



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM EM ESCOLAS DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DISCUSSÃO

TRAINING OF TEACHERS TO ACT IN FIELD SCHOOLS: PEDAGOGICAL PRACTICES IN DISCUSSION

Adriege Matias Rodrigues
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo o curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* III, da Universidade Federal da Paraíba. O objetivo consistiu em compreender o processo de formação dos acadêmicos para atuarem em escolas do campo. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram Tardif, Arroyo e Zabala. Com abordagem qualitativa, a perspectiva do fenômeno estudado levou à escolha de uma análise discursiva com elementos explicativos que partiram das narrativas dos sujeitos que compõem a amostra da pesquisa. A investigação envolveu seis egressos do curso e seis professores. Para constituir os achados da pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que a formação do acadêmico perpassa várias instâncias, como a interação com os docentes formadores, os grupos de pesquisa, ensino e extensão e os próprios estágios ofertados na matriz curricular.

Palavras-chave: Formação; Práticas pedagógicas; Educação do campo.

Abstract

This work has as object of study the Degree in Pedagogy of the *campus* III, of the Federal University of Paraíba. The objective was to understand the process of training academics to work in rural schools. The main authors that founded the research were Tardif, Arroyo and Zabala. With a qualitative approach, the perspective of the studied phenomenon led to the choice of a discursive analysis with explanatory elements that started from the narratives of these subjects that make up the research sample. The research involved six course graduates and six professors. To constitute the research findings, the semi-structured interview was used. The results indicated that the formation of the academic is permeated by several instances, such as interaction with the teaching staff, the research, teaching and extension groups and the stages offered in the curricular matrix.

Key words: Formation; Pedagogical practices; Education of the field.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

Este texto discute a formação de professores promovida em um curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no *campus* III, no município de Bananeiras-PB, cuja área de aprofundamento é a Educação do Campo. Foi criado em 2006, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), devido à necessidade da região, que clamava por professores qualificados para exercerem o magistério naquela localidade. O objetivo do curso apresentado consiste em atender às demandas profissionais da região, com foco na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, além de apresentar como área de aprofundamento a Educação Escolar do Campo.

Segundo o seu Projeto Pedagógico, a escolha da área de aprofundamento do curso foi devido à carência do município de Bananeiras-PB e das cidades circunvizinhas, que sofriam com a falta de profissionais qualificados e que valorizassem a cultura e a diversidade daquele espaço para suprir as necessidades dos alunos e colocá-los como sujeitos que constituíram seus saberes no espaço agrário, com cultura e modo de vida diferentes.

A pesquisa se justifica por compreender a necessidade de uma educação para o campo que valorize os sujeitos e seus conhecimentos prévios, portanto, uma educação construída para e com o educando. Assim, o texto traz um diálogo com a formação inicial e a constituição profissional desses acadêmicos para atuarem em escolas localizadas no campo. No âmbito das políticas públicas, a educação do campo vem sofrendo, há tempos, por causa do descaso dos poderes públicos que não compreendem essa realidade, pois, embora se tenha a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, com todas as garantias, isso não chega à escola propriamente e há relatos de que administradores públicos não estão respeitando esses preceitos.

Proporcionar uma educação de boa qualidade pressupõe formar sujeitos críticos,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



autônomos e conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, não basta ter escolas no campo, mas também uma escola do campo e no campo (CALDART, 2002), o que está totalmente relacionado à cidadania, aos direitos humanos e à luta por igualdade social. Por essa razão, a formação inicial dos profissionais que vão exercer suas atividades nesse espaço tem que contemplar todo o contexto agrário. Para Silva (1999), é necessário compreender que as experiências profissionais de “saber-ensinar” não devem se prender apenas aos conteúdos pré-estabelecidos, mas também à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que se consiga estabelecer essa relação de proximidade entre escola e o contexto social em que se está inserido.

A questão central que orientou a ação investigativa foi: como se constitui o processo de formação inicial de professores para a educação do campo? O objetivo foi o de compreender o processo de formação dos acadêmicos para atuarem em escolas do campo. A abordagem metodológica qualitativa se justifica porque “se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.24). Por abordagem qualitativa se compreende a que trabalha com os significados, as crenças, os valores e as atitudes que não são quantificados nem se mensuram por quantidade, mas analisados, interpretados e discutidos “de modo que possibilitem estabelecer relações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa” (MARTINS, 2008).

Esta pesquisa, por sua característica e problema, enquadra-se na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (EC), um método de pesquisa que objetiva contribuir para a “busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências” (MARTINS, 2008, p. 11). Na perspectiva de Yin (2010, p. 39), o EC é uma investigação empírica, que não deve ser confundida com etnografia, e “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Para coletar os dados, utilizamos como instrumento a entrevista, que, segundo Martins (2008, p. 27), objetiva “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas supervisões e nas conjecturas do pesquisador”. É um processo que exige muito do pesquisador, inclusive muito cuidado para não influenciar, de alguma forma, o entrevistado, razão por que exige dele habilidade. Bogdan e Biklen (1994, p. 135) referem que

as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

Assim, caracteriza-se como uma entrevista semiestruturada, por meio da qual o pesquisador “busca obter informações, dados e opiniões por meio de uma conversação livre, com pouca atenção a prévio roteiro de perguntas” (MARTINS, 2008, p. 27). Esse tipo de entrevista foi utilizado com o intuito de dialogar com nosso objeto de estudo e de trazer pontos pertinentes para essa discussão. Bogdan e Biklen (1994) referem que esse modelo de entrevista encoraja os sujeitos participantes a falarem e, conseqüentemente, a explorarem, mais profundamente, sua narrativa. Esse processo requer flexibilidade. Esse tipo de entrevista nos permitiu trazer diversas reflexões sobre a constituição da formação inicial e a materialização do fazer pedagógico com foco na Educação do campo, uma discussão pertinente para nosso curso, que precisa assumir essa perspectiva.

Os achados da pesquisa foram analisados com base na análise temática, uma das técnicas do método de análise de conteúdo (AC). A AC é “um conjunto de técnicas de



análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos” (BARDIN, 2011, p. 37). Ainda de acordo com a autora, a AC não é simplesmente um instrumento, mas um conjunto de materiais que, “com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p. 39).

Neste texto, apresenta-se o resultado da investigação em três seções: formação profissional e saberes docentes; reflexões acerca da formação inicial e as considerações. Espera-se que este trabalho possa contribuir com reflexões sobre a formação docente que vem sendo ofertada para os professores atuarem na educação do campo.

Formação profissional e saberes docentes

A discussão sobre a formação de professores ampliou-se na década de 1970. Antes, porém, em 1935, não havia espaços de formação sistematizada de professores no Brasil. Antes dos cursos superiores, pensava-se muito em preparar professores, porque a grande preocupação era de preparar o docente para dominar conteúdos. Nessa perspectiva, depois da Revolução Francesa, as escolas normais sugeriram como instituições encarregadas de prepararem professores, o que ficou a cargo do Estado.

No Brasil, essa necessidade de formação docente se intensificou depois da independência, com foco na instrução da população. Saviani mostra os períodos da história da formação de professores no Brasil e traz a questão pedagógica em articulação com as transformações por que passou a sociedade brasileira:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

É por meio desse percurso de profissionalização docente que os profissionais de Educação podem melhorar os regulamentos, ampliar seus conhecimentos e, conseqüentemente, sua autonomia.

Nesse contexto de profissionalização, a formação é indispensável para que o profissional exerça seu papel. Kimura e França (2012, p. 22) enunciam que “o conceito de profissionalização agrega ainda outras questões que são essenciais à sua implementação e envolvem alternativas que possibilitem melhorias nas condições de trabalho”, além do desempenho da função, em harmonia com as práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas ao longo da trajetória profissional.

Para entender esse processo de formação, é essencial compreender o próprio termo. Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e sua prática pedagógica com qualidade. Para tanto, é necessário entender sua formação e como foram constituídos seus saberes, desde a formação, a valorização profissional e as políticas adequadas, considerando seu campo de atuação.

Nessa discussão, trazemos um questionamento bem pertinente: O que é formação? O *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade* (FAZENDA, 2001, p. 34) traz um conceito que pode responder a essa questão: o de Batista (1998, apud FAZENDA, 2001, p. 36) afirma que a formação é o “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e das mulheres e exige a contextualização histórica dessas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



trajetórias, assumindo a provisoriade de propostos de formação de determinada sociedade”. Aponta que a formação proporciona uma forma, mas sem modelá-la. Assim, é “algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”. Nesse sentido, a formação acontece desde suas trajetórias históricas, constitui-se de fatores sociais e está sempre em transformação.

A formação profissional está diretamente relacionada às experiências, e o início de carreira é uma fase crítica em relação às experiências anteriores. Tardif (2002) divide o início da carreira profissional em três fases: a primeira, em que o professor idealiza as primeiras reuniões e se depara com questões mais burocráticas; a segunda é voltada para a apresentação da classe hierárquica, em que os que estão no topo se juntam com os que estão abaixo, para colocá-los a par de toda a cultura da escola e das normas que devem seguir, como roupas apropriadas, regras etc.; e a terceira é aquela em que os professores constatam que os alunos não são o que esperavam (estudiosos, dependentes, desejosos de aprender), e a imagem que criaram deles acaba sendo desmistificada no primeiro contato ou, simplesmente, não conseguem colocar em prática o que foi aprendido em sua formação inicial, seja por questões relacionadas ao sistema de ensino ou por perceber que a escola e os alunos não estavam abertos para um trabalho mais significativo.

O autor destaca que os cinco ou sete primeiros anos são críticos e de muito aprendizado. Ele acrescenta que, durante os primeiros anos de carreira, o professor passa por duas fases: uma, de exploração, que dura de um a três anos e em que, de certo modo, a profissão ainda é provisória. É a fase em que ele busca se relacionar com os membros da escola e em que poderá ou não se decepcionar; e a outra, de estabilização e de consolidação, que dura de três a sete anos e em que ele passa a confiar mais em si e a perceber que seu trabalho está sendo reconhecido, portanto, sente-se motivado. Porém

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



essa consolidação e estabilização não acontecem em função do tempo cronológico, mas dos acontecimentos e do trabalho desenvolvido, que marcam sua trajetória profissional.

Tardif (2002) aponta que, devido às dificuldades com que se deparam (mudanças de escola todos os anos e de sala, falta de estrutura), os docentes não conseguem realizar um trabalho contínuo e de boa qualidade, e isso dificulta ainda mais seu trabalho. O fato de mudar de sala frequentemente os impossibilita de viver uma relação contínua com os alunos e de acompanhar seu desenvolvimento. Essa instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores, que vivem em constante recomeço, tanto no que diz respeito à preparação do material e das aulas quanto à compreensão da matéria ou do próprio programa. Esses profissionais não têm um cargo estável e atuam conforme as necessidades da gestão escolar.

Toda essa precariedade mencionada pelo autor é nitidamente encontrada nas escolas campesinas, devido a todos esses dilemas discutidos no tópico anterior. O professor da escola do campo se depara constantemente com essas dificuldades de exercer seu trabalho docente, como a falta de instabilidade e o fato de não poder continuar nesse processo educacional, devido a fatores, muitas vezes, externos, além da infraestrutura das próprias escolas. Há que se ressaltar que esses problemas só serão solucionados se o educador levar em consideração algo maior bem do que todas essas dificuldades – a necessidade de compreender a realidade dos educandos e de trabalhar de acordo com sua realidade, de valorizar sua cultura e seus conhecimentos prévios e de agir de forma intencional, organizada a partir das referências e das experiências dos educandos.

Entretanto, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. Ocorre o mesmo com a pedagogia: é importante situar melhor essa categoria em relação às situações

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de trabalho vividas pelos professores (TARDIF, 2004, p. 116).

Dados mostram que, no Brasil, essa discussão sobre a formação docente para a educação do campo, em que se utilizam como referência a citação anterior e a preocupação com o preparo desses mesmos sujeitos, surgiu depois da independência e se intensificou com a proclamação da República. Trazendo aspectos da história, podemos situar que, no período dos anos 70 e 80, não tínhamos políticas públicas voltadas para a formação dos profissionais para atuarem nessa área “nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” (ARROYO, 2007, p. 158). Portanto, a formação de professores para o campo não existia e tomou como modelo o urbano, ou seja, o que envolve currículos, organização do trabalho e experiências.

Essa falta de ações para o campo trouxe consequências que, até hoje, tentam-se reverter, como, por exemplo, o próprio currículo da escola totalmente descontextualizado e sem importância e como apenas mais um documento que compõe a instituição, que foi deixado como herança por falta de políticas direcionadas a esse período. Convém lembrar que esse problema não é apenas das escolas do campo, no contexto urbano, porquanto, em muitas escolas, ainda não há um currículo contextualizado que atenda às necessidades dos alunos. Pesquisas realizadas anteriormente constataram que existem escolas que sequer têm currículo, o que denota que o problema na educação brasileira é muito mais grave do que se pensa.

As lutas continuam se intensificam, grupos se unem em busca de uma educação de boa qualidade, que coloque os sujeitos camponeses como protagonistas e que valorizem a cultura de cada comunidade, para acabar com a herança deixada de uma educação rural (voltada justamente para o reprodutivismo, criando-se uma visão do

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



atraso), desenvolvendo ações, como palestras, movimentos e grupos de diálogo, para que os trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas do campo sejam mais bem organizados.

Essa formação inicial de professores lhes possibilita ter contato com coisas novas e encontrar estratégias que garantam a aprendizagem significativa tão defendida por Ausubel (1982), que propõe uma educação que valorize os conhecimentos prévios, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Para isso, é importante promover espaços de formação que vão além da sala de aula, como seminários, projetos de extensão e de pesquisa, entre outros, para que os profissionais da educação possam dar continuidade à sua formação. Segundo Zeichner (1998, p. 227), esses momentos de diálogo e de troca de conhecimentos, além de promover debates e de discussões, devem “educar profissionais para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes”. Assim, essa formação inicial passa a ser encarada como auxílio ao professor no processo de ensino-aprendizagem, na busca por novos conhecimentos para o seu desenvolvimento como profissional, na perspectiva de transformar suas práticas pedagógicas por meio dessa reflexão.

Em pesquisas realizadas sobre a formação profissional nos cursos de licenciatura, Weiszflog (2010, p. 42), coordenadora geral de pós-graduação e extensão do Instituto Singularidades de São Paulo, afirma que “muitos profissionais saem da universidade com o domínio do conteúdo, mas com pouca base didática, e chegam à sala de aula totalmente despreparados, porque não sabem como passar aquele conteúdo que viram”. Assim, os acadêmicos do Curso de Formação inicial não compreendem por que o currículo dos cursos superiores de licenciatura traz um vasto número de disciplinas teóricas como componentes obrigatórios. Porém essa teoria lhes permite refletir sobre os processos educacionais de sua prática como professor atuante e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



compreendê-los. Essa reflexão crítica é um processo da formação profissional, que se constrói nessa íntima relação de reconstrução e de reformulação da prática.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 14).

Segundo Tardif (2004) a formação profissional – esse processo de constante busca por consolidar a identidade pessoal – só ocorrerá se o professor se reconhecer como sujeito e como professor, e que sua formação não se constitua do acúmulo de títulos e de técnicas, mas que ele possa levar para o contexto da sala de aula todos os saberes que instituíram o Eu educador.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2002) defende que não se reduzem exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas também a um saber social, que se manifesta nas relações entre professores e alunos. Segundo o autor, o saber do professor é um saber plural, construído por diversos fatores, como, por exemplo, o profissional (o conjunto dos saberes transmitido pelas instituições de formação de professores), os disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), os curriculares (programas escolares) e os experienciais (do trabalho cotidiano). Isso exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes como condição para sua prática.

A mobilização dos “saberes dos professores”, referidos por ela como “saberes da docência”, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob esse aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc.) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar”. Nesse sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar (PIMENTA, 2006, p. 134).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Segundo Castaman (2001, apud de Benites, 2007), os saberes docentes e da prática pedagógica superam qualquer compreensão de ensino ou processo de formação profissional, já que a identidade docente e a própria profissão esclarecem aspectos pontuais dos seus atores, que podem ser representados por um conjunto de qualidades e de habilidades que sustentam o trabalho executado, que se designam de conhecimento e de saber.

Os professores detêm saberes pré-profissionais, ou seja, os que haviam adquirido antes da formação, constituídos na relação social com a família e com os colegas na escola, e que serão modificados e utilizados no próprio exercício do magistério. O professor não tem apenas uma concepção de sua prática, ele parte de acordo com sua realidade, de suas necessidades e limitações. Portanto, a construção da identidade pessoal e social se dá na interação com o outro. Assim, nesse contexto educacional, o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, baseado nas interações entre pessoas.

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2006, p. 11).

Esses saberes de que tanto falamos são os que o professor constrói de acordo com sua história de vida, em que ele pode se espelhar em alguém ou em algum ex-professor. Isso irá refletir em sua postura, como educador, e na construção do Eu pessoal e na construção de sua identidade profissional (TARDIF, 2004).

Maurice Tardif (2002) afirma que os saberes docentes e a identidade são constituídos de diversos fatores e que é importante compreender como eles são mobilizados para o seu fazer pedagógico. O autor entende que a identidade profissional é construída ao longo da vida, é um processo inacabado, contínuo e mutável, para a qual

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



contribuem vários e diferentes intervenientes, nomeadamente a história familiar e pessoal (DUBAR, 1998; GARCIA; HIPOLYTO; VIEIRA, 2005). Segundo, Farias e Nascimento (2012, p. 62),

um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como com as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação, como durante a intervenção profissional.

A identidade docente se configura com a construção e o desenvolvimento individual, advindos de diversos fatores, seja do passado ou do futuro, que o constituem como profissional da educação. Quando o professor começa a se adaptar à profissão, percebe que a transformação que ocorre na construção do conhecimento não é só dos sujeitos que está formando, mas também de si próprio. Cada um traz consigo uma identidade construída ao longo da vida, no convívio do cotidiano, na escola e nas interações sociais.

Na próxima seção, trataremos das seguintes categorias: *formação inicial e fazer pedagógico*, na perspectiva da educação do campo, relacionando à identidade profissional.

Reflexões sobre a formação inicial para a educação do campo

O Projeto Pedagógico de um curso estabelece o perfil do profissional que deverá concluí-lo e orienta todas as ações propostas para consolidar a aprendizagem dos acadêmicos em formação, ou seja, os futuros profissionais. No caso específico do curso pesquisado, o perfil indica que os profissionais que atuar na educação do campo estarão aptos a exercer:

- Gestão de processos educativos escolares, como capacitação para garantir a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para construir Projeto Político Pedagógico e para organizar o trabalho

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



escolar e pedagógico nas escolas do campo.

- Atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e/ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderar equipes e implementar (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (PPC, 2006, p. 21-22).

Como área de aprofundamento, o curso instituiu que seus egressos estarão aptos a exercer a profissão na área de Educação Infantil e na Educação do Campo. E como a área de aprofundamento em Educação do Campo é o objeto de estudo, observe-se o que estabelece o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 26 de dezembro de 1996:

Na oferta de educação básica para a população rural, 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.

Para atender à população campesina, os professores vinculados ao curso, por meio dos componentes curriculares, das ementas e dos conteúdos selecionados, preparam seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, perguntou-se a esses profissionais como os conteúdos abordados em seus componentes contribuíam para a formação do perfil profissional dos acadêmicos da área de aprofundamento em Educação do Campo. Vejam-se algumas das respostas:

Bom, à medida que esses conteúdos eles possibilitarem essa relação entre os fundamentos teóricos e a realidade objetiva, ou seja, o contexto onde esse pedagogo vai atuar, então acredito que o papel desses fundamentos teóricos, além de aprofundar conceitos, ele também possibilitar a construção de um novo saber por parte do professor, por parte do pedagogo. Então esses conhecimentos que estou construindo agora diante da realidade onde eu vou atuar, eles não só me possibilitam conhecer essa realidade e agir, como também

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



criar novas possibilidades de atuar nessa realidade. Então acredito que nessa relação teoria/prática e tentando buscar na realidade aquilo que é coerente, ou aquilo que destoa do que estou estudando eu consigo ter uma formação pra o enfrentamento desse desafio que todo dia é um desafio você entrara na sala de aula (Professora A).

Nós temos no nosso PPC um perfil que vai apontar pra essa área de aprofundamento. Só que o curso de pedagogia ele é mais amplo, é um curso que vai preparar pedagogos para atuar na educação infantil, nos anos iniciais, na gestão escolar e dentro desse contexto a educação do campo, ou seja, eles também estariam se preparando pra escola do campo, mas também vai sair preparado para atuar nas escolas urbanas, então, a gente traça uma proposta no nosso PPC e a gente tenta fazer essa discussão, trabalhando no sentido de caracterizar esse perfil do campo. Mas a gente sabe que ele é mais ampla, a própria atuação do pedagogo é mais ampla também. Então, a gente não poderia essa restringindo apenas a uma área, a um perfil a gente iria contra a própria diretriz de pedagogia, quando fala que a formação do pedagogo nesse sentido mais amplo, inclusive pra atuar no espaço escolar e não escolar também, claro que nosso curso vai ter a preocupação da discussão pelo próprio contexto da região com a educação do campo, esse é o nosso diferencial (Professora D).

Acho que essa pergunta seria mais bem respondida pelos próprios alunos. Mas, quando se é possível discutir e vivenciar a realidade das escolas do campo, os alunos não gostam muito, na verdade, percebi resistência, como se o estágio não fosse interessante (Professor F).

Segundo a Professora A, esse perfil vai se delimitando por meio da relação que ela estabelece com a teoria e a prática e justifica que esse saber adquirido com os conteúdos e a realidade criam novas possibilidades de esses profissionais que estão se qualificando atuarem no contexto do campo.

O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são utilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente. Nesse processo, a teoria ilumina sua ação, sendo também por essa resignificada no movimento de ação-reflexão-ação (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 147).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Essa relação entre o conteúdo didático e as práticas é necessária para que os acadêmicos se percebam dentro desse cenário educacional e nesse contexto. Os conhecimentos adquiridos nos componentes curriculares e os saberes advindos das ações cotidianas poderão ser utilizados em um processo em que a teoria subsidia as ações de sala de aula, e as ações fundamentadas nos conteúdos teóricos e nos saberes vivenciados se ressignificam na prática. Por isso, é necessário que esse profissional compreenda o movimento dialético de ação-reflexão-ação, para que exerça uma prática profissional de boa qualidade ao término do curso.

Concordamos com a Professora D, quando afirma que o curso de Licenciatura em Pedagogia é muito amplo e justifica que o pedagogo pode atuar tanto em espaços formais quanto não formais e vinculados a ambos, exercendo funções parecidas, como a formação plena dos sujeitos. Ressalta, ainda, que tanto para a formação na zona urbana quanto para a rural, o acadêmico em formação precisa de uma formação profissional de boa qualidade.

Essa dimensão da prática, necessária à formação do acadêmico, materializa-se no PPC do curso, na carga horária destinada aos estágios supervisionados. Segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 147), “o estágio é o espaço, por excelência, onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade”. Quando o Professor F diz que alguns acadêmicos resistem a fazer o estágio supervisionado, isso é muito preocupante, visto que esse desinteresse deve ser compreendido não como uma questão voltada especificamente para o estágio, mas para o curso.

Compreende-se que o estágio é a possibilidade de refletir sobre aspectos inerentes ao contexto em que o acadêmico está sendo formado para atuar. Quando se observa uma recusa para tal atuação no estágio destinado à Educação do Campo, é necessária a mediação do professor, no sentido de orientar e de esclarecer que esse é o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



último estágio do curso e o único voltado para essa área de aprofundamento. Por essa razão, se os acadêmicos não entendem sua importância, será preciso, urgentemente, rever as ementas dos componentes curriculares para se verificar qual a orientação que os professores estão seguindo e como estão sendo norteadas as ações estabelecidas no planejamento pedagógico.

Formação profissional e saberes docentes: constituição da identidade

Considerando os aspectos discutidos, a formação docente ocorre de acordo com a constituição histórica de cada ser humano, ou seja, nas relações socialmente construídas que se estabelecem (TARDIF, 2004). A formação inicial exerce um papel muito importante de autoconhecimento e de preparação profissional por diversos fatores que são relevantes, o que se caracteriza como um momento de se desenvolverem habilidades e aprendizagens que ampliem os conhecimentos pertinentes e que possibilitem um olhar para os sujeitos que irão assumir esse papel de mediador.

O curso de Pedagogia oferece uma formação ampla, visto que, quando os jovens ingressam em seus cursos de graduação, buscam uma formação inicial para subsidiar as ações que perpassam todo esse sistema de ensino, que compreendam como ocorre o processo de ensinar e de aprender. Nesse contexto da trajetória profissional, em que o profissional procura se qualificar para exercer a função de pedagogo, essa formação não conseguirá atingir tudo, mas abordará diversos fundamentos que farão com que compreendam esse processo educacional, os sujeitos e os espaços onde irão atuar e como poderão atuar. Então é, de fato, um início e precisarão articular o que é visto nesse período com as práticas possíveis de sala de aula.

Quando falamos do curso de Pedagogia, não podemos deixar de lado a função do professor formador, que é de fundamental importância na constituição desse acadêmico em formação. Sua função, na instituição de ensino, é de possibilitar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



caminhos para se percorrerem bases filosóficas que fundamentam as ações permeadas no espaço escolar. No contexto educacional, para que haja avanços e aprendizagens significativas, é necessário conhecer o ambiente e contextualizar o trabalho. Nessa discussão sobre a formação docente, é pertinente discorrer sobre a prática do professor, levando em consideração os conhecimentos prévios dos acadêmicos e as experiências vividas, seja no âmbito da profissão, seja nos estágios, para fazer essa relação entre as teorias e a realidade em que esses sujeitos estão inseridos e de acordo com sua percepção.

Assim, de acordo com os dados coletados durante a pesquisa, percebemos que os egressos recorrem à relação existente em suas salas de aula para fazer essa interligação, para que possam compreender bem mais os conteúdos. O próprio Paulo Freire enfatiza que esse tipo de ação tira o aluno do modelo tradicional de educação e o coloca como protagonista desse processo, partindo dos conhecimentos advindos de sua relação e interação com a sociedade.

A contextualização, de uma maneira geral, é a vinculação do conhecimento, nesse caso, das experiências. É a maneira de aproximar o estudante e de fazer com que participe ativamente dessa construção da identidade profissional.

Os dados das entrevistas mostraram, por exemplo, que, antes de cursar o ensino superior, os egressos já tinham algumas experiências de quando eram estudantes do magistério na Escola Normal e conseguiam enxergar as ações em sala de aula de maneira mais próxima do que os acadêmicos, que nunca tiveram contato, embora isso não justifique muita coisa, já que levavam elementos pertinentes para as discussões, porque, de algum modo, atuaram como professores ou observaram práticas de docentes nesse período. Por isso, na universidade, é tão significativo levar essas relações para subsidiar as discussões teóricas e fazer com que compreendam que tudo o que está sendo visto na teoria pode ser aplicado na prática.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O contato desses egressos com o magistério de nível médio antes do ensino superior é bem presente nas narrativas dos entrevistados. Quando perguntados sobre o processo de ensino na Educação Básica, a maioria dos concluintes do curso de Pedagogia do *campus* III, participantes da pesquisa, citou o curso na Escola Normal, como mostram estas narrativas:

*Somente em escolas públicas, durante o ensino médio fiz o médio regular e o **magistério na escola normal**, tudo na zona urbana (Acadêmico C).*

*No campo, apenas a primeira fase, pois a educação do campo aqui em Bananeiras só tem a primeira fase, aí depois que eu terminei, na época não era ano, era série, aí vim pra aqui na zona urbana, ainda fiz o **magistério aqui, que é a escola normal** (Acadêmico D).*

*Estudei sempre na escola pública, na zona urbana... Também fiz o **magistério na escola normal** (Acadêmico F).*

*Em escolas públicas municipais e estaduais na zona urbana, fiz o ensino médio e o **normal** simultaneamente (Acadêmico A).*

Ao analisar os fatores históricos desse contexto da Escola Normal e as propostas do curso superior, constatou-se que são ações similares, pensamentos e maneiras de formação parecidos com perspectivas próximas. Em Bananeiras e em algumas cidades circunvizinhas, muitos ainda optam por estudar na Escola Normal. Esta é uma realidade desses municípios: a oferta desse curso que, para muitos, é a esperança de formação, já que a universidade ainda é uma utopia para grande parte dos estudantes de classe baixa. Segundo Nóvoa (1995, p. 24):

as escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas é também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Assim, o acadêmico que passou por todo esse processo na Escola Normal, antes de chegar ao curso de Pedagogia, teve uma experiência que precisa ser contemplada nesse processo de ensino e aprendizagem, para que possa entender como ocorrem o ensinar e o aprender na escola, em uma visão que coloca o sujeito como parte desse processo.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 29).

Outro ponto relevante do curso são os projetos de ensino, pesquisa e extensão, que são ofertados durante alguns semestres, com o intuito de que os acadêmicos em formação participem de atividades para além da sala de aula e partilhem com os docentes orientadores de áreas que podem se aprofundar. Embora seja recorrente, nas narrativas dos professores entrevistados, que existam projetos que são muito significativos para a formação inicial e outros que afirmam que essas ações promovem uma formação diferenciada, constatou-se que esse número de estudantes envolvidos ainda é pequeno. Por essa razão, os acadêmicos em formação foram questionados sobre quais os motivos que os levam a não participarem desses projetos. Eis algumas das respostas:

Nunca fui bolsista, eu entrei como voluntária no projeto de extensão, mas, pra mim, ficou inviável, porque eu moro longe, tinha que pagar transporte, eu acabei desistindo no meio do caminho (Acadêmico C).

Não, devido ao meu trabalho e por estudar à noite, não tínhamos esse contato (Acadêmico B).

Não, por conta que sempre trabalhei e não tinha como tá participando assim (Acadêmico D).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Em suas falas, os sujeitos referem que a ausência de alguns acadêmicos nesses projetos desenvolvidos por alguns docentes do curso se deve à distância e ao trabalho, que dificultam sua participação, e eles deixam de viver essa experiência extraclasse, que lhes possibilita ampliar seus conhecimentos. Os docentes criam esses projetos com foco na realidade da região, para serem empregados nas salas de aula das escolas do campo. Outros desenvolvem pesquisas e conseguem estabelecer relações com a comunidade externa, por meio dos projetos¹, e ampliam a concepção de currículo e de formações continuadas para inserir o sujeito como protagonista e exige que participem desse processo.

Há que se ressaltar que, se houvesse mais bolsas, talvez os resultados e o envolvimento dos acadêmicos com o tripé da universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão – fossem mais significativos, porque seria uma dedicação exclusiva a ele.

Os projetos contribuem para que a formação do profissional ultrapasse os muros universitários e se aproxime bem mais da sociedade e da realidade local, para influenciar as relações da comunidade com a universidade, numa troca de valores e de experiências. Sousa (2000) considera indispensável o envolvimento do acadêmico nos projetos de extensão, em sua qualificação e no intercâmbio com a sociedade. Porém isso requer relações multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares e interprofissionais. “A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades, portanto, dependem, diretamente, do nível de desenvolvimento, equilíbrio e harmonia entre essas três áreas da Universidade” (SOUSA, 2000, p. 35). Contudo, embora boa parte dos acadêmicos em formação não consiga ter acesso a essas outras atividades desenvolvidas pelo *campus III*, é evidente que a constituição de sua identidade profissional se dará de outra forma, com outras interações sociais.

¹ Projetos de ensino, pesquisa e extensão, muitos direcionados à formação docente, à inserção dos estudantes do Curso de Pedagogia nas salas de aula das zonas urbanas ou rurais, nas formações continuadas, nas discussões sobre currículo, políticas públicas, BNCC etc.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A discussão sobre identidade é muito importante, pois é a partir da identidade que o sujeito se percebe e se define. O professor é um ser humano como qualquer outro, que tem preocupações, anseios, valores e crenças, e esses elementos também constituem sua identidade docente como sujeito histórico.

Esse processo de construção profissional parte das interações com o mundo ou com o outro. De fato, é um processo de conflitos, de autoconhecimento, bastante complexo, tanto por causa do sentido profissional quanto do pessoal. É um momento pelo qual todo profissional irá passar para poder se reconhecer como educador e professor dotado de saberes plurais. Pimenta e Ghedin (2002, p. 19) asseveram que

uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, no significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Assim, a identidade vai se configurando de maneira reflexiva, através do tempo e das experiências. No caso dos acadêmicos em formação, podem contar com o estágio nessa tarefa de se constituir e se reconhecer como docente. Durante o estágio, o acadêmico em formação vai se identificando com a carreira e se familiarizando com a difícil tarefa de ensinar.

Nessa perspectiva, questiona-se: será que essa formação inicial consegue estabelecer a ligação com o desenvolvimento das práticas direcionadas à educação do campo? Esse questionamento nos ajuda a compreender como a formação inicial está atuando na identidade dos sujeitos envolvidos no âmbito da constituição da profissão.

Não especificamente no campo, mas no todo, o Curso de Pedagogia é muito bom, ele enfatiza muitas áreas importantes da sua prática, do seu cotidiano, da sua vivência nas escolas. E eu acho que de fato isso

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



me ajudou bastante, me ajuda bastante, até porque aqui na escola a metodologia é diferenciada e a gente coloca muito em prática aquilo que vê na teoria da universidade, então realmente quando eu vim pra aqui eu senti uma dificuldade de adaptação, mas hoje é bem diferente. Eu vivi muito o tradicional, que na universidade não se prega na teoria, mas na prática sim, então há uma diferenciação mínima, mas há, porque lá prega o tradicionalismo, o construtivismo, a diferenciação, e vivi as duas realidades e vejo na realidade que o construtivismo é bem diferente do tradicional, nos motiva mais, pelo menos a mim quanto educadora, motiva mais a tá orientando, mediando o conhecimento dos educandos (Acadêmico B).

Como eu disse, melhorei muito depois da formação inicial. Para melhorar minhas ações na escola, passei a refletir sobre meus planejamentos, enfim, consigo tá relacionando. Hoje mudou minha concepção de educação do campo, antes a gente trabalhava no campo, mas a concepção que a gente tinha era a mesma da zona urbana (Acadêmico D).

A formação inicial ela é a base, então assim, pra mim a graduação o curso de educação do campo foi à base pra que pudesse conhecer, compreender e refletir sobre a prática na educação do campo e poder a partir disso pensar, fazer e repassar a minha prática pedagógica. Então a formação inicial é muito importante, porque ela dá o norte e as bases pra que você possa atuar principalmente na educação do campo que é específica, não se desvinculando da geral, mas tem suas especificidades (Acadêmico C).

As narrativas nos remetem mais à formação do que à identidade. Os acadêmicos do curso de Formação inicial conseguem estabelecer relações com as práticas desenvolvidas em sala de aula, com ênfase em áreas que aprofundam essas temáticas, além de conhecer e poder refletir sobre elas, sabendo das especificidades existentes no contexto do campo.

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue essa melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las (ZABALA, 1998, p. 13).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Assim, podem-se extrair das narrativas pontos importantes para a discussão, como a construção de conhecimentos pertinentes à área da educação do campo. Em décadas anteriores, não se contemplava a realidade do sujeito campestre, com a reprodução do urbano, de um modelo de ensino que acabava desconsiderando a realidade vigente, mas que, nesse processo de formação inicial, de construção do conhecimento, faz com que o acadêmico em formação mude sua maneira de perceber esse espaço a partir do momento em que entende que o caminho para uma educação que dê autonomia e valorize a realidade do sujeito não é esse. Assim, faz uma reflexão para que haja mudanças.

Como Zabala (1998, p. 17) aponta, “desde uma perspectiva dinâmica e desde o ponto de vista dos professores, essa prática deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula”. Então, o relato dos acadêmicos que já lecionam é de que, antes de entrar no curso, a prática em sala de aula era totalmente descontextualizada. Porém, houve reflexão, busca por compreender aquele ambiente dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, o que levou a uma ação significativa para a educação do campo.

A identidade profissional é constituída na interação, ou seja, nas experiências formadoras na escola, na família, no convívio com o professor na Educação Básica, nas relações que estabeleceu com os colegas de classe, com os funcionários da escola e com os próprios professores, que exercem uma forte influência nesse processo profissional. Segundo Tardif (2004, p. 67),

os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indispensáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de química obrigava a fazer no fim do segundo grau.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Essa questão é voltada para o tempo² em que organizou e memorizou experiências educativas marcantes, que contribuíram para a formação do Eu profissional e a própria formação acadêmica. Nesse processo de formação inicial, a qualificação também é um momento de busca de consolidação da identidade. Os professores não se constituem somente nas relações que estabelecem na universidade, mas também na família e na Educação Básica. E o desejo pela docência pode ter partido dessas relações que foram estabelecidas antes da formação inicial.

Areladas a essa busca por uma identidade profissional, estarão todas essas dimensões, como a universidade e a família. O professor das séries iniciais é despertado, de alguma forma, pelo jeito de trabalhar e por reger com ética suas ações dentro da escola. Então, o acadêmico pode se espelhar nesse educador, não para imitá-lo, mas para agregar valor ao seu fazer docente. Muitos outros acadêmicos se afeiçoam aos professores da universidade e os consideram como uma referência a ser seguida. Essa é uma construção histórica, que parte do todo para poder se firmar em algo próprio do sujeito e exclusivo.

Nesse contexto de formação profissional, Tardif (2002) indica que uma parte importante da trajetória inicial e de suas competências tem raízes nas histórias de vida que trazem de crenças, de valores e de hábitos, que irão compor e formar o profissional. O autor ressalta que, “ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam sua personalidade” (TARDIF, 2002, p. 72).

Essa personalidade também deve ser constituída por uma consciência crítica, social e política, porquanto a educação e a formação de professores nos cursos superiores exigem isso, para que eles se conscientizem de seu papel de educadores tanto

² A temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há uma operação lógica que possa fazer com que volte ao ponto de partida e com que tudo recomece (TARDIF, 2004, p. 69).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



na formação educacional quanto na cidadã. A princípio, a consciência crítica vem de um processo de autonomia, pois parte da ousadia em procurar, questionar, ou seja, envolve atitudes de comportamento, de conduta. Poderia se encaixar em uma consciência reflexiva da realidade. A consciência social envolve o conhecimento que uma pessoa detém sobre os indivíduos e a sociedade onde está inserida. Uma pessoa com consciência social sabe o que pode ou não prejudicar seu ambiente e a vida das pessoas. Quanto à consciência política, parte de princípios que tornem o indivíduo consciente de seus direitos civis e políticos, sem que isso deixe de ser um exercício de cidadania, e o que deve ser incorporado, desde a infância, nas relações familiares e que, ao longo da vida, irá se concretizando.

Então, esse conjunto de consciência se adequaria à ação social, que Weber (1991, p. 3) define como “uma ação que, quanto ao sentido visado pelo agente ou os agentes, refere-se ao comportamento de outros, orientando-se por esse em seu curso”. Para que se estabeleça essa relação, é preciso que haja uma interação com o outro que afete, de algum modo, seu comportamento. Portanto, a identidade profissional está nesse espaço social.

Para que se formem cidadãos pensantes, conscientes e participativos, o simples ato de repassar conhecimentos e informações não é suficiente. É necessário estimular o envolvimento cognitivo e afetivo dos indivíduos e fazê-los compreender que é através da educação que eles podem modificar a realidade do seu meio. Essa identidade profissional é permeada de todos esses processos de construção, por isso é importante aguçar essa consciência, para que incorporem valores democráticos e participem significativamente da sociedade, e lhes proporcionem uma educação de boa qualidade, que faça crescer essa consciência da função social que exercem na sociedade.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Considerações finais

Esta pesquisa procurou contribuir para um debate acerca dos limites e das potencialidades da formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo *campus* III, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, como possibilidade de se refletir sobre a Educação do Campo, abordando aspectos que perpassam essa formação. Esse é um diálogo necessário para se perceberem as políticas que contemplam esse campo educacional e como os cursos de formação profissional estão ofertando e a partir de que perspectiva.

Assim, pode-se considerar que esse processo de formação dos acadêmicos para atuarem nas escolas do campo vai muito além da formação disponibilizada em sala de aula, já que há outras possibilidades, como os seminários, os projetos de pesquisa e extensão, assim como os próprios estágios. São experiências que vão constituindo o profissional de educação e sua identidade profissional, a qual é permeada de todos esses processos de construção. O curso de formação inicial é uma oportunidade para possa se constituir como educador e construir sua identidade profissional. Para os entrevistados, o conhecimento adquirido por meio dos referenciais teóricos, das discussões acerca de suas próprias práticas e as reflexões proporcionadas durante a formação oportunizaram a ressignificação da relação teoria-prática. Outro ponto que ficou bastante evidente é que, embora a maioria não tenha tido um contato com metodologias direcionadas para a educação do campo, procuraram constituir sua prática docente através de outros meios. Nóvoa (1991, p. 11) enuncia que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Antonio. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas da. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil ± ALB, 1998.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**. Dissertação (Ciência da Motricidade) Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: [s.e.], 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4).

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.; OLIVEIRA, Denise de. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, out./dez. 2001.

DUBAR, Claude. **Socialização e construção de identidades**. Tradução-livre Adir Luiz Ferreira. Jean-Claude Ruano-Borbalan. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Fatores Intervenientes Na Carreira De Professores De Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272550, abr./jun. 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, 2012. Acesso em 04 de novembro de 2018.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: trabalho docente**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Curricular**, 2006.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WEISZFLOG, Paula. **Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>> Acesso em: 01 maio de 2018.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UnB, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras ABL, 1998, p. 207-236.

Sobre as autoras

Adriege Matias Rodrigues

Licenciada em Pedagogia - CCHSA/UFPB. Mestranda em Educação pelo PPGE/UFPB.
E-mail: adriege_matias@hotmail.com

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Pedagoga, mestrado e doutorado em Educação pela UFPB. Professora do DFE/CE/UFPB. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. E-mail: claudiacavn@yahoo.com.br

Recebido em: 30/05/2018

Aceito para publicação em: 23/06/2018