica. Os professores aprovados para serem estudantes não tiveram redução da carga horária de trabalho, sendo responsabilidade das prefeituras substituí-los na unidade escolar na semana de realização dos estudos na UESC.

Embora não seja um programa específico de Licenciatura em Educação do Campo¹¹, este curso pôde ser acessado por estes sujeitos e, sendo um programa de formação de professores em exercício, se propôs a considerar as experiências dos estudantes em seu processo formativo, o que inclui a experiência dos educadores do campo. Destarte, esta pesquisa teve por objetivo identificar se há, no currículo do curso de Pedagogia ofertado pelo programa PROAÇÃO na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a presença de elementos teórico-práticos que subsidiem uma formação

¹⁰ O curso funcionou com 50% de vagas no turno diurno e 50% de vagas no turno noturno. As turmas do diurno faziam suas atividades presenciais uma semana por mês com aulas nos turnos matutino e vespertino. As turmas do noturno faziam as atividades presenciais em duas semanas, incluindo aulas aos sábados. A instituição do turno noturno no PROAÇÃO Sede II se deu para equacionar o problema apresentado pelos municípios de substituição dos professores nas escolas durante os períodos de atividades presenciais na universidade.

¹¹ Conforme classificação do IBGE, espaço rural. Alguns estudos (SECAD, 2007) consideram também escolas do campo aquelas identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo.

docente ancorada no paradigma da questão agrária. A opção pela investigação do PROAÇÃO II se deu porque esta foi a primeira edição do curso de licenciatura em Pedagogia do Programa PROAÇÃO a inserir a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Projeto Político Pedagógico, aspecto relevante para o decurso desta pesquisa. A avaliação desse programa de formação de professores pretendeu, portanto, contemplar o seu processo de formulação e desenvolvimento, bem como os seus resultados, histórica e socialmente contextualizados.

O referencial teórico norteador deste estudo é composto pela discussão sobre a educação como elemento de superação da sociedade capitalista (MÉSZAROS apud ANTUNES, 2012), (TAFFAREL & MOLINA, 2012); pelas reflexões sobre educação popular, consciência crítica e consciência ingênua (FREIRE, 1987; 1999; 2002); pela distinção entre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário e a influência de ambos na educação do campo (FERNANDES, 2000; 2001; 2006), pelas inquietações sobre as políticas de formação de educadores(as) do campo (ARROYO, 2013), (FERNANDES, 2006), (MOLINA, 2006; 2012); pelas experiências em educação desenvolvidas pelo Movimento Sem Terra (CALDART, 2003; 2004; 2005).

Do ponto de vista teórico-metodológico foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), o que possibilitou o estudo articulado da superfície dos textos, ou seja, a descrição de suas estruturas semânticas e/ou linguísticas e dos fatores psicológicos e/ou sociológicos que determinam essas estruturas, caracterizando-as. De maneira geral, a Análise de Conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas que se utiliza de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 2009, p.44). Dessa maneira, o emprego da análise de conteúdo permitiu a condensação dos dados brutos – obtidos por meio de pesquisa documental e das entrevistas – em categorias operacionais, conforme quatro etapas específicas: I. Organização da análise; II. A codificação; III. A categorização; IV. A inferência, as quais serão descritas a seguir.

A primeira etapa corresponde à pré-análise: após a leitura exploratória de documentos relacionados ao PROAÇÃO, foi constituído o *corpus* da pesquisa documental, composta do Projeto Político Pedagógico e do Programa da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II. Também nesse momento foi definido qual método seria utilizado para a coleta dos demais dados para posterior análise: optou-se pela realização de entrevistas com alguns membros da equipe administrativa, equipe pedagógica e corpo discente do PROAÇÃO II. Destaque-se que a seleção deste *corpus* atende a três regras importantes da Análise de Conteúdo: exaustividade – a escolha de dois documentos fundamentais à apreensão da base curricular deste curso; pertinência – a coerência da escolha dos documentos com os objetivos da pesquisa e representatividade – a seleção de alguns sujeitos a serem entrevistados, por amostragem. A fim de identificar o posicionamento político que fundamenta o PROAÇÃO II, buscou-se identificar, nesses documentos e entrevistas, aspectos da organização e estruturação curricular do curso, bem como sua contextualização com o cenário escolar dos alunos/professores que atuam no campo, tendo por objetivo delimitar as características de sua proposta curricular em confronto com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que referenciam a formação de professores da Educação do Campo.

A seleção dos sujeitos da pesquisa a serem entrevistados teve por critério a diversidade de envolvimento com o programa, proporcionando maior amplitude de informações para avaliação do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II. No processo investigativo pesquisador e pesquisado constituem duas faces de uma relação essencialmente dialógica e interativa (BELLONI, 2000), assim, as entrevistas foram conduzidas mediante roteiro prévio com o acréscimo de perguntas e intervenções pertinentes ao tema, por parte de ambos os sujeitos – pesquisadora e pesquisados. Destarte, foram entrevistadas, no âmbito institucional: a coordenadora geral e o coordenador administrativo do curso na UESC; a coordenadora de Educação do Campo do município de Ilhéus e a professora da UESC que ministrou a disciplina Educação do Campo no programa PROAÇÃO. A fim de verificar a percepção dos professores da educação do campo a respeito do processo de formação e a influência do curso sobre a sua prática pedagógica, foram entrevistados 04 camponeses-professores que, no período de conclusão do curso de pedagogia do PROAÇÃO, atuavam nas Escolas Nucleadas de Couto, Inema, Japú I, Aritaguá I, Aritaguá II, Santo Antônio.

A segunda etapa da análise de conteúdo, a codificação, se concentrou nas operações de recorte de texto já realizadas na primeira etapa: “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte de texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”. (BARDIN, 2009, p. 120, grifos do autor). Em uma pesquisa mediada pela Análise de Conteúdo, o índice corresponde a um tema recorrentemente mencionado e o indicador corresponde à frequência deste tema. Assim, as leituras do Projeto Político Pedagógico do curso e do Programa da disciplina Educação do Campo levaram à identificação do tema Educação do Campo como índice, levando-se em consideração, como regras de enumeração, as frequências/ausências/intensidade de sua aparição ao longo dos documentos analisados.

As categorias de análise não foram estabelecidas a priori, sendo elaboradas a partir do inventário dos elementos presentes nos textos focados: “(...) o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as *unidades de codificação* ou de *registro*. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado”. (BARDIN, 2009, p. 38, grifos do autor). Desse modo, tendo por referência o índice Educação do Campo, a unidade de registro selecionada foi o próprio tema e a unidade de contexto, o parágrafo onde ele aparece. Quanto ao modo de análise, foi escolhida a abordagem qualitativa, visto que a construção de inferências foi fundada na presença, frequência e pertinência do índice (tema) nas unidades de contexto selecionadas (parágrafos). Para facilitar a identificação, em cada Unidade de Contexto analisada, as unidades de registro – frases ou expressões em que aparecem os temas – estão em negrito.

Na categorização, terceira etapa do método proposto por Bardin (2009), cada unidade de contexto (parágrafo) foi isolada e, em seguida, agrupada em um procedimento por acervos, mediante a classificação analógica e progressiva dos traços semânticos e léxicos que permitiram, objetivamente, sua associação com as condições sócio históricas externas que incidem sobre a produção dos textos analisados.

Nesse sentido as unidades de contexto selecionadas foram organizadas em quatro categorias: Identidade, que aborda as práticas sociais de identificação com/na Educação do Campo; Gestão, que engloba a tríade universidade, município e educadores; Currículo, que aborda o enfoque dado ao campo, à questão agrária, à experiência dos camponeses-professores e à própria disciplina Educação do Campo; Escola; que engloba o lugar da instituição educacional no PROAÇÃO II e a avaliação feita deste curso. Cada uma dessas categorias reúne dimensões e aspectos específicos, mas complementares no tocante ao debate sobre a implementação de políticas públicas de formação de professores que atendam às especificidades da educação do campo.

Feita essa organização, a Inferência, quarta etapa da Análise de Conteúdo, envolveu a interpretação dos dados: “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis (...) pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2009, p.127). Tendo por premissa a verificação dos elementos teórico-práticos no PROAÇÃO que efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo, cada categoria foi examinada, levando-se em consideração, dentre os polos da análise¹², a mensagem emitida em cada unidade de contexto. No que diz respeito às variáveis de inferência, foram tomados por parâmetro os antecedentes da comunicação: a função no universo educacional e o grau de envolvimento de cada grupo de entrevistados, bem como as peculiaridades acadêmicas da implantação de um curso de graduação na modalidade e características do PROAÇÃO.

¹² Emissor, receptor, mensagem, canal (BARDIN, 2009).

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E DESAFIOS DA ATUALIDADE

A abordagem do tema educação do campo prescinde de uma definição conceitual para os termos rural e urbano. Para o IBGE são urbanas as sedes municipais (cidades) e as sedes distritais (vilas), cujos perímetros são definidos por lei municipal. Também são consideradas urbanas as áreas urbanas isoladas, igualmente definidas por lei municipal, porém separadas das cidades ou das vilas por área rural ou outro limite legal. As áreas rurais são aquelas fora dos perímetros definidos como urbanos. Girardi (2008) chama atenção para a importância dessa conceitualização para o debate sobre a questão agrária no Brasil, na qual se insere a educação do campo:

A identificação e medida do rural e do urbano, bem como a sua caracterização, são indispensáveis para a compreensão da questão agrária no Brasil, visto que nos últimos cinquenta anos têm ocorrido mudanças profundas nas dimensões do rural e do urbano que recontextualizaram a necessidade da reforma agrária no Brasil, ainda mais urgente. Identificar, mensurar e entender o rural e o urbano no território brasileiro possibilita ampliar o debate sobre a questão agrária. (GIRARDI, 2008, p. 2)

Veiga (2002, 2001 apud GIRARDI, 2008, p.41) critica a atual classificação oficial brasileira do rural e do urbano, afirmando que esta classificação induz a uma leitura em que a sociedade rural é tão pequena que seria irrelevante o direcionamento de políticas voltadas a ela. Diante disso o autor propõe outra classificação para o rural e o urbano no Brasil, a qual leva em consideração o tamanho populacional dos municípios e a sua densidade demográfica. Ainda sobre essa questão, Silva (1997) aponta as diferenças e associações inerentes aos conceitos de rural e urbano utilizados pela Sociologia Clássica, correlacionando-os aos territórios e habitantes:

A dicotomia urbano-rural procurava representar, portanto, as classes sociais que contribuíram para o aparecimento do capitalismo ou a ele se opunham na Europa do século XVII e não propriamente um corte geográfico. É a partir daí que o "urbano" passou a ser identificado com o "novo", com o "progresso" capitalista das fábricas; e os rurais - ou a "classe dos proprietários rurais", com o "velho" (ou seja, a velha ordem social vigente) e com o "atraso" no sentido de que procuravam impedir o progresso das forças sociais (...). (SILVA, 1997, p. 3)

A partir daí o pensamento acadêmico tomou por referência essa conceitualização que associa o rural ao atraso e o urbano ao desenvolvimento, e que justifica a mobilização dos movimentos sociais pela superação do conceito de rural e pela implementação do campesinato, aqui definido como o conjunto de famílias camponesas existentes em um território (COSTA & CARVALHO, 2012, p. 113). Esses autores destacam que as famílias camponesas existem em um espaço geográfico politicamente definido, ou seja, em territórios

nos quais se desenvolvem relações sociais diversas, em torno das disponibilidades naturais e culturais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo assumem a terminologia educação do campo em substituição à educação rural. Para compreender esta opção, essencialmente pedagógica e essencialmente política, faz-se necessário compreender o que distingue a Educação do Campo da Educação Rural. Nesse sentido, a escola rural é a escola que está situada no espaço rural e atende aos camponeses que residem no campo e trabalham em seu entorno, pautada nos referenciais urbanos:

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Segundo Fernandes (2001), a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro data de 1923, constando nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nesse período, um intenso debate se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. Nascia ali o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação rural como uma forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então esteve a serviço desta forma de controle sociopolítico.

Já a educação do campo nasce da reivindicação dos movimentos sociais, constituindo-se em uma política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro e como espaço pedagógico e educativo, repleto de sentidos, significados e expressões. Portanto, não é um campo genérico, mas um território camponês. Daí, a ênfase na contração do campo: não é no campo, porque o território não é secundário. (FERNANDES, 2001). A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (SECAD, 2007, p. 13).

Neste contexto, o Educador do Campo tem papel fundamental na construção de um novo projeto de sociedade. A Educação do campo busca a superação do antagonismo entre campo e cidade, na instituição de um modelo em que ambas figuram de forma complementar e de igual valor. Considerando a existência de tempo e modos diferentes de ser, viver e produzir, admitindo assim a necessidade de novos e variados modelos de educação e de escola, bem como novas políticas e programas de formação de educadores e educadoras para atuar nestes espaços.

3.1 A Política de Formação de Professores

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2001), o curso de licenciatura deve promover a formação de um profissional preparado para exercer influência nas diversas áreas do conhecimento, atuando de forma criativa, crítico-reflexiva e consciente do seu papel de educador comprometido com o processo de transformação social. A licenciatura deve fundamentar a construção dos conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao ensino e também promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos aprendidos (IMBERNÓN, 2004).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – que consolida uma Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009 – prevê um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007, que classifica três situações de formação inicial: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura) e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares para habilitação no exercício do magistério.

Para que as universidades brasileiras possam viabilizar a formação inicial e a formação continuada para a grande demanda de professores existentes, é recorrente a utilização de redes de ensino a distância e semipresenciais, bem como de programas de cursos de licenciatura. A título de exemplo, observe-se a oferta de cursos de licenciatura através de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que promove a formação de novos

docentes e a qualificação de profissionais que já atuam nas redes de ensino, através da Educação à Distância e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que oferta todas as licenciaturas da educação básica ministradas nas modalidades presencial e semipresencial.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) registra que os cursos de formação de professores precisam se constituir em espaços de reflexão, articulando princípios de sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria/prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada com a formação continuada (ANFOPE, 1998). Entretanto, é preciso assinalar que o histórico da Política de Formação de Professores no Brasil é atravessado por dois grandes projetos de educação, em especial, no decurso da aprovação da LDBEN 9394/96. Este cenário de embates é, portanto, atravessado pelo projeto histórico-social e pelo projeto neoliberal. O primeiro é defendido pelos movimentos dos educadores que lutam pela reformulação dos cursos de formação de professores e defendem esses cursos como espaços políticos de construção e emancipação dos sujeitos e da classe trabalhadora. O projeto neoliberal, por sua vez, vê na formação de professores uma das estratégias para a consolidação das reformas educativas fundamentais para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas. (MORORÓ, 2005).

Ambos os projetos criticam o modelo tecnicista de formação de professores da década de 1980 e anunciam a necessidade de reformulação/reforma dos referidos cursos, mas discordam veementemente nos fundamentos, proposições, medidas e finalidades das mudanças defendidas. No contexto neoliberal, a função da escola é a formação do trabalhador flexível, que incorpora maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, em um universo mais complexo da empregabilidade individual. O setor produtivo exige uma nova racionalidade mediada entre o homem e o trabalho, relação que passa a ser exercida pelo conhecimento de base tecnológica, elemento preponderante na sociedade de mercado. Essa abordagem modifica a abordagem do conteúdo e do método escolar, nomeando a educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento, imprimindo-lhe uma centralidade na agenda governamental. (MARTINS, 2010).

Tais questões implicam na existência de uma escola que dê acesso a este conhecimento. Assim, quando o projeto neoliberal tece críticas ao modelo tecnicista de

formação de professores, propõe melhorias na formação dos professores a fim de que se atenda às expectativas de competitividade do mercado. (AZEVEDO, 2004). Esse arcabouço ideológico justifica, no contexto neoliberal, a implementação de legislações e o desenvolvimento de programas que se pautam na ideia da universalização da educação, o que pode levar à redução das desigualdades sociais, mas é inegável que sua meta primordial é a qualificação da mão de obra. (SEVERINO, 2007).

Em contrapartida, o modelo histórico-social concebe a educação como prática histórico- social humana, mediada e mediadora do agir histórico dos homens, sendo-lhe possível planejar e desenvolver intervenções que se propõem a mudar as condições da escola, da educação e da sociedade. Neste sentido, fomentando o pleno domínio e a compreensão da realidade de seu tempo, a formação de professores comprometida com a educação popular não se restringe ao discurso da empregabilidade e inclusão, investindo no fortalecimento de uma consciência transformadora. (SEVERINO, 2007; FREITAS, 1999,2002)¹³. Fala-se aqui em consciência transformadora na acepção do que diz Mészáros (apud ANTUNES, 2012), de que a educação pode propiciar mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade ao mesmo tempo em que assegura a transformação progressiva da consciência.

A esse respeito, é fundamental a distinção entre a consciência ingênua e a consciência crítica feita por Freire (1987). Denomina-se consciência ingênua aquela que se articula- diretamente com os fatos, transcorrendo nesse nível e por isso mesmo destituída de subjetividade e de perspectiva de história. Para Freire (1987), a consciência ingênua é caracterizada por: simplicidade na interpretação dos problemas; idealização do passado; transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade; subestimação do homem comum; inclinação ao “gregarismo” característico da massificação; impermeabilidade à investigação; gosto acentuado pelas explicações fabulosas; fragilidade da argumentação; forte teor de emocionalidade; desconfiança de tudo o que é novo; gosto não propriamente do debate, mas da polêmica; explicações mágicas; tendência ao conformismo. A consciência crítica, por sua vez, corresponde a novos esquemas de avaliação e compreensão dos fatos, caracterizando-se

¹³ Decerto a consciência dos professores não é condição suficiente para transformar a realidade, mas é condição *sine qua non* para mobilização e instrumentalização na busca das mudanças necessárias. A formação de professores de modo geral, e em especial a formação de professores em exercício, não pode, por si mesma, dirigir transformações na realidade material, mas parte-se do pressuposto que ela pode e deve dar uma contribuição, dentro dos limites de suas possibilidades, para transformar. Acredita-se que, como mediadora, pode proporcionar as condições necessárias, mas não suficientes para potencializar as possibilidades de desenvolvimento da consciência da realidade (consciência crítica) e dos conflitos que permeiam a prática educativa (MORORÓ, 2005).

pelo desprender-se ativo, pela aquisição de liberdade diante deles e pela assunção da historicidade. (BEISIEGEL, 2010, p. 31)

A educação do campo aparece na pauta de discussão das políticas públicas, diante das suas especificidades como instrumento para o desenvolvimento sustentável do nosso país. Nesse sentido, a formação do professor que atua nessa modalidade educacional exige métodos e estratégias adequadas a essa realidade.

3.2 A Educação do Campo

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais no campo. Ao mesmo tempo em que é recordista em produção e exportação de diversos gêneros alimentícios, é o país com maior índice de desigualdade na repartição de terra do mundo— 1% de proprietários detém mais de 46% das terras agricultáveis do território brasileiro. Enquanto o progresso é privilégio da pequena fração de proprietários de terra, os trabalhadores rurais transitam entre a marginalização nos centros urbanos ou a submissão a subempregos no próprio campo (CORRÊA, 2010). O cenário da questão agrária brasileira traz, de um lado, a progressiva aliança entre o latifúndio e o capital transnacional do agronegócio, o qual intensificou a matriz colonialista do projeto agroexportador brasileiro e do outro, o fortalecimento dos movimentos sociais de massa do campo, cujo maior expoente é o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que acumulou força e experiência no enfrentamento permanente contra o latifúndio (FERNANDES, 2006).

A primeira metade da década de 1980 foi marcada pela reorganização política e sindical, após os longos anos de centralização de poder resultante da Ditadura Militar. Novos partidos políticos e sindicatos atuaram para exigir as mudanças necessárias à democratização do país. Nesse momento, fizeram-se presentes os movimentos sociais em defesa de uma educação que fosse apropriada aos/às camponeses/as. Esta mobilização social teve grande repercussão na Constituição de 1988, tornando-a espaço de abertura política para o povo brasileiro, uma vez que incorporou o princípio da participação direta da população na administração pública (SILVA, 2003, p. 31). Quase uma década depois, a LDBEN 9.394/96 traz alguns avanços em relação à educação do campo, conforme expresso no artigo 26:

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

O artigo 28 vem complementar e especificar os níveis de diferenciação a ser considerada na proposta de educação do campo quando destaca:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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. (BRASIL, 1996)

Nesse contexto de pressão popular em favor da Educação do Campo algumas instituições representativas da sociedade se uniram no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em 1997. Além do MST, participaram deste encontro a Universidade de Brasília (UnB); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999), neste evento surgiu o desafio de se criar um espaço de reflexão mais amplo, para discussão das temáticas relativas ao campo enquanto espaço de cultura, relações e modo de vida diferenciado.

Dessa forma, em 1998 se realizou a Conferência por uma Educação Básica do Campo. O objetivo deste encontro era: “recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Talvez o maior desafio deste encontro tenha sido como pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento para os camponeses de todos os setores culturais” (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p.3). Como fruto dessa Conferência foi criado um texto base no qual está traçado o perfil da educação a ser desenvolvida no campo:

(...) o propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exclusão. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29)

Este propósito de educação básica do campo, afinada ao pensamento e à prática de Paulo Freire, busca construir uma educação sem hierarquização de valores, que respeite as

diferenças culturais e reconheça a multiplicidade do campo brasileiro, em termos étnico, culturais, ambientais, etc. Em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, documento que tenta contemplar o conjunto dessas preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre as proposições dessas Diretrizes (BRASIL, 2002) é importante destacar: o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados e a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com foco na temática “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, no intuito de “reafirmar a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 2).

Essas mobilizações ocorreram tanto no âmbito nacional, quanto local, através de Conferências Regionais de Educação do Campo que buscavam contemplar a diversidade que compõe o campo brasileiro e, como a produção regional, alimentar a discussão das Conferências Nacionais. No sul da Bahia, espaço da nossa pesquisa, aconteceu a V Conferência Regional de Educação do Campo (2007), onde educadores/as, integrantes de movimentos sociais, entidades populares e sindicais da região Sul da Bahia, se articularam ao Regional Sul do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e à Câmara Temática de Educação do Território Litoral Sul, para discutir e organizar propostas legais em conformidade com o documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, para serem incorporadas às resoluções e encaminhamentos da I Conferência Estadual de Educação Básica.

Nesse documento constam as reivindicações de valorização e formação específica de educadores e educadoras do campo, da região Sul da Bahia, por meio de uma política pública permanente que priorize: Formação profissional gratuita e política de educadores e educadoras do próprio campo; formação específica para elaboração do Projeto Político- Pedagógico e currículos; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo, e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e

concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo; garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo; garantia da constituição de redes de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (EVANGELISTA, 2007).

Feitas estas observações sobre as características da educação do campo em um percurso histórico marcado pelas lutas por justiça social para a população do campo, questiona-se o papel da Universidade nesse movimento, buscando-se avaliar o espaço da educação do campo na proposta curricular e nas ações desenvolvidas durante o processo de formação de pedagogos(as) com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental, reflexão que será feita na seção seguinte.

3.3 A Formação de Educadores e Educadoras do Campo: Desafios.

Os professores que atuam na educação do campo são em grande número prestadores de serviço temporários. Impulsionados pela necessidade do trabalho e com baixo nível de escolaridade atuam em localidades distantes dos centros urbanos e, das Universidades e Institutos de Ensino Superior, mesmo em territórios menores, como é o caso da distância entre o município de Ilhéus e a UESC. A distância é, além de física, simbólica, pois os mesmos, oriundos da classe trabalhadora, não possuem as condições materiais, tampouco as imateriais necessárias para empreender com sucesso a concorrência pelas poucas vagas no ensino público de Educação Superior:

A proporção de professores leigos, embora tenha declinado, de 2002 a 2005, de 8,3% para 3,4%, ainda é elevada, já que 6.913 funções docentes são exercidas por professores com até o ensino fundamental e apenas 21,6% dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental cursaram nível superior (SECAD, 2007).

A luta pela educação na reforma agrária, materializada na LDBEN 9394/96, faz com que os camponeses-professores recorram às Instituições privadas de Ensino Superior comprometidas com o projeto neoliberal, que na modalidade de Educação à distância, vêm disponibilizando, com menor exigência, os diplomas do Ensino Superior necessários para que

estes educadores consigam status de empregabilidade e a possibilidade de prestar concurso público e se efetivar nas redes públicas de ensino. Desse modo, os professores acessam o Ensino Superior e adquirem as condições formais necessárias para prestarem concurso público para sua efetivação nas redes públicas, mas nem sempre adquirem conhecimentos necessários para compreender a situação perversa na qual se encontram inseridos:

Os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade (SECAD, 2007).

Para romper esse ciclo que reproduz o discurso da ordem e legitima a dominação da classe trabalhadora, em especial dos que atuam no campo¹⁴, é preciso repensar os projetos de sociedade que sustentam os programas de formação de professores, atentando para as condições sociais, culturais e econômicas que produzem seletividade nos processos de ensino e organização dos currículos. Apesar da amplitude dos esforços no que concerne à formação inicial para docentes, observa-se, por exemplo, que as especificidades inerentes à educação do campo, tais como o trabalho em salas multisseriadas, a distorção idade-série, o calendário agrícola, não são aprofundadas ou são ignoradas. A função docente exercida no campo exige do profissional a percepção não hierárquica das diferenças entre o campo e a cidade, bem como a adoção de métodos diferenciados em consonância com as diversidades que constituem essa realidade, contudo nestes cursos pouco se fala em Educação do Campo. A didática, prática de ensino e os estágios curriculares são disciplinas orientadas para as discussões da realidade urbano-industrial, deixando à margem o debate sobre a realidade brasileira e nela as relações sociais que caracterizam o Campo. Não se trata de uma reflexão sobre a dicotomia campo e cidade; é uma reflexão sobre a educação necessária à classe trabalhadora e sobre desigualdades que caracterizam o país.

A localização da escola não é a questão central, mas sim os conteúdos da identidade e da cultura dos camponeses e dos trabalhadores rurais. Corrobora-se então, com as reflexões de Souza (2006), que situa a Educação do Campo como um espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma

¹⁴ A instabilidade profissional – caracterizada pela condição de prestadores temporários de serviço – dos profissionais que atuam na educação do campo vem sendo utilizada pelo Estado para silenciar as mobilizações por melhores condições de trabalho que possibilitem construir uma escola de qualidade que atenda à população do campo, conforme informação da API/APLB Delegacia Sindical Costa do Cacaú, em documento denunciando a situação das escolas do campo, protocolado junto ao Ministério Público, em dezembro de 2013.

diversidade cultural, social e econômica. O campo é o lugar da pequena produção, do sem-terra, do posseiro, do indígena, do quilombola, dos atingidos por barragens, dos meeiros, dos boias-frias. Cada atividade gera experiência e prática social diversificada, cuja identidade pode ser construída nos espaços da comunidade e da escola. Para tanto, as experiências dos sujeitos do campo devem integrar o currículo de suas escolas e ser significada nas práticas pedagógicas.

As políticas e/ou programas de formação de educadores e educadoras do campo devem proporcionar uma sólida formação teórica e interdisciplinar, que favoreçam uma ampla compreensão do processo educacional como prática social e a identificação clara de seus determinantes. A formação de professores deve contemplar vivências e discussões em torno das diferentes manifestações culturais, além de assumir a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática, concebendo o profissional da educação como intelectual construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social.

Os currículos da formação de educadores e educadoras do campo devem estar comprometidos com a superação da dicotomia campo-cidade, trabalho manual e intelectual, impulsionando uma formação na direção da democratização do acesso a terra, reforma agrária dos trabalhadores, e educação compreendida como direito público e dever do Estado. Nesse contexto, a formação de educadores para a atuação na educação do campo é um espaço de luta que possibilita a formação de intelectuais orgânicos comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora, os educadores do campo, que exercendo sua função de liderança, atuando dialética e dialogicamente, possibilitam condições de conscientização da classe oprimida, da percepção de sua relação com o opressor e do papel histórico de ambos na construção das desigualdades que marcam nossa sociedade.

A esses camponeses-professores é fundamental que seja oportunizado o conhecimento e a tomada de posição sobre as pesquisas a respeito do campo brasileiro, as quais estão sendo desenvolvidas a partir do Paradigma da Questão Agrária (PQA) e do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Para Fernandes (2006), a distinção fundamental entre o PQA e o PCA é o tratamento dado à questão agrária. Para o PQA, a questão agrária é um problema a ser solucionado através da superação do capitalismo. Por outro lado, para o PCA, a questão agrária é apenas um aspecto a ser encarado conforme as políticas públicas

desenvolvidas com o próprio capital. Um olhar breve sobre estes paradigmas já demonstra como são evidentes os efeitos prejudiciais do PCA para os processos formativos em educação do campo, tendo em vista que, nesse caso, a educação é percebida apenas como “força de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso: o agronegócio.” (FERNANDES, 2006, p. 37).

Freire-Maia (2000, p.103) lembra que os paradigmas são conjuntos conceituais que orientam a pesquisa e apontam o direcionamento político de um programa ou projeto. Na impossibilidade de pensar a Educação do Campo descolada da questão agrária, a observância do Paradigma da Questão Agrária e do Paradigma do Capitalismo Agrário conduziu a interpretação das ações identificadas no curso de pedagogia do PROAÇÃO no que se refere à abordagem da Educação do Campo. A esse respeito Felício (2006, p.64), tece importantes considerações:

As discussões teóricas sobre as perspectivas do campesinato estão na integração-subalternidade-resistência ao capital dependendo dos paradigmas que os pesquisadores utilizarem. Estas perspectivas são construídas pelos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário. A subalternidade é condição de desterritorialização do campesinato no processo de proletarização ou por meio do monopólio do território camponês pelo capital. Este segundo processo, compreendido pelo paradigma da questão agrária como territorialidade do capital no território camponês é interpretado pelo paradigma do capitalismo agrário como uma forma de integração ao capital. A resistência é compreendida como todo confronto às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando e proletarizando ou monopolizando o território camponês. Estes processos estão diretamente vinculados às abordagens de destruição e recriação do campesinato. (FELÍCIO, 2006, p. 64).

Tendo por premissa essa ambivalência da tríade integração-subalternidade-resistência, foram selecionadas as duas primeiras categorias de análise desta pesquisa: a identidade camponesa, negada, no PCA e reafirmada no PQA; a questão agrária, primordial para o PQA e inexistente para o PCA, que culpabiliza o próprio camponês pela condição de explorado. Da associação entre o conceito de identidade camponesa e de questão agrária, foi selecionada a terceira categoria de análise, o currículo, que tem sua materialização nos conceitos de educação do campo, para o PQA e de educação rural, para o PCA:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA & CAMPOS, 2012, p. 240).

A investigação do currículo do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II propicia a abordagem de elementos característicos de um modelo de educação – rural ou do campo. A quarta categoria selecionada, o lugar da escola, tem por premissa o fato de que a escola atua como elemento mediador, incidindo sobre a manutenção e/ou superação de formas de pensar e agir que se alinham com um projeto específico de educação. Nesse contexto, o PROAÇÃO Sede II, na condição de programa de formação de professores em exercício desenvolvido por uma instituição de ensino superior, necessariamente se insere em uma linha de projetos de educação popular, devendo abranger as dimensões citadas por Paludo (2012, p. 286): uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação. A simultaneidade destas ações Decerto, para que a simultaneidade destas dimensões se materialize, é fundamental o reconhecimento dos paradigmas – PCA e/ou PQA – que orientam as bases curriculares deste curso.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES.

Com o intuito de verificar o(s) paradigma(s) de Educação do Campo presente(s) na formulação curricular deste curso e, por conseguinte, na formação dos camponeses-professores, este capítulo volta-se à análise dos dados. Conforme os passos da Análise de Conteúdo, a análise das estruturas linguísticas e semânticas de um texto, combinada à análise dos fatores sociais que as determinam, indica um dispositivo eficiente à sua interpretação (BARDIN, 2009). As unidades de contexto selecionadas foram organizadas em quatro categorias: Identidade, Gestão, Currículo e Escola, as quais serão detalhadas a seguir.

4.1 Identidade

Afirmar as identidades dos povos do campo é reconhecer especificidades que não se constituem em contraposição ao espaço urbano, se constituem na história, no trabalho, na relação com a natureza e no ato de reconhecer-se como ser da natureza. Nesse contexto, o campo é um território de vida que constrói identidades ligadas pelo trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, a mão-de-obra familiar, o respeito à cultura e aos valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança. Essa identidade plural comporta categorias sociais não excludentes – posseiros, pescadores, boias-frias, ribeirinhos, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários/colonos/sitiantes, comunidades negras rurais, quilombolas e indígenas – os quais se articulam politicamente em associações ou sindicatos na luta pelos direitos individuais e coletivos da comunidade. A identidade camponesa é, dessa forma, a representação de vários coletivos que podem ou não dividir o mesmo espaço.

Por tudo isso, pensar educação do campo, no campo e para o campo exige o reconhecimento dessas identidades e sua necessária participação na construção de qualquer proposta pedagógica como representantes legítimos de sua própria realidade, construtores de sua história e sua educação. Cientes de que “o conceito de cultura como práxis guarda relação com a compreensão da história como processo coletivo de autocriação do homem” (SCHELLING, 1991, p. 38), põem-se em evidência os dados que, analisados, permitem a apreensão de identidades do/sobre o campo. Nesse sentido, é significativa a fala dos camponeses-professores (daqui em diante CP):

Unidade de Contexto I

CP 1 - Primeiro, **eu sou nascido e criado no campo né, e gostaria de ver uma escola realmente fosse do campo**; reger nas normas do campo e ter dentro dos seus aspectos políticos legais né, legais e, é, de, de, dentro das normas do campo.

CP 2 – (...) **eu como nasci e me criei no campo; eu sempre vivenciei esse vínculo com a pessoa do campo, me identifico com campo**. Então, assim, o próprio trabalho que a gente faz com as pessoas do campo, você se vê como um homem do campo, diferentemente da cidade; você se vê como outra pessoa, como algo que tá passando conhecimento e tudo, e no campo não, vê assim como uma troca de experiência entre pessoas que nasceram e se criaram e viveram aquela coisa do campo.

CP 3 - **Porque eu sou inserida no campo, vim do campo, queria oportunidades para o povo do campo**. Tanto é que não pretendo sair de trabalhar na zona rural, jamais!

CP 4 - **Mora no campo, eu nasci no campo, fiquei até os 08 anos no campo, depois foi que eu fui pra cidade, pra estudar, porque não tinha escola**, fui alfabetizada pelo meu pai com 08 anos de idade. Durante esses 27 anos eu nunca saí, sempre no campo (...). O campo é minha vida até a aposentadoria.

Dos quatro docentes entrevistados, todos nasceram no campo, sendo que dois permanecem morando nele e dois estão em áreas urbanas. Nas unidades de registro destacadas na UC acima, a Educação do Campo é afirmada pelos entrevistados, que, definem a sua identidade e comprometimento com as questões pertinentes às populações camponesas. Desse modo, valorizam a escola como instrumento de transformação das condições objetivas e subjetivas da comunidade camponesa e se percebem como agentes políticos de transformação social. A esse respeito, é também significativa a análise da UC II, que reúne trechos de entrevistas dadas pela coordenadora do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II (daqui em diante C Ped do curso) e da coordenadora municipal de Educação do Campo (daqui em diante C Mun Educação do Campo):

Unidade de Contexto II

C Ped do curso - **Até porque pela minha própria origem né, que meus pais sempre tiveram roça, não é fazenda, roça, então assim de pessoas de conviver por muito tempo na zona rural**. Então assim, eu geralmente digo que eu tive o privilégio de estudar em escola multisseriadas, então assim, eu, **eu sei que, é, sempre existiu e que ainda existe muita carência nesse, nesse espaço de conhecimento, e eu sei que a demanda maior do curso do PROAÇÃO foi nesse sentido**. Então assim, eu fiquei muito, muito sensibilizada.

C Mun Educação do Campo - **Já. Já fiz parte na educação do campo. Trabalhei na Ponta da Tulha, é uma área de..., chamada como Aritaguá II, onde desenvolvi vários projetos, inclusive utilizando aquela beleza natural das praias com projetos ambientais, com campeonatos, com catalogação de plantas e dentre outras propostas, gincanas educativas, pesquisa no mercado em relação ao preço em que a própria instituição, a própria cidade, a própria região oferece, comparando com Ilhéus, com o centro em Ilhéus, e aí vendo os**

produtos que a região mais utiliza, com os produtos que eles mais gostariam de utilizar.

A comparação entre a UC I e a UC II traz elementos importantes para responder à questão que norteia esta pesquisa. Nas entrevistas acima o campo é tematizado como o lugar da carência, mera réplica do paradigma urbano ou da exuberância natural que beira o exotismo. Dizer-se do campo, nesse contexto, é afirmar uma transitoriedade, afinal o ponto de partida e de chegada será sempre a cidade:

Atualmente fica explícito que existem duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado (o campo deve se tornar um lugar de negócios), e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não meramente de produção econômica (campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade). (SANTOS, PALUDO & OLIVEIRA, 2010, p. 51)

Para o Paradigma Capitalismo Agrário, o aperfeiçoamento educacional – como a formação de professores – é utilizado para efetivação e favorecimento do desenvolvimento econômico. Dessa forma, não basta, por exemplo, que a base documental do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II faça críticas a esta concepção, se, no âmbito institucional, as coordenações na UESC e no município de Ilhéus assumem a visão do agronegócio, em contraponto à visão campesina assumida pelos camponeses- professores, conforme visto na análise da UC I. A construção de um modelo educacional de sociedade igualitária passa, afinal, pela afirmação das especificidades das populações campesinas e de que sejam ofertadas efetivas condições de implementação de programas de formação de professores que contemplem esta diversidade. Não basta assumir um discurso do bem estar social e do atendimento à suas demandas como forma de silenciamento das pressões sociais que mobilizam mudanças reais. A UC III, extraída do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II, faz referência às ementas de algumas disciplinas deste curso e traz elementos propícios ao debate sobre a formação de professores do campo.

Unidade de Contexto III

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Análise sociológica da escola. Educação e desenvolvimento. (UESC, 2007b, p. 18)

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: As diferentes formas de organização societária, a articulação entre sociedade, cultura e educação com ênfase nas sociedades contemporâneas. Diálogo entre antropologia e educação buscando

compreender uma possível cultura da infância, as formas de socialização e aprendizagem presentes nas diversas formas de construção dos modos de viver humanos, sua realidade enquanto processo, e enquanto valor que se revelem nas instituições básicas da vida social: família, escola, trabalho, etc. **Diversidade cultural e diferenciação social.** (UESC, 2007b, p. 19)

POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: **Concepções teóricas de Estado e Educação. Políticas sociais e educação.** Evolução dos sistemas de ensino. Crise do estado de bem-estar social e paradigma em educação. Políticas educacionais e legislação do ensino: O ensino público e privado. A gestão participativa. Educação, cidadania, o papel político e social da escola. Financiamento da Educação. (UESC, 2007b, p. 20)

Nessa UC as unidades de registro destacadas não fazem referência à educação do campo. Essa ausência é um indicador relevante, porque o teor sócio-histórico das disciplinas supracitadas e o fato de que o curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II atendeu também aos educadores do campo deveriam ser aspectos propícios para que seu ementário fizesse referência a traços identitários da Educação do Campo, tais como: classes multisseriadas; distinção entre a disposição arquitetônica das escolas do campo e das escolas urbanas; frequência alternada dos alunos, de acordo com o calendário de atividades do campo. O que se observa, entretanto, é uma abordagem universalista e urbana. A respeito dessas singularidades camponesas, observe-se a UC IV:

Unidade de Contexto IV

CP 1 - Aí eu tenho um colega que diz **“ó vei você estudou pra sair do mato e se, se meteu dentro do mato, meu, você, você, não dá pra entender você. Velho você estudou pra sair do mato.”** Eu disse “eu não estudei pra sair do mato. Eu sempre lhe disse que minhas raízes estavam na zona rural, e estou bem na zona rural”. (...). Eu ainda digo pra eles assim “você tiram, muitas vezes, você tiram seus filhos muito daqui para a cidade. Se você tirassem pra uma escola particular, tudo bem eu não dizia nada. Mas já que nós estamos aqui em uma escola do campo, vamos lutar pra ter uma escola digna de verdade e que seja do campo”.

CP 2 - Então, são essas coisas, **por isso que a pessoa não fica no campo**, porque vislumbra, diz o seguinte: “não, que lá as coisas são mais fáceis, **lá as coisas chegam, aqui nada chega.**” Acho que mais ou menos é isso.

Estes entrevistados, dois camponeses-professores que hoje atuam como gestores, apontam a ausência de camponeses com formação como uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo. Por um lado, as comunidades não dispõem de professores com formação em nível superior no curso de pedagogia para pleitear as vagas das escolas do campo nos concursos públicos, como exige a LDBEN 9394/96 e, por outro lado, a distância existente entre as comunidades do campo e a universidade impede que os moradores do campo adquiram a formação necessária. Assim, as escolas do campo são ocupadas por

docentes da cidade e a ideia distorcida de campo que é veiculada na formação inicial, se acentua ainda mais. Além de desconhecer a realidade, estes professores reproduzem o modelo urbanocêntrico que desqualifica o cotidiano do campo, associando-o ao atraso e a oposição do desenvolvimento dos centros urbanos:

A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma atual arbitrária de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela. (CALDART, 2006, p. 22.)

Os programas de formação de professores têm, dessa maneira, a responsabilidade política primordial de superar a dicotomia entre campo e cidade. Sobre essa exigência, duas questões devem ser consideradas: i) não existe, por parte do município de Ilhéus ou da UESC, nenhuma política de formação de educadores do campo para as escolas do campo; ii) o Plano de Cargos e Salários do município de Ilhéus prevê gratificação para docentes que residem nas áreas urbanas atuarem em escolas do campo, sem exigência de formação específica¹⁵, sendo oportuna uma avaliação destas ações na perspectiva de atendimento às necessidades educativas das comunidades do campo. Não se tenciona, evidentemente, opor-se à gratificação concedida aos docentes da cidade que vão atuar no campo, porém é necessário registrar as contradições existentes no investimento do dinheiro público para atender às comunidades do campo, a lógica que direciona estes recursos e o caráter compensatório desta ação, tendo em vista que este recurso não pode ser acessado por camponeses que atuam em

¹⁵ Lei nº. 3.346, de 27 de maio de 2008. Dispõe sobre o plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Ilhéus e Estatuto do Magistério, e dá outras providências.

Art. 37. A gratificação pelo exercício em escola de difícil acesso corresponderá a até 30% (trinta por cento) do salário básico atribuído ao cargo ocupado.

§ 1º Para fins do que trata o caput deste artigo, considera-se como de difícil acesso, as unidades escolares localizadas nas Vilas e Povoados com as seguintes gratificações:

I – quando o local onde estiver situada a escola não dispuser de linhas convencionais de transporte coletivo ou distar mais de 2 (dois) quilômetros dos corredores e vias de transportes coletivos, a gratificação será de 10% (dez por cento);

II – quando a escola estiver localizada em região que permita o acesso parcial ou integral apenas por via fluvial ou marítima, a gratificação será de 20% (vinte por cento);

III – quando for exigido pernoite do professor, a gratificação será de 30% (trinta por cento).

§ 2º Somente terá direito à gratificação, prevista no caput deste artigo, o docente que residir na sede do município de Ilhéus e mantiver o exercício funcional em escola de difícil acesso.

§ 3º As localidades que possuem escolas de difícil acesso, observados os critérios estabelecidos no parágrafo único do art. 36 desta Lei, serão definidas previamente por ato do Secretário Municipal de Educação. § 4º A gratificação que trata o caput deste artigo, não será cumulativa.

suas localidades, apenas e exclusivamente, por docentes que moram em áreas urbanas e atuam em áreas rurais. Este debate pode, dessa maneira, combater a ideia de campo como uma realidade transitória para educadores urbanos. A análise da UC V também traz elementos a este debate:

Unidade de Contexto V

C Mun Educação do Campo - Então, a partir do momento de quem mora em Ilhéus no centro, um exemplo, e que se desloca ao campo eles tem essas mesmas responsabilidades por isso que eu falei do e no campo, então, dentro dessa responsabilidade social, eles acabam sendo atraídos pela região, e ainda existe, como nós estamos num espaço democrático, **você vê quem não tem uma adaptação muito legal nessa área de atuação, ele passa pouco tempo nesse espaço. Ele mesmo pede o deslocamento e, às vezes, não confirma a presença dele muito tempo nessas localidades, e aí vai filtrando, e nesse filtro, ele passa a ser até positivo, porque fica quem quer e quem quer fazer.**

C Mun Educação do Campo - **Olha, hoje, nós podemos dizer que essas comunidades, elas já trazem, realmente, pessoas com escolaridade que já atende a esse contexto, mas, infelizmente, nós não podemos dizer que nós vamos ter uma quantidade, que nós vamos ter uma quantidade é... suficiente pra atender a nossa demanda.** Então o problema todo tá nisso aí, certo? Mas a maioria..., existem locais que você encontra, mesmo, já profissionais dentro dessa perspectiva, então ele é aproveitado.

À primeira vista, os depoimentos da UC V complementam o sentido dos depoimentos da UC IV, entretanto um olhar mais apurado revela que, na UC V, a presença do tema educação do campo não garante que seja priorizada a vinculação entre o educador e o seu território campo, conforme visto nas entrevistas dos educadores do campo. Para a coordenação municipal da Educação do Campo, a caracterização do campo como um espaço democrático serve de justificativa à não obrigatoriedade de que o professor do campo seja um morador do campo. Esta questão, exposta aqui de forma simples e direta, carrega uma dimensão fundamental à educação do campo, que é a genuína identificação com as suas particularidades e desafios. Se o gestor das políticas públicas de formação de professores não apresenta essa consciência, fica imediatamente comprometido o desenvolvimento de uma efetiva educação do campo. Tal equívoco se dá, inclusive, em outros aspectos, como a identificação geográfica deste campo:

Unidade de Contexto VI

As unidades de estudo serão desenvolvidas através de leituras prévias, aulas expositivas e discussões teóricas. Serão realizadas atividades orais (seminários e debates) e escritas, para melhor compreensão dos conteúdos estudados. **Apresentamos como atividade teórico-prática uma visita a um assentamento.** (UESC, 2007a, p. 01)

Na UC VI, extraída da metodologia do Programa da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II, registra-se a ausência de abordagem metodológica que contemple a experiência dos docentes do campo nas atividades propostas. A atividade teórico-prática de visita aos assentamentos põe em reflexão o tema da questão agrária, também fundamental à constituição de um educador do campo, mas, por outro lado, desconsidera as demais vivências de campo existentes e, no caso, presentes em sala de aula. Em outras palavras, é como se o trabalhador do campo fosse, unicamente, o oriundo das lutas pela terra, pensamento equivocado que tem suas raízes no entendimento do campo como território, mas não como território de vida. A esse respeito, é também significativa a análise da UC VII, que agrega trechos de entrevista dada pela docente da disciplina Educação do Campo (daqui em diante D. D. Educação do Campo):

Unidade de Contexto VII

C Mun Educação do Campo - **É o ideal, onde o problema ele não está em torno da nucleação, o problema está em torno das salas isoladas que pertencem a essa nucleação.** (...) Então, como esse valor em relação à verba, ele vai para a nucleação que é a escola polo, para contemplar essas salas que ficam isoladas, e não deixam de ser um espaço escolar, para administrar esse valor, ele fica mais difícil.

D. D. Educação do Campo - **Eu penso que a organização em nucleações é o ideal.** (...) **Então assim, são, são, hoje é são poucas, o número de crianças é pouco pra você constituir aí seis escolas, seis unidades, independentes, com cadastro no INEP, com gestor.** (...) Agora a gente perde muito também, porque tem nucleações que são imensas, que não tem como um diretor dar conta de, de, de seis comunidades totalmente diferentes e distantes. Então a gente tem uma distância muito grande de uma unidade pra outra, das, entre as unidades que compõem a nucleação.

D D Educação do Campo - Então como eles moram na extensão de asfalto que é, que compõe a vila Juerana ou Ponta da Tulha, sucessivamente, e aí é preciso esse deslocamento. **Então alguns moram, é a três quilômetros de distância adentro do acesso ao transporte, né, então tem esse deslocamento, enfim, mas na nucleação, é, eu, é, pelo que eu li é um pouco diferente de alguns outros estados.**

Na UC VII as unidades de registro apontam para a tematização da educação do campo e o olhar sobre a nucleação que estas entrevistas trazem – a lógica de aglomerar o maior número de estudantes em um mesmo espaço – revelam as bases teóricas em que elas se ancoram, conforme destacam Fernandes & Molina (2013, p. 8): “Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.” Nessa perspectiva alienada, o sentido do campo e da escola do campo vem sendo destituídos com a nucleação e a consequente política de transporte escolar. Ambas contrariam o sentido da luta pela educação

do campo, pois retiram as crianças e adolescentes da sua realidade local, levando-os para os núcleos urbanos ou para as sedes dos distritos¹⁶. Ainda que essa escola não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos. A respeito dessa necessidade de que a escola seja fixada na comunidade campesina, é pertinente a análise da próxima UC:

Unidade de Contexto VIII

CP 3 - Essa nucleação que você tá falando é a minha escola em si? Quer dizer, uma escola com várias salas de aula? Gente é terror! Nossa se eu pudesse mudar isso! Não dá conta não, é tudo pouco, não dá conta não e é desumano com o diretor.

CP 1 - Mas um aluno, você tira um aluno de 4 anos, 5 anos, é muito desgastante pra essa criança, 10 quilômetros dentro do ônibus, é muito desgastante né. Então a gente fala nucleação, mas a gente percebe ainda precisa melhorar muito, precisa melhorar muito.

CP 2 - Lá na época foi reformada a escola que eu trabalhava, mas era antes da nucleação, porque se naquela época houvesse a nucleação, ela não seria, seria uma outra. Então dessa questão, eu sempre fui, eu sempre fiz crítica à nucleação por causa disso. Porque sempre privilegiou as escolas que estavam próximas à sede.

CP 3 - Pra quem tá de fora e não conhece o que é o campo, é fácil, é só entrar no ônibus e vir, mas não é só isso aí não. A dificuldade é grande, é grande demais. Onde as meninas estão lá, onde eu trabalhei quase quatro anos, Tibina, o ônibus não estava indo, elas andam quase um quilômetro, um quilômetro e meio pra devolver as crianças, à casa deles, aí, o que é ser uma escola nucleada?

CP 2 - A gente vê, assim, os meninos se perdem no meio do caminho. A gente vê os meninos saindo de casa e a gente não sabe se vão retornar e que horas vai retornar. Houveram casos e mais casos. Eu tenho uma sobrinha mesmo que estuda, mora lá, lá onde eu trabalhava e estuda cá na Ponta da Tulha. Às vezes a menina vai chegar de noite, tarde da noite, onde tinha problema, o ônibus quebrou. Chegou cá não teve aula o professor nas férias, adoeceu, foi pro médico; o professor... teve greve de ônibus o professor não foi, quer dizer, essa questão.

CP 3 - Com tristeza, né? Pra mim escola é pra ser aberta. Não fechada. Deveria ter uma escola em cada vila, porque uma escola em cada vila, os alunos... facilitaria para os próprios alunos de cada setor, de cada lugar, valorizar mais o que é seu. **Dar valor ao lugar onde mora, onde vive.**

CP 3 - Muitas questões, né? Primeiro porque diz que tinha aluno pouco, isso não é verdade, né?, porque quem mora há não sei quantos quilômetros do centro de Ilhéus... Aí jogaram essas crianças pra vir para escola da Tibina, pense? Olha que sacrifício? Quer dizer, você tem uma série de coisas que piora.

¹⁶ “(...)toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa e aos seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas, e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem. Essas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem; essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas”. (MOLINA, 2012, p. 316)

CP 2 - Eu, eu vejo assim como uma, como uma perda muito grande do campo. É justamente isso, isso vem calar a boca do povo do campo na questão se não criarem as políticas voltadas para o campo, o que é que vamos fazer? Então vamos trazer esses meninos do campo e botar próximo à sede, porque ai ninguém fala mais de política de campo. **Eu acho, eu vejo como um tapar a boca do campo. Que a escola no campo é uma identidade, a escola é uma identidade da localidade.** Onde eu trabalhava mesmo a escola fechou, fechou porque eu não estava lá, eu não pude, como eu estava na Secretaria eu não pude falar, não podia falar porque se eu tivesse lá na sala, porque oh na escola em que eu tava todos os anos tinha essa falácia. “vai fechar sua escola, tem pouco aluno.” Mas onde tiver dois ou três alunos a escola deve funcionar que é uma comunidade.

O confronto entre a UC VII e a UC VIII permite inferir que embora em ambas se registre a presença do tema Educação do Campo, é distinto o posicionamento político e, conseqüente, o paradigma de educação do campo em que elas se firmam. Fazendo intervir a categoria da intensidade, pode-se inferir que é diametral a abordagem deste tema. Por um lado os camponeses-professores que atuam nas escolas do campo denunciam que a condição precária de muitas estradas rurais e dos ônibus usados para o transporte dos alunos faz com que eles percam boa parte do ano letivo, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem; por outro lado, a docente-formadora da disciplina Educação do Campo no curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II e a coordenadora de Educação do Campo do município de Ilhéus assinalam como inevitável a organização nucleada das escolas do campo, destacando seus pontos positivos, como a facilidade na destinação dos recursos financeiros.

Para o Paradigma da Questão Agrária, materializado na UC VIII, a escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias, as quais vivificam as relações sociais na comunidade, potencializando a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. Da mesma forma que se ressalta a importância de um educador do campo para a educação do campo, destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, como salienta Caldart (2006):

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais, entre outros, pelos seguintes motivos: • porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; • porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; • porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e • porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo. (CALDART, 2006, p. 25)

4.2 Gestão

O acesso dos camponeses à formação universitária é perpassado por uma série de questões. No caso do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II, a parceria entre a UESC e o município de Ilhéus implica que devem ser consideradas, no âmbito da universidade, as formas de organização e estruturação do curso e, no âmbito do governo municipal, as ações concretas de incentivo à formação inicial deste educador. Simultaneamente devem ser consideradas as experiências e expectativas do educador do campo. A categoria Gestão comporta, dessa maneira teorias e práticas oriundas da tríade Universidade X Município X Educadores do Campo e as trajetórias de convergência e divergência desses distintos espaços sociais devem ser analisadas. Nesse sentido, a próxima UC traz os objetivos deste curso, descritos no Projeto Político Pedagógico.

Unidade de Contexto IX

Habilitar professores em nível superior respaldado nas legislações vigentes e na formação pedagógica necessária para o exercício qualificado na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. (UESC, 2007b, p. 09)

A referência à legislação como aporte à realização das atividades do curso implica no reconhecimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, existente desde 2002, todavia a ausência de um tema que faça alusão às especificidades da formação de docentes para atuação em escolas do campo indica que nesse processo formativo não é oportunizado ao professor uma reflexão sobre a concepção que trata o campo como o perímetro não-urbano, um não lugar que precisa se adequar ao modelo urbano:

Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica. (SANTOS, PALUDO & OLIVEIRA, 2010, p. 57)

Nesse contexto, é salutar a observância do que dizem os professores do campo sobre a oferta e o acesso a este curso:

Unidade do Contexto X

CP 3 – (...) tive sempre sonho de fazer faculdade, mas a minha realidade era muito difícil, muito dura. Pra quem não tinha transporte, principalmente, e dinheiro pra custear, né? (...). **E eu nunca imaginei que um dia eu chegaria à UESC. Eu sempre tive vontade, mas, eu olhava pra minha realidade – minha mãe**

lavadeira, meu pai pescador - e o que a gente fazia só dava pra pagar mesmo passagem. Aí eu achava que de Ilhéus eu não sairia do segundo grau.

CP 1 - (...) o PROAÇÃO caiu do céu pra mim. Moro a 20, 22 quilômetros distantes da cidade, trabalho, trabalho, trabalho pelo dia 40 horas.

CP 4 - É difícil explicar agora, viu? Eu acho que é porque, realmente, por falta de, de, condições financeiras, por falta de cultura mesmo, que chegou, chegou, terminou o Ensino Médio, fala “Ah, já tô formado” e acabam. E aí vão pra outros locais, vão pra outras cidades, pra outras, outra metrópole maior pra poder trabalhar.

As unidades de registro destacadas na UC X expressam com nitidez o desejo da população do campo em ingressar na universidade e, *pari passu*, as dificuldades materiais – ausência de recurso financeiro e transporte, incompatibilidade das atividades acadêmicas (aulas presenciais) com os horários de trabalhos (todos atuavam 40 horas em regência de classe no diurno e frequentaram o curso no noturno) e imateriais – todos os camponeses-professores entrevistados haviam se submetido à seleção do vestibular sem sucesso, e os que tentaram auxílio pedagógico, frequentando cursos pré-vestibulares, não conseguiram compatibilizar os estudos com horário de transportes e as demais atividades cotidianas¹⁷. Nestes trechos, a análise da frequência e intensidade do tema Educação do Campo indica uma concepção de escola que privilegia o acesso ao conhecimento como uma conquista política:

O conhecimento é um importante tipo de território, daí a essencialidade do método. Para a construção de leituras da realidade é fundamental criar métodos de análise, que são espaços mentais (imateriais) onde os pensamentos são elaborados. Para um uso não servil dos territórios dos paradigmas é necessário utilizar-se da propriedade do método. (FERNANDES, 2006, p. 6)

A análise da intensidade do tema Educação do Campo nestas falas permite inferir que o acesso à formação acadêmica configurou-se como uma possibilidade de romper o bloqueio capitalista que insere o trabalho de apreensão do conhecimento na lógica do capital. A forma diferenciada de ingresso, por meio de seleção, possibilitou a ampliação do acesso do educador do campo à UESC. Mesmo restrito aos professores concursados¹⁸, o PROAÇÃO Sede II cumpriu essa função enquanto programa educacional, porém além dessas dificuldades

¹⁷ Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. (CALDART, 2010, p.262). O FONEC vem abrigoando importantes discussões a respeito do perfil socioeconômico dos professores do campo.

¹⁸ A LDB 9394/96 instituiu o concurso público como única forma de admissão dos professores com formação em pedagogia para atuar na educação infantil e anos iniciais, na área urbana ou no campo, entretanto a Educação do Campo ainda concentra um grande número de prestadores de serviço não concursados.

concretas, questões curriculares devem ser observadas em relação à permanência dos educadores do campo no ensino superior. A partir desta UC agregar-se-ão trechos de entrevista dada pelo coordenador administrativo- financeiro do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II (daqui em diante C Adm-Fin.). Faz-se esse recorte a fim de se debruçar sobre as práticas de avaliação sobre e do curso.

Unidade de Contexto XI

Avaliação do curso: Interna– Avaliação quanti-qualitativa, utilizando procedimentos e instrumentos variados inclusive através de seminários em entrevistas coletivas. Externa – participantes dos cursos externos aos processos (Secretarias Municipais, DIRECs, membros da comunidade organizada). (UESC, 2007b, p. 14)

Seminários de Avaliação e Planejamento: Seminário pra avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação. (UESC, 2007b, p. 18)

C Adm-Fin - Então, era aplicado uma ficha avaliativa, né, a cada final de módulo, que era composto por quatro meses, esses módulos, e a gente tinha, eu que, inclusive, muitas vezes aplicava e que tabulava e que analisava e que transformava em gráficos e tabelas; e isso era devolvido para os professores, pros alunos, enfim, para os articuladores. **A gente tinha esse acompanhamento, na realidade, essa avaliação do trabalho docente e do rendimento dos alunos.**

C Adm-Fin - A gente é... trocava as experiências com os alunos e mais os ouvia bastante, também, pra falar dos pontos positivos, da semana ou do módulo, os pontos negativos, o quê que precisava ser melhorado, alguma situação especial que aconteceu, alguma demanda que eles gostariam de tá apresentando, **esclarecimentos diversos porque como esses meninos vinham só 1 semana por mês, então eles tinham muitas dúvidas com relação à burocracia da universidade, à rotina, o funcionamento.**

C Ped do curso - Então, o Seminário de Avaliação era muito importante porque às vezes, é, digamos assim um aluno avaliava a atuação do professor, o aluno avaliava a atuação dele mesmo, o próprio grupo. Então, como eu disse eram 200 professores, cada sala... É... **Seminário de Avaliação, então, eles traziam as demandas deles, as demandas do professor, as demandas do local de trabalho, da atuação deles, entendeu?**

A avaliação contínua é fundamental a toda e qualquer prática pedagógica, pois tem o propósito de sinalizar avanços e, quando necessário, intervenções. No currículo do curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II, que atendeu a um variado grupo de professores, o exercício da avaliação evidencia as especificidades dos sujeitos que compõem este grupo, contribuindo para que a formação ofertada esteja imbricada aos processos históricos e sociais vivenciados por estes sujeitos, entretanto há de se ter cuidado quanto às políticas e normas generalistas, que em nome de uma suposta qualidade da educação, formam um profissional único de educação, negando os direitos individuais e atribuindo a um grupo difuso – os outros – os piores índices de escolarização.

Essa realidade vai de encontro às lutas sociais que exigem políticas afirmativas para coletivos específicos como os povos do campo, afinal “quando a terra, o território, as formas de produção estão ameaçadas também estão ameaçadas a formação da cultura, do conhecimento, das identidades temporais” (ARROYO, 2007, p.161-162). A análise da presença e da intensidade do tema Educação do Campo nessa UC é um caminho para identificar em que medida foram consideradas as singularidades dos camponeses- professores no curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II. O olhar da Coordenação do curso sobre os Seminários de Avaliação e Planejamento e sobre as fichas avaliativas funcionam como termômetro para mensurar a importância da Educação do Campo neste curso. Questiona-se, por exemplo, se a alusão às demandas dos alunos e do seu local de trabalho indica que a trajetória destes educadores foi contemplada. Para elucidar esta questão, é necessário atentar para o papel do professor-articulador na rede municipal:

Unidade de Contexto XII

Observa-se que **durante os momentos em serviço, os docentes-orientadores, auxiliados por professores articuladores acompanharão as atividades dos alunos-professores em seus locais de trabalho**, conforme planejamento delineado com a coordenação do curso, antes do início das atividades de classe. (UESC, 2007b, p. 10)

C Adm-Fin - Eu lembro bem, agora, de uma menina morava num lugar bem longínquo, na zona rural, e que acordava 2 sei lá 3, 4 horas da manhã, que pegava um cavalo, que atravessava um rio, que não sei o quê, pra chegar em Ilhéus, pra chegar aqui. **Então quando falava em demanda dos alunos, às vezes, eles colocavam que essa aluna em especial, chegava um pouquinho mais tarde e que, às vezes, os professores não compreendiam, que ela tinha um histórico por morar na zona rural.**

C Ped do curso - Então eles estabeleciam esse contato, era uma forma de mediador desses professores no próprio município, e que alguns professores, por não terem desenvolvido o hábito da leitura, da construção, eles ficavam um pouco desmotivado. **Na realidade, eu percebia o, o articulador como um dos motivadores para, é, aproximação do conhecimento desses, desses alunos.**

CP 2 - Olha, na verdade, eu só tive contato uma, acho que duas vezes. Uma vez ela foi até a reunião com o grupo, a gente achou até proveitoso: “vai ser muito bom, tal e tal”, depois esse articulador sumiu, desapareceu. **Nós ficamos a ver navios, tipo assim, nos outros municípios eu observava que as pessoas iam, acompanhavam o articulador deles, ajudavam, contribuía, material.** Não, a gente tinha que meter a mão no bolso, fazer o nosso material e tudo. Teve uma época que apareceu um material, inclusive, eu havia passado em todas as disciplinas, eu tenho esse material até hoje em casa, não fizemos uso, não sei porque chegaram, acho que para justificar a verba, alguma coisa, fizeram o material bem depois, mas na verdade nós nunca tivemos apoio não.

A análise das unidades de registros destacadas assinala a necessidade constante de articulação com os municípios para acompanhamento dos professores-alunos no curso. Tendo

em vista a relevância de se conhecer o espaço de atuação desses educadores do campo, esse recurso favorece a construção de um acompanhamento efetivo deste professor que atuava na educação do campo. Todavia, o olhar da universidade sobre a atuação desse professor articulador é distinto do olhar dos camponeses-professores entrevistados. A leitura cuidadosa desses trechos sob o viés da intensidade do tema Educação do Campo indica uma contradição entre o que dizem os coordenadores do curso e o que diz o educador do campo sobre o papel do professor articulador, aqui caracterizado mais pela ausência do que por qualquer outra postura.

A análise da UC XII caracteriza o professor articulador como um profissional comprometido em trazer, para a reflexão institucional, a história do educador do campo na perspectiva de suas carências em relação aos demais educadores. Nesse sentido, o professor do campo é aquele cujas dificuldades advêm da moradia do campo – a localização geográfica, aqui, não é uma riqueza a ser explorada, mas um problema a ser superado. O articulador é visto como alguém que intervém nesses problemas, suprimindo, inclusive a desmotivação advinda da falta de hábito de leitura. Esta divergência entre um e outro posicionamento pode parecer simplista, mas indica um equívoco recorrente nos programas de formação do professor, qual seja, o de se considerar a educação deslocada do território onde se dão as relações sociais educativas:

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (MOLINA, 2006, p.29).

A estratégia de dominação denunciada por Molina (2006) tem reflexo nas posturas políticas expressas pelo Articulador Municipal (daqui em diante A Mun) e pelo Coordenador Municipal da Educação do Campo, na medida em que o campo é percebido como um espaço unicamente geográfico, sendo resguardada a dimensão política às relações sociais desenvolvidas pelo/com o educador do campo:

Unidade de Contexto XIII

PA Mun - **Mas que isso aqui não tenho conhecimento, qual o papel da universidade na formação de professores que atuam na educação do campo. Nós temos ótimos e excelentes professores, eu posso dizer que o resultado foi positivo, eu posso dizer isso. Eu prefiro falar, assim, a UESC ofertou um Programa de formação para estes professores, depois? Depois que finalizou em parceria com o município? Não, não ofertou nenhum.**

C Mun Educação do Campo - Sim. Existe proposta de formação local, onde a própria escola com sua equipe de pedagogos, eles estão com formação constante e também é oferecida dentro do sistema. Só que hoje com a proposta das normas operacionais, que estamos aguardando também a aprovação do CME dessas metas, elas, essas metas..., precisamos contemplar de uma maneira mais ampla. **Então essa amplitude, ela perpassa por secretaria municipal, escola, CME (Conselho Municipal de Educação), Ministério Público e outros e outros órgãos que podem tá contribuindo, inclusive também a parceria com as universidades, trazendo esses momentos de reflexão, que tragam uma contribuição maior para que esse professor, ele desempenhe as suas atividades não só no âmbito acadêmico, mas, sim, dentro de uma concepção de que eu quero conhecer, eu tenho que conhecer essa região para atuar.**

C Mun Educação do Campo - Por exemplo, no caso da UESC, ela traz, realmente, seminários, traz propostas, só que a condição entre a ida até a universidade e a distância que esses, que esses zoneamentos nos oferecem em relação a Ilhéus, a localização, às vezes, não dá para contemplar o professor, porque, às vezes, um seminário, por exemplo, ele precisa tá tirando o professor dois, três dias da sala de aula. Então isso pra o sistema é um fator preocupante. Por que preocupante? Porque a própria sociedade, ela quer o aluno na escola, e aí a liberação de todos esses professores dentro dessa perspectiva já fica mais agravante. **Agora eu acredito muito no trabalho da UESC, dos profissionais da UESC e creio que eles venham observando é..., outras possibilidades, e permeie essa facilitação desses profissionais estarem nesses cursos.**

Notam-se, na análise das unidades de registro supracitadas, algumas questões relevantes: i) o reconhecimento de alguns órgãos legitimados – Universidade, Conselho Municipal de Educação, Ministério Público, Secretaria Municipal de Educação, Escola – para a construção e desenvolvimento de políticas de formação dos educadores do campo; ii) a definição de campo como um espaço afastado da cidade e, por conta disso, problemático. Acentua-se o caráter imbricado destas questões porque elas explicitam a negação do campo como um território de vida e desenvolvimento e, por conseguinte, dos movimentos sociais do campo como parceiros na construção e execução de políticas de formação dos educadores do campo. A esse respeito, observe-se a UC seguinte.

Unidade de Contexto XIV

C Ped do curso - **Então o que eu percebo como uma Educação do Campo fora, é, não fora atendido diante das, é, da socialização dos conhecimentos, é, como se deveria, digamos assim, mais de um, é, em um semestre trabalharmos tipo a Educação do Campo I e II tal, porque nós tínhamos alunos que eles, é, residiam em Aiquara, 4 horas de ônibus da cidade aqui, é, na UESC, e que eles, é, alguns**

residiam em fazendas, alguns atuavam mesmo na escola do campo, e nós tínhamos relatos de alunos que para chegar até a universidade, eles andavam a pé, andavam de, é, à cavalo, atravessavam de canoa, pegavam o ônibus para chegar a universidade. **Então, para essas pessoas que vinham desses lugares, mais distante possível, a educação era algo precioso, de algo assim mais distante.** Então acho que, é, está atuando nesse, com esse, junto a esses professores acho que foi uma das principais dádivas do curso, que eu percebo, e que ao mesmo tempo eu ficava como mediadora desse conhecimento, porque existiam professores que chegavam lá, e não todos, mas alguns, claro, e diziam assim “oh cinco minutos chegou atrasado não entra, pode não, pode ficar fora, só na próxima aula.” Então assim “professora, a senhora sabe quanto tempo...” e aí é que eu fui saber de algumas realidades, entende? Então assim, para alguns alunos estarem ali, eram sacrifícios mil.

C Ped do curso - **Então essa formação em serviço eu vejo que fora de fundamental importância, principalmente, porque eles, tipo, bebiam o conhecimento e aí, agora, vamos lá, pôr em prática.** Então, quando eles traziam o retorno dessa formação em serviço, é, é que eles expunham as suas dificuldades. Então, durante quatro meses, os alunos faziam esse exercício. (...) Então, se foi na, na, na existiu uma atividade na Educação Infantil, é, da, do Ensino Fundamental, da EJA, e mesmo como existiam nas escolas do campo, a, as salas multisseriadas que eram mais, digamos assim, um espaço mais difícil, ou, então, o mais delicado para eles exercerem essa vivência, entendeu? Então, existia, assim, muitas demandas e que eu tenho consciência que nós não conseguíamos dar conta, diante das especificidades deles. Mas eu acredito que na hora que eles traziam aqueles resultados de quem aplicou, de quem não aplicou, ou mesmo quem não aplicou e foi acolhido por aqueles que não conseguiram aplicar e aí eles conseguiam ser o porta-voz daquele grupo, daquele município, tá? Mas eu acredito que no seu todo, muitos aplicaram, vivenciaram, e que você percebia a demanda, entendeu?

Dessa UC duas questões pertinentes a esta pesquisa facilmente sobressaem: i) o educador do campo é alguém que precisa de uma formação para adquirir o conhecimento, que é externo a ele; ii) a dinâmica do campo – salas multisseriadas, localização – é ainda desconhecida no espaço acadêmico e, por isso mesmo, considerada um empecilho ao êxito dessa formação. Essa concepção equivocada de campo e de educação do campo tem suas raízes em um paradigma educacional que tem por intuito mitigar ou eliminar as mazelas do campo, raciocínio que tem consequências, como o fortalecimento do estereótipo de que a população do campo não tem autonomia para pensar os seus processos educativos. A gravidade desse pressuposto é maior quando esse sentido de incompletude é associado ao educador do campo, que precisa “beber” do conhecimento acadêmico para, depois, pô-lo em prática. Nesse contexto, a reflexão de Molina (2006) é incisiva:

Podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade (MOLINA, 2006, p. 30).

Em outras palavras, se a educação é política social, ela não pode se furtar de encarar estes educadores do campo como sujeitos de seu conhecimento e de suas práticas.

4.3 Currículo

As bases curriculares de um programa de formação de professores reúnem dimensões estruturais, conceituais e práticas. Dessa forma, a investigação da categoria Currículo implica em trazer à tona a presença ou ausência de determinados conteúdos nos documentos oficiais do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II, as formas de abordá-los e a avaliação da aprendizagem feita por camponeses-professores, docentes-formadores, e coordenação. Assim, tendo em vista os propósitos desta pesquisa, são elencados nessa seção: o conceito de campo, a questão agrária, a experiência do educador do campo e a disciplina Educação do Campo.

4.3.1 CONCEITO DE CAMPO

Esta seção se propõe a investigar o conceito de campo desenvolvido no curso, buscando perceber se esse conceito de fato reflete a construção proposta pelos movimentos sociais e uma mudança paradigmática ou se mantem os elementos da concepção de educação rural propagado pelo Paradigma do Capitalismo Agrário. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista. Por outro lado, a concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra.

Esta compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configurando-se como um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. Dessa maneira, a perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem. Trata-se do campo como lugar de

trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. A investigação do conceito de campo se deu pelo cotejo entre o Projeto Político Pedagógico do curso, o programa da disciplina Educação do Campo e as falas dos camponeses-professores, conforme destaca a próxima UC:

Unidade de Contexto XV

Ementa da disciplina: O Campo e seus aspectos culturais, agrários, econômicos e sócio-educacionais. Educação no Campo. Formação do professor para a atuação no campo. Propostas educacionais, métodos e conhecimentos adaptados à cultura do homem do campo e ao seu meio. (UESC, 2007a, p.01)

Programa da disciplina.

Objetivos: Apresentar a estrutura e funcionamento do campo e suas múltiplas relações (histórico-social, cultural, política, econômica, etc); Perceber a Educação do Campo como resultado da luta dos movimentos sociais, bem como modalidade da Educação básica específica aos homens e mulheres do campo; Analisar criticamente as diretrizes operacionais para a Educação básica nas escolas do Campo, bem como a proposta de formação dos professores que atuam ou atuarão nas escolas do campo. (UESC, 2007a, p. 01)

CP 4 - Como eles abordaram, olha tiveram professores muito pouco, muito mesmo, então eles tinham aquela preocupação em falar bem, falar muito do campo na Educação específica para o campo, e, é, mas outros não. Outros não viam dessa forma; via que tinha que fazer um paralelo; também acho que deve ser dessa forma, porque na educação do campo a gente tem que..., a gente tem que fazer educação para o campo, mas também com a outra visão pra que se expandam e pra que ele também além de fazer essa educação pro campo que ele volte também pro campo. Então tinha professor que fazia este incentivo pra que a gente pensasse porque muitas vezes a educação do campo, os alunos, os pais eles acham que os filhos tem que estudar pra sair da roça e a gente teve professores que fizeram, fez com que a gente pensasse e refletisse e também passasse pra isso, pra que ele pudesse sair de lá pra fazer outros cursos mas que voltasse para o local pra dar a sua contribuição pra aquele local.

CP 3 - Quando você tá no PROAÇÃO e as pessoas colocam a situação do campo pra você, às vezes, angustia a gente. Porque quem sabe o que é o campo é quem vive no campo, é quem trabalha no campo. Seria bom que todas as pessoas que falassem sobre as dificuldades do campo e tivessem alguma proposta pro campo, tivesse passado a experiência no campo. Porque você estudar e aprender sobre o campo é diferente do que você viver o campo.

CP 1 - Olha veja bem, eu gostaria que, realmente, se existisse a Pedagogia do campo. Porque no momento a gente, nós saímos daqui, saímos da UESC, saímos até mesmo da UESC nós temos muita discussão em relação ao curso de Pedagogia, mas a gente fala, ultimamente mesmo eu tava conversando com o pessoal, será que o curso da UESC ou de outras faculdades tá preparando esse professor para atuar no campo? De que forma prepara esse professor pra está no campo? Então é preocupante isso, porque quando a gente faz um concurso pra zona do campo, pra zona rural, chega lá, tudo totalmente diferente, mas eu não sei isso, eu não sei aquilo, se eu soubesse que fosse assim eu não tinha vindo pro campo né. Então nós percebe, nós percebemos de uma certa forma, que o este prof..., este aluno que está sendo formado, ele não tá tendo a formação adequada para atuar no campo.

Essa UC destaca a tematização do conceito de campo na ementa da disciplina Educação do Campo, que integra o eixo Tópicos Especiais de Educação II e também no programa da disciplina, na proposição de seus objetivos, também se propõe a consolidar essa discussão, articulando questões pedagógicas e questões políticas. Entretanto, quando esses elementos são cotejados com as respostas dos camponeses-professores, infere-se que o curso propagou uma ideia de campo unificada e artificializada. A primeira contradição que se apresenta é entre o primeiro objetivo do programa: “Apresentar a estrutura e funcionamento do campo” e a presença dos camponeses-professores em sala de aula. Essa contradição nos remete a seguinte indagação: Seria possível apresentar o campo para quem trabalha e vive no campo? A resposta a essa pergunta nos remete a diferentes conceitos. Se o campo é pensado em sua diversidade e reconhecendo os sujeitos como construtores de conhecimento sobre sua realidade, a resposta é não. Mas se é pensado como uma unidade representativa do atraso, construída em contraposição ao paradigma urbano, a resposta é afirmativa.

Essa hierarquização do conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo presentes no curso produz, portanto, o erro de concepção de querer apresentar o campo para quem é do campo. Ainda que a totalidade dos alunos do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II não fosse do campo, se houve uma disciplina específica para estas questões, a experiência dos educadores do campo que eram alunos do curso deveria ter sido considerada. Reconhecendo a legitimidade dos povos do campo e do seu conhecimento sobre a realidade vivida, infere-se que, na materialidade do curso, o conceito de campo está associado à ideia de espaço geográfico, construído em contraposição ao conceito de urbano, conforme destaca Fernandes (2006):

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. (FERNANDES, 2006, p.28-29).

Desta contradição percebe-se que o conceito do campo trazido sinaliza um movimento que busca contemplar esses sujeitos, aproximando-se da abordagem proposta pelas Diretrizes

Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, entretanto a ausência de uma definição política mais consistente e norteadora cria um vácuo perigoso, que acaba por fortalecer o projeto capitalista na medida em que o conhecimento acadêmico tem mais legitimidade no curso do que os saberes construídos pelos professores em suas práticas cotidianas.

4.3.2 A QUESTÃO AGRÁRIA

Esta seção se propõe a investigar se e como a questão agrária foi abordada no curso. A questão agrária é um tema essencial à compreensão dos determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas e programas educacionais. De acordo com Martins (2000), no Brasil, a questão agrária não tem impedido o desenvolvimento do capital, porque no país o grande capital já se apropriou das grandes parcelas de terras. Porém, há que se discutir a geração de empregos, a condição da grande massa de miseráveis, o que, de forma crítica, que também não tem impedido o desenvolvimento capitalista, uma vez que dada a importância da temática para educação do campo, essa é uma discussão extremamente relevante para a formação de educadores voltada para a educação popular, pois traz elementos elucidativos das desigualdades sociais que marcam nossa sociedade. Na análise do Projeto Político Pedagógico e no Programa da disciplina Educação do Campo não foi encontrada nenhuma abordagem direta sobre esta questão.

(...) a exclusão se tornou parte integrante da reprodução do capital (...) há quem fale numa espécie de auxílio estatal à pobreza que dispensaria a reforma agrária, custosa, e asseguraria a sobrevivência dos pobres em condições mínimas sem necessidade de pagar o custo de grandes transformações econômicas e sociais como a reforma agrária (MARTINS, 2000, p. 100).

Desta forma, os elementos analisados abaixo são fruto das entrevistas com a coordenadora pedagógica do curso, a professora da disciplina Educação do Campo, a coordenadora municipal de Educação do Campo e a articuladora entre o município, a universidade e os camponeses- professores.

Unidade de Contexto XVI

C Ped do curso - A questão agrária, eu acredito que sim. Primeiro porque a própria disciplina, Educação do Campo né, que traz essa situação de, de, é, das políticas públicas né, de considerar o contexto em que a educação do campo, é, era socializada. Mas assim, é tivemos estudos do meio né, então assim,

principalmente em Geografia. Eu me recordo muito bem que os alunos foram, é, conhecer o Rio do Engenho, é, que eles foram observar os diferentes espaços né, que um, uma das disciplinas que é Metodologias da Geografia, (...). Então tanto nas Ciências, na Geografia, na Educação do Campo, é, nas políticas públicas, na História, então sempre que, no caso, nossa origem é agrária. (...), digamos assim, as ementas das disciplinas, eu acredito que é possível que se identifique essa questão da, a, agrária, a questão agrária, das políticas públicas.

D D Educação do campo - Então, nós estudamos alguns textos discutindo um pouco das Políticas Públicas, deixa eu recorrer aqui ao programa né, que aí eu acho que talvez seria interessante assim, o percurso que nós percorremos no programa foi de fazer um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Relações Étnico-Raciais ministrada pela Professora R. de O. e a disciplina Educação Ambiental com o Professor V. Aí eu falo um pouco da trajetória e coloco sobre a questão agrária. **Então nós discutimos Educação do Campo, na perspectiva do Multiculturalismo e Direitos Humanos né, utilizamos alguns textos em comuns, conhecer as políticas públicas foi um outro objetivo e legislação para educação do campo. (...)** Então, conhecer e discutir sobre as iniciativas de educação para o meio rural, então Escola Família Agrícola, a gente discutimos o EFA's, as Casas Familiares Rurais, a Escola Ativa, nucleação, então, né? Então, e aí, de novo, mais uma vez a questão agrária aparece, né? Nessas organizações, né?, de..., sobre as iniciativas para a educação no meio rural.

C Mun Educação do Campo - **Sim, como eu falei dentro dessa perspectiva toda de formação de professores, uma das condições, uma das temáticas que tem que ser mesmo discutidas e reestruturadas é a condição que diz respeito à questão agrária, porque dessa está associada, diretamente, ao homem do campo, então não dá pra fugir disso.** Então nós temos também algumas escolas que apresentam feiras de agricultores, e outros e outros movimentos que são desenvolvidos pelas próprias unidades escolares.

A Mun - **Oh, questão agrária dada no decorrer do Curso? Não tenho conhecimento. Como disse não tenho conhecimento, por que o município não teve, enquanto município não teve conhecimento da grade curricular, entendeu?**

CP 3 - **De que forma? No meu ver, sem mudança nenhuma, né? Como eu diria assim, mecanicamente. Leituras, de coisas que a gente até já sabia, mas que não despertou assim, pelo menos em mim, né?, algo motivador pra gente poder chegar até o campo e tentar colocar pras pessoas, pros alunos.**

CP 4 - **A questão agrária, pouca, foi bem pouca viu? Não foi muito não.** Teve um professor - eu não lembro o nome dele agora - mas ele falou muito assim, sobre essa questão agrária, sobre a valorização dessa questão de muitos com muitas terras... pessoas com muitas terras, outros com poucas terras, falou sobre também assentamentos, quilombolas, mas foi pouco viu, pouco. De que forma ele fez essa abordagem... Olha, era sempre falando assim que o Governo ele tinha que dá a essa prioridade pra pessoas que não tinham muitas..., que tinham pouca terra ou não tinha terra pra ter a sua terra; e também condições pra que o agricultor ele ficasse na terra, pra que não saísse fazendo o êxodo rural, né, porque quanto mais eles..., e isso que é a questão da educação também, por isso que ele falava muito sobre isso, que a gente tinha que educar pra que os nossos alunos viesse pra a faculdade mas que voltasse pra lá pra que não ficasse com esse inchaço na cidade né, saindo da cidade pra..., saindo da zona rural pra a cidade, isso a gente vê que acontece muito né.

Nessa UC as unidades de registro em destaque permitem a construção de um indicador para o tema “questão agrária”. Inicialmente, em relação ao que diz a coordenação pedagógica do curso, não há orientação para a abordagem desta questão nas disciplinas ou em

atividades extracurriculares. Desta forma, a questão agrária seria abordada apenas na disciplina Educação do Campo. Já a professora da disciplina Educação do Campo apresenta uma proposta interessante de articulação da disciplina Educação do Campo, com Educação e Relações Étnico-raciais e Educação Ambiental, destacando a questão agrária como elemento estruturante destas três disciplinas, entretanto não aponta nenhuma abordagem concreta a ser feita¹⁹.

Por sua vez, a coordenação municipal da Educação do campo reforça a necessidade de que a formação de professores contemple a questão agrária, porém a articulação municipal sinaliza o desconhecimento do currículo do curso. Os camponeses-professores afirmam que existiram discussões e leituras sobre as práticas dos assentamentos, mas não se recordam de uma discussão sobre a diversidade de experiências no campo, o que confirma a postura de apresentação da problemática sem o reconhecimento da legitimidade dos saberes construído pelos sujeitos em sua vivência cotidiana. Nesse contexto, é pertinente o que dizem Bahia & Paim (2010):

(...) ainda existe uma demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada, além da desconsideração quanto aos saberes produzidos no contexto escolar, ocasionando as reclamações dos professores quanto a utilidades do que se aprende nos cursos de formação, pois a prática é sempre muito diferente. (BAHIA & PAIM, 2010, p. 345).

A autora destaca dois aspectos que, a despeito de seus equívocos, ainda fazem parte do cenário político de formação de professores: i) a ausência dos sujeitos na formulação de programas educacionais voltadas para a sua formação; ii) a ideia homogeneizadora de realidade das escolas, em especial das escolas do campo. A estes dois elementos acrescenta-se um terceiro, verificável nas análises realizadas: iii) a ampliação dos espaços formativos da universidade em cursos e programas de formação e professores em contraposição a sua limitação aos muros da escola. O que se percebe, de modo geral, é que o conhecimento

¹⁹ A título de contraponto, destaca-se aqui, como abordagem possível, a relação entre racismo e latifúndio. De acordo com Bôas (2011), em 1850 foi promulgada no Brasil a Lei da Terra, que decretou que as terras poderiam ser compradas, herdadas ou concedidas pelo poder do Estado, tornando-a mercadoria. Trinta e oito anos depois, quando é decretada a abolição, a população negra, em sua ampla maioria trabalhadores da terra, que não eram remunerados pelo fruto do seu trabalho, se percebem sem condições de prover o seu sustento sem a terra e sem recursos econômicos para aquisição da mesma. Desta forma, muito migram para as cidades engrossando os bolsões de pobreza já existentes e outros serão explorados pelos antigos senhores, agora proprietários da terra. Esse, dentre outros fatos históricos vão delinear as condições das desigualdades que marcam nossa sociedade, evidenciando a intersecção entre negros e trabalhadores rurais. Essa associação e o destaque dos elementos históricos comuns às questões do racismo e do latifúndio não foram identificadas na entrevista da professora da disciplina Educação do Campo. O que se pode perceber é que é feita a apresentação da questão agrária e das questões étnico-raciais, como se estes não estivessem no cotidiano dos professores camponeses e não camponeses, negros e não negros que atuam nas escolas públicas.

construído nos outros diversos espaços educativos da comunidade campesina e a experiência dos movimentos sociais com educação popular em diversos espaços vem sendo desconsiderado, situação que traz um inegável prejuízo para os educadores e/ou moradores do campo.

A restrição da discussão à apresentação da problemática reforça o Paradigma do Capitalismo Agrário, pois naturaliza os problemas, retirando dos sujeitos as possibilidades de indignação que impulsionam a busca por mudanças. Busca-se, por contraponto, uma educação crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Essas são questões que a educação do campo pode(ria) desvelar, numa atitude de elaboração de um conhecimento que parte dos próprios povos do campo e de suas experiências vividas, como diria Gramsci (1986), uma cultura ligada à vida social. No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país.

4.3.3 A EXPERIÊNCIA DOS CAMPONESES-PROFESSORES

Esta seção se propõe a investigar o lugar da experiência dos camponeses-professores no curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II. Para Macedo (2009) a formação é uma experiência do sujeito compreendida ao longo da vida, tendo em vista que ela ocorre no processo mesmo de existência e nas suas interrelações. Esta concepção de formação se afina com os princípios de uma Educação do Campo comprometida com o Paradigma da Questão Agrária, que reconhece o sujeito como protagonista de sua própria formação. Tendo em vista este pressuposto, foi analisado o Projeto Político Pedagógico do curso, pondo-o em confronto com as entrevistas concedidas, buscando pontuar se e como as experiências dos camponeses-professores foram contempladas no decorrer do curso. Inicialmente já se pode afirmar que a frequência do tema experiência no Projeto Político Pedagógico indica que este é um elemento importante na formulação do curso, conforme se verifica na UC seguinte:

A integração teoria e prática possibilitará a formação de um professor com capacidade para intervir nos processos [sic] culturais e científicos a partir de suas observações e reflexões, capaz de apresentar propostas pedagógicas sintonizadas com a realidade do seu universo espaço-temporal de atuação. Com competência para estabelecer relação de reflexão e ampliação entre as culturas e práticas existentes, bem como, compreender as relações entre o fazer pedagógico, o fazer social e o exercício da cidadania, o fazer científico, técnico e cultural, destacando a relação entre o homem e o meio ambiente de forma universal e sustentada. (UESC, 2007b, p. 06)

Considerando que esse aluno tem a peculiaridade de já ser um professor, e de se encontrar em efetivo exercício da docência em classe da Educação Básica (Educação Infantil à 4ª série do ensino Fundamental), ele terá parte da carga horária de cada disciplina presencialmente (63% a 67%) e parte (33% a 37%) em formação em serviço. (...) **Desse modo, sua prática docente será enriquecida pelo desafio de torná-la um campo de investigação, envolvendo por parte de estudantes uma reflexão acerca do saber e do saber fazer. (UESC, 2007b, p. 13)**

Na UC XVII, em que se discutem os fundamentos gerais da formação proporcionada pelo curso de Pedagogia do PROAÇÃO SEDE II, a emergência das unidades de registro constitui um significativo índice para se pensar as bases teóricas deste curso. A formação do PROAÇÃO SEDE II imbricada à prática educativa assegura o olhar crítico ao cenário escolar, contudo é absolutamente necessário que este olhar volte-se também para a diversidade do território campo, a fim de que as práticas de intervenção nesta realidade plural sejam válidas. Além disso, a alusão à relação do estudante com o seu espaço de atuação como professor e à relação sustentável do homem com o meio ambiente apenas explicita o discurso abstrato e evasivo que permeia estas referências. Em outras palavras: se o corpo discente deste curso contempla os camponeses, a ausência explícita do tema Educação do Campo – quando se citam questões muito próprias do território campesino, como a prática pedagógica imbricada ao espaço e ao meio ambiente – se configura como uma falta de reconhecimento das especificidades do campo.

Voltado para professores em exercício, o curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II propõe o reconhecimento da prática pedagógica como elemento formativo e dos espaços de atuação dos docentes como espaços de aprendizagem, o que mostra uma possibilidade concreta de formação na perspectiva da educação do Campo. A estratégia de alternância de tempo e espaços formativos, sugerida no segundo item desta UC, vem sendo utilizada nos projetos de educação no e para o campo, com o objetivo de integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não

apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção de vida nas comunidades onde vivem e trabalham os sujeitos.

Embora não exista no Projeto Político Pedagógico nenhuma referência aos critérios de seleção para os docentes, interessa-nos saber os critérios utilizados para seleção dos docentes da disciplina Educação do Campo:

Unidade de contexto XVIII

Coord Adm-Fin - Pois é, os, o critério é o critério que é utilizado nos cursos regulares né(...). Agora o que diferencia da nossa indicação? É porque no corpo do documento a gente colocava, é..., uns requisitos que esse professor, os professores de modo geral, que vinham trabalhar no PROAÇÃO tinham que ter, preferencialmente, tinham que ser licenciados, preferencialmente recomendava-se que fossem licenciados, que atuassem na Educação Básica nos anos e nas, nos anos da, Educação Infantil - perdão, Educação Básica é agora -, anos iniciais da Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental. Porque Pedagogia acaba envolvendo tudo isso, que atuasse nessa área ou que desenvolvesse pesquisa, extensão, no Ensino Fundamental como um todo, na realidade. Eu vou ampliar, Ensino Fundamental. **E aí que tivessem, como eu falei, né, experiência com a formação de professores, que desenvolvesse pesquisa ou extensão, que atuasse na Educação Fundamental.** Então a gente não queria qualquer professor, né, a gente tinha um perfil, porque esse Programa é... (...). Então quem viesse trabalhar tinha que ter essa visão, não podia ser qualquer professor, né. Então a gente tinha esse cuidado de tá é, enfim, recomendando alguns critérios pra indicação desses profissionais, desses professores pros departamentos.

Em resposta a essa questão, o coordenador administrativo-financeiro indica que um dos critérios de seleção é a experiência com educação básica, seja na condição de docente e/ou no desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou extensão. A análise do conteúdo desta resposta permite inferir que a universidade considera a experiência como construtora de aprendizagens, a ponto de registrar na comunicação aos departamentos como critério para atuação em programas de formação de professores. Chama atenção o fato de, além de experiência na docência seja considerada também experiência com outras atividades acadêmicas como pesquisa e extensão, numa ampliação do conceito, para além do vivido. Entretanto, lamenta-se que a experiência com movimentos sociais não conste como critério para a seleção de docentes de cursos de formação de professores na perspectiva da Educação Popular.

A ausência desse item é indicativo de questionamento do grau de participação dos movimentos na elaboração e implementação dos currículos de educação popular. Se apenas a experiência acadêmica possibilita a construção de aprendizagens, as experiências da classe popular, que impulsionam a formulação das políticas públicas, incluindo as políticas

educacionais têm um caráter meramente utilitarista. A fim de aprofundar este debate, o conteúdo dos temas destacados do Projeto Político Pedagógico foi comparado com o conteúdo das entrevistas concedidas.

Unidade de contexto XIX

C Adm-Fin - **Então eu lembro bem, que isso foi dito muito, assim, pela Coordenadora Pedagógica, em especial, de que é, os professores, os docentes iam trabalhar com colegas, com profissionais, né, de professores que já tinham uma experiência, que já tinham um conhecimento, que talvez não fosse o mais apropriado, mas eles tinham um conhecimento, eles já tinham uma prática e que essa prática, esse conhecimento não poderia ser descartado, não poderia ser relegado.** Que os professores (docentes- formadores) tivessem cuidado pra tá é... respeitando e tá considerando, né, a prática desses professores; que eles não eram é... calouros, como esses alunos dos cursos regulares, que ainda estão buscando uma form..., né, enfim, iniciar-se, profissionalmente falando, né, se encontrando... Não, esses professores já vinham pra cá professores, então, isso era bem esclarecido, isso era bem, ficava bem claro, assim, nas reuniões e eu acredito que os professores ao trabalharem eles não perdiam isso de vista. (...) os professores (docentes formadores) relatavam nas reuniões, que eles aprendiam muito com, com os alunos, com as experiências, com a vivência. (...) quando entrava numa sala de aula, muitos saíam, assim, realizadíssimos, os docentes, e falando que o trabalho foi maravilhoso, que eles aprenderam bastante, que ali, como são colegas, é uma troca, e eu penso que foi considerada essa prática de uma forma geral, né? (...).

C Ped do curso -Sim. É, por exemplo, é, como podemos visualizar, a, a demanda do curso, do PROAÇÃO, não foi só do professor do campo né, mas dos próprios da zona urbana e da zona rural, se é que a gente pode dizer assim. Então nós tínhamos professores da zona urbana, no caso da cidade, como Itabuna, Ilhéus e várias outras, mas existiam esses professores do campo. Então o que acontecia na realidade era uma socialização desse conhecimento, tá? E a socialização desse conhecimento, claro, que inúmeras vezes foi contemplada com a experiência de ambos os professores, ta? Então, eu percebo que eles, é, absorviam mais conhecimento né, a partir das, das socializações. Então, havia uma troca, que é assim, é, o que eles passavam na maioria das vezes assim, dava uma ideia, assim inicial do curso, quando eu comecei foi no segundo semestre né, e já havia paralisado três meses. **Então, assim, havia uma ingenuidade exacerbada da parte deles né, em relação à construção do conhecimento, em relação a, a, a, a análise crítica da problematização. Então eu, eu percebo que eles no decorrer do curso, eles foram se despertando para essa socialização do conhecimento.** Então, eu percebo que eles, é, com a construção do conhecimento, eles deixaram aquela ingenuidade um pouco de lado. Então eles aprenderam a analisar as situações em diferentes perspectivas, e não só com um único olhar do senso comum.

D D Educação do Campo - **Então, é..., nós fizemos na formação em serviço, é, sobre, é, identificar, é, tínhamos como um dos objetivos, como eu coloquei anteriormente, identificar a organização desse trabalho no interior da escola, a partir dos elementos organizativos da prática pedagógica, né? Então, eles, é, tiveram diversos momentos onde eles levaram e se reuniam com os grupos sempre que tivesse algum professor que, que fosse professor de escolas, né, e, situadas no campo. Então, é, então, eles traziam as experiências, né, de programas como escola ativa, é, alguns, com, é, de como é que se dá o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro desse programa com classes multisseriadas, né? E alguns também que não trabalhavam com programas, eles também traziam, né? É, como é que se dava na prática a, é, os elementos, né? Como é que se, é, a organização do trabalho, né, é, no interior dessas escolas, e**

alguns tinham crianças, é, multisseriadas não eram, mas não seguiam o programa, não estavam inseridas no programa, na época, né? Então, mas e daí eles traziam também experiências de qual, como é que se dava, qual a orientação, eles acabavam, na verdade, seguindo muito, algumas seguindo, mesmo que não estivesse, mas sempre eles pegavam muito do, da proposta da Escola Ativa e faziam adaptações, né? (...).

A Mun - **Repare que por si só quando eles apresentavam as atividades, eles falavam das suas experiências, e aquilo era voltado para educação do campo.** Eu participei de uma apresentação de uns trabalhos lá no campo, na Tulha, eu participei. **Então assim, em todo momento eles, eles, se reportavam e faziam as atividades voltadas para o campo, para experiência deles, particular, entendeu? (...), se foi, se deveria ter contemplado algumas coisas do campo, não adentrei nesse campo.** (...) Então assim, pela minha função administrativa eu ia, fazia visita nas salas, conversava com os professores, fazia aquele acompanhamento, organizava as reuniões tal, tal, tal... Mas sempre com um olhar mais administrativo. O professor continua trabalhando, o professor que tá no PROAÇÃO, como é que ele trata, como é que ele se relaciona, isso era conversa com o diretor, entendeu como é? Mas nas questões administrativas, nunca me preocupei muito com a questão do currículo.

A análise da entrevista do coordenador administrativo-financeiro do curso afirma a importância da experiência docente dos camponeses-professores e as possibilidades de trocas de experiências entre docentes e camponeses-professores, elemento indicativo de um currículo que considera o professor como sujeito de sua formação e sua experiência como elemento formativo, coadunando com Bahia & Paim (2010):

O que se discute e se defende em termos de formação hoje, é que os professores devem ser formados de tal modo que sejam capazes de deixar o histórico papel de coadjuvantes da própria formação e assumam o papel de protagonistas desse processo, seja lá em que espaço essa formação ocorra: Universidade, escola, programas de formação continuada, ou outros. (BAHIA & PAIM, 2010, p.339).

Entretanto, o conteúdo dos relatos da coordenadora pedagógica e da professora da disciplina Educação do Campo reforça a ideia de Educação Rural, na medida em que associam os saberes dos camponeses à ingenuidade e senso comum. Essa contradição entre os objetivos do projeto pedagógico e o que foi materializado na vivência do curso é recorrente. Na tentativa de contemplar as experiências e a realidade dos camponeses- professores a docente da disciplina Educação do Campo indica ter buscado as atividades de formação em serviço, destacando a busca pela experiência pedagógica, em especial com programas de Educação do campo, a exemplo da Escola Ativa²⁰, prática em classes multisseriadas e adaptações feitas pelos camponeses-professores de práticas educativas a sua realidade

²⁰ A escola ativa é uma estratégia metodológica implantada inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula.” (D’AGOSTINI, TAFFAREL E SANTOS JUNIOR, 2012, p. 315).

indicam que o que está sendo valorizado não é a experiência dos educadores do campo, mas a experiência de determinados modelos de educação desenvolvidos no campo.

Confrontando este relato com o relato da articuladora do município e dos camponeses- professores, constatamos que a adaptação foi a estratégia utilizada pelo curso para incluir as experiência dos camponeses-professores. Ou seja, não eram atividades que contemplavam a temática Educação do campo, eram atividades que precisavam ser adaptadas conforme um padrão ideal, o do Paradigma do capitalismo Agrário, como denuncia Arroyo (2007):

A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo à educação escolar, aos currículos e à formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. (ARROYO, 2007, p. 158-159).

Os camponeses-professores do campo internalizam a lógica do curso e embora percebam a inadequação das atividades a sua realidade, empreendem um esforço no sentido de se adaptar às condições impostas e ao Paradigma do Capitalismo Agrário, que associa seus saberes ao senso comum:

Unidade de contexto XX

CP 3 - Foi bom, foi de uma maneira boa. **Eu, eu, eu de imediato quando entrei no primeiro, segundo módulo até o terceiro, eu ficava vendo a universidade, assim, a faculdade lá como uma coisa sem sentido, longe de mim porque as matérias primeiras que nós recebemos, eu acredito, não tinha nada a ver com o nosso trabalho em sala de aula.** Aquilo que a gente fazia, que desenvolvia dentro da sala de aula. Era uma coisa assim tão distante, mas quando foi chegando do meio do Curso pra lá e aí você foi tendo aquelas matérias que tinha tudo a ver: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, quer dizer aquilo do seu dia-a-dia, do teu cotidiano. **A matéria que abordou a Reforma Agrária, os índios, essas coisas todas. Pra gente que é do campo, fica mais fácil. Ficou mais fácil. Você pode conversar, você pode intervir, você pode participar, porque é coisa do seu dia-a-dia.**

CP 4 - Aí veio o PROAÇÃO que foi um curso maravilhoso, diferenciado mesmo e que contribuiu, realmente, pra essa vontade de ficar no campo, eu não queria sair do campo. Ah é muito mais rico. **Rico em experiência, e quando você já tem, já tem a prática e quando casa com a teoria que você realmente vai ver o que é aquilo que você tá fazendo, é correto ou incorreto, e que você vai vendo quem é o teórico, quem é que embasa aquilo que você tava fazendo, é bom demais!**

CP 2 - **Rapaz, assim, tinham coisas que deixavam a desejar, assim, um ou outro professor conhecia a realidade do campo. Então, as experiências da gente, a gente via, assim, sendo, digamos assim abordadas, não é a questão? Muito pouco.** Eram poucos os professores, viu, que realmente... Por exemplo, no início do

curso se você me perguntar eu não sei citar um professor que realmente fazia abordagens, com referencia a questão do campo, não tinha. Depois do meio em diante, a gente viu, tinha disciplinas, eu não sei se eram as disciplinas que realmente favoreciam isso ou levavam a isso, mas foi bem pouco. A gente questionava muito isso.

CP 2 - A gente, assim, os espaços, era o momento das apresentações dos trabalhos que a gente fazia, aquelas oficinas, essas coisas. **Aí era o momento que a gente percebia que realmente aquelas vivências da gente estavam sendo abordadas, estavam sendo trabalhadas, discutidas, era mais nesses momentos, mas, assim, é como eu te falei, do professor para com a turma: bem pouco.** Houveram momentos, mas bem pouco. Não vou dizer que foram muitos, não foi não, bem pouco.

CP 1 – (...) **será que realmente pra nós preparando para o campo, eu pesquisava por cá, não, tem que ser dessa forma. Mas eu nunca entrei em conflito, debatendo essas coisas. Não, mas eu sempre procurei estudar e tirar minhas próprias dúvidas, tá entendendo? Porque existe, também, um próprio sistema já dentro da universidade né? Existe um currículo né. Quem seria eu pra tá falando, discutindo, sem poder mudar ou não mudar, ia dizer só... “- tá doido mesmo, tá dizendo certas coisas, se tá falando certo. Tá entendendo? Então eu não queria me aprofundar, mas eu em casa lia, estudava, no final de semana estava eu lá fazendo os trabalhos, mas sempre dentro de um patamar de zona do campo.**

Essas afirmativas denunciam que, no tocante à Educação do Campo, a relação teoria/prática aparece em espaços e tempos distintos. A universidade e as aulas presenciais são vistas como os espaços e tempos da teoria, em contraposição às comunidades, as escolas do campo e à formação em serviço que seriam os espaços e tempos da prática. Esse embate aponta mais uma contradição entre as orientações registradas no Projeto Político Pedagógico do curso e em sua materialização, revelando um currículo autoritário e excludente, que nega as construções e as identidades dos sujeitos. Indagados se o currículo do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II propiciou a abordagem de suas experiências como elementos formativos, os educadores do campo relataram as dificuldades iniciais com disciplinas que não dialogavam com sua realidade, desmotivando-os das demais atividades acadêmicas. As vivências dos educadores do campo só eram contempladas quando as atividades encaminhadas para toda a turma eram adaptadas por estes à realidade do campo.

Dessa forma, essas narrativas questionam os objetivos de um programa de formação que enseja utilizar as experiências dos docentes como elementos formativos, mas o caráter prescritivo do currículo prevalece no curso. A análise do conteúdo destas entrevistas sinaliza para as lacunas nos programas de formação de professores em exercício, conforme salientam Bahia & Paim (2010):

Como falar sobre educação com um professor que já exerce a profissão sem ouvir a sua vivência em educação? Sem permitir que ele traga para o cenário da formação, para dentro do movimento curricular, suas narrativas, práticas e saberes? Como pensar os atos de currículo sem considerar que os sujeitos em formação também são construtores de atos de currículo que tem influência sobre esse processo formativo? Se hoje o professor que já está em sala de aula há muito tempo é convidado ou até mesmo obrigado, por forças das leis educacionais, a estar na Universidade é preciso pautar a formação desse sujeito sob o contexto em ele vivencia diuturnamente. (BAHIA & PAIM, 2010, p. 343)

Um dos educadores entrevistados afirma que o curso contribuiu para reforçar sua fixação no campo, entretanto, a presença física não é suficiente para afirmação de um novo projeto, não chega a indicar o comprometimento político com a transformação social. Relembrando Freire (1987), é preciso consciência crítica para questionar essa posição hierárquica da instituição, que considera que o professor precisa se apropriar do conhecimento. Essa concepção se constitui num reflexo de um currículo prescritivo, construído para o outro. Corroborando-se com Caldart (2006), em sua reflexão sobre a contradição entre a educação do campo e os pacotes educacionais ou programas modelares que negam as identidades dos sujeitos do campo:

A Educação do Campo se afirma no combate aos "pacotes" - tanto agrícolas como educacionais - e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. (CALDART, 2006, p.26)

4.3.4 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção se propõe a investigar o programa da disciplina Educação do Campo, buscando perceber se, em seus propósitos educativos, ele está vinculada ao Paradigma do Capitalismo Agrário ou ao Paradigma da Questão Agrária. Esse percurso se faz necessário à medida que se reconhece que muitos programas de formação de professores, no intuito de atender às Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo, incluem em seu currículo a disciplina Educação do Campo, mas nem sempre essa iniciativa significa a real inclusão da temática do campo na formação dos professores. No caso do curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II, o Projeto Político Pedagógico registra uma mudança de nomenclatura – de Educação Rural (PROAÇÃO I) para Educação do Campo (PROAÇÃO II) – em adequação às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, o que

sugere adesão ao Paradigma da Questão Agrária. A própria comparação de ementas, presentes no Projeto Político Pedagógico do curso, já aponta a vinculação a linhas teóricas distintas:

Unidade de Contexto XXI

EDUCAÇÃO RURAL: A educação no meio rural hoje: compreensão da realidade cultural, social, política e da especificidade do trabalho pedagógico na organização escolar. (UESC, 2007c, p.34)

EDUCAÇÃO DO CAMPO: Reconhecimento do meio rural em toda sua amplitude sociológica, cultura, agrária e economia que permita ao professor e ao aluno a apreensão da realidade concreta do meio rural. Estudo, pesquisa e aplicação de propostas educacionais, métodos e conteúdos adaptados à cultura do homem rural ao seu meio. (UESC, 2007b,p.25)

A ementa da disciplina Educação Rural propõe a compreensão do contexto e das especificidades da prática pedagógica, sem uma reflexão crítica desta realidade, o que remete aos elementos de uma formação tecnicista. Já a ementa da disciplina Educação do Campo se propõe a discutir também os aspectos econômicos e socioeducacionais do campo e o processo de formação dos professores. Evidenciar essas diferenças é imprescindível para a identificação das formas de aparição do tema Educação do Campo neste curso e, especialmente, para a superação da postura teórica que vê a educação desenvolvida no território campesino como uma estratégia de superação da realidade campesina e consequente adaptação ao modelo da educação urbana. Entretanto, a presença de um termo ou outro não indica que tenha, efetivamente, havido, uma mudança de concepção. A análise do conteúdo do relato da coordenadora pedagógica do curso demonstra que esta opção política não está tão definida:

Unidade de Contexto XXII

C Ped do curso - Então assim na realidade, o curso do PROAÇÃO ele tem, é, ele atentava para essas, é, essas socializações dos diferentes conhecimentos das modalidades especiais, assim como a Educação do Campo, a Educação Inclusiva, a população indígena. Então assim, existia, existiam, é, eixos que havia uma demanda para uma convergência, tá. **Então a Educação do Campo, é, para ser sincera, ela não fora uma, digamos assim uma, uma ação de uma ênfase maior tá, principalmente porque existia uma carência desses professores de uma forma geral.** Então a, a Educação do Campo, ela fora atendida mais como uma das disciplinas, e não de uma forma abrangente como deveria ser (...). Mas, é, procurávamos atender a ementa do curso, sim, mas também aceitávamos as sugestões dos professores especialistas na área. **E eu me recordo que a Educação do Campo, geralmente, procurávamos o pessoal de agrárias ou o pessoal da, do**

Departamento de Educação que havia atuado no PRONERA, entendeu?²¹ Então assim, tanto a fundamentação teórica voltada para, e a prática da educação do campo, é, eu num, sou sincera, não me recordo quem foi que trabalhou com a Educação do Campo, a disciplina, mas eu tenho mais ou menos algumas ideias, algumas ideias.

O reconhecimento de que a inclusão da disciplina Educação do Campo é um ato limitado e que o ideal para contemplar esta temática no processo formativo de professores é a abordagem interdisciplinar não se constitui, decerto, como uma opção política pelo Paradigma da Questão Agrária. Em seu Artigo 12, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, princípio legal a que se pretende atender na constituição desta disciplina, não prevê uma disciplina que trate o tema do campo, mas sim, que as instituições de nível superior abordem este tema ao longo da formação inicial de professores para a Educação Básica:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002 e 2/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (BRASIL, 2002)

A análise da ementa desta disciplina, em comparação às orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e ao conteúdo dos estudos e atividades propostas para lhe dar materialidade foi, dessa forma, nosso próximo objeto de análise:

Unidade de Contexto XXIII:

O Campo e seus aspectos culturais, agrários, econômicos e sócio-educacionais. Educação no Campo. Formação do professor para a atuação no campo. Propostas educacionais, métodos e conhecimentos adaptados à cultura do homem do campo e ao seu meio. (UESC, 2007a, p. 01)

A ementa da disciplina Educação do Campo propõe um estudo diversificado sobre o campo, ressaltando seus aspectos culturais, agrários, econômicos e sócio educacionais, o que implica em compreender a importância de propostas educacionais específicas à população campesina. Entretanto, a ementa também prevê o estudo de propostas educacionais, métodos e conhecimentos adaptados para atender à população do campo, o que se constitui como uma

²¹ No período do curso a disciplina Educação do Campo não constava no quadro de disciplinas do Departamento de Ciências da Educação, não havendo professor concursado para a mesma.

contradição, afinal esta adaptação implica na negação dos saberes que são produzidos pelos educadores do campo e conseqüente negação da autonomia destes sujeitos, na acepção do que diz Arroyo (2007, p.14): “A autonomia e qualificação específica do corpo profissional será uma pré-condição para a autonomia e qualificação da rede de escolas do campo. Sem a conformação de um corpo profissional estável todo esforço de formação específica se perde”.

As políticas públicas em educação têm atentado para o fato de que a oferta de formação aos educadores do campo deve priorizar a atuação dos movimentos sociais como elemento fundamental ao desenvolvimento dos processos formativos. A esse respeito é pertinente a análise do segundo objetivo e dos conteúdos propostos no programa da disciplina:

Unidade de Contexto XXIV

Objetivo 2: Perceber a Educação do Campo como resultado da luta dos movimentos sociais, bem como modalidade da Educação básica específica aos homens e mulheres do campo. (UESC, 2007a, p.01)

IESPAÇO URBANO, ESPAÇO RURAL E EDUCAÇÃO. Urbanocentrismo e o preconceito contra o rural. História dos Movimentos Sociais. Por uma Educação do Campo: Identidade em construção. (UESC, 2007a, p.02)

III.A EDUCAÇÃO BÁSICA E O MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO. Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária. Experiências dos assentamentos e acampamentos em Educação Básica. (UESC, 2007a, p.02)

Metodologia: As unidades de estudo serão desenvolvidas através de leituras prévias, aulas expositivas e discussões teóricas. Serão realizadas atividades orais (seminários e debates) e escritas, para melhor compreensão dos conteúdos estudados. **Apresentamos como atividade teórico-prática uma visita a um assentamento.** (UESC, 2007a, p. 01)

Nestes trechos, os movimentos sociais são vistos como mobilizadores das políticas públicas e produtores de conhecimento do campo para o campo, confirmando o que Arroyo (2007) destaca:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. (ARROYO, 2007, p. 11).

Um aspecto relevante é a referência, no bloco III de Conteúdo, a uma abordagem da Educação do Campo nos municípios de abrangência da UESC, entretanto, na metodologia

não está prevista nenhuma atividade que reconheça os educadores do campo presentes nas turmas e seus conhecimentos construídos no cotidiano das escolas do campo dos municípios. O confronto entre o conteúdo do Programa de Ensino desta disciplina com o conteúdo da entrevista da docente da disciplina Educação do Campo confirma a abordagem metodológica fundamentada no estudo de textos, aulas expositivas e discussões. Não há menção às atividades orais (seminários e debates), tampouco atividades onde os educadores do campo possam apresentar os conhecimentos acerca dos conteúdos e tema abordados:

Unidade de Contexto XXV

D. D. Educação do campo - Então, nós estudamos alguns textos discutindo um pouco das Políticas Públicas, (...) Então nós discutimos Educação do Campo, na perspectiva do Multiculturalismo e Direitos Humanos né, utilizamos alguns textos em comuns, conhecer as políticas públicas foi um outro objetivo e legislação para educação do campo. (...). **Então, conhecer e discutir sobre as iniciativas de educação para o meio rural, (...)Então, é..., conhecer a natureza do trabalho docente na educação do campo, seu significado e sentido na inclusão social foi uma outra discussão que nós fizemos, é..., identificar a organização desse trabalho no interior da escola, a partir dos elementos organizativos, da prática pedagógica, e aí nós fizemos, é..., na, atividade extra.**

D. D. Educação do campo - Isso. **A formação em serviço, né, denominada de formação em serviço, essa pesquisa, conhecer a prática da educação ambiental nas escolas do campo, como nós fizemos trabalho interdisciplinar, então, a gente, nós tivemos percebendo e conhecer a história das discussões sobre a criação do conceito educação do campo.** Então, aí, mais uma vez, acaba que a questão agrária, ela retoma, retorna a aparecer, viu? E assim, nas pesquisas que nós fizemos também de alguns textos em relação, então a maioria dos textos, eles sempre fazem relação à questão agrária. Grande parte dos trabalhados na época, né?

A frequência de utilização dos verbos estudar, apresentar e identificar sugere procedimentos de apreensão do campo como se este fosse uma realidade desconhecida. Na análise do conteúdo da entrevista da docente-formadora, destaque-se que a docente alternar o uso do termo Educação do campo e educação para o meio rural, postura contraditória tendo em vista que estas terminologias remetem a posicionamentos políticos contrários e excludentes. Quanto à proposta inicial de atividade teórico-prática – a visita a um assentamento –, está se perde no percurso da disciplina e é substituída por uma investigação da prática de educação ambiental nas escolas do campo.

A análise seguinte diz respeito à presença das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo no programa da disciplina Educação do Campo, com destaque ao bloco II de conteúdos e a trecho de entrevista da docente desta disciplina:

Unidade de Contexto XXVI

II.A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Política de Educação do Campo. A Escola do Campo em movimento. (UESC, 2007a, p. 02)

D. D. Educação do campo – Então nessa discussão das Políticas Públicas a gente coloca, apresenta alguns textos e estudos da questão agrária né, das lutas, dos movimentos sociais em torno desse processo e discutimos também reconhecer as diretrizes operacionais de educação do campo e a trajetória da sua construção (...).

Contudo, as Diretrizes não cabem no tempo e no espaço de uma disciplina. Isso porque como fruto da luta dos povos do campo por educação, este documento traz em si uma série de preocupações conceituais e estruturais referentes à educação no/para o campo, conforme Britto (2011) destaca:

Entre essas [preocupações] podemos citar: o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso a bens econômicos, sociais e culturais. (BRITTO, 2011, p. 166)

Para melhor compreensão do teor e da dimensão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo nos currículos dos cursos de pedagogia, é pertinente a análise do seu Artigo 13 em relação ao programa da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia do PROAÇÃO II:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade dos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Contraditoriamente, esses componentes, que tratam do respeito à diversidade e do efetivo protagonismo dos povos do campo, não são observados nos documentos analisados e são tangenciados no conteúdo da entrevista com a docente. Essa contradição se evidencia

quando essas análises são confrontadas com o conteúdo das entrevistas dos camponeses-professores, que também são educadores do campo:

Unidade de Contexto XXVII

C.P.3 - Educação do Campo? Me lembro. Aliás eu já tomei muito curso sobre Educação do Campo. Tenho até muito material aí, até que emprestei esses dias, muita apostila de educação do campo. Mas foi o que eu lhe disse no, no... antes. Quem trabalha, eu não sei se as pessoas não tem a vivência de campo, porque é muita teoria. O que me choca muito assim, deve ter me chocado muito é porque você vive no terror no campo – entre aspas. Aí você chega na faculdade, é muito bonito, fala-se muito bem do campo. As pessoas têm as melhores propostas pro campo, mas quando a gente sai do curso e volta, nada acontece, nada modifica. Olha quantos anos de PROAÇÃO? Aí você me pergunta, o que foi que aconteceu de diferente de lá pra cá na minha escola? Não posso dizer nada, mas, pouquíssimas coisas. Já começo pelo respeito pelo aluno, que eles não são respeitados, eles não têm uma sala decente, eles não têm uma escola decente, eles não tem uma merenda decente, eles não têm transporte, eles vão pro ponto do ônibus e o ônibus não passa. Quer dizer, lá na universidade você ver tudo lindo e maravilhoso. Aí você volta pra cá e nada acontece.(...)... você senta, um professor vem falar do campo pra você diz como é que é bebebebebebe, (...). Quer dizer lá é uma coisa, quando você passa pra cá é outra. E aí o que mais me choca, a gente entra ano, sai ano, entra ano e sai ano, nada muda no campo, eu não vejo mudança no campo. Não vejo, não vejo mudança no campo.

C.P.2 - É isso mesmo, vagamente. É isso que eu falo, nessa disciplina, tratou-se disso. É por isso que falo, foi bem pouco porque essa disciplina do campo e tal tratou assim de questões, várias questões indígenas surgiram, quilombola também que a gente viu, mas, assim, eu me lembro vagamente, não sei nem me aprofundar.

Na avaliação dos camponeses-professores, a disciplina retratou uma ideia de campo muito distante da realidade cotidiana vivenciada por eles. Mesmo na tentativa de contemplar a diversidade e as minorias (indígenas e quilombolas), a ausência da definição de um paradigma conceitual e dos componentes estabelecidos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo compromete a materialização do conceito de Educação do Campo na formação de professores para exercer a docência nas escolas do campo. É impossível pensar um currículo de formação de professores em exercício, sem pensar nos professores, suas identidades construídas nas diversas relações cotidianas:

Há que se trazer, portanto para dentro dos currículos de formação de professores de um modo geral e, particularmente, dos professores em exercício, a experiência, a narrativa, as histórias de vida e de profissão, os saberes tácitos, os conhecimentos formulados muitas vezes por uma postura autodidata, as sensações, o lúdico, por que não, a cultura, as múltiplas reflexões sobre o homem, a sociedade, a política, a estética, a ética e tantas outras questões que estão presentes na vida cotidiana e que atravessam as instituições educacionais em que esses professores estão mergulhados intensa e frequentemente. Contudo, o docente, digo nós professores, precisamos nos apropriar da formação que temos desenvolvido, como temos desenvolvido e por que. (BAHIA & PAIM, 2010, p. 346)

A presença da disciplina Educação do campo no currículo sinaliza uma ocupação de espaço político que venha a fortalecer a luta dos povos do campo por educação, porém, desvinculada do Paradigma da Questão Agrária, acaba fortalecendo o Paradigma do Capitalismo Agrário, demonstrando um falso espaço nos currículos de formação de professores. De outra forma, corre-se o sério risco de ter uma Educação rural com o nome de Educação do campo.

4.4 Escola

A escola é um espaço de trabalho e de formação dos educadores, na acepção do que diz Antunes (2012) a respeito dos estudos de Mészáros: a educação concebida como os processos materiais de formação do ser humano. Nesse contexto, é relevante a análise das formas textuais de perceber a escola do campo, sua presença/ausência nas comunidades no campo, suas formas de organização e acesso, seu fechamento ou manutenção são reveladores das concepções de Educação Rural ou Educação do Campo presentes no curso.

A escola do Paradigma do Capitalismo Agrário é espaço de preparação para o trabalho, e em qualquer espaço físico reproduz os elementos de conformação da classe trabalhadora, legitimando sua dominação e exploração. Já a escola defendida pelos movimentos sociais precisa ter sua territorialidade no campo, é um dos espaços de Educação do Campo, mas não o único e exclusivo, dialogando com outros espaços políticos. Não se limita à socialização dos conhecimentos construídos no paradigma urbano, porque constrói conhecimentos. É uma escola do campo, no campo e para o campo (CALDART, 2005). Um programa de formação de professores em exercício comprometido com a educação popular precisa desenvolver com os camponeses-professores uma postura crítica que lhes permita perceber a escola como um espaço pedagógico de socialização de conhecimentos que está inserido em determinado contexto ideológico e, além disso, perceber as possibilidades de ser sujeito de uma educação emancipadora (ANTUNES, 2012).

4.4.1 O SENTIDO DA ESCOLA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO II

No caso do Projeto Pedagógico do curso de pedagogia do PROAÇÃO II, sobressai uma concepção homogênea, que associa a escola ao espaço de prática pedagógica e

ao espaço formativo. Em seu primeiro objetivo, o Projeto Político Pedagógico registra a importância de que a sala de aula e a escola sejam espaços de investigação, definindo a formação do educador para atuação no espaço escolar.

Unidade de Contexto XXVIII

Objetivo do curso - Trabalhar articuladamente os conhecimentos básicos da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental, com domínios de conhecimentos construídos historicamente pelas ciências que fundamentam a educação e tendo por compromisso a investigação, a interpretação e a intervenção na dinâmica interna da sala de aula e da escola. (UESC, 2007b, p.9)

Nessa modalidade o aluno, após o encontro presencial, desenvolverá, em seu município, na unidade escolar onde leciona, atividades pertinentes a cada objeto de estudo, com o acompanhamento do professor articulador. Para tanto o docente fornece roteiros e esquemas escritos das atividades não presenciais. **Desse modo, sua prática docente será enriquecida pelo desafio de torná-la um campo de investigação, envolvendo por parte de estudantes uma reflexão acerca do saber e do saber fazer. (UESC, 2007b, p. 19).**

Embora seja positiva essa incitação à pesquisa, a unidade de registro destacada no objetivo traz uma restrição ao conceito de formação de professores, pois restringe a ação pedagógica ao espaço físico escolar, com ênfase na sala de aula, associando o professor ao fazer pedagógico e desconsiderando sua dimensão mais ampla de atuação na comunidade onde vive e trabalha. A escola é percebida também como espaço formativo, sendo disponibilizado um percentual significativo da carga horária do curso para realização de atividades dos componentes curriculares do curso, aqui chamadas de atividades não presenciais, as quais seriam realizadas no espaço físico da universidade, com o acompanhamento do docente-formador e as não presenciais seriam atividades realizadas na escola.

A análise do conteúdo deste trecho do Projeto Político Pedagógico do curso, em complementariedade com a análise dos objetivos, indica que a escola é percebida como um espaço formativo distinto da universidade. Esta divisão social do trabalho – é na universidade que se aprende, que se constrói o conhecimento; a escola é onde ele é posto em prática – assinala a negação simbólica da presença dos sujeitos nas atividades realizadas na escola e de seu contexto sócio educacional, traduzindo o que diz Mészáros (2006, p.294 apud ANTUNES, 2012, p.76): “as determinações estruturais objetivas da ‘normalidade’ da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, isto é, uma ‘educação’ contínua das pessoas no espírito de tomar como dado o ethos social dominante.”

O trabalho processual acompanhado a que se refere o Projeto Político Pedagógico funciona como mais uma continuidade da concepção que dicotomiza e hierarquiza universidade e Educação Básica. Seguramente a determinação de que as atividades de formação em serviço devem ser realizadas nas escolas, reforça a restrição do conceito de educação ao espaço físico escolar. A esse respeito, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo nos traz um outro conceito de escola, para além dos muros da universidade e mesmo das escolas de educação básica:

Art, 2º (...) Paragrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela vinculação às questões inerentes a 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 do país. (BRASIL, 2002)

Esta determinação das Diretrizes se constitui em um avanço para os cursos de pedagogia que buscam atuar na perspectiva da educação popular, afinal traz uma compreensão de educação cujo locus de atuação se faz para além dos muros da escola, reforçando, assim a perspectiva do Paradigma da Questão Agrária. Entretanto, o Paradigma do Capitalismo Agrário continua sendo parâmetro para as propostas educativas no campo, sendo real a disputa por espaço político nos currículos dos cursos de formação de professores. O cotejo entre a análise dos conteúdos do Projeto Político Pedagógico do curso e análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa traz elementos elucidativos a esta questão.

Unidade de Contexto XXIX

D. D. Educação do Campo - Para as comunidades do campo, bom, para as comunidades do campo eles sempre percebem escola como algo do status elevado né, e assim, eu vou falar um pouco da minha experiência enquanto Supervisora né, e pesquisadora também, que pesquisei com crianças. Então eu escutei as crianças do campo sobre os espaços físicos né e... então pra elas a escola era sempre algo muito grande, macro, algo, macro tanto no sentido de para muitas crianças campesinas, pelo menos no sul da Bahia, que moram né, em espaços com construções precárias, então a escola ainda, ela se diferencia. Então é um espaço onde é feito de concreto, é feito de cimento, tem muro, tem o passeio né, tem o piso, tem o sanitário com um vaso sanitário. Então pra muitas delas ainda a estrutura física é muito melhor do que a das suas casas ainda sendo precária né, e também os pais eles passam para as crianças que a escola é algo de muito valor né, enfim, que elas precisam estudar, que precisam frequentar a escola pra ser alguém, uma terminologia que eles usam muito né, pra que eles tenham uma vida. Eu entendo que pra as crianças terem uma elevação no seu status né, elas precisam estar na escola né, e eu percebo que hoje, inclusive, que para as crianças e para os jovens do campo eu sinto né, que eu trabalhei também nas escolas da zona

urbana e desenvolvendo pesquisa, é como se ainda pra escola do campo ou pra a comunidade campesina fosse algo de status muito mais elevado do que pra criança e pro jovem urbano, porque pra muitas escolas do campo, às vezes, a única área de lazer, assim, eles têm, eles brincam sim, mas, é uma área diferenciada da sua forma de lazer, enfim, às vezes, é o único espaço que tem televisão, com água encanada e não é só isso né, espaço de acesso à informação. Claro que está se modificando muito né, com a chegada de energia elétrica em algumas comunidades que não se tinham. Enfim, chegamos a outras formas de acesso a informação, mas, ainda eu percebo que para a comunidade do campo ainda ela é algo com um status elevado pra essa comunidade é o sentindo que eles dão.

C.P. 4 - O sentido da escola... Eles vêm mesmo como uma preparação pra trabalhar. E, você tem que estudar pra ser alguém na vida, como se os alunos não fossem ninguém. Então, tem que estudar para ser alguém na vida. Então é só isso mesmo, essa preparação para eles saírem do campo.

C.P. 2 - Olha, essa escola que a gente tá vendo aí, tá um pouco sem sentido. A gente percebe que tá sem sentido. É porque tem muita gente que quando trabalha no campo, não quer ter esse trabalho. Como não tem políticas voltadas para o campo, não quer trabalho, quer pegar a coisa pronta, que é formulada, aqui, na sede e levar pra lá pra aplicar aquilo. As famílias percebem, elas questionam: “- estudar pra quê?”, “- a escola tá servindo para quê?”. Porque a escola, eu acho assim, a escola do campo deveria, não assim totalmente, porque existe um mundo além do campo, existe outro mundo, tudo bem, tem que abordar tudo, mas deveria ter assim no seu trabalho, algo que fosse assim específico, voltado para o campo, para as atividades no campo. A gente não vê isso, porque isso significa ter trabalho, é ter trabalho. **Você, realmente, você tentar trabalhar coisas do campo é trabalho. Tem pessoas que não tem nada a ver com o campo, não conhecem a vida do campo, não participa da vida do campo, aí fica difícil. São duas vidas diferentes numa sala de aula, é o professor que tem a sua vidinha na cidade, e o aluno que tem a vida dele, aquela vida do dia-a-dia no campo.**

C.P. 1 - **A escola, eu digo sempre é umas das, na área da educação é a prioridade para nós né, porque através da escola que a gente vai ter uma dignidade né, vai ter um nome, vai ter uma profissão, alguém poder te respeitar. Eu acho que a escola, para mim que fui criado na roça, a escola era um sonho para mim.** E eu consegui, hoje, graças a Deus eu não paro, hoje eu faço um curso de História também, outra dificuldade grande em fazer esse curso de História. Fiz uma pós- graduação com uma grande dificuldade, olha dá vontade de chorar porque é muita luta, pra chegar onde a gente tá chegando. É muita luta Andréa, porque você muitas vezes tem vontade de estudar, mas muitas coisas, tem muitos empecilhos, porque você sabe que você vai sair de casa, mas não sabe se vai voltar né, por causa da estrada, assalto é tudo que se encontra na nossa zona rural né. Hoje eu faço um curso de História, graças a Deus. Minha mãe sempre queria ver a gente formado. Aí não deu pra ver mas...

C.P. 3 - Qual o sentido da escola... Mudança! A escola, a escola tem um... ah se todas as pessoas tivessem a oportunidade de passar na escola, principalmente o povo do campo, né? Porque abre horizontes, abre a mente. Você deixa de ver com os olhos dos outros e passa a ver com os seus olhos. Muda, muda, querendo ou não muda de qualquer forma, o jeito de você encarar a vida, o jeito de você querer mudar a sua vida, a vida do outro, a vida dos seus familiares. Tem o sentido de mudança mesmo. E é o que eu busco sempre, através da escola do campo é tentar dizer pros meus alunos que eles são capazes de ser o que eles quiserem ser, independente de morar em campo, em cidade. A escola faz uma grande diferença quando ela só não trabalha as quatro matérias principais, né? Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ciências. Quando ela ensina o aluno a viver, a querer melhor, a ser gente. Então, o sentido da escola pra mim é tudo. A escola tem a capacidade de mudar, de abrir as mentes.

Na análise do conteúdo do relato da docente da disciplina Educação do Campo é expressiva a percepção de escola restrita ao espaço físico. Essa predominância de escolas pequenas e unidocentes, formadas por turmas multisseriadas só existe em função do esvaziamento do campo, o que denota a ausência de políticas de desenvolvimento. Alguns elementos são sinais deste equívoco conceitual que se vincula ao modelo de escola do Paradigma do Capitalismo Agrário: as marcas de diferenciação deste espaço com os espaços de vida dos alunos; a indicação do aparato tecnológico como elemento determinante de desenvolvimento e distinção da realidade cotidiana da comunidade camponesa; a associação da escola à elevação de status. Essa contradição se acentua quando se analisa os relatos dos camponeses-professores que são educadores do campo.

Indagados sobre o sentido da escola, os camponeses-professores identificam duas escolas: a escola do campo para o campo e a escola urbanizada adaptada para o campo. Para eles, esta escola urbanizada não atende à comunidade do campo, pois é construída nos parâmetros da escola rural, que desconsidera e/ou desqualifica as singularidades identitárias das comunidades do campo. A escola do campo tem para os educadores o sentido de mudança de suas condições de vida, não de mudança de território. Reconhece a identidade dos sujeitos, percebe os alunos como construtores de conhecimento e legitima os saberes construídos no cotidiano do campo:

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo, é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais. (CALDART, 2006, p. 26)

Muito mais que um espaço físico as escolas do campo são também espaços políticos de afirmação da identidade dos camponeses. Em muitas comunidades elas são a única presença do estado, uma conquista importante na luta por direitos básicos. Por isso a educação do campo defende e valoriza a escola e o educador como elementos de articulação política. A escola do campo é o lugar de encontro da comunidade para construção e sistematização de conhecimento. Não é uma preparação para a urbanização como ideal de melhoria de vida, mas um lugar de encontro e sistematização e valorização do vivido, das experiências cotidianas nas relações entre os sujeitos e a natureza. As escolas do campo

precisam articular em seu Projeto Político Pedagógico a articulação entre educação, trabalho e cultura, como discute Caldart (2006):

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. São os processos culturais que garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, como uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente. (CALDART, 2006, p. 24)

Pelo exposto acima, pode-se inferir que mesmo reservando uma carga horária significativa do curso para realização de atividades no contexto escolar de cada professor-aluno, ainda se mantém a dualidade entre o discurso acadêmico sobre a escola e a realidade vivenciada pelos professores, como denunciam Bahia & Paim (2010):

Apesar de todas as discussões sobre o campo da formação do professor, das tentativas de reformulação curricular nas licenciaturas, as prática de formação ainda se mantêm distantes das instituições escolares em que os professores atuam. E mais, esses sujeitos continuam, apesar de toda experiência que, especificamente um coletivo como se apresenta, sendo alijados do seu próprio processo de formação, posto que os currículos são edificadas sem a escuta desses sujeitos, sem a análise muitas vezes dos espaços educacionais em que esses professores trabalham. (BAHIA & PAIM, 2010, p. 345).

A autora destaca dois aspectos que, a despeito de seus equívocos, ainda fazem parte do cenário político de formação de professores: i) a ausência dos sujeitos na formulação de programas educacionais voltadas para a sua formação; ii) a ideia homogeneizadora de realidade das escolas, em especial das escolas do campo. A estes dois elementos acrescenta-se um terceiro, verificável nas análises realizadas: iii) a ampliação dos espaços formativos da universidade em cursos e programas de formação e professores em contraposição a sua limitação aos muros da escola. O que se percebe, de modo geral, é que o conhecimento construído nos outros diversos espaços educativos da comunidade camponesa e a experiência dos movimentos sociais com educação popular em diversos espaços vem sendo desconsiderado, situação que traz um inegável prejuízo para os educadores e/ou moradores do campo.

4.4.2 A AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO SEDE II

Esta seção se propõe a registrar e a analisar a avaliação dos sujeitos sobre as contribuições da formação de professores do campo no curso de pedagogia PROAÇÃO Sede II. Para tanto inicialmente foi feita a análise do conteúdo das entrevistas concedidas pelos coordenadores pedagógica e administrativo-financeiro e pela docente da disciplina Educação do Campo deste curso.

Unidade de Contexto XXX

C Ped do curso – O que eu tenho conhecimento é o PRONERA que é uma formação, é, que era proposta, a, a educação do campo, só que, na realidade, eu, eu percebi, que havia uma, uma, um certo desencontro nas informações, tanto que eu acredito que não tenha conseguido contemplar na sua essência e como fora dito não tinha essa, essa, essa modalidade do Ensino Superior, mas do Ensino Médio. Mas que eu acredito que essa dívida ainda continua. **Há uma dívida social da universidade para com a educação no campo, apesar de existirem inúmeros movimentos sociais, né, aqui na região e, graças a Deus, em todo Brasil. Mas, ainda, existem muitas questões políticas que, talvez, as pessoas do campo, elas estejam, ainda, nos desencontros do conhecimento ou, digamos, assim, algumas pessoas se utilizarem da situação deles e procurarem mais trazer para si, benefício para si, do que para a população do campo.** Então eu acredito que essa dívida social ainda persiste.

C Ped do curso - Então, é, tomando esse conhecimento, digamos assim, se nós fôssemos voltar a pesquisar com esses gestores, com esses professores, nós iríamos perceber que foram, tivemos, mais saldos positivos do que negativos, entende? Então, assim, tivemos, é, relatos de experiências de professores do como eles eram e de como eles estavam. Então, eu acredito que quando o professor expressa, é, fazendo essa comparação não é alguém que está colocando as palavras na boca dele, mas que ele está fazendo uma auto-avaliação do antes e do depois. **Então eu acredito que esse espaço do aluno estar na universidade, socializando conhecimento, aprofundando, levando a campo no in loco, né, no seu contexto, procurando aplicar, desenvolver aquela atividade, e depois trazer a demanda para a universidade e socializando com os demais isso é uma soma, uma troca de conhecimento.**

C Ped do curso - Sim. Sim. Principalmente porque a universidade, como eu disse, tem essa dívida social, tá? E se a universidade não levar, digamos assim, não abraçar essa causa, é, ocorrerá, digamos assim, haverá uma possibilidade de grupos lá, ou de ONG's, ou comunidades, que levante essa bandeira e, provavelmente, poderá estar desviando dinheiro do governo e não fazendo acontecer. Então que a própria universidade ela terá, como tem, toda uma instância burocrática desde, é, as Pró-Reitorias, desde os departamentos financeiros que gestam essas políticas públicas para que o dinheiro seja realmente, é, viabilizado para atender aquela demanda e não fazer um, uma gestão de má fé. **Então eu acredito que universidade, ela precisa e deve suprir essa carência.**

C Mun Educação do Campo - **É por isso que eu digo e reforço: que a parceria UESC dentro desse movimento vem fazendo seu papel, né? Vem fazendo seu papel. Porque você forma, você informa, e eles aí vão atuar na sua área e desempenhando um trabalho e eu vou lhe dizer viu? Com o maior orgulho, você percebe na fala, sabe? Na forma de agir. “Fui na casa do aluno tal”, então você vê que a responsabilidade passa a ser outra, e isso é que faz motivar a gente.**

C Adm-Fin –(...) eu acho que independente de qual zona ele trabalha né, o Programa, e... ele, eu acho que foi um marco, assim, na época né, foi a primeira experiência da UESC em 2003 né, assim, a gente começou, e o PROAÇÃO II foi em 2006, setembro de 2006, então assim foi um marco muito grande, assim, porque possibilitou e oportunizou muitos professores que já estavam há 20, 30, 15 anos sem estudar e sem perspectiva de ingressar no ensino superior. (...) enfim ampliar os seus conhecimentos, renovar seus conhecimentos né, repensar a sua prática, essa coisa toda, independente da rede, da zona em que ele esteve atuando. **Em especial a educação do campo, eu posso ainda ressaltar é que nós tínhamos uma disciplina né, na estrutura curricular do curso, que era Educação do Campo. (...) Mas, e também é a disciplina eu acho que, naturalmente, salvo engano ela era uma disciplina de 60 horas, naturalmente, certamente deve ter contribuído também né, pra prática desse professor, porque eu acredito que a educação do campo, no campo é algo bem mais específico né, é uma outra realidade. Então naturalmente as metodologias, as intervenções, até mesmo o objeto, a ser trabalhado, eu acho deve ser voltado à realidade daquele público, né. Então tem que ter uma formação específica. Eu acredito que a educação do campo, a disciplina Educação do Campo, deve ter contribuído, consideravelmente, nesse sentido.**

D. D. Educação do Campo - **Então, é, eu penso que isso é um diferencial, sim, né, e que ajudou muito porque levou a questão, é, para, né, para dentro da universidade a questão educação do campo, para se discutir no curso a nível de graduação, né, então,... não precisava esses professores terem em uma especialização específica, mas foram questões, que foram, né, trazidas é, é, pra se pensar, pra se discutir, né, pra se organizar, se estruturar, dentro da formação, e, e, e eles, eles, e esses estudantes professores, é, é, sentirem mesmo, é, um centro, é, dentro, no meio do, é, desse processo de, do questionar, do refletir, do pesquisar, então a sua prática, porque que é diferente a sua prática?** Porque que ela estava ali e os colegas estavam discutindo, né? O quê que eles traziam, como é que se dava essa relação deles com esses alunos, né? Qual são os elementos que eles utilizarem na aula, na, nas aulas, com as crianças, da, da Educação Infantil, que já está presente na escola do campo daqui da região do sul da Bahia. Quais são os elementos que eles utilizavam pro Ensino Fundamental? Como é que se dava esse processo de escola multisseriada com as crianças do campo, né? Quais são as temáticas que surgiam? Então, eles, né, é, eles se sentiam, também, enquanto professores do campo, que a história é, é de, é de, de não inclusão, de, de, de estarem a margem, né, do processo, enfim, e se sentiram nesse momento no meio mesmo, então, no centro, né, das discussões. Então, eu achei muito importante, muito pertinente, e, também, fora os que não trabalham com essa realidade, né, de ter um outro olhar, um olhar mais humano, um olhar mais sensível, né, e de pesquisador mesmo, né, pra esse outro espaço, né, esses outros espaços, né, e de não homogeneização, porque né, quando os alunos, eles levam pra, para, pra academia suas diferentes realidades, então, não existe um modelo único de, de, de, é, de crianças do campo, então, existiam várias crianças, né, campesinas com formas de ser diferentes, então, é, a criança tinham professores de Aritaguá II, por exemplo, vão ter várias formas diferentes. Então as crianças que estão mais próximas das comunidades ribeirinhas, as crianças que estão mais próximas, é, de uma comunidade agrária, que estão mais distantes do meio urbano, né, então, foram, é, são, são diversos elementos que foram discutidos, né, dentro da academia, dentro do seu processo de formação. Então, acho que é um diferencial o currículo, assim, esse currículo do PROAÇÃO para a formação dos professores, pensando nessa perspectiva do multiculturalismo.

A Mun - Eu não sei se, eu não sei se contribuiu ou se eu pude chegar ao que você queria, mas assim, que eu vejo a situação do município, é, com relação a estes Programas. Eu acho até desnecessários, porque eu acho que a universidade ela tem condição de tá fazendo esse acompanhamento, da mesma forma como colocou um professor pra fazer, um professor pra fazer esse acompanhamento na academia, ele pode organizar essas coisas, entendeu? (...) Se nós tivéssemos, se tivéssemos voltado

ao tempo, pá! E disse assim, e se falarmos assim “- nós temos tantos professores que não tem formação específica pra atuar nem no campo, nem tal, tal, tal, mas a lei tá exigindo que o professor tenha formação, como é que nós vamos fazer?” Voltaria no tempo? Se eu tivesse de, de dar alguma opinião, na verdade, quem bate o martelo é o Secretário, mas se tivesse de dar alguma opinião, não teria, não teria. **A experiência da educação à distância, não teria, entenda, não por causa da formação, não por causa da aprendizagem, mas pelos problemas administrativos que causou, entendeu?**

A Mun - **Exatamente. Isso foi um problema de uma demissão tão grande, que isso entrou sindicato, isso entrou, isso entrou tanta gente que você não tem noção.** (...) Quando o professor sai, quem é que fica na sala de aula”, entendeu como é? Então, assim, isso foi encarado com mais tranquilidade lá nos outros municípios, mas aqui em Ilhéus não. Aqui em Ilhéus era um problema pra tudo.

C. P. 3 - **Foi muito bom, estava faltando pra mim um pouco de teoria, porque sempre tive muita prática, mas a teoria me faltava e na universidade foi bom. Eu fazia muita coisa e não sabia o porquê. Na universidade eu descobri.**

Mesmo reconhecendo as limitações do programa, a coordenadora do PROAÇÃO II faz referência aos relatos de camponeses-professores para corroborar uma avaliação positiva do curso, inclusive no que tange aos educadores do campo. Todavia, essa avaliação é questionável, visto que nesta mesma entrevista, registra-se um olhar distorcido sobre a atuação dos movimentos sociais, tanto do ponto de vista financeiro quanto concreto, no sentido de realização – provavelmente, poderá estar desviando dinheiro do governo e não fazendo acontecer–, o que vai de encontro ao que é recomendado para a educação do campo – o envolvimento dos movimentos sociais na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação dos programas de formação dos professores do campo, dado seu protagonismo nas ações e no conhecimento construído em suas práticas.

No conteúdo do relato do coordenador administrativo nota-se a ideia do atendimento aos professores do campo pela inclusão no espaço físico da universidade e pela adaptação curricular que inseriu a disciplina Educação do campo. É feito o destaque às possibilidades de inserção em outros espaços de currículo como as metodologias, as intervenções e atividades práticas. É evidente que esses espaços no currículo do curso poderiam se constituir em espaços férteis para a Educação do Campo, porém, para isso seria preciso pensar na inclusão de fato dos camponeses-professores no currículo do curso, o que implica em repensar sua organização curricular, buscando contemplar as orientações propostas pelas Diretrizes para Educação Básica das Escolas do Campo.

O conteúdo do relato da docente da disciplina Educação do Campo destaca as bases multiculturalistas deste programa de formação e, por conseguinte, o protagonismo no

curso de pedagogia, oferecido pelo PROAÇÃO II, na inclusão de disciplina que fomentem esta discussão. É realmente pertinente essa ressalva feita por ela, mas é preciso ponderar sobre o que Mészáros (2006 apud Antunes, 2012) diz a respeito das utopias educacionais:

Se a investigação crítica se reduz a estabelecer alternativas para os efeitos desumanizadores de um dado sistema de produção, deixando ao mesmo tempo suas premissas básicas a salvo, não resta nada senão a arma de um apelo moralizante – “educacional” – aos indivíduos. (MÉSZÁROS, 2006, p.61 apud ANTUNES, 2012, p.89).

É necessário, portanto, reconhecer que a inclusão de disciplinas sem orientação política se constitui numa perversa estratégia de exclusão, pois silencia os movimentos reivindicatórios, sem alteração do verdadeiro mecanismo de exclusão que é ideológico. Sem o protagonismo dos movimentos sociais, os programas de formação de professores tendem a ser programas conformistas e reformistas que não atendem aos propósitos de uma educação emancipadora, pois a lógica curricular estruturante limita, aprisiona e descaracteriza uma discussão que é muito maior que uma única disciplina, e que precisa se fazer presente em outras áreas do conhecimento²².

Ainda no tocante à avaliação do curso, o conteúdo do relato da articuladora entre o município, a universidade e o aluno-professor traz elementos interessantes à reflexão. Da entrevista concedida sobressaem de imediato, os argumentos utilizados para justificar a não necessidade de programas de formação do professor em exercício como o PROAÇÃO Sede II. Essa argumentação desconsidera o histórico das lutas populares pela educação, que inclui os movimentos sociais e os sindicatos, os quais denunciam que a inexistência de professores efetivos na rede se dá pelo fato dos últimos concursos públicos exigirem formação em nível superior, mas que ainda se mantém, principalmente nas escolas do campo, prestadores de serviço com formação em nível médio ou superior incompleto.

Sobre essas questões, é importante ressaltar que o fato de a universidade continuar ofertando cursos de formação de professores em serviço, inclusive para professores da rede municipal de Ilhéus, confirma a necessidade de manutenção destes programas. O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) alerta que a Educação à Distância não se constitui

²² Sobre esta questão é importante conhecer as experiências-piloto da Universidade Federal da Bahia e da Universidade de Brasília, as quais oferecem cursos de licenciatura para educação do campo que rompem com o modelo disciplinar de currículo.

uma alternativa viável para a formação de educadores do campo, insistindo na importância da formação presencial:

Que o MEC abra um novo edital para garantir que as vagas em aberto para formação inicial de educadores do campo via UAB e PARFOR sejam utilizadas para formação presencial, de maneira a que, pelo menos uma Licenciatura em Educação do Campo se instale em cada um dos estados brasileiros. (FONEC, 2013, p.2).

Por fim, o relato do camponês-professor reafirma a distância entre a universidade e a educação básica, situando a Universidade como o espaço da informação, da teoria da produção do conhecimento e as escolas e espaços de educação básica como espaços da prática. A separação teoria-prática se constitui em um desafio a ser superado nos cursos de formação de professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas investigativas realizadas no decurso desta pesquisa reuniram elementos que tensionam o debate sobre o paradigma de educação do campo no currículo do curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II, uma proposta de educação popular que atende exclusivamente aos professores que atuam em escolas públicas e que têm a proposta de utilização da experiência docente como elemento formativo. Tendo essa premissa, buscou-se identificar quais elementos teórico-práticos no PROAÇÃO Sede II efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo. Dessa maneira, feita a análise, algumas considerações precisam ser feitas.

Para fins metodológicos, os dados selecionados e coletados foram categorizados em quatro categorias. A primeira delas, Identidade, reúne posicionamentos distintos sobre o vínculo com o campo. Na perspectiva dos educadores do campo este vínculo existe e é reafirmado pela ideia da escola como um instrumento de emancipação social e de si como agentes políticos desta emancipação. Por outro lado, na perspectiva dos documentos analisados e das entrevistas institucionais realizadas, há um distanciamento da categoria campo, caracterizada como um lugar carente dos elementos da cidade. Nesse contexto, intervenções educacionais, como a política de nucleação, cumprem o propósito de aproximá-lo do paradigma urbano.

A segunda seção, Gestão, reúne olhares sobre a relação entre Universidade, Município e Educadores do Campo. De forma geral, é destacado o distanciamento material e simbólico que os educadores do campo têm em relação à universidade. Os documentos e entrevistas analisados apontam para uma ideia de campo homogêneo e destituído de autonomia, que espera da universidade o acesso ao conhecimento. No que tange à mediação entre universidade e campo, a ausência de definição do papel da Articuladora do PROAÇÃO Sede II em Ilhéus é reveladora da pouca importância que este programa de formação de professores em exercício teve para o poder público municipal.

A terceira categoria, Currículo, aborda alguns temas pertinentes ao currículo do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II: o conceito de campo; a referência à questão agrária; o lugar da experiência dos educadores do campo e a realização da disciplina Educação do Campo. A análise destes tópicos demonstra que as poucas alusões às

especificidades do campo apenas destacam a experiência dos assentamentos, não havendo referência às demais vivências campesinas. Da mesma forma, embora se registre a experiência dos movimentos sociais como conteúdo a ser estudado na disciplina Educação do Campo, a análise das entrevistas – tanto dos coordenadores e da articuladora, quanto dos professores – indica que este tema não foi abordado e que não existiram processos de identificação dos educadores do campo com o currículo em geral, tampouco com a disciplina Educação do Campo, tendo prevalecido o princípio da adaptação, nos estudos e na realização das atividades de formação em serviço previstas no Projeto Pedagógico do curso.

Embora as premissas deste documento façam referência à educação popular e, especificamente, às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, sua materialidade nega as especificidades dos povos do campo, limitando a adequação curricular à substituição da disciplina Educação Rural por Educação do Campo, mudança de nomenclatura que implicaria em uma mudança de paradigma, o que não ocorre na organização do programa da disciplina. Outrossim, observa-se que a educação do campo não cabe em uma disciplina (ainda que com carga horária ampliada) e tampouco é esta a orientação das Diretrizes. Essa ação denuncia o caráter disciplinar e fragmentado da concepção de currículo implementada no curso de pedagogia avaliado.

A quarta categoria, Escola, reúne elementos que reafirmam a visão dicotômica de que a universidade é o espaço da teoria e o campo o espaço da prática. O posicionamento que sobressai nas entrevistas é unilateral e hierárquico, considerando a universidade como espaço de construção do conhecimento e a comunidade como espaço de aplicação, desconsiderando os saberes construídos pelos sujeitos em suas práticas sociais. Além disso, é muito presente a noção de escola restrita ao espaço físico, desconsiderando-se o fato de que um dos maiores desafios da escola do campo, que também é vivenciado por programas de formação de professores em exercício, é exatamente construir condições para que a escola possa funcionar em diálogo com as práticas de trabalho, cultura, religião e lazer das famílias, garantindo aos professores e aos alunos seus espaços e tempo de formação. A estrutura das aulas, firmadas na alternância dos tempos de aula das disciplinas, com atividades de formação em serviço como complementação da carga horária e espaço de articulação das teoria/prática poderia ser uma resposta a este desafio, mas, para isso, far-se-ia necessária a mobilização de diversos elementos de mediação, que permitam aos sujeitos construir suas aprendizagens em seus espaços de trabalho e de vida.

Além de trazer o sentido da escola no curso PROAÇÃO Sede II a categoria Escola também trouxe uma avaliação deste curso, a qual corrobora com as seções anteriores, compondo o desenho hierárquico de uma Universidade que tem uma dívida social para com os povos do campo, sendo responsável pela transmissão desses saberes. *Pari passu*, é atribuída aos movimentos sociais uma prática incompetente no sentido de fomentar a educação no campo. De forma geral, destaca-se a ideia do PROAÇÃO Sede II como uma dádiva, não conquistada, mas concedida. Sobre esses aspectos, algumas considerações são pertinentes: ainda que se reconheça que o curso analisado não é uma licenciatura do campo, é preciso reconhecer o importante papel que os movimentos sociais do campo desempenham na luta pela educação básica de qualidade neste país, reunindo, assim, um lastro de conhecimento em educação popular que em muito pode contribuir para a formulação de programas de formação de professores. Nesse contexto, é fundamental e urgente o que diz Mészáros (2005 apud ANTUNES, 2012): é preciso romper com todo o sistema de internalização para que este programa engendre uma transformação educativa emancipadora.

O embate entre o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária permeia estas seções, incitando-nos a compreender a “totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (MÉSZÁROS, 2005, p. 57 apud ANTUNES, 2012, p. 85). O professor, do campo ou da cidade, se forma em um espaço ambivalente, tendo a opção de ser elemento transformador mesmo dentro de um contexto de alienação. Tomando as reflexões de Mészáros (2005 apud ANTUNES, 2012), sobre a educação como autoeducação, é real a possibilidade de superação do Paradigma do Capitalismo Agrário. Pensar uma formação de professores que possa superar o projeto capitalista exige, dessa forma, o exercício de pensar a formação dos formadores de professores e coloca desafios que exigem um “saber real”, trazendo a categoria trabalho como princípio educativo para a formação de professores, sem cair na armadilha da redução da prática a seus aspectos prático-utilitários.

Enquanto luta-se no interior dos movimentos por uma política transformadora de formação de professores, fazem-se necessárias respostas à prática pedagógica, a fim de que as possibilidades se efetivem no interior dos cursos onde se atua. É preciso e possível, articular o trabalho e o estudo dos professores que fazem a formação inicial em serviço sem reduzir o aspecto formativo à experiência individual, particularizada. Além disso, urge trazer os princípios da educação popular, que reconhecem a singularidade dos povos e sua identidade

para o interior dos cursos de formação de professores. É preciso, por fim, reconhecer que os princípios da educação do campo se afinam aos princípios da educação popular presentes em todas as disciplinas das licenciaturas, sejam elas de formação em exercício ou não.

Como sujeitos da prática que agem sobre outros sujeitos, cabem-nos, enquanto docentes- formadores, a mediação da alteração objetiva da prática de formação de professores para proporcionar aos professores em formação a aquisição dos saberes necessários a uma prática docente transformadora. Faz-se essa ressalva pela constatação de que a presença das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Projeto Político Pedagógico e no Programa da disciplina Educação do Campo se mostraram insuficientes para assegurar que a abordagem da educação do campo no curso avaliado caminhasse para o Paradigma da Questão Agrária, mantendo os elementos do Paradigma do Capitalismo Agrário, que unifica e artificializa o conceito de campo e nega a identidade dos sujeitos que nele trabalham e vivem.

Diante do exposto, esta crítica não terá sentido se também não for possível uma proposta que seja afirmativa e, portanto, uma possibilidade de ação transformadora. Por esse motivo, nessas considerações finais não se enseja apenas sintetizar as conclusões apontadas nesse estudo, mas também, a partir delas, pensar as possibilidades de cursos de formação de professores comprometidos com a construção de um modelo de sociedade que caminhe na busca do desvelamento e da superação das desigualdades sociais que excluem populações, a exemplo dos povos do campo. A implementação de cursos específicos de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Estadual de Santa Cruz é, dessa maneira, uma alternativa para equacionar o déficit histórico de formação que os professores do campo possuem em relação aos professores que atuam nas áreas urbanas, tendo em vista que: i) a universidade tem um compromisso sócio-político com a comunidade e com os educadores do campo que demandam desta formação; ii) os cursos de pedagogia com seu caráter disciplinar não conseguem superar a ideia unificante de campo, construída em contraposição ao modelo urbano; iii) os cursos de pedagogia ofertados nos programas de formação de professores em exercício não consideram a experiência dos educadores do campo em suas práticas formativas, reforçando o Paradigma do Capitalismo Agrário.

Destarte, defende-se que a articulação da educação do campo ao Paradigma da Questão Agrária é uma premissa indispensável aos diversos espaços que se propõem a formar

professores na perspectiva da educação popular. Para além da introdução de uma disciplina, o currículo dos cursos regulares de formação de professores deve ser permeado pela concepção de diversidade que contempla os povos do campo em suas identidades completivas e não excludentes, pondo-se em relevância as relações de gênero, raça, trabalho, dentre outras, as quais possuem em comum o reconhecimento da luta de classes e da necessidade da superação das desigualdades. Não se trata de uma ideia ingênua, pois se sabe dos limites das ações isoladas. Trata-se do reconhecimento que a luta pela construção de uma nova sociedade requer não apenas a implementação de políticas públicas, mas também uma mudança individual e coletiva dos sujeitos que atuam na formulação e implementação desta política. Desta forma, é preciso mobilizar o coletivo de educadores que atuam nos diversos espaços educativos, seja ela a universidade ou a educação básica, para o engajamento político por uma educação popular.

Se essa não é ação suficiente para a transformação pretendida, tampouco sem ela as políticas implementadas atingem os objetivos propostos. Crê-se, enfim, que é possível e necessária a criação de um círculo/ciclo de camponeses-professores que reivindicuem políticas públicas, atuem em sua formulação e implementação, avaliando os resultados obtidos e alimentando novas reivindicações em direção à construção de um novo modelo de sociedade, mais justa e efetivamente democrática. Esse é, certamente, um dos desafios para os estudos avaliativos sobre a política de formação de professores, seja ela inicial, continuada ou em serviço.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. **IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação**. 1998, Campinas. Documentos Finais. 1998.
- ANTUNES, C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).
- ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores do campo**. Campinas: Cad. Cedes, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 ago. 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BAHIA, C. de B ; PAIM, A. V. de F. **Currículo e formação de professores em exercício: revisitando tempos, espaço e sujeitos**. In: Espaço do Currículo, v.3, n. 1, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BÔAS, R. L. V. **Educação do campo, questões estruturais brasileiras e formação de professores**. In: MOLINA, M. C. e SÁ, L. M (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo: registro e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG, UnB, UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB nº 01, 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, DF, 03 abril de 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores**, 2001.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Formação de professores: perfil e oferta**. Brasília, DF. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2007.
- BRITTO, N. S. **Formação de professores e professoras em Educação do campo por área de conhecimento – ciências da Natureza e Matemática** In: MOLINA, M. C. e SÁ, L. M (Ogs). **Licenciaturas em educação do campo: registro e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG, UnB, UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli S. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. ; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**: memórias. v. 4. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005

CHAPANI, D. T. e CARVALHO, L. M. O. de **Formação de professores de Ciências em exercício no estado da Bahia**. In: NARDI, R. org. Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: Scielo Books < <http://books.scielo.org> >. Acesso em 15 fev. 2014.

CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação do Campo, 2004. **Declaração final por uma política pública de educação do campo**. Luziânia–GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/143. Acesso em 10 jan. 2014.

CORRÊA, A. L dos R.; HESS, B. H.; CASTRO E COSTA, D. M. F. de; BASTOS, M. D.; BOAS, R. L. V. **Estética e educação do campo: da construção do coletivo de cultura do MST à organização da área de linguagem na educação do campo**. In: LOBO, R. (Org.) **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

COSTA F. de A. e CARVALHO **Campesinato**. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AGOSTINI, A. TAFFAREL, C. Z. e SANTOS JUNIOR, C. de L. **Escola Ativa** In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. , FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, J. C. **Proposta para a 1ª Conferência Estadual de Educação Básica. Regional Sul do Fórum Estadual de Educação do Campo**. Itabuna, 2007.

FELICIO, M. J. **A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês**. In: **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, v. 1, n. 2, p. 14-30, ago. 2006.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. Oficina de Planejamento 2013 -2014/ **Relatório Síntese das conclusões e proposições**. Brasil, julho de 2013. Disponível em: ufr.br/leducarr/index.php?option...relatorio-do...fonec... Acesso em 22 jan. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Fala de Paulo Freire aos Sem Terra**. In. **Paulo Freire: Um educador do povo**. São Paulo, 2002. (Coleção Os lutadores do povo).

FREITAS, H. C. L. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores**. Educação e sociedade. Campinas, SP, n° 68, 1999.

GIRARDI, E. P. **O rural e o urbano: é possível uma tipologia?** FCT/Unesp – Campus de Presidente Prudente, 2008. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/72936279/Rural-e-Urbano>. Acesso em 15 jan.2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões de Nossa Época; v. 77).

KOLLING, E. J. ; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo: memórias**. v. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa formação**. Brasília: Livro Liber. 2006.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação**. Espaço do currículo, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/14054/7988>. Acesso em 10 ago. 2013.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível**. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v11n2/v11n2a07.pdf>. Acesso em 08 mar. 2010.

MARTINS, R. da S. **Políticas Públicas Educacionais**, módulo 1, volume único, Ilhéus: UAB/UESC, 2010.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORORÓ, L.P. **Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto, as contradições que se estabelecem.** São Carlos: UFSCar, Tese de doutorado, 2005.

OLIVEIRA L. M. T. de e CAMPOS, M. **Educação básica do campo.** In: CALDART, R. S. , PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. , FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. **Educação rural.** In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. , FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, E. F. dos; PALUDO, C. & OLIVEIRA, R.B.C. de. **Concepção de Educação do Campo.** In: TAFFAREL, C. N. Z. ; JÚNIOR, C. de L. S. ; ESCOBAR, M. O. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia, Salvador: EDITORA, 2010.**

SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD, Brasília 2007.

SCHELLING, V. **A presença do povo na cultura brasileira.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SEVERINO, A. J. **Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil hoje.** In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2007.

SILVA, J. G. da. **O Novo Rural Brasileiro** Publicado na revista Nova economia, Belo horizonte. maio de 1997.

SILVA, M do S **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo.** In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, M. A. de **Educação do campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAFFAREL, C. Z., MOLINA, M. C. **Políticas educacionais e educação do campo.** In: CALDART, R. S. , PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. , FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UNIVERSIDADE Estadual de Santa Cruz (UESC), **Programa de disciplina Educação do Campo.** (mimeo),

UNIVERSIDADE Estadual de Santa Cruz (UESC), **Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.** (mimeo.), 2007b

UNIVERSIDADE Estadual de Santa Cruz (UESC), **Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.** (mimeo.), 2007c

APÊNDICES

APÊNDICE A

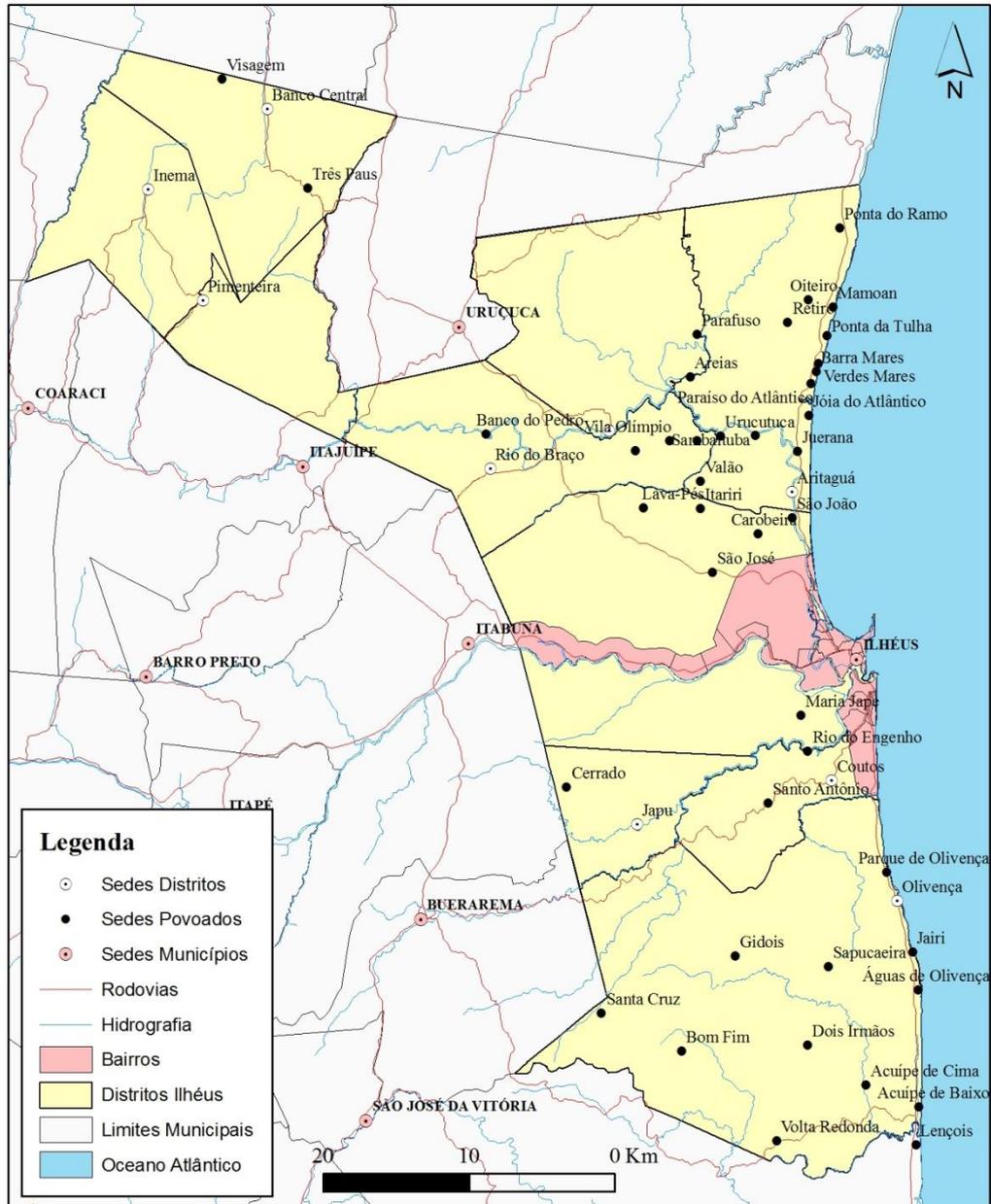


Figura 1: Município de Ilhéus (Zona Urbana e Zona Rural).
 Fonte: MMA 2006, SEI 2007.

APÊNDICE B

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS NO PROGRAMA POR MUNICÍPIO.

MUNICÍPIOS	N.º DE VAGAS
Aiquara	09
Almadina	06
Aurelino Leal	05
Barra do Rocha	08
Coaraci	20
Ibirapitanga	10
Ilhéus	40
Itabuna	42
Itaju do Colônia	08
Itajuípe	11
Santa Cruz da Vitória	10
Ubaitaba	10
Una	11
Uruçuca	10
TOTAL	200

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 2: ATENDIMENTO DO PROGRAMA A PROFESSORES DE ESCOLAS URBANAS E DO CAMPO

Programa	Municípios atendidos	Professores atuando em escolas urbanas	Professores atuando em escolas do campo	Total de professores
PROAÇÃO FORA DE SEDE/ Camacan	Camacã, Pau Brasil, Mascote, Arataca, jussari, Santa Luzia	133	10	143
PROAÇÃO FORA DE SEDE/ Porto Seguro	Porto Seguro	41	04	45
PROAÇÃO SEDE I	Aiquara, Almadina, Aurelino Leal, Barra do	166	25	191

	Rocha, Coaraci, Ibirapitanga, Ilhéus, Itabuna, Itaju do Colônia, Itajuípe, Santa Cruz da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçura			
PROAÇÃO SEDE II	Aiquara, Barro Preto, Canaveiras, Ibicarai, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajuípe, Una, Uruçuca	159	30	189

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 3: ESCOLAS DO CAMPO POR MUNICÍPIO – PROAÇÃO II SEDE

Município	Escolas	Número de docentes por escola	Total de docentes de escolas do campo
Canaveiras	Escola Santo Antonio (Oiticica) Escola Sul América Escola Pedro Correia (Povoado) Escola Clarindo José dos Santos Escola Demócrito Carneiro Escola Liana Belém	01 01 01 01 01 01	06
Ilhéus	Escola Nucleada do Couto Escola Nucleada de Inema Escola Nucleada do Japú I Escola Nucleada de Aritagua I Escola Nucleada de Aritagua II	01 01 02 01 02	07
Itabuna	Escola Santo Antônio do Carmo Escola Marieta de Carvalho Escola São Francisco Escola Zacarias Dantas Escola Roça do Povo Escola Marieta Borges	01 01 01 02 02 04	11
Itacaré	Escola Sebastião A. J. Santana Escola Antonio Raimundo dos Santos	01 02	03
Itajuípe	Escola Brasilino José dos Santos	01	01
Uruçuca	Escola Leolinda (campo) Escola Coração de Jesus	01 01	02

Fonte: Elaboração própria.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
COORDENAÇÃO DO PROAÇÃO/UESC

PROGRAMA DE DISCIPLINA

CURSO	
CÓDIGO	DISCIPLINA
	EDUCAÇÃO DO CAMPO

C / HORÁRIA	CRÉDITOS
T	02
P	01
TOTAL 45	03

EMENTA

O Campo e seus aspectos culturais, agrários, econômicos e sócio-educacionais. Educação no Campo. Formação do professor para a atuação no campo. Propostas educacionais, métodos e conhecimentos adaptados à cultura do homem do campo e ao seu meio.

OBJETIVOS

Apresentar a estrutura e funcionamento do campo e suas múltiplas relações (histórico-social, cultural, política, econômica, etc).

Perceber a Educação do Campo como resultado da luta dos movimentos sociais, bem como modalidade da Educação básica específica aos homens e mulheres do campo.

Analisar criticamente as diretrizes operacionais para a Educação básica nas escolas do Campo, bem como a proposta de formação dos professores que atuam ou atuarão nas escolas do campo.

METODOLOGIA

As unidades de estudo serão desenvolvidas através de leituras prévias, aulas expositivas e discussões teóricas. Serão realizadas atividades orais (seminários e debates) e escritas, para melhor compreensão dos conteúdos estudados. Apresentamos como atividade teórico-prática uma visita a um assentamento.

AValiação

Será contínua, dando ênfase à produção oral e escrita, devendo conter uma avaliação individual escrita, para estruturação dos pressupostos teóricos da disciplina. A produção apresentada pelos alunos para fins avaliativos levará em conta, principalmente, a capacidade de análise crítica, a compreensão dos conceitos básicos estudados e a transferência das informações para situações do cotidiano, estabelecendo-se a relação teórico-prática.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I Espaço urbano, espaço rural e educação

Urbanocentrismo e o preconceito contra o rural

História dos Movimentos Sociais

Por uma Educação do Campo: Identidade em Construção

II A Educação do Campo: trajetória e experiências

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Política de Educação do Campo

A Escola do Campo em Movimento

III A Educação Básica e o Movimento Social do Campo

Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária

Experiências dos Assentamentos e Acampamentos em Educação Básica

Educação do Campo nos Municípios da Área de abrangência da UESC

BIBLIOGRAFIA

ABRAÃO, J C . O Educador a caminho da roça. Notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Mato Grosso do Sul, 1989.

ARROYO, M e FERNANDES, B M. A Educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional por uma Educação básica do Campo, São Paulo: 1989.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF.Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável. Brasília, DF, Junho, 2003.

CALAZANS, M J C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. IN: THERRIEN, J & DAMASCENO, M N (Coords) Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, p 15 – 40, 1993.

CALDART, R S. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANO, I. O Aprendizado na educação rural do Brasil: uma análise dos dados obtidos pelas avaliações estaduais. UERJ.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO. CNE/MEC, Brasília, 2002.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Editora Autores Associados: Campinas, 2000.

MOLINA, M. C. A contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável. Brasília, 2003

WHITAKER, Dulce C A ; FIAMENGUE, E. C. . Ciência e ideologia: as armadilhas do preconceito. In: Dulce C. A. Whitaker. (Org.). Sociologia rural: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, v. , p. 19-32.

WHITAKER, D C A. (Org.). Sociologia rural: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROG. DE FORMAÇÃO PROF. EM ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA - PROAÇÃO SEDE/UESC
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA O ENSINO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL



PROJETO ACADÊMICO-CURRICULAR

PROAÇÃO - SEDE/UESC

ILHÉUS/BAHIA
2005

GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA

Paulo Souto

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Ananci Paim

REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Antônio Joaquim Bastos da Silva

VICE-REITORA

Lourice Lessa

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Décio Tosta de Santana

ASSESSORIA DE DIRETRIZES ACADÊMICAS

Rosana Lopes dos Santos

GERÊNCIA ACADÊMICA

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

GERÊNCIA DE PROGRAMAS ESPECIAS

Josefina Maria Castro dos Santos

COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CURSO

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

ELABORAÇÃO

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos – Coord. Pedagógica
Cláudia Celeste Lima Costa de Menezes – Docente do Curso
Gleydson da Paixão Tavares – Secretário Acadêmico-Administrativo

SUMÁRIO

- 1. Apresentação**
- 2. Identificação da Instituição**
 - 2.1 Contexto Geoeducacional**
 - 2.2 Aspectos**
 - 2.1. Justificativa**
 - 2.2. Dimensão Histórica**
 - 2.3. Aspectos Legais**
 - 2.4. Aspectos Sociais**
 - 2.5. Objetivos**
 - 2.6. Pressupostos Teóricos**
 - 2.7. Aspectos Curriculares**
 - 2.7.1. Diretrizes Curriculares**
 - 2.7.2. Elenco das Disciplinas**
 - 2.8. Perfil do Egresso**
 - 2.9. Coordenação do Curso**
 - 2.10. Corpo Docente**
 - 2.11. Professor-Articulador**
 - 2.12. Colegiado do Curso**
 - 2.13. Sistemática de Avaliação**
 - 2.14. Estágio Supervisionado**
 - 2.15. Trabalho Final do Módulo**
 - 2.16. Trabalho de Conclusão do Curso –TCC**
 - 2.17. Atividades acadêmico-científico-culturais - AACC**
- 3. Considerações Finais**
- 4. Referência Bibliográfica**
- 5. Anexos**
 - 5.1. Estrutura Curricular**
 - 5.2. Ementário**

APRESENTAÇÃO

O PROAÇÃO é um programa especial de formação de professores que atuam na Educação Básica da Rede Pública. O Programa tem o propósito de assumir o caráter de uma real política de educação, de curto e médio prazos, a ser implantada gradativamente, proporcionando o acesso de professores à licenciatura plena. O PROAÇÃO foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE / UESC, em 22/07/99.

Dentre os seus objetivos o Programa visa habilitar, em nível superior, professores em efetivo exercício do magistério, junto à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal habilitação objetiva a construção e valorização de conhecimentos que venham a responder às diversas demandas sociais.

O Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, se constitui num dos projetos deste programa.

O Curso atende as determinações legais da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N.º 9.394/94, que de maneira enfática, apontam para a necessidade de valorização do magistério e da melhoria do padrão de qualidade que deve permear a formação dos profissionais da educação.

A implantação do Curso na UESC ocorreu através do esforço conjunto do Departamento de Ciências da Educação e dos secretários de Educação dos seguintes municípios:

MUNICÍPIOS	N.º DE VAGAS
Aiquara	09
Almadina	06
Aurelino Leal	05
Barra do Rocha	08
Coaraci	20
Ibirapitanga	10
Ilhéus	40
Itabuna	42
Itaju do Colônia	08
Itajuípe	11
Santa Cruz da Vitória	10
Ubaitaba	10
Una	11
Uruçuca	10
TOTAL	200

JUSTIFICATIVA

A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino da educação brasileira, é ponto de discussão constante, entre todos os educadores e governantes comprometidos com uma educação que ofereça a todos os cidadãos, condições de assumir o seu papel na sociedade como sujeito consciente, crítico e atuante.

A Lei Federal nº 9.394/96 - LDB e o Plano Nacional de Educação direcionam as políticas públicas brasileiras no campo educacional na direção de mudanças significativas em relação aos profissionais de educação, mudanças que visam sobretudo a elevação dos padrões de desempenho, destacando-se entre as diversas medidas, o estabelecimento do ensino superior como patamar mínimo de escolaridade na formação desses profissionais (art. 62) e a definição de propósitos para o Curso de Pedagogia (art. 64).

Segundo Plano Nacional de Educação, o número de docentes em exercício, na educação infantil e nos anos iniciais sem a formação mínima exigida é de mais de 70%. Respaldo na LDB, a lei que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, estabeleceu um prazo de cinco anos para que os professores obtivessem a formação necessária.

A formação de professores sempre foi um desafio para as políticas públicas educacionais no país. No estado da Bahia é preocupante esta realidade, levando em consideração a exigência legal de formação de professores em nível superior e o número de professores das redes municipal e estadual que não possuem esta formação.

Diante deste quadro, foi criado na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, o Curso de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC em convênio com alguns municípios da região cacaueteira com o objetivo de minimizar a problemática da formação de professores.

O Projeto Acadêmico-Curricular do Curso visa oferecer condições para que os profissionais dos municípios conveniados possam capacitar-se a construir e socializar conhecimentos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e respondendo as demandas sociais. Nessa perspectiva, o professor assume a função mediadora entre a prática pedagógica e a prática social global, construindo e sendo construído numa relação dinâmica vivida no dia-a-dia da escola.

“Pensar e construir uma escola é, essencialmente colocar em prática uma concepção política e uma concepção pedagógica que se realimentam e que se corporificam na sua Proposta Política-Pedagógica” . (Bordignon Gracindo)

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

◆ Dimensão Histórica

Após o acontecimento da I Semana de Educação, realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em 2001, com o tema *Os Desafios para a Educação Básica nos Municípios*, promovida pelo Departamento de Ciências da Educação – DCIE, foi criado por este mesmo departamento, uma Comissão Permanente para discutir a promoção desse evento e de outras ações pertinentes à Educação Básica. Essa Comissão era liderada pelo DCIE e contava com a participação de 22 municípios da região.

Várias reuniões foram realizadas com essa comissão e com total apoio dos municípios envolvidos foi realizada a II Semana de Educação com o tema *A Universidade e a Educação Básica: uma via de mão dupla*. Após este grande evento foi pensado e realizado pelo DCIE o Curso de Extensão – *A Organização do Ensino Fundamental em Ciclos*, ofertado a Gestores e Técnicos da Educação Básica, desenvolvido em três módulos.

Nas reuniões subsequentes fora solicitado a UESC a oferta de um Curso para formar os Professores da Educação Básica, tendo em vista a exigência da LDB nº 9.394/96. Para os municípios a oferta do Curso tinha como prerrogativa o cumprimento da lei, para a UESC e o DCIE, muito mais que a lei havia como principal exigência e prerrogativa – o Compromisso Social da Instituição com a sociedade.

Com base no Programa PROAÇÃO da UESC, de autoria da Professora Norma Vídero, no momento, Assessora das Políticas e Diretrizes Acadêmicas da UESC, programa este, que dentre os seus projetos consta o Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e que já estava sendo colocado em prática fora da sede, começou-se a estudar a proposta, no sentido de buscar a sua implementação na Sede da UESC.

No ano de 2002, seguros da possibilidade de ofertar o Curso, foi realizado com as Secretarias de Educação dos municípios interessados 08 reuniões, tendo como ponto principal a discussão sobre a proposição do referido Curso.

A sistematização da proposta foi realizada por uma comissão constituída a partir de uma eleição realizada em 03/05/02 pelos Secretários de Educação ou por seus representantes devidamente constituídos:

- A Prof^a Roseniade Pereira dos Reis Ramos, Diretora do DCIE;
- A Prof^a Josefina Castro, Professora da UESC e Secretária de Educação do Município de Coaraci;
- O Prof^o Adeum Hilário Sauer, Professor da UESC e Secretário de Educação do Município de Itabuna;
- A Prof^a Dinalva Melo Nascimento, Professora da UESC e Secretária de Educação do Município de Ilhéus;
- O Prof^o Cláudio Bidu, Secretário de Educação do Município de Ubaitaba;
- A Prof^a Ana Valquíria, Presidente da Associação dos Professores de Ilhéus.

Essa comissão discutiu a proposta curricular, os critérios para o ingresso dos professores no curso, os critérios para os docentes do curso e também a distribuição das vagas entre os municípios. Assumiu a Coordenação do Curso a então Diretora do Departamento de Ciências da Educação professora Rosenide Pereira dos Reis Ramos, responsável direta pela implementação do curso na UESC.

Em dezembro de 2002 foram abertas as inscrições para o primeiro vestibular do PROAÇÃO – Sede/UESC e em fevereiro de 2003 foram realizadas as provas. Vale ressaltar, que este foi um vestibular diferenciado dos demais, uma vez que era composto de uma redação, com dois temas propostos e 20 questões objetivas voltadas para a educação no contexto atual e para a prática pedagógica.

Após o resultado do vestibular, a Coordenação do Curso, se voltou para a organização das aulas e em maio de 2003 o curso foi iniciado com a entrada dos 100 primeiros colocados, formando duas turmas de 50 professores-alunos. Em setembro do ano em curso foi convocado mais 100 professores para dá início a mais duas turmas, fechando assim, o número de alunos estabelecido pelo Convênio.

◆ Aspectos Legais

O Curso tem seus aspectos legais fundamentados na Constituição/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de nº 9.394/96, mais especificamente no Título VI, que trata da formação dos profissionais da Educação Superior, na Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE/UESC, em 22/07/99, que aprovou a criação do Curso com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Está aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE-BA, através do Parecer de nº 026/00 e organizado segundo as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação - CNE e do Conselho Estadual de Educação - CEE-BA, que estabelecem diretrizes para a formação de professores para atuação na Educação Básica. O Curso está respaldado pelo Convênio UESC - Municípios nº 037/02.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, mantém a concepção abrangente de educação, atribuindo valor primordial às experiências individuais. O art. 61 exige como fundamentos

"a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço".

A fundamentação legal para a elaboração deste Projeto Pedagógica é constituída pela seguinte legislação: Lei nº 9.394, de 20.12.1996 (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – MEC/CNE; Parecer CNE/CES nº 133, de 30.01.2001; Parecer CNE nº 9, de 08.05.2001; Parecer CNE nº 28, de 02.10.2001; Resolução CNE/CP nº 1, de 18.02.2002; e Resolução CNE/CP nº 2, de 19.09.2002.

◆ Aspectos Sociais

Atualmente, o país vive um momento de intensa atividade político-educacional e exige, conseqüentemente, a implementação de uma nova proposta para a formação de professores. Isso se dá em razão das determinações legais relacionadas a mais uma reforma do sistema de ensino no Brasil.

Com o advento das novas tecnologias da comunicação, que vem transformando as práticas tradicionais e exigindo novas formas de conviver, trabalhar, educar, e até mesmo de pensar e conhecer novos modelos educacionais que transformem a atual situação da educação no país, a formação de professores ganhou um papel fundamental. Daí a importância de um curso de graduação em Pedagogia para possibilitar a formação continuada de professores em serviço.

A organização do trabalho pedagógico na instituição escolar deve encontrar na prática social seu ponto de partida e de chegada. Dessa forma, o profissional da educação se construirá nas relações sociais, tornando-se sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação das atuais necessidades.

A Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, consciente de seu papel de pólo de produção e disseminação de conhecimento, em consonância com o Art. 62, da LDB, propõe o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC, que prevê a formação de Licenciados em Pedagogia com a Habilitação em Educação Infantil e Anos do Ensino Fundamental, uma vez que os municípios da região possuem um número significativo de professores sem formação acadêmica específica.

Tendo em vista o papel social da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, a implantação do Curso PROAÇÃO-Sede/UESC, ocorreu através do esforço conjunto do Departamento de Ciências da Educação - DCIE e dos Secretários de Educação dos Municípios conveniados: de Aurelino Leal, Almadina, Aiquara, Barra do Rocha, Coaraci, Ibirapitanga, Itabuna, Itaju do Colônia, Itajuípe, Ilhéus, Santa Cruz da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca, por entenderem a importância de possibilitar aos professores que atuam na Educação Básica o acesso a formação em nível superior.

ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO

O acompanhamento e controle das atividades administrativas desenvolvidas no Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC, obedecerá ao seguinte:

◆ COORDENAÇÃO DO CURSO

A coordenação de curso é exercida em nível pedagógico e executivo pelo Coordenador de Curso e em nível deliberativo, pelo Colegiado de Curso.

◆ Coordenador do Curso

Compete ao Coordenador do Curso de Formação de professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC:

- presidir o colegiado de curso;
- elaborar os estudos necessários à compatibilização dos programas, carga horária e planos de ensino das disciplinas componentes da estrutura curricular, com o perfil do profissional desejado, de acordo com o projeto pedagógico do curso;
- acompanhar a execução do currículo quanto às diretrizes do colegiado e objetivos do curso, avaliando, controlando e verificando as relações entre as diversas disciplinas, orientando e propondo ao colegiado de curso as medidas cabíveis;
- orientar os discentes quanto aos direitos acadêmicos;
- participar, ao colegiado de curso, da elaboração da programação acadêmica, do calendário escolar e do horário das aulas;
- acompanhar a execução das normas e procedimentos referentes ao aproveitamento escolar, emitindo parecer ao colegiado quanto aos respectivos resultados;
- coordenar a elaboração do projeto pedagógico do curso, bem como a sua atualização, garantindo o envolvimento dos docentes e discentes, e, ainda, das entidades ligadas às atividades profissionais;
- apresentar sugestões às pró-reitorias pertinentes à área acadêmica sobre assuntos de sua natureza que tenham por finalidade a melhoria da qualidade do ensino, das relações entre os municípios envolvidas, do aprimoramento das normas pertinentes e outras de interesse comum;
- analisar os projetos de ensino de acordo com as normas pertinentes aprovadas pelo órgão colegiado.

◆ **Colegiado de Curso**

O Colegiado do Curso de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC, é composto pelo Coordenador do Curso, pelos docentes e pelos representantes discente escolhido entre seus pares.

O Colegiado de Curso, definido como unidade didático-científica, é responsável pela supervisão das atividades didáticas do curso, pela orientação aos acadêmicos com vistas a sua efetiva integração no âmbito comunitário e do desempenho de cada um deles no cumprimento de suas obrigações e, ainda, acompanhamento do desempenho docente.

Ao Colegiado de Curso compete:

- garantir que sejam estabelecidas e mantidas as relações didático-pedagógicas das disciplinas do curso, respeitando os objetivos e o perfil do profissional, definido no projeto pedagógico do curso;
- estabelecer normas, visando à compatibilização dos programas, carga horária e planos de ensino das disciplinas componentes da estrutura curricular, com o perfil do profissional objetivado pelo curso;
- acompanhar a evolução das necessidades sociais, no sentido de adequar às exigências dos municípios;
- convocar reuniões de docentes do curso, quando necessárias;

- estabelecer mecanismos de aferição de rendimento escolar, obedecidas as normas aprovadas pelo órgão colegiado;
- aprovar os programas, carga horária e planos de ensino das disciplinas componentes da estrutura curricular do curso;
- apreciar o projeto pedagógico do curso, elaborado de acordo com as orientações da Gerência Acadêmica, para aprovação final no CONSEPE.

CORPO DOCENTE DO CURSO

Formado por professores da UESC e/ou professores submetidos a processo seletivo específico e que apresentem o seguinte perfil:

- tenha curso de Licenciatura;
- desenvolva atividades de Ensino, Pesquisa ou Extensão na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e/ou tenha experiência nestes segmentos de ensino;
- tenha experiência com a formação de professores.

PROFESSOR-ARTICULADOR

Profissional com vínculo empregatício com o município conveniado e que tem como principal objetivo ser o elo de ligação UESC-Coordenação do Curso - Secretaria de Educação. O professor-articulador deve apresentar o seguinte perfil:

- pertencer ao quadro permanente de professores do Município;
- apresentar experiência na formação de professores;
- ter experiência de sala de aula;
- apresentar facilidade de comunicação;
- ter disponibilidade para visitar as escolas que tenham professores participando do Curso;
- apresentar condições para organizar e realizar reuniões;
- estar disposto a participar, com a coordenação do Curso, da programação e realização das atividades;
- ter facilidade em redigir relatórios;
- apresentar facilidade para solucionar problemas;
- ter nível superior em curso de licenciatura;
- apresentar condições para auxiliar o professor-estudante nas atividades propostas pelos professores do Curso.

Atribuições do Professor-Articulador

- Visitar os professores-alunos nas suas respectivas escolas;
- Organizar e realizar reuniões com os professores-alunos;
- Colaborar com o desenvolvimento acadêmico dos professores-alunos;
- Participar das reuniões promovidas pela Coordenação do Curso;

- Redigir relatórios;
- Participar da programação e realização de atividades do PROAÇÃO;
- Ser o elo de ligação entre a UESC e o Município;
- Acompanhar o pagamento das faturas.

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA

As atividades de controle escolar serão desenvolvidas pelo Secretário Acadêmico do Curso, que também faz o atendimento aos professores e acadêmicos nas questões de ordem administrativa. O Secretário do Curso organiza e acompanha o controle da parte financeira do Programa, conforme as normas vigentes do Convênio Municípios/UESC.

♦ Aspectos Administrativo-Acadêmico-Pedagógicos

Da Matrícula – Sendo um ato formal que confirma a vinculação do aluno ao Curso será realizada ao início do módulo, conforme calendário previamente estabelecido.

Da frequência - Considerando as características do Curso, a frequência é obrigatória e não haverá abono de faltas, qualquer que seja o motivo da ausência.

Do Abandono – Considerar-se-á que o professor-estudante abandonou o Curso quando ele, em qualquer módulo:

- não efetivar a matrícula
- não freqüentar e não realizar as atividades propostas

Da Programação do Módulo – No início de cada módulo, o professor-estudante receberá da Coordenação do Curso a Programação do Módulo, contendo:

- Calendário letivo
- Atividades de Estágio
- Trabalho Final do Módulo
- Data da matrícula do módulo seguinte

Do Processo de Seleção

Sob os critérios do Edital n.º 166/02, o processo seletivo foi realizado em 16/02/03, com a participação de 820 professores. Participaram do Processo Seletivo os professores que comprovou:

- pertencer ao quadro dos servidores efetivos do Município;
- está em regência em sala de aula;
- tempo de serviço de até 20 anos de Magistério.

Do ingresso do Professor-estudante

Em estrita observância a ordem de classificação

- 1ª Entrada – 100 professores (Maio/03)
- 2ª Entrada – 100 professores (setembro/03)

CONCEPÇÃO DO CURSO

◆ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A realidade do sistema educacional da Bahia, como também em outros estados do Brasil, é marcada não só pela existência de professores leigos, mas também por uma formação básica precária e muitas vezes insuficiente para a atuação profissional.

Outro fator relevante é a grande distância que existe entre os municípios e os locais onde se localizam as instituições de nível superior que mantêm os cursos de formação de professores e/ou licenciaturas. Nestes municípios há um número significativo de escolas que se localizam em áreas rurais e/ou assentamentos, portanto, um número considerável de profissionais da educação, sobretudo aqueles que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, que dificilmente têm acesso ao deslocamento contínuo para as instituições de ensino superior.

A LDB, em seu § 4º, do Art. 87, estabelece que no prazo máximo de dez anos

"somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Em tese, isso significa a necessidade de formação de um grande número de professores na Região Cacaueira, Estado da Bahia, delineando-se, assim, uma demanda para as Instituições de Educação Superior (IES) que precisam se organizar para atender a esse desafio.

A formação de professores leigos é também tratada na Lei nº 9.394/1996, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, da seguinte forma no § 2º, do Art. 9º:

"(...) aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício docente".

Ainda, de acordo com a LDB, em seu Art. 43, a educação superior tem por finalidade, entre outras:

(...)

"II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

(...)

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade."

Finalmente, a LDB, em seu Art. 53, define que cabe às Universidades, no exercício de sua autonomia, entre outras atribuições:

"I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

(...)

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio."

Nesse cenário da realidade brasileira, este projeto vem ao encontro dos dispositivos estabelecidos pela LDB nº 9.394/96, supra citados, adequando-se aos princípios normativos e vigentes e às demandas da realidade educacional em particular do Estado da Bahia e em específico da Região Cacaueira, consolidada pelas solicitações dos municípios de Almadina, Aurelino Leal, Aiquara, Barra do Rocha, Coaraci, Ibirapitanga, Ilhéus, Itabuna, Itajuípe, Itaju do Colônia, Ubaitaba, Una, Uruçuca e Santa Cruz da Vitória. No entanto, a formação de professores em exercício não deve ser entendida como uma formação menor, aligeirada, restrita a aspectos técnicos ou legais, ou ainda, às questões imediatas da docência. Ao contrário, deve ser visto como um projeto que viabilizará, ao professor que já está exercendo profissionalmente as suas atividades, a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos profissionais, através de um currículo que lhe dê subsídios para construir ou redimensionar a sua prática pedagógica.

Vale ressaltar, que o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação básica – PROAÇÃO Sede/UESC busca estabelecer um relacionamento estreito entre a Universidade, os municípios e a educação básica, constituindo assim um campo de ação compartilhado.

OBJETIVOS

◆ Geral:

Oferecer um Curso de Pedagogia – Licenciatura, com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o compromisso da UESC com a qualidade da formação e da ação docente dos professores que atuam na Educação Básica.

◆ Específicos:

- Proporcionar condições para que os profissionais possam atuar com competência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional;

- Preparar profissionais capacitados para a elaboração de projetos que envolvam experiências educacionais escolares e não-escolares;
- Refletir e intervir, para a melhoria do sistema educacional e a qualidade de vida, atentando para as especialidades regionais;
- Produzir conhecimento científico, utilizando-se da pesquisa e da ação;
- Trabalhar com o aluno, compreendendo-o no contexto sócio-econômico enquanto ser de experiências e vivências múltiplas: emocionais, cognitivas, religiosas, políticas e culturais;
- Produzir conhecimentos sistematizados a partir do qual o futuro educador se tomará apto a definir e assumir com competência, um projeto social comprometido com a construção da cidadania e da democracia;
- Relacionar teoria-prática tendo como referência a sua ação pedagógica cotidiana e a necessidade de intervir nesta realidade;
- Formar o Educador comprometido politicamente com a realidade brasileira, engajado no processo de transformação social e capaz de atuar com competência nos diversos âmbitos da Escola, do Sistema Educacional e dos movimentos sociais onde o fenômeno educativo se fizer presente.

PERFIL DESEJADO DO EGRESSO

Em toda trajetória histórica do magistério, diversos fatores foram determinantes para a constituição da profissão, dentre outros pode-se destacar: as interferências do contexto sócio-político, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos, o lugar que a educação ocupou e continua ocupando nas prioridades do Estado, os movimentos e lutas da categoria e os movimentos sociais.

Ao definir as ações dos professores, a LDB nº 9.394/96 prevê as características gerais da formação de professores e traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos, conforme incisos do Art. 13:

- participar da construção da proposta pedagógica da unidade de ensino;
- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola;
- envolver-se no processo de ensino e aprendizagem;
- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas/aula estabelecidos;
- colaborar com as atividades de articulação escola x família x comunidade.

No contexto nacional atual, a formação inicial de professores para atuar na educação básica tem papel fundamental, pois, é necessário que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário.

Considerando os indicativos legais, para constituição do perfil profissional, o Curso de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UDESC define e amplia o perfil profissional do egresso, tomando como referências as dimensões da formação para a docência, produção do conhecimento, participação no trabalho coletivo e articulação escola/sociedade:

- comprometido com o sucesso de seus alunos e que considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais de modo a não transformá-las em causa de desigualdade ou exclusão social;
- que pensa sobre a sua prática, que têm consciência do seu papel social e que toma decisões pedagógicas segundo suas próprias convicções;
- que participa do projeto educativo das escolas e da comunidade educacional;
- que tem uma visão crítica e ampla do contexto social, capaz de participar, do processo de construção de uma sociedade justa e de uma escola verdadeiramente democrática;
- sensível aos problemas da Educação, apto a interferir na Escola para que ela ofereça um ensino de boa qualidade;
- comprometido com o homem e com a sociedade na qual realiza sua prática profissional, social e política;
- capaz de superar a fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico;
- competente para transmitir e produzir conhecimentos vivos e concretos, indissoluvelmente ligados às experiências de vida dos alunos e às exigências históricas da sociedade presente;
- consciente de que o saber é uma conquista permanente, uma busca contínua;
- consciente da educação como ato político-pedagógico considerando uma posição ética em defesa da escola pública.

◆ **Docência**

Os componentes do perfil desejado para os professores-alunos do PROAÇÃO Sede/UDESC no exercício da docência são:

- Dominar conteúdos básicos significativos, relacionados às áreas de conhecimento, que serão objeto de sua prática, articulando-os com suas didáticas específicas;
- Articular teoria e prática, ampliando as reflexões do saber-fazer pedagógico: ação-reflexão-ação;
- Possibilitar a aprendizagem dos alunos, identificando problemas da prática docente, agindo através do processo de intervenção;
- Considerar, no exercício profissional, as características sócio-culturais e psicopedagógicas dos alunos da educação básica.

◆ **Produção do conhecimento**

Os componentes do perfil desejado para os professores-alunos na produção do conhecimento são:

- Utilizar instrumentos científico-pedagógico-culturais, que possibilitem a produção de conhecimentos para o desenvolvimento profissional permanente;
- Ampliar a visão crítico-reflexiva da sociedade.

◆ **Participação no trabalho coletivo**

Quanto a participação em trabalhos coletivos os componentes do perfil desejado para os professores-aluno são os seguintes:

- Participar da construção e comprometer-se com a execução e avaliação do projeto político pedagógico da unidade de ensino;
- Adotar posturas flexíveis e criativas com seus pares.

◆ **Articulação escola/sociedade**

Na articulação escola/sociedade os componentes do perfil desejado para os professores-alunos do curso são:

- Articular conhecimentos sistematizados que valorizem os aspectos éticos e humanitário, buscando superar a histórica ruptura entre escola-sociedade;
- Tornar a escola uma agência construtora da justiça social e da paz.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Ser competente é enfrentar os desafios do seu tempo, articulando saberes construídos nas várias áreas do conhecimento para solucionar com eficiência problemas reais do cotidiano. Diante disso, foram estabelecidas algumas competências essenciais para os professores-alunos do Curso de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC, exigidas à constituição do perfil do egresso, nas dimensões da formação para a docência, produção do conhecimento, participação no trabalho coletivo e articulação escola/sociedade:

- Domínio dos conteúdos integrantes da base nacional comum do currículo de Ensino Básico;
- Compreensão das peculiaridades do ser humano em cada etapa da vida (infância adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade);

- Capacidade de organizar situações de ensino eficazes;
- Domínio das estratégias de gestão da classe e dos instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem;
- Capacidade de intervir na organização da escola e do trabalho escolar:
 - participando em órgãos colegiados;
 - atuando coletiva e cooperativamente nos processos;
 - participando da construção, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico e curricular da escola;
 - identificando as implicações para o ensino-aprendizagem das coerentes formas de organização do ensino (ciclos, projetos períodos semestrais ou anuais etc.) e dos vários critérios de organização dos alunos (idade, interesses, nível de domínio do conteúdo etc.);
 - analisando o percurso de aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades e obstáculos e formular propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos.
- Capacidade de produzir saberes pedagógicos:
 - refletindo sobre a própria prática e analisando o efeito das ações propostas sobre os alunos, pais e colegas, de forma aprimorá-las, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões a respeito;
 - utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira regional e local, para explicar o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação;
 - elaborando e desenvolvendo projetos pessoais de estudo e trabalho, bem como empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
 - comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional e sua formação permanente, bem como com a ampliação do respectivo horizonte cultural;
 - desenvolvendo atitudes de disponibilidade para atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita.
- Capacidade de atuar como cidadão e como profissional reflexivo, consciente, crítico e responsável:
 - trabalhando por princípios da ética democrática, da dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;

- utilizando, sempre que necessário, o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional e o funcionamento do sistema educacional;
- participando de associações da categoria e estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

- Visão interdisciplinar dos conhecimentos que integram a multidimensionalidade de formação do educador.

◆ **Docência**

As habilidades e competências objetivadas para os professores-alunos no exercício da docência são:

- Desenvolver ações metodológicas que articulem os diferentes conhecimentos;
- Trabalhar com desenvolvimento de projetos, incentivando a ação-reflexão-ação, considerando as especificidades das diversas etapas da Educação Básica e modalidades de ensino;
- Trabalhar com instrumentos metodológicos diferenciados contribuindo para a superação das dificuldades na aprendizagem;
- Promover a prática educativa considerando as características dos alunos e de seu meio social, as questões e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.

◆ **Produção do conhecimento**

Na produção do conhecimento são objetivadas algumas habilidades e competências para os professores-alunos:

- Promover a inter e transdisciplinaridade;
- Considerar diversas formas de manifestação cultural, práticas investigativas e reflexivas.

◆ **Participação no trabalho coletivo**

As habilidades e competências objetivadas para os professores-alunos na participação em trabalhos coletivos são as seguintes:

- Compreender o processo de ensino e aprendizagem da escola e as relações com o contexto no qual se insere;
- Realizar um trabalho de forma cooperativa e solidária com seus pares;
- Desenvolver princípios da ética profissional para ampliar o horizonte político, social e cultural adotando atitudes para construir instrumentos que viabilizem o trabalho coletivo.

◆ **Articulação escola/sociedade**

- Conhecer a prática educativa que leve em conta às características e necessidades do seu aluno dentro do seu contexto social, possibilitando a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na escola.
- Promover o papel social da escola como instrumento da superação dos limites, impostos pela violência e injustiça social que caracterizam a sociedade contemporânea.

CURRÍCULO

Buscando atender as demandas e especificidades que ora desafiam a formação do pedagogo, as propostas de estruturação do Curso de Formação de Professores em Atuação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC deverá manter os seguintes princípios norteadores:

- ◆ Democratização da sociedade e da escola - nascida da necessidade sócio-histórica da participação social na construção de novas relações de poder, baseadas na solidariedade, no companheirismo, no debate e confronto de idéias e práticas contrárias à tradição vigente de centralismo e autoritarismo na tomada de decisões;
- ◆ Formação teórica-sólida - que possibilita uma compreensão profunda, rigorosa e de conjunto do fenômeno educacional e do ensino, assim como a capacidade de análise e intervenção na realidade;
- ◆ Interdisciplinaridade - a inter-relação entre os diferentes campos epistemológicos que compõem o conjunto complexo de enfoques e perspectivas propiciadores de uma visão totalizante do conhecimento do campo educacional e do ensino;
- ◆ Articulação teoria-prática - esforço em desenvolver a atividade pedagógica num permanente movimento de ação-reflexão-ação, em íntima vinculação com o cotidiano das instituições educacionais, rompendo com o ensino verbalístico e livresco de modo a enfatizar uma atitude de curiosidade, investigação e descoberta;
- ◆ Ter a pesquisa como eixo central da formação do professor, partindo-se do princípio de que o desenvolvimento da postura investigativa na formação deste profissional favorecerá uma prática ativa quanto à produção do conhecimento.

Aspectos Curriculares – Organização e Funcionamento

Em sua proposta curricular, o curso foi organizado com a finalidade de desenvolver as competências necessárias ao exercício docente junto a Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental, possibilitando ao professor-aluno, no decorrer do curso, investigar, diagnosticar, interpretar e (re)significar o seu fazer didático-pedagógico, tendo como pano de fundo uma consistente articulação da teoria com a prática através do movimento ação-reflexão-ação.

O Curso tem uma duração de 03 (três) anos, com carga horária total de 2.850 horas, distribuídas por Módulos Temáticos/Disciplinas. O Curso perfaz um total de 09 (nove) módulos, organizados didaticamente de forma quadrimestral, na Modalidade Presencial e de Formação em Serviço. A organização curricular está assim distribuído:

- Duração – 03 anos
- Carga Horária Total – 2.850h
- Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural- 1950h
- Carga horária do Estágio Supervisionado – 420h (1º ao 9º módulo)
- Práticas Componente Curricular – 390h
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – 135h
- Organização Curricular – Módulos Temáticos/disciplinas
- Organização Didática – Quadrimestral = 01 módulo
- Modalidade das aulas – Presencial e de Formação em Serviço
- Aulas na UESC – Uma semana a cada mês (tempo integral: matutino e vespertino)
- Alunos por turma – 50 alunos
- Turmas de Estágio – 25 alunos p/ turma
- Local de funcionamento - UESC
- Hora/aula – 50 minutos
- Número de módulos por ano – 03

Distribuição da Carga Horária

MÓDULO	NÚCLEO TEMÁTICO	C/H
I	A Construção do Eu	315h
II	A Formação do Professor	315h
III	Teoria e Prática Educacional	300h
IV	Políticas e Práticas Educacionais I	315h
V	Saberes Específicos I	375h
VI	Saberes Específicos II	345h
VII	Educação, Ciência e Tecnologia	315h
VIII	Tópicos Especiais de Educação I	285h
IX	Tópicos Especiais de Educação I	285h
C/H TOTAL		2.850h

Os Módulos Temáticos/Disciplinas estão assim organizados:

MÓDULO	NÚCLEO TEMÁTICO/DISCIPLINAS
I	A Construção do Eu: Língua Portuguesa, Filosofia e Educação, Sociologia e Educação, História e Educação, Estágio Supervisionado, Informática, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
II	A Formação do Professor: Língua Portuguesa, Psicologia e Educação, Antropologia e Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação, Estágio Supervisionado, Informática, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
III	Teoria e Prática Educacional: Teoria do Conhecimento e Aprendizagem, Políticas Públicas e Legislação da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação, Currículo, Estágio

	Supervisionado, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
IV	Políticas e Práticas Educacionais: Educação Inclusiva, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Seminário Interno de Pesquisa, Estágio Supervisionado, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
V	Saberes Específicos I: Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa, Fundamentos e Metodologia da Matemática, Fundamentos e Metodologia da História, Educação e Ludicidade, Seminário Interno de Pesquisa, Estágio Supervisionado, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
VI	Saberes Específicos II: Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa, Fundamentos e Metodologia da Matemática, Fundamentos e Metodologia da Geografia, Seminário Interno de Pesquisa, Estágio Supervisionado, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
VII	Educação, Ciência e Tecnologia: Educação Ambiental, Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais, Educação, Comunicação e Tecnologia, Seminário Interno de Pesquisa, Estágio Supervisionado, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
VIII	Tópicos Especiais de Educação I: Literatura Infanto-Juvenil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Rural, Seminário Interno de Pesquisa, Estágio Supervisionado, Seminário de Avaliação e Planejamento, Atividades acadêmico-científico-culturais.
IX	Tópicos Especiais de Educação I: Organização dos Espaços Escolares, Gestão e Financiamento da Educação, Educação em Contextos não Escolares, Estágio supervisionado, Monografia, Atividades acadêmico-científico-culturais.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Considerando a especificidade do Curso no que se refere a duração de realização (03 anos) e a clientela atendida (professores-alunos), professores estes, em pleno exercício na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a prática didático-pedagógica desenvolvida se fundamenta na articulação teoria-prática, ou seja, na ação-reflexão-ação. A prática ganha no curso uma concreticidade, vez que é extraída do espaço de sala de aula, assumido pelos professores-alunos, possibilitando análises significativas acerca do conhecimento e das relações estabelecidas no tripé professor-aluno-conhecimento. Dessa forma o processo de formação ocorre através da investigação, da reflexão e intervenção *da* e *na* prática.

O curso é ministrado em módulos, nas modalidades Presencial e Formação em Serviço. A modalidade presencial acontece na última semana de cada mês, em horário integral, perfazendo uma carga horária de 60h/a. As atividades de Formação em Serviço são orientadas pelos professores do curso e desenvolvidas pelos professores-alunos no seu campo de atuação.

O encerramento do módulo é marcado por seminários, workshops, previamente organizado pelos professores do curso, numa ação conjunta e interdisciplinar, atendendo a temática que

norteia todo o módulo. Após avaliação coletiva e chegada a um resultado consensual, todos os professores registraram esta nota em pauta como trabalho final do módulo.

O Estágio Supervisionado, é concebido como um processo articulador e mediador do curso, constando em todos os módulos e totalizando ao final do curso uma carga horária de 405 horas. O estágio é desenvolvido no próprio espaço de trabalho do professor-aluno, conforme orientação e acompanhamento dos professores orientadores.

Outro ponto que merece destaque, refere-se ao Seminário de Avaliação e Planejamento que norteia todo o módulo e se concretiza ao final, envolvendo todos os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do módulo. Este seminário possibilita a integração das disciplinas e ao mesmo tempo subsidia o processo de avaliação e (re)planejamento do curso.

Com vistas ao alcance de uma educação integralizadora destaca-se as Atividades-acadêmico-científico-culturais que perfaz uma carga horária de 135h/a, abrindo espaços para a participação dos professores alunos em eventos educacionais e atividades culturais como encontros, congressos, seminários, cinema, apresentações artísticas, teatro, música, dança, oficinas, etc.

Vale ressaltar que os instrumentos metodológicos utilizados pelos professores do curso são os mais diversos: aula expositiva, atividades orais e escritas, trabalhos individuais e coletivos, estudo dirigido, apresentação de trabalhos, painel integrado, seminários, comunicações, workshops, exposições, teatro, música, dinâmicas, análise de filmes, leituras, construção de projetos e propostas de intervenção, produção de textos, relatórios, resenhas, artigos, crônicas, poesias, mapas conceituais, pesquisas bibliográficas, documental, de campo, internet, relato de experiências, etc.

RECURSOS DIDÁTICOS

O curso conta com um Laboratório de Informática com 12 máquinas, que além de ser utilizado para as aulas de Informática, atende aos professores do curso e aos professores-alunos para realização de atividades durante e após os encontros. Outros recursos didáticos disponíveis para o trabalho são: data show, DVD, TV de 29 polegadas, aparelho de som, 02 retroprojetores, transparências e papel ofício para uso do professor do curso, 02 quadro brancos, pincéis para quadro branco e pincéis atômicos, papel metro.

Para assegurar o bom desenvolvimento das atividades, conta-se com o apoio de alguns departamentos e colegiados da UESC para o empréstimo de TV, vídeo, data-show, aparelho de som, etc.

O acesso a biblioteca da UESC para pesquisas e empréstimos de livros permite aos professores do curso condições de trabalho e aos professores-alunos possibilidades de estudo, visando um maior desempenho de todos.

Vale ressaltar que a coordenação do curso preocupada com a ampliação do nível de leituras e crescimento dos professores-alunos, tem possibilitado a estes, através de acordos e descontos

em editoras, a compra de livros, com o objetivo de no final do curso, cada professor-aluno está com uma mini-biblioteca montada.

SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

Pela especificidade das características curriculares e metodológicas do Curso, o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem apresenta um caráter qualitativo formativo e é desenvolvido por disciplinas de modo processual e por módulo englobando os conhecimentos trabalhados no referido curso. A assiduidade é observada pela frequência as aulas teóricas, pelo cumprimento das atividades escolares e práticas. O desempenho do professor-aluno em cada disciplina/módulo é avaliado considerando a capacidade de assimilação e aplicação progressiva dos conhecimentos teóricos-práticos adquiridos. A avaliação da aprendizagem ocorre de modo diversificado, utilizando vários instrumentos, tais como provas, testes, atividades orais, trabalhos individual e coletivo, seminários, etc.

As notas e médias alcançadas pelos professores- alunos são registradas em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) e a média mínima para aprovação é 7,0 (sete). O documento de registros de frequência, notas e médias segue os padrões da pauta utilizada na UESC.

O professor-aluno que não obtiver desempenho satisfatório no módulo, fará Atividades Suplementares, programadas e acompanhadas pelo professor da disciplina. O professor-aluno que não conseguir aprovação em até duas disciplinas será submetido a Conselho no final do curso. O Conselho Final é composto pelo Coordenador e Professores do Curso e pelo Colegiado. O professor-aluno que não conseguir aprovação em até três disciplinas será automaticamente desligado do curso.

A avaliação, com caráter qualitativo e formativo, será realizada por disciplina de modo processual e de modo global, conforme atividade planejada pelos professores de cada módulo.

O processo de verificação da aprendizagem do Curso deverá estar voltado para o estímulo à investigação, sistematização e produção do conhecimento pedagógico por meio de procedimentos de observação, análise, formulação de hipóteses, através de leitura de textos recomendados, pesquisas, seminários, entre outros.

A verificação do rendimento acadêmico compreende a frequência e o aproveitamento através da Média Final (MF), resultante das notas de provas, trabalhos, seminários, bem como nota da Atividade Suplementar, se necessário. O aproveitamento nos estudos é verificado, em cada disciplina, pelo desempenho do aluno, face aos objetivos propostos no Plano de Trabalho.

A avaliação do rendimento acadêmico é feita por disciplina, durante cada módulo, e abrange o aproveitamento e a frequência obtidos pelo aluno nos trabalhos acadêmicos: provas escritas, provas orais, trabalhos práticos, estágios, seminários, debates, pesquisas e outros exigidos pelo docente responsável pela disciplina, conforme programação prevista no Plano de Trabalho aprovado.

Faz parte da avaliação, o Trabalho Final do Módulo, o qual é realizado numa ação interdisciplinar. A nota obtida neste trabalho será lançada na pauta de todos os professores do módulo somada a média parcial da disciplina, dividida por dois e alcançada a média final da disciplina.

Para cada disciplina cursada o professor deve consignar ao aluno graus numéricos de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero), computados com aproximação até décimo.

Para ser aprovado na disciplina o aluno deve obter frequência igual ou superior a 75,0% e Média de Aproveitamento (MA) igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero).

Ao aluno que deixar de fazer os trabalhos acadêmicos ou deixar de comparecer à provas e trabalhos e exames parciais e final, é atribuída a nota 0,0 (zero vírgula zero) a cada atividade.

◆ Sistema de Auto-Avaliação do Curso

Para incrementar e auxiliar a sistemática de avaliação da instituição, a Coordenação do Curso, realizará no final de cada módulo uma auto-avaliação do curso, através de questionários direcionados aos acadêmicos, professores e outros instrumentos de avaliação, objetivando avaliar a eficiência, satisfação e auto-realização dos envolvidos no curso, se necessário, propor mudanças no mesmo.

TRABALHO FINAL DO MÓDULO

O encerramento do módulo é marcado pelo Trabalho Final do Módulo, previamente organizado pelos professores do curso, numa ação conjunta e interdisciplinar, atendendo a temática que norteia todo o módulo. Seminários, workshops, são atividades desenvolvidas para atender aos objetivos propostos. Após avaliação coletiva e chegado a um resultado consensual, todos os professores registram esta nota em pauta, a qual é adicionada a média parcial da disciplina para obtenção da média final.

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO

Outro ponto que merece destaque, refere-se ao Seminário de Avaliação e Planejamento que acompanha todo o módulo e se concretiza ao final, envolvendo todos os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do módulo. Este seminário possibilita a integração das disciplinas e ao

mesmo tempo subsidia o processo de avaliação e (re)planejamento do curso. Além da reflexão das atividades desenvolvidas através de encontros avaliativos e aplicação de instrumentos de avaliação, o trabalho com filmes educativos ganha espaço significativo.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado, é concebido como um processo articulador e mediador do curso, constando em todos os módulos e totalizando ao final do curso uma carga horária de 405 horas. Será desenvolvido no decorrer do Curso. O espaço de trabalho do professor-aluno será o seu próprio laboratório, conforme orientação e acompanhamento dos professores orientadores.

O trabalho desenvolvido em Estágio Supervisionado segue uma linha gradual de construções:

- No primeiro módulo, busca-se baseado na temática do Módulo *Construção do Eu*, resgatar o sujeito enquanto ser humano, ou seja, cada um terá a oportunidade de fazer uma viagem de volta a sua história de vida.
- No segundo Módulo, será trabalhado a história da formação profissional do sujeito, atendendo a temática *A Formação do Profissional*. Espera-se que um vez sujeito consciente de sua história, conhecedor do seu perfil profissional, terá muito mais possibilidades de sucesso teórico-prático.
- No III Módulo será discutido a relação *Teoria e Prática Educacional*, para que o professor-aluno possa perceber a prática respaldada e fundamentada por teóricos.
- O IV Módulo será programado para atender a temática *Políticas e Práticas Educacionais*, nesta perspectiva Estágio Supervisionado se organizará para conhecer melhor a escola, possibilitando aos professores-alunos uma visão mais ampla da escola e das políticas que gerenciam a educação.
- Os V e VI Módulos envolverá os *Saberes Específicos* e Estágio adentrará pelas disciplinas trabalhadas pelos professores-alunos em sala de aula - espaço de estágio: Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática.
- O VII Módulo desenvolverá a temática *Educação, Ciências e Tecnologias* para possibilitar ao professor-aluno uma educação voltada para atender os desafios tecnológicos.
- Os VIII e IX Módulos se voltará para *Tópicos Especiais de Educação I e II*, afim de trabalhar disciplinas que vão enriquecer a prática pedagógicas do professor-aluno.

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS – AACC

Com vistas ao alcance de uma educação integralizadora destaca-se as Atividades acadêmico-científico-culturais que perfaz uma carga horária de 135h/a, abrindo espaços para a participação dos professores-alunos em eventos educacionais e atividades culturais como encontros, congressos, seminários, cinema, apresentações artísticas, teatro, música, dança, oficinas, etc.

As atividades complementares serão regidas por regulamento próprio, ouvido o Colegiado de Curso. O Curso se propõe a oferecer oficinas, tais como: Normas Técnicas, Relações Interpessoais, Educação Inclusiva, Músicas, Brincadeiras, Leitura e Produção de Texto, Matemática, etc. , além de Seminários, Palstras, Shows, Cinema, etc. para fechar as 135 horas exigida. Se o professor-aluno não quiser participar, se tornará responsável pelo cumprimento de sua carga horária

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO - TCC

O Trabalho de Conclusão do Curso - TCC é atividade curricular obrigatória, integrante da estrutura curricular do Curso de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica e requisito essencial para a formação profissional. Será desenvolvido e acompanhado através da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação I e II, do Seminário Interno de Pesquisa - SIP, Coordenação, Professores e Colegiado do Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente projeto exigiu da coordenação do Curso de Formação de Professores em Atuação Básica Sede/UESC a definição de princípios, estratégias concretas e, principalmente, muito trabalho coletivo.

O objetivo principal ao realizar este trabalho é o de garantir a avaliação periódica da ação planejada no projeto inicial do Programa de Formação de Professores, que é formar Licenciados em Pedagogia em Educação Infantil e Anos do Ensino Fundamental dos municípios conveniados, possibilitando a esses profissionais o acesso a um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva.

O conjunto das ações aqui propostas representa, a vontade da maioria do coletivo do Curso: acadêmicos, professores, parceiros conveniados, comunidade, etc. Entretanto, é importante lembrar que nem todas as nossas necessidades serão satisfeitas por meio das ações aqui propostas, por isso o Projeto deve ser visto como um processo sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização.

As palavras de Paulo Freire representam um pouco daquilo que pensamos ao elaborar este trabalho:

"Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa : o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas : Papyrus, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Escola Plural : proposta político-pedagógica. SEF, *Série Inovações*, nº 5 (SME de Belo Horizonte/MG), Brasília : MEC/SEF, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997, vols. 1-10.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola : fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, Jose Eustaquio (orgs.). *Autonomia da escola, princípios e propostas*, São Paulo : Cortez, 1997.

GROSSI, Éster (apres.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro : Pargos, 1997.

OLIVEIRA, Juarez de (org.). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988 (Coleção Saraiva de Legislação). 11. ed. São Paulo : Saraiva, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico* : como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo : Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação* : LDB, trajetória, limites e perspectivas. São Paulo : Autores Associados, 1997.

ANEXOS

Estrutura Curricular

Período	Núcleo Temático	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
1º	A Construção do Eu	• Língua Portuguesa	45h	-	-	-	45h
		• Filosofia e Educação	60h	-	-	-	60h
		• Sociologia e Educação	60h	-	-	-	60h
		• História e Educação	60h	-	-	-	60h
		• Estágio Supervisionado	-	-	30h	-	30h
		• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
		• Atividades acadêmico- cient. culturais	-	-	-	15h	15h
		• Informática	30h	-	-	-	30h
Carga Horária do Período			270h	-	30h	15h	315h

2º	Núcleo Temático	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
A Formação do Professor		• Língua Portuguesa	45h	-	-	-	45h
		• Psicologia e Educação	60h	-	-	-	60h
		• Antropologia e Educação	60h	-	-	-	60h
		• Metodologia da Pesquisa em Educação I	45h	15h	-	-	60h
		• Estágio Supervisionado	-	-	30h	-	30h
		• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
		• Atividades acadêmico- cient. culturais	-	-	-	15 h	15h
	• Informática	30h	-	-	-	30h	
Carga Horária do Período			255h	15h	30h	15 h	315h

3º	Núcleo Temático	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
Teoria e Prática Educacion al		• Teoria do conhecimento e Aprendizagem	60h	-	-	-	60h
		• Políticas Públicas e Legislação da Educação	30h	15h	-	-	45h
		• Metodologia da Pesquisa em educação II	45h	30h	-	-	75h
		• Currículo	60h	-	-	-	60h
		• Estágio Supervisionado	-	-	30h	-	30h
		• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
		• Atividades acadêmico-científico- culturais	-	-	-	15h	15h
Carga Horária do Período			210h	45h	30h	15h	300h

4º	Núcleo Temático	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
Políticas e		• Educação Inclusiva	60h	15h	-	-	75h
		• Educação Infantil	60h	30h	-	-	90h
		• Alfabetização e Letramento	60h	15h	-	-	75h

Práticas Educacionais	• Estágio Supervisionado	-	-	30h	-	30h
	• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
	• Atividades acadêmico-científico- culturais	-	-	-	15h	15h
	• Seminário Interno de Pesquisa	15h	-	-	-	15h
Carga Horária do Período		210h	60h	30h	15h	315h

5º	Núcleo Temático NT	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
Saberes Específicos I		• Fundamentos e Metodologia da língua Portuguesa I	45h	15h	-	-	60h
		• Fundamentos e Metodologia da Matemática I	45h	15h	-	-	60h
		• Fundamentos e Metodologia da História	60h	30h	-	-	90h
		• Educação e Ludicidade	45h	15h	-	-	60h
		• Estágio Supervisionado	-	-	60h	-	60h
		• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
		• Atividades acadêmico-científico- culturais	-	-	-	15h	15h
		• Seminário Interno de Pesquisa	15h	-	-	-	15h
Carga Horária do Período			225 h	75h	60h	15h	375h

6º	Núcleo Temático NT	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
Saberes Específicos II		• Fund. e Metod. da Língua Portuguesa II	60h	15h	-	-	75h
		• Fundamentos e Metodologia da Matemática II	60h	15h	-	-	75h
		• Fundamentos e Metodologia da Geografia	60h	30h	-	-	90h
		• Estágio Supervisionado	-	-	60h	-	60h
		• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
		• Atividades acadêmico-científico- culturais	-	-	-	15h	15h
		• Seminário Interno de Pesquisa	15h	-	-	-	15h
Carga Horária do Período			210h	60h	60h	15h	345h

7º	Núcleo Temático	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
	Educação, Ciência e Tecnologia	• Educação Ambiental	45h	15h	-	-	60h
		• Fundamentos e Metodologia das C. Naturais	60h	30h	-	-	90h
		• Educação, Comunicação e Tecnologia	45h	15h	-	-	60h
		• Estágio Supervisionado	-	-	60h	-	60h
		• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
		• Atividades acadêmico-científico- culturais	-	-	-	15h	15h
		• Seminário Interno de Pesquisa	15h	-	-	-	15h
Carga Horária do Período			180h	60h	60h	15h	315h
8º	Núcleo Temático NT	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
	Tópicos Especiais de Educação I	• Literatura Infante - Juvenil	45h	15h	-	-	60h
		• Educação de Jovens e Adultos	45h	15h	-	-	60h
		• Educação Rural	45h	15h	-	-	60h
		• Estágio Supervisionado	-	-	60h	-	60h
		• Seminários de Avaliação e Planejamento	15h	-	-	-	15h
		• Atividades acadêmico-científico- culturais	-	-	-	15h	15h
		• Seminário Interno de Pesquisa	15h	-	-	-	15h
Carga Horária do Período			165h	45h	60h	15h	285h

9º	Núcleo Temático	Disciplina/Atividade	CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				CH Total
			CCNCC	PC	ECS	AACC	
	Tópicos Especiais de Educação II	• Organização dos Espaços Escolares	45h	15h	-	-	60h
		• Gestão e Financiamento da Educação	45h	-	-	-	45h
		• Educação em Contextos não Escolares	45h	15h	-	-	60h
		• Estágio Supervisionado	-	-	45h	-	45h
		• Monografia/Trabalho Final (apresentação)	60h	-	-	-	60h

		• Atividades acadêmico- científico- culturais	-	-	-	15h	15h
		Carga Horária do Período	195h	30h	45h	15h	285h
		TOTAL GERAL	1.920h	390h	405h	135h	2.850h

Ementário

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Análise sociológica da escola. Educação e desenvolvimento.

LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura e produção textual. Relação entre leitura e produção escrita. Estratégias de leitura. Retextualização. Gêneros textuais e tipologias textuais. Fatores de textualidade. Mecanismos léxico-gramaticais da produção escrita. Produção do texto técnico e científico.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: A educação no contexto contemporâneo. A questão do conhecimento: crise da ciência e a problemática da escola pública. Pedagogia como teoria da produção e da interação humana e pedagogia escolar. Alternativas pedagógicas no campo do trabalho, da comunicação e da arte.

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: A história enquanto ensino, ideologia e conhecimento. A construção de uma leitura histórica da educação (fontes, interpretação, narração). As histórias da educação no Brasil: iniciação à leitura historiográfica. O lugar da história na formação do educador e do cidadão.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Atividade de pesquisa no decorrer de todo o curso, com apresentação periódica de relatórios. A escolha do objeto a ser pesquisado deve encontrar apoio nos vários NTs e ter relação com a habilitação escolhida.

SEMINÁRIOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: Seminário para a avaliação do trabalho desenvolvido em um período e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação

ATIVIDADES CULTURAIS: Participação dos alunos em múltiplas atividades: contatos com artistas da região ou trazidos de fora; palestras sobre temas vários, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais e nacional), discussão sobre livros e seus autores, etc.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Fundamentos filosóficos e históricos da construção da educação de jovens e adultos e suas implicações sócio-econômicas, políticas e cultural na construção do saber e do fazer.

EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO: A importância dos recursos tecnológicos na educação. A tecnologia eletrônica e suas potencialidades educativas. Propostas didáticas que utilizem as tecnologias da comunicação e informação como instrumentos de aprendizagem.

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: A filosofia entendida como reflexão da práxis educativa, aborda as idéias que os homens construíram historicamente a partir de suas atividades. A construção histórica do conhecimento, das correntes filosóficas e educacionais. A criação da polis grega e a invenção da política. A filosofia e a política a serviço do bem viver. A cidadania hoje e a ação política.

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: Os modos de produção e a educação. A transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa. As correntes pedagógicas do século XVIII ao XX. A sociedade brasileira e a educação: Colônia, Império e República. A escola no Brasil.

EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA: Teoria sociológica, cultura e sociedade. Classe social, gênero, raça e etnia. O ser humano e a sociedade como objeto de estudos. Trabalho e Educação: o trabalho como princípio educativo. As bases teóricas da educação e da escola. A educação e os movimentos sociais.

EDUCAÇÃO RURAL: A educação no meio rural hoje: compreensão da realidade cultural, social, política e da especificidade do trabalho pedagógico na organização escolar.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Desenvolvimento de atividades e projetos voltados ao conhecimento da realidade das diversas instituições escolares e não-escolares.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO: Contextualização da alfabetização, a partir de uma visão multidimensional, analisando fatores psicossócio-lingüísticos que interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE: Cuidar e educar. A educação na infância. Características da criança: visão dos clássicos. Desenvolvimento infantil: afetivo, emocional, psicomotor, linguagem, social, raciocínio lógico e brincar. Histórico da educação infantil. Análise da política nacional da educação infantil (RCNET).

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ-ESCOLA: Educar e cuidar. Infância e educação. Identidade do professor. A criança e a sociedade: pressupostos sócio-culturais. A pré-escola hoje no Brasil: visão crítica. Currículo e didática. Metodologia pré-escolar: lúdico, criatividade. Linguagem: matemática, leitura e escrita, narrativa. Avaliação.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS: Fundamentos do ensino de ciências. Caracterização da área de ciências naturais no currículo escolar. Conteúdos e metodologia de ciências naturais no ensino fundamental.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: Fundamentos do ensino de geografia para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Conteúdos e metodologia de Geografia. Planejamento e confecção de materiais de ensino.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: Fundamentos do ensino de História para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Conteúdos e metodologia de história. Planejamento e confecção de materiais de ensino.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Fundamentos do ensino de português para a educação infantil e primeiros anos do ensino

fundamental. Conteúdos e metodologia de língua portuguesa.. Planejamento e confecção de materiais de ensino.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA: Fundamentos do ensino de matemática para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Conteúdos e metodologia de matemática. Resolução de problemas no ensino da matemática. Planejamento e confecção de materiais de ensino.

LITERATURA INFANTIL: Proposta de atividade didática com livros de literatura em sala de aula, da educação infantil aos primeiros anos do ensino fundamental.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: Filosofia como forma de conhecimento. Educação como problema filosófico. Estudo dos fundamentos das teorias e práticas educativas da civilização ocidental. Concepções contemporâneas da filosofia da educação com ênfase nos aspectos éticos, antropológicos e epistemológicos. Temas e questões que incidem sobre o educacional: cultura, valores, experiências institucionais, método e conteúdo em educação.

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: Introdução ao estudo de Sociologia no plano teórico-conceitual. Relação educação e sociedade e educação e sociologia. Estudo das concepções teóricas sobre educação no discurso sociológico dos autores clássicos Marx, Durkheim e Weber. Análise das diferentes abordagens sociológicas sobre educação e a escola, em particular o processo educacional brasileiro, com ênfase no conhecimento dos recursos que a análise sociológica oferece ao trabalho do pedagogo.

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: História e história da educação. Estudo das raízes históricas da educação brasileira: período colonial, império e período republicano. Educação contemporânea: problemas e perspectivas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: Estudo dos referenciais e das bases legais da Educação Infantil no Brasil, bem como pressupostos e princípios norteadores das políticas sociais e econômicas para educação da criança de 0 a 6 anos. Conceito de infância, família e suas historicidades. Funções da Educação Infantil. Política de atendimento à infância. Creches e pré-escolas. Relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Estudo de questões conceituais filosóficas-ético-políticas relativas às necessidades educativas especiais no contexto da Educação Inclusiva. Reflexão sobre as relações entre necessidades especiais e contexto sócio-educacional. Análise de alternativas pedagógicas, programas e ações. Papel dos professores, da família e da comunidade. A compreensão e intervenção pedagógica do professor no ensino e aprendizagem de portadores de deficiência mental. Estudo da especificidade do ato pedagógico nas suas dimensões básicas do saber, do fazer, do ser e as implicações dessa especificidade na dimensão social e política.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: Perspectivas sócio-cultural na análise das instituições de ensino: normas, rituais, valores e símbolos. Gestão do tempo e do espaço na organização da escola. Prática docente e organização dos tempos e espaços escolares. Arquitetura escolar e o uso do tempo na escola. Novas propostas alternativas.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: Estudo das diferentes abordagens em Psicologia sobre o desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando as suas

principais explicações sobre os processos educacionais. Fundamentos psicológicos concernentes ao processo de construção do conhecimento. Relações sociais e afetivas. Implicações educacionais. Contribuição da Psicologia para a atuação pedagógica em situações escolares e não-escolares e para o trabalho de investigação em educação.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: Aborda o caráter uno e plural da experiência humana, as diferentes formas de organização societária, a articulação entre sociedade, cultura e educação com ênfase nas sociedades contemporâneas. Diálogo entre antropologia e educação buscando compreender uma possível cultura da infância, as formas de socialização e aprendizagem presentes nas diversas formas de construção dos modos de viver humanos e sua realidade enquanto processo, e enquanto valor que se revelam nas instituições básicas da vida social: família, escola, trabalho, etc.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA I E II: Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: importância e significado. Aspectos do Ensino de Matemática: psicogenéticos, filosóficos, históricos e metodológicos. Programas de ensino de matemática da Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdos, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação. Inter-relação entre o conteúdo específico de Matemática e as demais áreas curriculares.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA I E II: Estudo teórico-metodológico relativo à língua portuguesa. Objeto do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (séries iniciais), considerando-se os sujeitos nele referidos e as questões sócio-históricas e lingüísticas. Programas de ensino de Língua Portuguesa da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdo, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação. Inter-relação entre o conteúdo específico de Língua Portuguesa e as demais áreas curriculares.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS NATURAIS I E II: Concepções de Ciência, Ambiente, Educação e Sociedade subjacentes aos principais modelos de ensino de Ciências. Papel do ensino de Ciências na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Inter-relações entre o conteúdo específico de Ciências e os demais componentes curriculares. Programas de ensino de Ciências da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdo, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA GEOGRAFIA: Estudo teórico-metodológico referentes à produção do conhecimento na área de geografia. Articulação sujeito-objeto no ato da produção do conhecimento. Inter-relações entre o conteúdo específico de geografia e os demais componentes curriculares. Programas de ensino de geografia da Educação Infantil e das séries iniciais da Ensino Fundamental: conteúdo, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: Elementos para a compreensão dos fundamentos teóricos do lúdico, seu papel no desenvolvimento do ser humano e as implicações para a prática educativa.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE HISTÓRIA: Estudo teórico-metodológico referentes à produção do conhecimento na área de História. Articulação sujeito-objeto no ato de produção do conhecimento. Inter-relações entre o conteúdo específico de História e os demais componentes curriculares. Programas de ensino de História de Educação Infantil e das

séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdo, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: Concepções teóricas de Estado e Educação. Políticas sociais e educação. Evolução dos sistemas de ensino. Crise do Estado de bem-estar-social e paradigmas em educação. Políticas educacionais e legislação do ensino: O ensino público e o privado. A gestão participativa. Educação e cidadania, o papel político e social da escola.

TEORIA DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM: As correntes filosóficas e suas relações e implicações com os principais teóricos de aprendizagem.

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA: Abordagem interdisciplinar propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Condições econômicas, sociais, políticas e pedagógicas para interação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com os novos recursos tecnológicos. Novas tecnologias, processo de industrialização do ensino, organização do trabalho escolar e formação docente e discente. As novas percepções do tempo e espaço, os novos territórios, formas de ensino e aprendizagem.

EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES: Estudo dos princípios, das políticas e das práticas educativas formais para crianças e adolescentes (governamentais e não-governamentais) alternativas e/ou complementares à educação escolar. Análise crítica discutindo o caráter conservador, reformados ou transformados das diferentes experiências em instituições totais, em creches, pré-escolas, supletivos, programas formais para meninos e meninas de rua, bem como atividades educacionais formais desenvolvidas por outras instituições sociais: associações de classe, de etnia, igrejas, sindicatos, etc.

METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Espaço de introdução do aluno às linguagens de acesso às diferentes fontes de produção de pesquisa educacional: biblioteca, meios informatizados, leitura e produção de textos e artigos com diferentes abordagens. Discussão do profissional da educação frente aos desafios da realidade atual no campo da pesquisa educacional. Aspectos éticos da pesquisa e a construção de uma postura analítico-crítica. Iniciação científica através de pesquisas exploratórias nas escolas que conduzirão ao trabalho final do curso.

METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO II: Fundamentos técnicos e científicos da abordagem científica para solução de problemas na área da educação: a linguagem e a abordagem da ciência, problemas científicos, teorias e hipóteses, instrumentos e técnicas de levantamento de dados, elaboração de relatórios de pesquisa, delineamento do trabalho demográfico e do relatório final. Noções básicas e introdutória à estatística.

CURRÍCULO: Determinações históricas, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo. Paradigmas técnico, prático e crítico e suas implicações para o processo de desenvolvimento curricular. Pressupostos sócio-filosóficos de propostas curriculares de diferentes sistemas de educação, níveis de ensino e escolas. O currículo no cotidiano da escola pública.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Conjunto de experiências e vivências de trabalho em educação, realizadas junto às escolas de Educação Infantil e Educação Fundamental (séries iniciais), direcionadas ao ensino e a organização do trabalho pedagógico.

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: Espaço destinado a acompanhar o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino envolvidos nas práticas educativas de Educação Infantil e Educação Fundamental (séries iniciais), objetivando o trabalho autônomo e independente do aluno nessa disciplina.

ARTE E EDUCAÇÃO: Disciplina de caráter teórico-prático, visando introduzir o aluno às diferentes linguagens corporais e artísticas e suas relações com o processo educacional.

GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: Teorias de administração aplicadas à educação. Gestão em educação: o administrativo e o político-pedagógico na educação brasileira. A gestão dos sistemas de ensino e financiamento da educação no Brasil. A gestão da unidade escolar.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO: Estudo e pesquisa sobre um tema de natureza educacional, relativo aos conteúdos do currículo do curso de pedagogia.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

CURSO: Formação de Professores para Atua

PROGRAMA: Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO / Sede UESC.

HABILITAÇÃO: Atuação da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

TÍTULO ACADÊMICO CONFERIDO: Licenciado em Pedagogia

CLIENTELA ATENDIDA: Docentes em efetivo exercício na rede pública municipal

MUNICÍPIOS CONVENIADOS: Aurelino Leal, Almadina, Aiquara, Barra do Rocha, Coaraci, Ibirapitanga, Itabuna, Itaju da Colônia, Itajuípe, Ilhéus, Santa Cruz da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca

INÍCIO: 26 de maio de 2002

DURAÇÃO: 03 anos

MODALIDADE: Presencial e Semi presencial

REGIME DE MATRÍCULA: Modular

FORMA DE INGRESSO: Processo Seletivo específico estabelecido em Edital público para atender o universo de profissionais em serviço que atuam na rede oficial de ensino dos municípios conveniados.

CARGA HORÁRIA: 2.850 horas

NÚMERO DE TURMAS: 04

NÚMERO DE ALUNOS: 198

TURNO DE FUNCIONAMENTO: Diurno (Matutino e Vespertino)

LOCAL DE FUNCIONAMENTO: Campus da UESC

ANEXO C

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Gerência de Programas Especiais em Educação – GEPES

**Programa Especial de Formação de Professores em Atuação
na Educação Básica – PROAÇÃO II**

**CURSO DE PEDAGOGIA COM
HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
-Projeto de Pedagogia-**

Campus Soane Nazaré de Andrade / Ilhéus-BA
Julho de 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
GERÊNCIA DE PROGRAMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO – GEPES

**PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PROAÇÃO II**

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
Dados de Identificação

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Santa Cruz

CURSO: *Pedagogia com habilitação em Educação Infantil Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena.*

TURMA: 2005 (II)

DURAÇÃO: 03 (três) anos
09(nove) períodos (módulos)

LOCALIZAÇÃO: Sede UESC

MODALIDADE: Presencial, com formação em serviço

TURMOS: Diurno

TOTAL DE HORAS: 2.805

NÚMERO DE VAGAS: 200(duzentas)



Universidade Estadual de Santa Cruz

Prof. Antonio Joaquim Basto da Silva
Reitor

Profª Lourice Hage Salume Lessa
Vice – Reitora

PRF. Décio Tosta de Santana
Pro - Reitor de Graduação

Prof. Diego Gervásio Frias Suárez
Pro – Reitor de Pós Graduação e Pesquisa

Prof. Raimundo Bomfim dos Santos
Pró – Reitor de Extensão

Prof. Ari Mariano Filho
Pró – Reitor Administrativo e Financeiro



Universidade Estadual de Santa Cruz
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO-PROGRAD

PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA ESPECIAL DE
PROFESSORES EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PROAÇÃO II

Proposta apresentada ao CONSEPE para apreciação

Elaboração: Gerência de Programas Especiais em Educação – GEPES

Gerente: Professora Josefina Maira Castro dos Santos

Secretária: Iara Costa Rosa

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	05
2 DO CURSO.....	07
2.1 Objetivos.....	08
2.2 Organização do Curricular.....	09
2.3 Significado da Prática de Ensino.....	13
2.4 Estágio Supervisionado.....	13
2.5 Monografia.....	14
2.6 Avaliação.....	15
3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	16
3.1 Condições de acesso.....	17
3.2 Modalidades.....	17
3.3 Da distribuição de carga horária.....	18
4 ESTRUTURA CURRICULAR.....	19
5 EMENTÁRIO.....	25

1 APRESENTAÇÃO

É finalidade da Universidade desenvolver de modo harmônico e planejado, a educação superior na Região Sul do Estado da Bahia, promovendo a formação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico dos recursos humanos, a pesquisa e a extensão de modo indissociável, voltada para as questões do desenvolvimento sócio-econômico, cultural e do meio ambiente, em consonância com as peculiaridades regionais. Nesse sentido, as políticas educacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, têm propiciado às instituições uma maior e mais flexibilidade acerca da constituição de cursos, em nível superior, de forma a atender aos anseios da sociedade. Assim, transforma a realidade e se transforma, positivamente, possibilitando o aparecimento de novos meios de produção do conhecimento.

Esta produção vem se acumulando e o ser humano criou meios para socializar este conhecimento em forma de educação sistematizada: um conhecimento historicamente acumulado pela humanidade que deve ser divulgado para promover as transformações sociais.

A formação de profissionais da educação para atuar na educação básica, deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, nesse caso professor-aluno, terá como fundamento a associação entre as teorias e às práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

A integração teoria e prática possibilitará a formação de um professor com capacidade para intervir nos processos culturais e científicos a partir de suas observações e reflexões, capaz de apresentar propostas pedagógicas sintonizadas com a realidade do seu universo espaço-temporal de atuação. Com competência para estabelecer relação de reflexão e ampliação entre as culturas e práticas existentes, bem como, compreender as relações entre o fazer pedagógico, o fazer social e o exercício da cidadania, o fazer científico, técnico e cultural, destacando a relação entre o homem e o meio ambiente de forma universal e sustentada.

Pensando desta forma, a Universidade Estadual de Santa Cruz, aprovou, em reunião Extraordinária do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e extensão – CONSEPE, acontecida no dia 22 de junho de 1999, no conjunto do Programa Especial de Formação de Professores

em atuação na Educação Básica, o curso de pedagogia com habilitação em Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental, sob a forma de Licenciatura Plena, com a duração de três anos, perfazendo um total de 2.850 horas.

Desse modo, assumindo o desafio de universidade pública e o compromisso social a ela imposto, a UESC desde o ano de 2001 vem atuando na qualificação dos docentes da Educação Básica, ofertando o curso de Pedagogia com habilitação em Formação de Professores de educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para 400 (quatrocentos) professores da rede municipal de ensino, sendo 50 para o Núcleo de Porto Seguro, 150 para o Núcleo de Camacan e 200 para o Núcleo sede UESC, mediante autorização do Parecer CEE, nº 026/2000 e da Resolução CONSEPE, nº 20/2002, respectivamente, atendendo aos municípios de Aiquara, Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro do Rocha, Camacan, Coaraci, Ibirapitanga, Ilhéus, Itabuna, Itaju da Colônia, Itajuípe, Jussari, Mascote, Pau Brasil, Porto Seguro, Santa Cruz da Vitória, Santa Luzia, Ubaitaba, Una e Uruçuca.

Ressaltamos também, a atuação desta Universidade na qualificação dos docentes da rede estadual de ensino (5ª à 8ª série), mediante o Programa de Formação para Professores (integrante do Programa Especial de Formação de Professores em atuação na Educação Básica) ofertando desde 2004, cursos de Licenciatura Plena nas áreas de Física, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, História e Geografia.

A oferta de novas vagas para o curso de Pedagogia com habilitação em Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, aqui proposta, pretende atender aos pleitos junto à UESC (Anexo 01), realizados por outros municípios, como Buerarema, Barro Preto, Canavieiras, Ibicaraí e Itacaré, que não haviam participado do PROAÇÃO I (ano 2002), no sentido de qualificar seus docentes do Ensino Fundamental, em curso de nível superior, - licenciatura plena. A UESC compreende que essa parceria, que atualmente se impõe pelo imperativo da Lei nº 9.394/96, deve se fortalecer e continuar, sempre com o propósito de melhoria contínua da escola pública a que implica necessariamente o estabelecimento de uma política global de valorização do magistério que inclui formação inicial, as condições de trabalho, salário, carteira e formação continuada. E é com esse propósito que pretende ofertar mais 200 (duzentas) vagas para os professores, que se encontram em efetivo exercício na docência na rede municipal de ensino.

2 DO CURSO

O curso de Pedagogia com habilitação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sob a forma de Licenciatura Plena, adotará a proposta curricular similar a que foi aprovada pela Resolução do CONSEPE nº 20/2002, em 20 de dezembro de 2002, considerando a natureza e objetivos propostos no Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO I. Serão realizadas algumas adequações curriculares em conformidade as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e demais legislações em vigor.

Dessa maneira, o curso terá a duração de três anos, perfazendo um total de 2.805 horas, sendo 1.805 (mil e oitocentas e cinco) horas de aulas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 (quatrocentas) horas de prática, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado e 200(duzentas) horas de atividades acadêmica-científico-culturais (Res. CNE/CP nº 2/2002). Será oferecido no campus da UESC, num sistema conjugado (presencial e formação em serviço), de modo a garantir a incorporação do fazer cotidiano do docente e propiciar o confronto entre a diversidade das experiências. Haverá um coordenador responsável que, em articulação com os docentes – orientadores, procurará assegurar a operacionalização da proposta.

2.1 Objetivos

- Trabalhar articuladamente os conhecimentos básicos da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental, com domínios de conhecimentos construídos historicamente pelas ciências que fundamentam a educação e tendo por compromisso a investigação, a interpretação e a intervenção na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

- Habilitar professores em nível superior respaldado nas legislações vigentes e na formação pedagógica necessária para o exercício qualificado na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Organização Curricular

A organização curricular aqui proposta será fundada em módulos, articulados entre si, ao tempo em que articulam atividades, eventos e conteúdos científico-pedagógicos comuns e específicos, com a função de contextualizar, justificar e integrar o conjunto dos diferentes saberes no espaço pedagógico do curso.

Importa salientar que a organização curricular por Módulos, pressupõe a interdisciplinaridade e o trabalho pedagógico compartilhado, dissipando-se a hierarquização disciplinar pelo exercício de uma gestão democrática. Deve-se ressaltar a referência aos eixos temáticos, conforme previsto no Programa. Serão propostos 9 (nove) Módulos, assim estruturados:

1. Fundamentos da Educação I
2. Fundamentos da Educação II
3. Políticas e Práticas Educacionais I
4. Currículo e Cotidiano Escolar
5. Educação, Escolar e Tecnologia
6. Conhecimentos Específicos do 1º segmento do Ensino Fundamental I
7. Conhecimentos Específicos do 1º segmento do Ensino Fundamental II
8. Tópicos Especiais de Educação
9. A ação docente

As atividades dos Módulos são inter-relacionadas com as problemáticas que cada um deles tenta discutir e deverão também incluir a contribuição de cada docente às soluções possíveis e necessárias. Da mesma forma, os trabalhos de investigação serão gerados com a contribuição relativa a habilitação. Magistério de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as disciplinas trabalharão os conhecimentos e habilidades de forma interdisciplinar, proporcionando à caracterização do campo próprio da habilitação.

Esta proposta pretende superar as falhas apresentadas pelo sistema tradicional, através da organização do trabalho escolar pensado e vivido de modo globalizante, incorporando as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem e as dimensões sociais, econômica e política do fenômeno educativo.

Os módulos acontecerão numa periodicidade de 12 (doze) semanas cada. Na finalização de cada um, culminará com uma atividade interdisciplinar (produto final), referente à temática especificada do módulo.

Observa-se que durante os momentos em serviço, os docentes-orientadores, auxiliados por professores articuladores acompanharão as atividades dos alunos-professores em seus locais de trabalho, conforme planejamento delineado com a coordenação do curso, antes do início das atividades de classe. Na medida do possível, os professores articuladores serão selecionados entre os professores do município, portadores de licenciatura plena.

A docência nas disciplinas, por outro, poderá ser acompanhado por mais de um professor, principalmente quando se trata de disciplinas que tenham como tarefa básica a reflexão sobre a prática social e pedagógica, intensificando o trabalho interdisciplinar.

2.2.1 A atividade de Pesquisa

A atividade de pesquisa integrará o currículo dos cursos e será desenvolvida no decorrer de todo o processo, com apresentação periódica de relatórios. Alternar-se-ão orientações individuais e coletivas aos alunos, quando da elaboração e acompanhamento de seus projetos. A prática profissional em escolas da rede indicará a seleção de questões a serem investigadas e a exigência de organização dos projetos se restringirá ao nível de formação oferecida em curso de graduação, uma vez que não se tem em mente formar pesquisadores no sentido tradicional do termo, mas sim desenvolver atividades de iniciação à ciência.

A manutenção de uma visão interdisciplinar é, no entanto, indispensável neste curso. Ela deverá se desenvolver desde o momento da escolha conjunta do objeto de investigação, ao desenvolvimento da pesquisa em conjunto, até a crítica coletiva acadêmica ao final de cada período.

2.2.2 A relação entre a docência, a pesquisa e a extensão

A docência deve prever atividades de extensão, a indicação de bases teóricas e metodológicas para a pesquisa e incorporação de seus resultados. Por sua vez, a pesquisa deve contribuir para o enriquecimento da docência e a extensão deve ser pensada, tanto, a partir de discussões interdisciplinares daí originadas, como de questões e fatos detectados no desenvolvimento da pesquisa.

Não se pode fazer extensão sem ensino e pesquisa. A extensão exige mais ensino e mais pesquisa. Por sua vez, ensino, pesquisa e extensão são diferentes formas de experiência e de aprendizado. Nessa perspectiva, a atividade integrativa, ao final de cada módulo, será coordenado por um professor da UESC que deverá em conjunto com os professores das várias disciplinas que compõem o módulo, organizar e desenvolver o estudos e as atividades relacionadas ao mesmo.

2.2.3 Atividades Acadêmico Científicos Culturais

A formação dos profissionais da educação exige bem mais do que a formação acadêmica, assim, a proposta prevê a participação dos alunos em outras atividades científico-culturais. Nessa perspectiva, parte das ações desenvolvidas nos cursos será ocupada por atividades culturais, em que a biblioteca deverá ocupar um espaço substancial. Desse modo, ao longo do curso, a partir de contatos coletivamente vivenciados, (seminários, discussões, grupos de estudos) entre alunos e professores, culminando com cada aluno constituindo seu plano individual de trabalho.

Deverão ser aproveitadas as atividades científicas culturais realizadas pelos alunos/docentes, como as de formação continuada (a exemplo do Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA e Programa de formação Parâmetro Curricular Nacional – PCN), participação em oficinas pedagógicas e em Seminários e Congressos Científicos.

Esta experiência de espaço cultural dentro da graduação (espaço vivo, freqüentado por todos – componente curricular) poderá gerar também uma referência na cidade para os demais educadores. Para tanto, Seminários e Oficinas Pedagógicas poderão ser realizadas nos municípios que os docentes integram este curso, abrindo possibilidades aos demais professores da rede de participarem dos debates e curso de atualização.

2.3 Explicando a prática de ensino

Objetivando proporcionar uma formação mais orgânica, redefiniu-se a Prática de Ensino atribuindo-lhe novo significado, de acordo com recomendações e normas legais, não mais sendo concebida como um momento terminal, no qual o aluno iria aplicar o que foi armazenado durante o curso. Desse modo, a prática está presente nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, na discussão dos conceitos teóricos, bem como nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

A Prática de ensino (400 horas) deverá considerar o trabalho do professor, desde que, acompanhado pelo docente-orientador, com apoio de co-orientadores, de modo a subsidiar o trabalho de Monografia. Nessa perspectiva, constitui tarefa para todos os docentes, que ministram disciplinas no curso, planejar e executar as atividades práticas, não sendo responsabilidade apenas para o docente supervisor do estágio.

2.4 Estágio Supervisionado

Considerando que esses alunos têm a peculiaridade de já ser um professor, sua prática docente será considerada, sendo enriquecida pelo desafio de torná-la um campo de investigação. Isso implica que ele constantemente faça uma reflexão acerca do saber e do saber fazer. É necessário que o aluno integre e transponha o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem para ao conhecimento na situação prática e real de ensino e aprendizagem.

Esse trabalho tem seu início no primeiro período do curso, por meio de registro das atividades de Estágio Supervisionado vivenciadas no cotidiano da escola. Durante o processo, ele refletirá pesquisas e ações de intervenção pedagógica em sala de aula, elaborando também

relatórios que traduzem essa leitura da prática, material esse que dará subsídios para a elaboração da Monografia. Mais que um memorial do aluno, constitui um processo de pesquisa-ação, resultando, ao final, em síntese da produção do conhecimento construído ao longo do percurso.

A atividade de pesquisa prevista na proposta do curso possibilitará a instrumentação e inserção do aluno em atividades concretas, com a flexibilidade necessária para que possa vivenciar na investigação prática e situações educativas reveladoras das questões educacionais.

2.5 Monografia

A Monografia é, com certeza, um dos aspectos mais peculiares do curso. É freqüente a exigência de um trabalho conclusivo desse tipo, mas, com características da monografia comum.

Neste projeto, a Monografia da Formação Profissional é o relato analítico-interpretativo do percurso da formação profissional vivenciada pelos alunos-professores durante o curso. Significa a síntese da incorporação e produção de conhecimentos internalizados e vividos na articulação teoria-prática. Nela, o aluno analisa e reflete sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que, à luz de teorias e conhecimentos aprendidos, relata descobertas, encontra resposta e levanta dúvidas.

Durante o curso, mediante ação pedagógica do professor orientador, a Monografia vai ganhando forma e profundidade teórica, que se consolidará no último módulo, quando será sistematizada através de um acompanhamento mais efetivo.

2.6 Avaliação

A avaliação do curso será realizada em dois níveis, a saber:

I – da aprendizagem: terá uma ênfase qualitativa/formativa, com utilização de *portifólios*. No tocante à avaliação do processo ensino-aprendizagem, este obedece, em linhas gerais, as normas regimentais propostas para o aluno da UESC, regularmente matriculado. No entanto, considerando as especificidades da proposta curricular a ser implementada, o aluno deste curso será avaliado globalmente por seu desempenho no conjunto das atividades cada módulo, por uma Comissão Colegiada, composta dos professores e da coordenação. Para ser aprovado o aluno deverá obter nota mínima 7,0(sete).

Considerar-se-ão também as orientações gerais ao aluno da UESC e as normas gerais da legislação, para a revisão de julgamento, cálculo do coeficiente de rendimento e observância da frequência (mínimo de 75%).

No caso de baixo aproveitamento do aluno em uma disciplina, a Comissão Colegiada estabelecerá um plano individual de trabalho, a ser desenvolvida antes do início do próximo módulo.

II – do curso:

Interna – Avaliação quanti-qualitativa, utilizando procedimento e instrumentos variados, inclusive através de seminários em entrevistas coletivas.

Externa – participantes dos cursos externos aos processos (Secretárias Municipais, DIRECs, membros da comunidade organizada).

3 Operacionalização da Proposta

O curso será implantado em parceria com as Prefeituras, que manifestaram desejo em participar do Programa, nessa segunda fase, a saber: Aiquara, Buerarena, Barro Preto, Canavieiras, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju da Colônia, Itajuípe e Santa Cruz da Vitória, conforme solicitação dos municípios (Anexo I).

Cada município terá um número de vagas, especificado nos termos do Convênio a ser assinada com a UESC.

O quadro de docentes será formado por professores da própria UESC, sem prejuízo de suas atividades regulares, e outros contratados através do processo seletivo. Deverão ser aproveitados como os articuladores, professores da rede municipal dos municípios participantes, portadores de diploma de Licenciatura Plena, desde que, submetidos a avaliação prévia, apresentem as condições exigidas para o bom desempenho do Programa.

O Coordenador do Curso em conjunto com os professores das várias disciplinas que compõem cada módulo, viabilizará o Projeto Político Pedagógico do Curso, preservando os princípios da proposta delineada no Programa.

3.1 Condições de acesso:

- Processo seletivo específico para professores efetivos, que encontram-se em regência na rede pública municipal e que possuem tempo de serviço, de até 20(vinte) anos de Magistério.
- Serão criadas vagas específicas, num total de 200 (duzentas)
- Processo Seletivo específico para candidatos que atuarão como docentes no curso.

3.2 Modalidades:

- O Curso que se configura como PROAÇÃO II, a ser ministrado na *sede da UESC*, de forma modular (nove Módulos) e acontecerá na forma presencial com Formação em Serviço.

3.2.1 Módulos

O Curso encontra-se estruturado em nove módulos (tópico 2). Cada módulo se desenvolve no decorrer de 04 (quatro) meses, sendo as aulas ministradas de modo integral, uma semana por mês.

3.2.2. *Formação em Serviço* (trabalho processual acompanhado)

Considerando que esse aluno tem a peculiaridade de já ser um professor, e de se encontrar em efetivo exercício da docência em classe da Educação Básica (Educação Infantil à 4ª série do ensino Fundamental), ele terá parte da carga horária de cada disciplina presencialmente (63% a 67%) e parte (33% a 37%) em formação em serviço. Nessa modalidade o aluno, após o encontro presencial, desenvolverá, em seu município, na unidade escolar onde leciona, atividades pertinentes a cada objeto de estudo, com o acompanhamento do professor articulador. Para tanto o docente fornece roteiros e esquemas escritos das atividades não presenciais. Desse modo, sua prática docente será enriquecida pelo desafio de torná-la um campo de investigação, envolvendo por parte de estudantes uma reflexão acerca do saber e do saber fazer.

3.3 Da distribuição de carga horária

A carga horária teórica será presencial e a carga horária prática e de estágio será desenvolvida no sistema de formação em serviço, no entanto, isso não deverá acontecer de forma dicotômica. A relação se dará no movimento de busca e investigação da própria prática, enquanto matéria prima que subsidiará a discussão teórica nos momentos presenciais, conferindo, também, um manancial para registro permanente/diário que culminará com o trabalho monográfico. Ao mesmo tempo irá possibilitar que o movimento ação-reflexão-ação se faça desde o momento inicial, propiciando a ressignificação da prática e alimentando os Seminários realizados no final de cada módulo. Serão encontros periódicos para discussão e orientação das atividades, bem como, esclarecimentos de dúvidas.

Cada módulo corresponderá a um trimestre, o que vai possibilitar a realização de 3 (três) módulos-anos, totalizando nove ao final dos três anos do curso. Para atender as necessidades específicas dos municípios os cursos serão ministrados em períodos intensivos em uma semana de cada mês, desde que assegurada da integração da carga teórico-prática, de estágio supervisionado e de Atividades Acadêmico Científico Culturais.

4. ESTRUTURA CURRICULAR

O curso possui estrutura curricular baseada em nove núcleos módulos, assim distribuídos:

Módulos		Carga Horária
1º	Fundamentos da Educação I	320
2º	Fundamentos da Educação II	290
3º	Políticas e Práticas Educacionais	320
4º	Currículo e cotidiano escolar	320
5º	Educação, Escola e Tecnologia	370
6º	Conhecimentos Específicos do 1º segmento do Ensino Fundamental I	310
7º	Conhecimentos Específicos do 1º segmento do Ensino Fundamental II	400
8º	Tópicos Especiais em Educação	310
9º	A Ação docente	165
Total		2.805horas

5 EMENTÁRIO

Módulo 1: Fundamental da Educação I	
Disciplina	Ementa
Sociologia e Educação	As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Análise sociológica da escola. Educação e desenvolvimento.
Filosofia e Educação	As correntes filosóficas e suas relações com a educação. A questão do conhecimento: crise da ciência e Avaliação do curso a problemática da escola pública. Pedagogia como teoria da produção e da interação humana e pedagogia escolar.
Informática I	Apresentação dos componentes físicos do computador. Introdução ao ambiente Windows. Criação de textos no Microsoft Word.
Língua Portuguesa I	Leitura e produção textual. Relação entre leitura e produção escrita.

	Estratégia de leitura. Retextualização. Gêneros textuais e tipologias textuais. Fatores de textualidade. Mecanismos léxico-gramaticais d produção escrita. Produção do texto técnico e científico.
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Psicologia e Educação I (Desenvolvimento)	Aspectos biológicos, emocionais, psicossociais, sexuais e cognitivos da infância e da adolescência na perspectiva de: Freud, Aberastury, Knobel, Erikson, Piaget e Kolberg. Teoria da vulnerabilidade e resiliência.
Atividades Acadêmico-científico e Culturais	Participação dos alunos em múltiplas atividades científico e culturais: curso de atualização, de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatros, músicas, debates sobre programas de televisão, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Seminários de Avaliação e Planejamento	Seminário pra avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Módulo 2: Fundamental da Educação II	
Disciplina	Ementa
Antropologia e Educação	As diferentes formas de organização societária, a articulação entre sociedade, cultura educação como ênfase nas sociedades contemporâneas. Diálogo entre antropologia e educação buscando compreender uma possível cultura da infância, as formas de socialização e aprendizagem presentes nas diversas formas de construção dos modos de viver humanos sua realidade enquanto processo, e enquanto valor que se revelem nas instituições básicas da vida social: família, escola, trabalho, etc. Diversidade cultural e diferenciação social.
Psicologia e Educação II (aprendizagem)	Desenvolvimento e aprendizagem: teorias interacionistas (Wallon, Piaget e Vygostky) e os fatores intervenientes (orgânicos, sócio afetivo, motivação, cognitivos, percepção e memória). Relação professor aluno e a pratica pedagógica.
Língua Portuguesa II	Intertextualidade. Relação textual. Redação Científica. Elaboração de resumos,

	resenhas e relatórios.
Metodologia da Pesquisa em Educação I	A questão da produção do conhecimento científico e análise sobre as práticas em Educação.
Informática II	Criação e apresentação de trabalhos no Ms-PowerPoint. Criação de planilhas eletrônicas com Ms-Excel. Pesquisa e busca de material na internet.
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Atividades Acadêmico-Científico e Cultural	Participação dos alunos em múltiplas atividades científicos e culturais: cursos de atualização, de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, encontros com profissionais da educação (regionais estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Seminário de Avaliação e Planejamento	Seminário para a avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Módulo 3: Políticas e Práticas Educacionais	
<i>Disciplina</i>	Ementa
Políticas Públicas e Financiamento da Educação	Concepções teóricas de Estado e Educação. Políticas sociais e educação. Evolução dos sistemas de ensino. Crise do estado de bem-estar social e paradigma em educação. Políticas educacionais e legislação do ensino: O ensino público e privado. A gestão participativa. Educação cidadania, o papel político e social da escola. Financiamento da Educação.
Metodologia da pesquisa em Educação II	Formas de registro do conhecimento historicamente acumulado: ficha resumo, ficha bibliográfica, resumo, resenha. Metodologia da Pesquisa: o projeto de pesquisa e suas diversas fases.
História e Educação	A história enquanto ensino, ideologia e conhecimento. A construção de uma leitura histórica da educação (fontes, interpretações, narração). As histórias da educação no Brasil: iniciação á leitura historiográfica. O lugar da história na formação do educador e do cidadão.
Alfabetização e Letramento	Oralidade, letramento, alfabetização e escolarização. Cultura oral e cultura escrita. A questão da alfabetização e o processo da aquisição da

	cultura escrita. Aquisição da escrita: pressupostos lingüísticos e psicológicos. Livramento: conceitos e usos sociais da escrita. Gêneros discursivos orais e escritos.
Literatura Infanto-Juvenil	A literatura infanto-juvenil em seus aspectos internos e externos, abordando: leitor, fábula, provérbio, quadrinhos e o texto poético. Autores regionais. Clássicos da literatura infanto-juvenil. A formação do professor da educação infantil e anos iniciais da Educação Fundamental e a literatura infanto-juvenil
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Seminário de Avaliação e Planejamento	Seminário para avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em um módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Módulo 4: Currículo e Cotidiano escolar	
<i>Disciplina</i>	Ementa
Fundamentos da educação Inclusiva	A educação Especial no contexto da educação brasileira: aspectos históricos, políticos e legais. Normalização, Integração e Inclusão no contexto sócio histórico do Brasil e segundo as recomendações de organismo internacionais. Conceituação e caracterização do aluno como necessidade educacional especial. Organização do ensino numa perspectiva inclusiva.
Metodologia da pesquisa em Educação III	Produção do conhecimento científico: artigo, monografia, dissertação, tese, trabalho de conclusão de curso, relatório de pesquisa. Normas técnicas para socialização do conhecimento produzido. Elaboração do projeto de pesquisa.
Fundamentos de Educação Infantil	Infância e Educação. Políticas dirigidas às crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórico-filosófico. Política Nacional de Educação Infantil: impasses e possibilidades. Crise e pré-escolas. O desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: a criança como sujeito histórico, social e cultural.
Educação Indígena	Concepção, diretrizes e políticas de Educação Indígena. Educação

	Indígena e a prática pedagógica.
Currículo	Determinações históricas, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo. Paradigmas técnicos, prático e crítico e suas implicações para o processo de desenvolvimento curricular. Pressupostos sócio-filosóficos de propostas curriculares de diferentes sistemas de educação, níveis de ensino e escolas. O currículo no cotidiano da escola pública.
Seminário Interno de Pesquisa	Estudo e pesquisa sobre um tema de natureza educacional, relativo aos conteúdos dos currículos do curso de pedagogia.
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constantes de relatórios).
Atividades Acadêmico-Científicas e Culturais	Participação dos alunos em múltiplas atividades científicas e culturais: cursos de atualização de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Seminário de Avaliação e Planejamento	Seminário para avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em um módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Módulo 5: Educação, Escola e Tecnologia	
Disciplina	Ementa
Prática Pedagógica da Educação Inclusiva	Deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência visual: etiologia e caracterização. Modalidades e níveis de atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Políticas de formação de professores e atuação na escola inclusiva
Trabalho Pedagógico da Educação Infantil	O profissional da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. Prática pedagógica em Educação Infantil: o que fazemos e o que queremos fazer. O projeto pedagógico para Educação Infantil. Alternativas pedagógicas para Educação Infantil. Planejamento, organização do espaço e do tempo, avaliação. Articulação entre educação infantil e ensino fundamental. A arte, a comunicação corporal os brinquedos e as brincadeiras na educação infantil.

Organização dos Espaços Educacionais	Perspectivas socioculturais nas análises das instituições de ensino: normas, rituais, valores e símbolos. Gestão do tempo e do espaço na organização da escola. Prática docente e organização dos tempos e espaços escolares. Arquitetura escolar e o uso do tempo na escola. Novas propostas alternativas.
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	Linguagem e língua. Língua e ideologia. As concepções de linguagem e ensino de língua materna. A linguagem como prática social. A contradição saber lingüístico do aluno e saber lingüístico da escola e sua superação. As perspectivas metodológicas do ensino da língua e as concepções que a embasam. PCN.
Avaliação da Aprendizagem	Diferentes concepções de avaliação e suas implicações na prática educativa. Tipo de avaliação da aprendizagem. A avaliação como instrumento indicador da organização e reorganização do trabalho docente. Avaliação como prática emancipatória.
Seminário Interno de Pesquisa	Estudo e pesquisa sobre um tema de natureza educacional, relativo aos conteúdos do currículo do curso de pedagogia.
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Atividades Acadêmico-científico e Culturais	Participação dos alunos em múltiplas atividades científico e culturais: cursos de atualização, de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, palestras, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Seminário de Avaliação e Planejamento	Seminário para a avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em um módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Ementa

Módulo 6: Conhecimentos específicos do 1º segmento do Ensino Fundamental I

<i>Disciplina</i>	Ementa
Fundamento e Metodologia da Língua Portuguesa II	Estudo teórico-metodológico relativo à língua portuguesa. Objeto do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (séries iniciais), considerando-se os sujeitos nele referidos e as questões sócio-históricas e lingüísticas. Programas de ensino de Língua Portuguesa da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdo, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação. Inter-relação entre o conteúdo específico de Língua Portuguesa e as demais áreas curriculares.

Fundamento e Metodologias da Matemática I	Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: importância e significado. Aspectos do Ensino de Matemática: psicogenéticos, filosóficos, históricos e metodológicos. Programas de Ensino de matemática da Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdos, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação. Inter-relação entre o conteúdo específico de Matemática e as demais áreas curriculares.
Fundamentos e Metodologia de Geografia	Estudo teórico-metodológico das bases da ciência geográfica que permitam ao professor-estudante de pensar e agir sobre o ensino da geografia, através de sua prática pessoal e profissional. Nesta perspectiva, é importante abordar uma geografia reflexiva capaz de considerar o papel dos atores sociais no seu espaço cotidiano afim de que, numa ação conjunta, professores e alunos possam compreender a importância dos conteúdos geográficos nas suas vidas. Logo, segundo os PCNs (1999), propomos trabalhar os programas de ensino, os conceitos específicos da geografia, tocando as problemáticas sócio espaciais que integram os seguintes conteúdos geográficos: homem no espaço, suas práticas e atividades cotidianas, as localizações, a qualidade de vida, as relações entre os sujeitos e seus territórios.
Seminário Interno de Pesquisa	Estudo pesquisa sobre um tema de natureza educacional, relativo aos conteúdos do currículo do curso de pedagogia.
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Atividades Acadêmico-científico e Culturais	Participação dos alunos em múltiplas atividades científico e culturais: cursos de atualização, de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, palestras, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Seminário de Avaliação e Planejamento	Seminário de avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em um módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Módulo 7: Conhecimentos específicos do 1º segmento Ensino Fundamental II

<i>Disciplina</i>	Ementa
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	Concepções de ciência, Ambiente e Sociedade subjacentes aos principais modelos de ensino de Ciências. Papel do ensino de Ciências na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Inter-relação entre o conteúdo de Ciências e os demais

	componentes curriculares. Programa de ensino de Ciência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdo, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação.
Fundamentos e Metodologia da Matemática II	Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: importância e significado. Aspectos do Ensino de Matemática: psicogenéticos, filosóficos, históricos e metodológicos. Programas de Ensino de matemática da Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdos, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação. Inter-relação entre o conteúdo específico de Matemática e as demais áreas curriculares.
Fundamentos e Metodologia da História	Estudo teórico-metodológico referentes à produção do conhecimento na área de História. Articulação sujeito-objeto no ato de produção do conhecimento. Inter-relações entre o conteúdo específico de História e os demais componentes curriculares. Programas de ensino de História de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdo, recursos, procedimentos didáticos, planejamento e avaliação.
Educação, Comunicação e Tecnologia	Abordagem interdisciplinar propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Condições econômicas, sociais, políticas e pedagógicas para interação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com os novos recursos tecnológicos. Novas tecnologias, processo de industrialização do ensino. As novas percepções do tempo e espaço, os novos territórios, formas de ensino e aprendizagem.
Seminário Interno de Pesquisa	Estudo e pesquisa sobre um tema de natureza educacional, relativo aos conteúdos do currículo do curso de pedagogia
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Atividades Acadêmico-científico e Culturais	Participação dos alunos em múltiplas atividades científico e culturais: cursos de atualização, de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, palestras, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Seminário de Avaliação e Planejamento	Seminário de avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em um módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Módulo 8: Tópicos Especiais de Educação I	
Disciplina	Ementa
Educação Ambiental	Conceitos em Educação Ambiental e suas relações com a Educação Básica, Formação e Atuação do Professor da Educação Básica e a preservação do planeta (do local para o planeta). Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: cidadania.
Educação Afro Brasileira	Formação e desenvolvimento da cultura afro e manifestação da expressão sócio cultural. Diretrizes, políticas e a prática pedagógica da educação afro brasileira.
Educação de Jovens e Adultos	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na Bahia. Concepções de Alfabetização. Políticas e programas de Educação de Jovens e Adultos. Principais freirianos e a EJA. A formação do professor e a Educação de Jovens e Adultos.
Educação do Campo	Reconhecimento do meio rural em toda sua amplitude sociológica, cultura, agrária e economia que permita ao professor e ao aluno a apreensão da realidade concreta do meio rural. Estudo, pesquisa e aplicação de propostas educacionais, métodos e conteúdos adaptados à cultura do homem rural ao seu meio.
Seminário Interno de Pesquisa	Estudo e pesquisa sobre um tema de natureza educacional, relativo aos conteúdos do currículo do curso de pedagogia.
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Atividades Acadêmico-científico e culturais	Participação dos alunos em múltiplas atividades científico e culturais: cursos de atualização, de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, palestras, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Seminário de Avaliação e Planejamento	Seminário de avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em um módulo e o replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação.

Módulo 8: A Ação docente	
<i>Disciplina</i>	Ementa
Estágio Supervisionado	Intervenção na prática pedagógica. (Estudos, reflexões, pesquisas e ações de intervenção e elaboração constante de relatórios).
Atividades Acadêmico-científico e Culturais	Participação dos alunos em múltiplas atividades científico e culturais: cursos de atualização, de formação continuada, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, palestras, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seus autores.
Monografia/Trabalho Final (apresentação)	Estudo e pesquisa sobre um tema de natureza educacional, relativo aos conteúdos do currículo do curso de pedagogia

Objetivando uma melhor visualização nas mudanças propostas, este quadro apresenta as alterações e adequações ao programa anterior

QUADRO COMPARATIVO COM O CURRÍCULO ANTERIOR (PROAÇÃO)

DISCIPLINA	CH	SITUAÇÃO	JUSTIFICATIVA
Educação Indígena	45	Nova disciplina	Atender as recomendações e diretrizes curriculares, quanto a necessidade do docente da Educação Básica ter competência na Educação Indígena.
Psicologia e Educação I (desenvolvimento)	60	Aumento de carga horária na matéria de 60 horas para 120 horas, com inclusão de nova disciplina e redimensionamento da ementa, a fim de atender aos aspectos evolutivos do escolar	Atender as recomendações e diretrizes curriculares, quanto a necessidade do docente da Educação Básica ter conhecimento sobre crianças, jovens e adultos.
Psicologia e Educação II	60	Nova disciplina	Necessidade do docente, segundo recomendações curriculares, compreenda como o ser humano

(aprendizagem)			aprende, conhecer as teorias que explicam o processo ensino-aprendizagem, bem como os fatores intervenientes (orgânicos afetivos, percepção, memória etc.).
Educação Afro Brasileira	45	Nova disciplina	Atender as recomendações e diretrizes curriculares, quanto a necessidade do docente da Educação Básica ter competência na educação Afro Brasileira
Fundamentos Educação Infantil	45	Aumento de carga horária na matéria de 60 para 90 horas, com inclusão de nova disciplina e redimensionamento da ementa	Necessidade do embasamento tópico para o docente de Educação Básica, num primeiro momento dos fundamentos históricos, legais, a política educacional, a função desse ensino.

Trabalho Pedagógico da Educação Infantil	45	Nova disciplina	O docente atuará nas classes de Educação Infantil, portanto, deverá nesta segunda disciplina analisar e propor alternativas pedagógicas (envolvendo a comunicação corporal e o lúdico) para a Educação Infantil.
Fundamentos de Educação Inclusiva	45	Aumento de carga horária (de 75 horas para 90 horas) e inclusão de nova disciplina em Educação Inclusiva.	A formação de professores deve assegurar conhecimentos na área de Educação Inclusiva. Num primeiro momento o docente/aluno deverá discutir os fundamentos históricos, legais e a política educacional com referência a Educação Inclusiva, bem como a caracterização do aluno com a necessidade educacional especial – n.e.e.
Prática Pedagógica da Educação Inclusiva	45	Nova disciplina	É fundamental que no curso de formação o profissional analise a etiologia e caracterização da deficiência mental, auditiva e visual, além de

			discutir as modalidades e níveis de atendimento educacional ao estudante com n.e.e.
Seminário de Avaliação e Planejamento	80	Redução de carga horária de 120 horas para 80 horas, sendo 10 em nos oitos módulos.	Adequação de carga horária das novas disciplinas.
Metodologia da Pesquisa em Educação	30	Redução de carga horária da disciplina de 135 horas para 105 horas, divididas em três módulos.	Para que o aluno possa elaborar o ante projeto da monografia, durante os três módulos, ficando os subseqüentes destinados para elaboração da monografia. Portanto, no 1º momento a disciplina discutirá a questão da produção do conhecimento científico e as formas de registro. Esclarecemos que não haverá prejuízo de carga horária, visto que será priorizada a realização de Seminários Interno de Pesquisa, onde o professor orientador (média de 15 alunos para professor) acompanhará mais de perto o desenvolvimento do trabalho monográfico.
Metodologia da Pesquisa em Educação	30	Reestruturada	Nesta disciplina será iniciada a elaboração do projeto de pesquisa.
Metodologia da Pesquisa em Educação	45	Reestruturada	Nesta disciplina dar-se-á a conclusão do projeto, devendo o orientador assumir o trabalho monográfico no módulo seguinte.
Avaliação da aprendizagem	60	Nova disciplina	Em razão desse conteúdo não ter sido estudado em alguma outra disciplina.
Políticas Públicas e Legislação da Educação	60	Aumento de carga horária de 45 para 60 horas e reformulação da ementa	Essa disciplina discutirá acerca das políticas educacionais e do financiamento, visto que são as diretrizes da política educacional que determinam as prioridades e programas concernentes aos recursos financeiros.

Educação do Campo	60	Alteração nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo	Adequação às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC).
Literatura Infanto-Juvenil	55	Redução de carga horária de 60 para 55 horas.	Adequação da carga horária as novas disciplinas incluídas.
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	60	Redução de carga horária de 75 para 60 horas.	Atender as novas disciplinas criadas, sem que houvesse comprometimento do trabalho na disciplina de Fundamentos.
Fundamentos e Metodologia Matemática I	60	Redução de carga horária de 75 para 60 horas.	Atender as novas disciplinas criadas, sem que houvesse comprometimento do trabalho na disciplina de Fundamentos.
Educação Ambiental	46	Redução de carga horária de 60 para 45.	Atender as novas disciplinas criadas, sem que houvesse comprometimento do trabalho Educação Ambiental.
Atividades Acadêmico-científico Culturais		Reestruturação da ementa	De “participação dos alunos em múltiplas atividades: científico e culturais: contatos com os artistas da região ou trazidos de fora: palestras sobre temas vários, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional), discussão sobre livros e seu autores, etc.”, para “participação dos alunos em múltiplas atividades científicos e culturais: cursos de atualização, de formação continuada, de formação, de extensão, de iniciação científica, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, filmes, peças de teatro, músicas, debates sobre programas de televisão, da educação, encontros com profissionais da educação (regionais, estaduais, nacional),

			<p>discussão sobre livros e seus autores”.</p> <p>Ao incluímos outras atividades científico-culturais, pretendemos ampliar o universo cultural do docente, além de estarmos incentivando e aproveitando os recursos de atualização de formação que nossos profissionais realizam.</p>
--	--	--	---

ANEXO D

ROTEIRO ENTREVISTA COM CAMPONÊS PROFESSOR

Você hoje desempenha que função na tua escola? E qual é a sua escola?

E você mora aonde?

Qual foi sua motivação para atuar como docente da educação do campo?

Como foi essa experiência sua de sair do campo e estudar na cidade?

Porque que você escolheu o curso de pedagogia PROAÇÃO II para fazer a sua graduação?

E como é que foi o processo seletivo?

Em relação ao curso de pedagogia PROAÇÃO II como é que você avalia a abordagem e a utilização do conceito de campo, no decurso do curso?

A questão agrária ela foi abordada no decorrer do curso?

Como é que você vê essa questão?

Nessa comunidade que você trabalha, qual que é o sentido da Escola?

Na escola que você trabalha, as ações pedagógicas possibilitam/contribuem para a fixação do sujeito do campo no campo, uma discussão que apresente uma outra imagem de campo?

De que maneira a sua experiência como professora da educação do campo foi abordado ao longo do curso de pedagogia do PROAÇÃO II?

Quais foram os teóricos que você estudou que trataram a educação do campo?

Como é que você percebe a organização das escolas do campo em nucleação?

Você acha que essa organização favorece o desenvolvimento do aluno? Ela favorece essa ideia que você traz de fixação de sujeito no campo?

Você tem um sistema de transporte escolar para as crianças?

E quando eles precisam fazer o 6º ano?

Fecharam salas na tua nucleação?

Você consegue identificar qual foi a formação que contribuiu pra essa atuação sua na educação do campo?

Além do sistema de ingresso diferenciado, o curso de pedagogia do PROAÇÃO também tinha uma estrutura de funcionamento diferenciada. Você acha que isso ajudou a você permanecer no curso?

Por quê?

Na comunidade que você é gestora, os professores moram na comunidade?

Tem professores que vem da área urbana para atuar na educação do campo, como está sendo isso?

A rede municipal oferece curso de formação específico para educação do campo?

Mas esse programa, o PROCAMPO, de alguma forma contempla o professor? E a formação dele?

Você considera que essa formação específica, ela é importante para esse professor que vai atuar no campo?

Por que não tem outras pessoas da comunidade atuando como docente na própria comunidade?

Você sente, nas comunidades que você acompanha, a presença da universidade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR ADMINISTRATIVO FINANCEIRO DO PROAÇÃO SEDE II

Fala um pouco do que consistia essa sua função de Secretário Administrativo-Financeiro...

Essa função tinha um relacionamento direto tanto com os profissionais da universidade quanto com às pessoas nos municípios?

A distribuição das vagas, por município foi feita seguindo qual critério?

Além do valor que os municípios repassavam para a universidade para financiar as questões administrativas e o pró-labore dos professores, havia no convênio a previsão de algum recurso para o aluno, para o professor-aluno?

Você acompanhou essa organização do curso, poderia dizer se em algum momento dessa organização se pensou em alguma ação específica para acompanhar os professores que atuavam na educação do campo?

Qual é a função do articulador?

Esses articuladores, nessas reuniões, eles apresentavam também as demandas do curso? E você se recorda, assim, em algumas dessas reuniões os articuladores colocaram as questões específicas do campo?

Você considera que o curso de pedagogia do Programa PROAÇÃO contribui para formação do professor que atua na educação do campo?

A disciplina Educação do Campo, qual é o critério que o programa utilizava para escolher os professores para ministrarem as disciplinas?

Eu observei que na, na disciplina Educação do Campo os dois professores que ministraram a disciplina, eram professores substitutos, dentro da universidade. Essa indicação se dá pela ausência de professores, efetivos, com esses requisitos ou ...?

Como é que a experiência desses professores era utilizada como elemento formativo no Curso?

Quais foram as estratégias de acompanhamento e avaliação adotadas no Programa?

Nesse acompanhamento que vocês faziam, vocês conseguiam identificar algumas especificidades dos professores que atuavam na educação do campo?

Havia uma disciplina, uma atividade, chamada Seminário de Avaliação e Planejamento? Fala um pouco de como que foi essa atividade.

Em alguma das atividades que você fazia com esses alunos a educação do campo, ela surge como uma temática a ser discutida no Curso?

ROTEIRO ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA PROAÇÃO SEDE II

Eu gostaria que você começasse dizendo o seu nome e falando um pouco da tua experiência na Coordenação do PROAÇÃO.

Você avalia que a Educação do Campo foi contemplada no currículo do Curso?

Fala um pouquinho dessa sua relação com os articuladores dos municípios.

É, como que é a experiência dos professores do campo, ela foi contemplada no decorrer do curso?

A questão agrária ela foi contemplada no decurso do curso? Você lembra?

Eu queria que você falasse um pouco de duas atividades, é, muito importantes que fizeram parte do curso: as atividades de formação em serviço e os Seminários de Avaliação.

E o seminário de avaliação?

E nesse Seminário de Avaliação, você lembra em algum deles, aconteceu alguma demanda, específica, dos professores do campo?

Qual que é o papel da universidade na formação dos professores que atuam na Educação no Campo?

A UESC ofertou algum programa para esses professores que atuam no campo?

Na sua avaliação enquanto professora da instituição, Programas como essa formatação de acontecer um tempo na universidade, um tempo no próprio local onde o sujeito já atua, onde tem um espaço onde ele pode avaliar o curso, têm atividades que são voltadas pra que ele aplique lá na realidade dele, contribuem para Educação do Campo?

Você considera que seria relevante a institucionalização de Programas específicos de formação de professores do campo?

ROTEIRO ENTREVISTA COM A DOCENTE DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Você desempenha qual atividade hoje?

No PROAÇÃO você atuou como docente da disciplina Educação do campo?

Qual a sua motivação para ministrar a disciplina Educação do campo no PROAÇÃO II?

Qual o conceito de campo foi tomado para a construção do programa da disciplina Educação do Campo?

E nessa discussão que você vem fazendo em torno da Educação do Campo, qual é o sentido da escola para as comunidades do campo? Como é que você percebe isso?

A questão agrária ela foi abordada no decurso da sua disciplina?

De quê forma?

Você lembra como que os estudantes, alunos, professores, eles se posicionavam em relação a essa questão? Principalmente os professores que atuam na educação do campo.

De que maneira as experiências dos professores que na ocasião atuavam na educação no campo...

É porque são professores estudantes, que naquela ocasião eles atuavam na educação do campo, foram utilizadas no percurso dessa disciplina?

Avaliando o curso de pedagogia PROAÇÃO II e a prática, desenvolvida pelos professores na educação do campo, você considera que esse programa contribui pra formação do professor que atua na educação do campo?

Ainda em se tratando de Políticas para a Educação do Campo, uma ação política que vem sendo implementada, em alguns municípios é a organização das escolas do campo em nucleações. Como é que você percebe esse movimento?

É você trabalha com Educação Infantil, fez um estudo em comunidades campesinas. Então, como que seria o atendimento a essas crianças nessa estrutura? Porque a nucleação faz com que as crianças sejam obrigadas a deslocar via transporte escolar.

Mas no caso do Aderno que a escola fechou?

Mas as crianças do Aderno passaram a ser atendidas em outro espaço?

E como é que você percebe a importância da formação para o desenvolvimento do trabalho do professor na educação do campo?

Como que você avalia a formação do professor, é, construída nos currículos, nos currículos dos cursos de licenciatura da universidade para a atuação na educação do campo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA ARTICULADORA DO MUNICÍPIO

Fale da sua experiência como articuladora município-universidade.

Você lembra qual foi a estratégia que o município usou para divulgar o Curso, o Programa?

Em relação a esse funcionamento dessas turmas no noturno? Em se tratando do professor que tava nas escolas do campo, o horário dele foi flexibilizado pra que ele conseguisse chegar?

Por que?

Fala um pouco da sua experiência como articuladora. O que você fazia, qual era a tua atuação?

Mas o quê que você fazia na articulação?

No curso de pedagogia PROAÇÃO II isso não aconteceu?

Havia a previsão do desenvolvimento de atividades de formação em serviço, que eram atividades programadas pelos professores, na universidade, para que os professores-alunos aplicassem, nas suas escolas, nas suas comunidades. Você chegou a acompanhar essas atividades?

Você considera que as demandas da educação do campo, foram contempladas no curso de Pedagogia do PROAÇÃO?

Além dessas questões que a senhora apresenta, tem alguma outra informação que a senhora deseja trazer em relação ao Programa?

Eu lhe agradeço, com certeza você contribuiu muito com o meu trabalho.

ENTREVISTA COM COORDENADORA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - MUNICIPIO

Qual foi sua motivação para atuar na coordenação da educação do campo?

Você já atuou na educação do campo?

Quais são os critérios que vocês utilizam para ingresso dos professores da rede municipal em cursos de formação, como foi o PROAÇÃO, como hoje está se ofertando outros, como a Plataforma Freire?

Existe no município alguma proposta de formação continuada para os professores que atuam no campo?

E como é que vem se desenvolvendo essa relação do município com a universidade?

Vocês pensam em desenvolver alguma ação de formação no campo?

Mas na formação continuada que os professores vêm participando no município, essa questão já foi discutida, já foi abordada?

Qual é o sentido da escola para as comunidades do campo?

Como você percebe a organização das escolas do campo em nucleação?

Você falou um pouco de salas isoladas, mas o que é uma sala isolada?

Essa ação política, que você descreve para gente, implica o fechamento dessas salas isoladas, que seriam pequenas escolas?

E esse transporte, ele conseguiria atender a essas crianças?

Mas, e a questão das crianças de 6 anos?

Se você quiser fornecer mais alguma informação em relação à educação do campo, dificuldades que você tenha com a formação de professores, conquistas da administração, você tem esse espaço para tá fazendo esse relato.

Você coloca uma coisa bem interessante: quem é do campo e está no campo, e o professor que não é do campo? Tem esses casos no município que ele não é do campo, mas está atuando na educação do campo, como isso no município?

Você tem dificuldade nesse aspecto de estar com o professor que é daqui de Ilhéus, ou de outra localidade, mas que é de uma localidade urbana, para se fixar no campo?

Mas nessa perspectiva, não seria interessante se pensar em investir nas pessoas que são da localidade?