UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - DINTER
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Jean Carlos Antunes Catapreta

Influências na atuação do docente no ensino superior na área de ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí – um estudo de caso

SÃO PAULO
2021

Jean Carlos Antunes Catapreta

Influências na atuação do docente no ensino superior na área de ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí – um estudo de caso

Texto apresentado à FEUSP para defesa da tese de Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Agnaldo Arroio

SÃO PAULO
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

CC357i

Catapreta, Jean Carlos Antunes
Influências na atuação do docente no ensino superior na área de ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí ? um estudo de caso / Jean Carlos Antunes Catapreta; orientador Agnaldo Arroio. -- São Paulo, 2021.
282 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Educação. 2. Educação do Campo. 3. Ensino de Ciências. 4. Formação de professores. 5. Estudo de caso. I. Arroio, Agnaldo, orient. II. Título.

FOLHA DE APRESENTAÇÃO

Jean Carlos Antunes Catapreta

Influências na atuação do docente no ensino superior na área de ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí – um estudo de caso

Texto apresentado à FEUSP para defesa da tese de Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática
Orientador: Prof. Dr. Agnaldo Arroio

Aprovada em: _____/_____/_____

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Agnaldo Arroio / FE – USP

_____

Prof. Dr.

_____

Prof. Dr.

_____

Prof. Dr.

_____

Prof. Dr.

_____

Prof. Dr.

_____

Prof. Dr.

À minha família e ao meu orientador, principalmente pela compreensão de ambos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me concedeu o dom da vida, e com ela as possibilidades que me foram dadas a decidir, dentre as quais a participação neste DINTER entre a USP e a UFPI.

Agradeço à minha família, pela compreensão nos momentos de ausência, pela ajuda nos momentos difíceis e sobremaneira no apoio incondicional que me deram para participar deste programa.

Agradeço de modo especial ao meu orientador, Prof. Dr, Agnaldo Arroio, pela maneira como me apoiou, incentivou, cobrou e ajudou para que eu concluísse o trabalho de escrita.

Agradeço aos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI – Campus Teresina, que solicitamente responderam aos questionários da minha pesquisa, que gentilmente responderam aos questionamentos feitos pela pesquisa.

Agradeço a todos os colegas da turma do DINTER FE-USP/UFPI-2016, por ter nos proporcionado momentos de reflexão e aprendizado a respeito da docência superior atualizados para o século XXI, e assim, muito contribuíram para nossa compreensão nas discussões dos temas em todas as disciplinas cursadas.

A todos os citados aqui, meu sincero agradecimento!

O homem não é nada além
daquilo que a educação faz dele.

Immanuel Kant

RESUMO

CATAPRETA, J.C.A. Influências na atuação do docente no ensino superior na área de Ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí – um estudo de caso. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020

Educação para o Campo, uma realização antiga, mas com estudos recentes. A educação em si começou no campo, desde a antiguidade e aos poucos com o estabelecimento das cidades como locais da moradia de cada vez mais pessoas a educação se estabeleceu nelas de vez. No estado do Piauí, um dos mais pobres do Brasil, a população campesina ainda é muito grande, inclusive maior que a média nacional conforme demonstrado nas estatísticas apresentadas neste estudo. E esta população rural deve ter acesso à educação, mas como bem pensado na constituição do curso de licenciatura em educação do campo na Universidade Federal do Piauí – UFPI, esta educação deveria se dar de maneira diferenciada, pensada de modo a atender às peculiaridades desta população do campo. Com o presente estudo pretendeu-se analisar os fatores que influenciam a atuação do docente para o ensino superior na área de Ciências da Natureza para a educação do campo no Piauí, na formação inicial de docentes para atuação na educação do campo, notadamente na área de atuação da UFPI Campus Teresina que é a região centro norte do Piauí. Dessa forma, focou-se na formação docente, no papel desempenhado pelos professores da Licenciatura em Educação no Campo da UFPI – Campus Teresina. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a pesquisa documental, os questionários e entrevistas com os professores. A principal linha teórica para a discussão e análise foram os trabalhos realizados na realidade campesina nos estudos principalmente de Mônica Molina (UNB), Roseli Caldart (UFRGS), Isabel Antunes e Miguel Arroyo (UFMG). Com a realização do estudo na UFPI, buscou-se entender como se deu a construção deste curso de licenciatura em educação do campo, quais as variáveis que influenciaram nesta construção e que agora influenciam no funcionamento do curso, levado a contento pelos docentes. Desde a maneira como os docentes foram selecionados, passando pela maneira como os discentes do curso ingressam no mesmo, considerando inclusive a trajetória destes docentes até a licenciatura específica no curso. As conclusões a que chegamos apoiadas na análise documental e estrutural, foram corroboradas pelos questionamentos respondidos pelos docentes, calçando assim a nossa tese quanto aos fatores (objetivo da educação do campo e para o campo, maneira de atuação e formação pregressa dos docentes) que norteiam o curso na UFPI, dentro da realidade da região centro norte do Piauí. Conclusões estas que nos levam a crer neste estudo de caso que realmente o modo como se dá o ensino no curso é intimamente relacionado com os diversos fatores que o influenciam, evidenciado que esses professores não são formados adequadamente para atuar no curso de campo, uma vez que são formados apenas para atuações em cidades.

Palavras chave: Educação, Ensino de Ciências, Educação do Campo, Formação de Professores, Estudo de Caso.

ABSTRACT

CATAPRETA, J.C.A. Influences on the performance of teachers in higher education in the area of science, in the degree in rural education in the central-northern region of Piauí - a case study. 2020. 250 f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, University of São Paulo, 2020

Education for the Countryside, an old achievement, but with recent studies. Education itself began in the countryside, since antiquity and gradually with the establishment of cities as places where more and more people live, education has become established in them once and for all. In the state of Piauí, one of the poorest in Brazil, the peasant population is still very large, even greater than the national average as shown in the official statistics that we brought in this study. And this rural population must have access to education, but as well thought out in the constitution of the degree course in rural education at the Federal University of Piauí - UFPI, this education should take place in a different way, designed in order to meet the peculiarities of this population from Camp. This study aimed to analyze the factors that influence the performance of teachers for higher education in the area of Natural Sciences for rural education in Piauí, in the initial training of teachers to work in rural education, notably in the field of education. UFPI Campus Teresina, which is the central north region of Piauí. In this way, it focused on teacher training, the role played by teachers of the Degree in Education in the Field of UFPI - Campus Teresina. The instruments used for the production of data were documentary research, questionnaires and interviews with teachers. The main theoretical line for the discussion and analysis were the works carried out in the peasant reality in the studies mainly of Mônica Molina (UNB), Roseli Caldart (UFRGS), Isabel Antunes and Miguel Arroyo (UFMG). With the realization of the study at UFPI, it was sought to understand how the construction of this undergraduate course in rural education took place, which variables influenced this construction and which now influence the functioning of the course, carried out by the teachers. From the way the teachers were selected, through the way the students of the course enter it, including the trajectory of these teachers until the specific degree in the course. The conclusions we reached based on the documentary and structural analysis, were corroborated by the questions answered by the teachers, thus supporting our thesis regarding the factors (objective of education in the field and for the field, way of acting and previous training of teachers) that guide the course at UFPI, within the reality of the central north region of Piauí. Conclusions that lead us to believe in this case study that the way the teaching takes place in the course is closely related to the various factors that influence it, evidenced that these teachers are not properly trained to work in the field course, since they are trained only to work in cities.

Keywords: Education, Rural Education, Science Teaching, Teacher Education, Case Study

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Pilares dos CEFFA's	**40**
Figura 02	Falsa alternância	**41**
Figura 03	Alternância aproximativa	**42**
Figura 04	Alternância integrativa	**43**
Figura 05	Elementos do Projeto político pedagógico da Educação do Campo	**96**

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Percurso pedagógico e expectativas	**108**
Quadro 02	Participação do PPP	**111**
Quadro 03	Planejamento Atividades TU	**113**
Quadro 04	O que pode dificultar a efetividade da Ledoc	**116**
Quadro 05	Perfil dos alunos que ingressam na Ledoc	**120**
Quadro 06	Conhecimento do aluno sobre o PPP	**123**
Quadro 07	Avaliação do TU	**126**
Quadro 08	Avaliação do TC	**129**
Quadro 09	Avaliação Pedagogia da alternância	**133**
Quadro 10	Conhecimento infraestrutura estudantil	**137**
Quadro 11	Avaliação do cumprimento do PPP	**140**
Quadro 12	Avaliação da estrutura física para as aulas	**142**
Quadro 13	Avaliação das visitas do TC	**146**
Quadro 14	Avaliação da influência da distância moradia dos estudantes / UFPI	**149**
Quadro 15	Avaliação da retomada das atividades do TC	**151**
Quadro 16	Participação dos docentes em movimentos sociais ou não	**154**

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Concentração da terra no Brasil Total	**21**
Tabela 02	Abrangência das EFA's no Brasil Rede Nacional	**38**
Tabela 03	Distribuição dos CFRs no Brasil Rede Regional	**39**
Tabela 04	Tipos de alternância	**44**
Tabela 05	Sociedade do conhecimento	**77**
Tabela 06	Matrículas em escolas do campo no Brasil - 2010 a 2014	**82**
Tabela 07	Matrículas em escolas do campo no Piauí - 2010 a 2014	**83**
Tabela 08	Dados de rendimento em escolas do campo no Piauí - 2015	**83**
Tabela 09	Cursos planejados por *campus* e modalidade de ensino	**148**

Lista de Siglas

ARCAFAR - Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
AGESPISA - Águas e Esgotos do Piauí S.A.
CCE - Centro de Ciências da Educação
CEFFAS - Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPEX - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF - Constituição Federal
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUN - Conselho Universitário
EF - Ensino Fundamental
EFA - Escola Familiar Agrícola
EM - Ensino Médio
IES - Instituição de Ensino Superior
Ledoc - Licenciatura em Educação do Campo
MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NDE - Núcleo Docente Estruturante
NUPECAMPO - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo
ONC - Olimpíada Nacional de Ciências
PA - Pedagogia da Alternância
PPP - Projeto Político Pedagógico
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TC - Tempo Comunidade
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TE - Tempo Escola
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UMMFR - União Nacional das Casas Familiares Rurais
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1	Introdução	**17**
2	Fundamentação Teórica	**20**
2.1	A questão agrária no campo brasileiro	**20**
2.2	Trajetória da Educação Rural no Brasil	**23**
2.3	Breve Panorama da Educação do Campo	**29**
2.4	Histórico Da Pedagogia Da Alternância	**35**
2.4.1	Histórico Da Pedagogia Da Alternância No Brasil	**37**
2.4.2	Os tipos de alternância	**41**
2.4.3	Alternância no Nível Superior	**44**
3	Formação de Professores	**49**
3.1	Formação de Professores no Brasil	**49**
3.2	A Formação de Professores Para a Educação do Campo	**59**
4	O Profissional Docente	**69**
4.1	Na Educação Superior	**69**
4.2	O dilema do que ensinar, onde e como	**73**
4.3	O Docente em Formação como parte do Processo de Ensinar	**77**
5	Da Formação Continuada de Educadores do Campo	**79**
5.1	Visão Geral e Legislação	**79**
5.2	Dados das Escolas do Campo no Brasil e Piauí	**82**
5.3	Desigualdades	**84**
6	Metodologia da Pesquisa	**86**
6.1	Universo do estudo	**86**
6.2	Caracterização do estudo	**86**
6.3	Pesquisa Documental	**88**
6.4	Entrevista com os professores	**89**
6.4.1	Questões Éticas	**90**
6.5	Tratamento dos Dados	**91**
6.5.1	Documentos	**91**
6.5.2	Entrevistas	**91**
7	Resultados e Discussão	**94**
7.1	O PPP da Ledoc Teresina	**94**

7.2	Resultado das entrevistas	**101**
7.2.1	Caracterização dos entrevistados	**102**
7.2.2	Formação de professores	**104**
7.2.3	Experiência Profissional	**104**
7.2.4	Atuação na Ledoc	**105**
7.2.5	Dificuldades de atuação	**107**
7.2.5.1	Expectativa dos professores antes entrar na UFPI *versus* a realidade no exercício da docência	**108**
7.2.5.2	Percepção da preparação, conhecimento e compreensão dos alunos da graduação	**119**
7.2.5.3	Percepções dos professores sobre a pedagogia da alternância e o Plano Político Pedagógico do curso	**132**
7.2.5.4	Instalações físicas e suporte da UFPI em sua prática docente.	**140**
7.2.5.5	Impactos do curso na comunidade	**145**
8	Considerações Finais	**157**
9	Referências	**163**
Anexo 01	Formulário de entrevista	**174**
Anexo 02	Fluxograma do curso	**178**
Anexo 03	PPP da Ledoc Teresina	**179**
Anexo 04	Resolução 177/2015 UFPI	**283**
Anexo 05	Resolução 278/2011 CEPEX/UFPI	**285**

1 INTRODUÇÃO

Alguns fatores impulsionaram as motivações para o desenvolvimento deste estudo: A primeira dela é a atuação e exercício na docência pelo período superior de 30 anos. Esse período de experiência proporcionou o encontro com diversos desafios, e, também na compreensão de problemas educacionais que vão desde a falta de recursos financeiros, perpassam pelas dificuldades de acesso físico, e da própria educação em si, no sentido do saber, e da sua atuação social.

Além da experiência docente, a experiência como gestor e coordenador de cursos que vão desde o ensino fundamental, até o ensino superior, proporcionou a contemplação de constantes e intensas modificações no ensino, especialmente quanto as necessidades dos alunos e das efetividades do que se aprende na sala de aula com suas atuações como atores sociais.

Desta forma, ao enfrentar o desafio de realizar um doutorado não poderia deixar de considerar essas experiências e atuar em uma dessas linhas que muitas inquietações causaram. Há 6 anos, coordeno a realização da Olimpíada Nacional de Ciências (ONC). Esse evento envolve alunos do ensino médio e do 8º ao 9º ano do ensino fundamental. É organizado através da junção de cinco sociedade científicas: 1-A Sociedade Brasileira de Física (SBF), 2 – A Associação Brasileira de Química (ABQ), 3- O Instituto Butantan, 4- Sociedade Astronômica Brasileira e 5- Universidade Estadual de Campinas.

Esse evento realizado anualmente, como um convite do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) resulta na apresentação de esforços desenvolvidos por diversos grupos. E foi através dele que foi possível identificar os esforços de alunos que fazem parte da Educação do Campo, e, que muitas vezes acabam por ser desfavorecidos por fatores que vão além de suas possibilidades.

Assim, compreender como se dá o processo da Educação no Campo, especialmente de como se dá o ensino dos responsáveis por essa educação, encontrou-se neste um campo fértil para promover as investigações que norteariam este estudo.

A Educação para o Campo, apesar de existir desde os tempos remotos, por muitos anos foi negligenciada. Esclarece-se que a educação em si começou no campo, desde a antiguidade e, aos poucos, com o estabelecimento das cidades como locais da moradia foi sendo modificada, ou seja, enfatizadas e que de acordo com as necessidades de cada período. Aos poucos, se olharmos para a história, a educação brasileira foi sendo direcionada para as necessidades do contexto urbano. Porém, nunca deixou de ser

praticada no campo. E, neste século XXI de forma institucional, vem sendo pensada para as especificidades deste campo atual.

Apesar de uma parcela significativa da população humana hoje viver em cidades, o campo não foi totalmente abandonado. Segundo dados da ONU (2014) cerca de 45% da população mundial ainda vivem no campo. No Brasil esta parcela hoje representa bem menos: 15% segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (censo 2010) - e 36% segundo MAPA – Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (pesquisa 2015) – a diferença está na metodologia em que o IBGE considera pequenos vilarejos como zona urbana enquanto o MAPA os considera como sendo campo, mas o que importa para o contexto deste estudo, é que se tem uma imensa legião de camponeses.

As Universidades neste processo, como formadoras de atores sociais que irão desempenhar as funções respectivamente de acordo com suas formações, surgem como ambientes centrais de discussões, primeiramente devido ao fato de que a Universidade não existe no campo.

Da forma como foi concebida ao longo dos séculos, se localiza nas cidades e quem quiser delas usufruir deve ir até as cidades. No Brasil, alguns programas de exceção como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO (início em 2006) e Programa Nacional de Ensino na Reforma Agrária - PRONERA (início em 1997) tem sido desenvolvido, mas a regra mesmo é de que o aluno que deseja cursar o ensino superior deve se direcionar até a cidade.

Aos estudantes que vivem em zona rural é ensinado na perspectiva urbana do que seria conhecimento. Nos cursos de licenciatura, esses alunos estagiam em escolas da cidade, convivem com professores da cidade e moram na cidade durante a sua formação. Após este período todo de "cidade", ele finalmente é devolvido ao campo como professor. Sem que tivesse agregado à sua formação absolutamente nada sobre como ensinar aos povos do campo na perspectiva do campo. E daí a perpetuar as "maravilhas" da cidade.

Partindo desta constatação, e inserido no contexto como docente da Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc na Universidade Federal do Piauí – UFPI, que tem como missão justamente formar docentes para atuarem na educação do campo, tomou-se como linha de investigação a formação dos docentes pela Ledoc, encontrando a partir deste contexto a pergunta norteadora desta pesquisa, ou seja: Quais os fatores que influenciam na atuação do docente no ensino superior na área de Ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí que podem impactar no programa de Licenciatura de Educação para o Campo, também conhecido como Ledoc?

Para atender então essa questão os objetivos foram divididos em: objetivo geral e objetivos específicos. O **objetivo geral** é aquele central, onde se encontrou o direcionamento para a pergunta problema, sendo ele: Investigar quais os fatores que influenciam na atuação do docente para o ensino superior na área de Ciências da Natureza para a educação do campo no Piauí, na formação inicial de docentes para atuação na educação do campo, notadamente na área de atuação da UFPI Campus Teresina que é a região centro norte do Piauí.

Já como **objetivos específicos** foram estabelecidos os caminhos que a pesquisa iria seguir até chegar ao seu curso, sendo eles:

- Compreender quem são os professores que atuam no programa de Licenciatura de Educação no Campo da Universidade Federal do Piauí - Campus Teresina;

- Analisar como esses docentes atuam, e, como percebem a pedagogia da alternância e qual a relação destes com o projeto político pedagógico (PPP) do curso;

- Investigar como os docentes da Ledoc podem ser influenciados diretamente ou indiretamente suas respectivas atuações, e a partir destas, sua compreensão e análise.

- Estudar o PPP e outras documentações do curso para compreender como estas podem ou não influenciar a atuação destes professores.

Para melhor apresentação deste estudo, optou-se em dividir este estudo em 4 partes principais

A primeira parte, trata da Introdução, e trouxe em seu escopo a apresentação geral do estudo, bem como suas motivações, objetivos e apresentação do estudo.

Já a segunda parte, trata do levantamento teórico. Esta parte foi subdivida em 5 capítulos teóricos que foram responsáveis por trazer conhecimento basilar tanto para sustentar o estudo realizado, quanto para suas respectivas discussões. Portanto, os capítulos abordaram: A questão agrária e o ensino; a pedagogia da alternância; a formação de professores; e por fim, a educação continuada de professores.

Na terceira parte apresentou-se a metodologia utilizada na pesquisa. A metodologia usada foi a de estudo de campo através de uma abordagem qualitativa, e aplicação de uma entrevista que foi categorizada e, posteriormente realizado a análise de conteúdo. O detalhamento desta metodologia está na sequencia deste estudo.

Já a quarta parte antecedendo as conclusões, foi responsável pela apresentação dos dados e suas respectivas discussões e análises.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A questão agrária no campo brasileiro

No Brasil, a estrutura fundiária nasceu sob a predominância das grandes propriedades rurais, geridas por uma pequena casta de latifundiários. A propriedade rural nesta forma de uso produziu grande concentração de terras, dificultando que trabalhadores rurais tivessem as necessárias condições que possibilitassem uma vida com dignidade. Esta concentração de terras no Brasil veio desde a colonização, com a ocupação e exploração da colônia pelos portugueses que aqui chegaram. Além das terras, houve pelos portugueses a exploração dos povos nativos, e a extração predatória de madeira e minérios. Nesta época foram transferidas grandes posses de terras para particulares, se constituindo neste momento o começo do latifúndio que concentraria de terra no Brasil.

> Por meio do sistema denominado Capitanias Hereditárias, o Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa. Deste modo, surgia a forma como a terra no Brasil ficou dividida entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, constituindo assim grandes extensões pertencentes a uma única pessoa (CASA GRANDE, 2008, p.768)

A colonização nestes moldes permitiu a perpetuação deste sistema fundiário baseado em grandes propriedades, privilegiando apenas esta classe, bem como, pessoas que detinham confiança da coroa portuguesa, com doação de grandes extensões de terras, originando o então regime de sesmarias. Daquele momento em diante surgiram os grandes latifúndios com mão de obra escrava unicamente voltados à exportação para outros países.

Esta estrutura fundiária baseada na grande propriedade privada produziu concentração de terras, desigualdades sociais e a exclusão dos trabalhadores de todos os meios de produção e de sustentação da vida. O tipo de relação colonial e as exigências do mercado mundial favoreceram o predomínio da grande propriedade da monocultura e exploração de todos os processos produtivos através de mão de obra escrava vinda da África.

Todas as grandes propriedades, durante três séculos foram sustentadas pela mão de obra escrava. Com a proibição do tráfico de escravos e o “final da escravidão”, surge a chamada “Lei da Terra”, criada em 1950. Com a Lei da Terra todas as terras devolutas

passariam pertencer ao Estado e a posse da terra só poderia ser dar através da compra e venda para impedir que imigrantes e escravos libertos pudessem adquiri-la.

A partir deste momento, a terra deixa de ser um meio de cultivo e de produção para se tornar uma moeda de troca, transformando-se em um símbolo de poder, acentuando ainda mais a desigualdade fundiária no Brasil. A lei criou um verdadeiro monopólio da classe rica sobre as terras, sobre os escravos recém libertos e imigrantes pobres, sem condições de adquirir terra, restando para estes apenas a sua força de trabalho para vender aos latifundiários.

O problema da concentração da estrutura fundiária que vem desde o Brasil colônia até os dias atuais não fora resolvido. Prado Júnior, em 1978, no seu livro "A questão Agrária no Brasil" chama a atenção para a grande concentração de terra no Brasil, ressaltando que apesar dos grandes proprietários constituírem em apenas 9%, estes possuíam 75% das áreas, sem contar com fato de que muitos possuíam mais de uma propriedade.

Na tabela abaixo vemos dados do último censo agropecuário revelam como anda a concentração de terras no país nos dias atuais.

Tabela 1: Concentração da terra no Brasil

Total	**Menos de 10 ha**	**10 a menos de 100 ha**	**Menos de 100 ha**	**100 a menos de 1000 ha**	**1000 ha e mais**
5.175.636	2.477.151	1.971.600	4.448.751	424.288	47.578

Fonte: IBGE – Censo Agrário 2015

Os dados da tabela demonstram a grande concentração de terras no país, sendo uma das mais desiguais do mundo. O censo agropecuário revela que os lotes com menos de 10 hectares ocupam apenas 2,7% da soma das propriedades rurais, no entanto, as fazendas com mais de 1000 hectares concentram 43% do total.

Essa concentração de terras nas mãos da classe dominante agrária é o reflexo da política adotada pelos governos ao longo da história do Brasil. Tal concentração, aliada aos incentivos dos governos tem promovido o avanço do agronegócio moderno exportador, provocando a migração da população rural para as áreas periférica das cidades, aumentado o desemprego e a vulnerabilidade social. Paralelo a isso, os movimentos sociais brasileiros têm travado consecutivas lutas pela reforma agrária, mas falta uma política governamental estratégica para o setor.

Como a terra é um dos meios de produção essencial, uma vez que é sobre ela que os processos produtivos (agrícola e não agrícolas) se desenvolvem, a elevada

concentração da posse da terra tem contribuído para a desigualdade na distribuição de renda no país. Martins (1999) ressalta que a questão agrária é uma das fontes mediatas dos problemas sociais, pois ao longo da história do Brasil, a concentração da propriedade rural tem sido um dos condicionantes básicos da distribuição da riqueza, principalmente no meio rural.

Desta maneira pode-se afirmar que a disparidade socioeconômica do país está diretamente ligada à forma de distribuição de terra, pois "a concentração da terra aumenta o poder de extração da fração da mais-valia social sem participar do processo produtivo [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 66). Isto tem agravado as condições sociais, visto que a concentração da terra exclui a maioria dos agricultores dos meios de produção, provocando a migração dos trabalhadores do campo para as cidades. Prado Júnior (1978, p.18) ressalta que existe uma "relação de efeito e causa entre a miséria da população rural brasileira e o tipo de estrutura agrária do país".

Mesmo com todas as lutas dos movimentos sociais do campo, os dados mostram que a concentração de terra no Brasil continua uma das maiores do mundo. Essa concentração favorece aos grupos dominantes, produtores de insumos agrícolas e mineradoras, explorando a terra e a força de trabalho das famílias do campo e das cidades.

Nos últimos anos muito pouco tem se discutido sobre a questão agrária no Brasil, pois há um recuo dos movimentos sociais do campo na luta pela terra e o "Estado brasileiro tem priorizado políticas que negam a reforma agrária e transformam o acesso e a produção agrária em mercado de terras" (SANTOS 2011, p.129). Mesmo o governo dizendo que programas de aquisição de terras como Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF é apenas complementar aos programas de reforma agrária que vem assentando pessoas, na prática só estes têm funcionado, mesmo de forma precária.

A chamada "Reforma Agrária de Mercado" tem se transformado em políticas de acesso à terra. Segundo Santos (2011) estas políticas têm se expressado através de programas como cédula da terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário. Esta é uma forma de inibir as ocupações de terras, pois na lógica do capitalismo agrário a ocupação de terra é uma afronta aos interesses da sociedade capitalista.

Diante de tudo isso, urge a necessidade de uma verdadeira Reforma Agrária no sentido de democratizar o acesso à terra, oferecendo a base material, a partir da qual se dão novos avanços e conquistas. Esta Reforma Agrária, portanto, consiste em

> [...] um conjunto de ações governamentais realizadas pelos países capitalistas visando modificar a estrutura fundiária de uma região ou de um país todo. Ela é feita através de mudanças na distribuição da propriedade e ou posse da terra e da renda com vista a assegurar melhorias nos ganhos sociais, políticos, culturais, técnicos, econômicos (crescimento da produção agrícola) e de reordenação do território. (OLIVEIRA, 2007, p. 68)

Assim, os trabalhadores do campo buscam resistir às ameaças de desterritorialização. Estas ameaças vêm acontecendo a todo instante, seja por força das grandes empresas do agronegócio ou pela força do Estado, com suas políticas neoliberais, por manobras legislativas e judiciárias que vêm avançando nos territórios de ribeirinhos, quilombolas, fundos de pasto e indígenas. Contra tudo isso, os trabalhadores precisam encampar uma luta pelo direito de acesso a terra como forma de garantir a dignidade à vida humana, possibilitando o direito à moradia, trabalho, segurança e soberania alimentar e ao conhecimento.

2.2 Trajetória da Educação Rural no Brasil

A educação rural no Brasil, desde o seu surgimento, esteve ligada aos interesses dos grandes proprietários de terra e privilegiou um currículo que expressasse os desejos dos latifundiários. Portanto, educação rural é aquela desenvolvida no meio rural, centrada nos interesses dos grupos dominantes, organizada através da transmissão dos conteúdos como atividades "neutras e desinteressadas", de forma mecânica e burocrática para desenvolver competências e habilidades necessárias para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Para Ribeiro (2012 p.299) "[...] a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importador"

Desde o Brasil colônia que a educação do Estado brasileiro foi marcada por um caráter elitista e excludente, pensada apenas para atender aos interesses da elite dominante. A educação formal passou a ser oferecida no Brasil a partir da chegada dos jesuítas, que a princípio tinha como objetivo principal a evangelização e a expansão do catolicismo nesta colônia portuguesa. Desta forma, a chegada dos jesuítas estabelece as primeiras relações entre Estado e educação, implantando na colônia uma educação com

as marcas repressivas do modelo europeu. Desta forma, instalaram-se as primeiras escolas em território brasileiro, em Salvador (1549) e São Paulo (1554).

Como as escolas foram criadas para atender aos interesses da elite agrária brasileira, considerava-se então que a população do campo não necessitava aprender a ler e escrever, pois para desenvolver as atividades do dia a dia era desnecessário o letramento, ou seja, "gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade" (LEITE, 2002, p.14).

Baseada nestes propósitos, a educação rural destinada à classe trabalhadora se configurou a partir do interesse dos latifundiários, detentores das terras, controladores do poder econômico e político. Deste modo, o modelo de desenvolvimento econômico com predominância da produção extrativista e agrícola não necessitava de mão de obra especializada e sim de uma massa iletrada e submissa, limitando a educação das camadas populares a planos inferiores. Leite (2002) ressalta que, o processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária rural no Brasil, por motivos socioculturais não foi priorizada, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo.

Observa-se que não havia preocupação com a educação dos agregados e escravos como direitos sociais. Os ensinamentos tinham como base os saberes utilizados nas tarefas do dia a dia, plantar, colher, ordenhar as vacas. Com isto, manteria a educação a serviço dos interesses da elite agrária brasileira, a exploração dos trabalhadores por meio da sua força de trabalho e a manutenção do poder político.

Nos vários períodos da história do Brasil, desde a chegada dos portugueses, passando pela independência política, regime militar até os dias de hoje, a educação sempre esteve a serviço das necessidades da classe dominante. Inicialmente o intuito era atender aos interesses da burguesia agrícola, depois gerar mão de obra para as indústrias e nos dias atuais facilitar a empregabilidade num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A educação rural passou por diversos programas, campanhas e movimentos. A maior parte esteve ligada aos interesses e manutenção da classe dominante, baseada no pensamento do latifúndio empresarial, no assistencialismo, que tinha seus interesses hegemônicos favorecidos, colaborando com a manutenção do controle político sobre as terras e as pessoas que nelas viviam e vivem. Estes programas não tiveram muito êxito em termos educacionais, pelo fato de serem pontuais, fragmentados e distantes da

realidade cultural do povo. Mas por outro lado, foram eficientes no sentido de manter o controle político e controle da propriedade rural nas mãos do latifúndio.

Com o passar dos tempos, os latifundiários passaram a necessitar de trabalhadores com maior conhecimento para lidar com as lavouras e a criação de gado. Desta forma este latifúndio começou investir em uma educação como forma de qualificação da mão de obra. Assim os camponeses não necessitariam migrar para a cidade e os donos das terras teriam mão de obra em suas fazendas.

Baseada nos ideais ruralistas a educação no meio rural ganhava força, não como educação para emancipação dos sujeitos, mas para tornar a propriedade mais produtiva e rentável para os latifundiários. A escola rural também assumiria o papel de ajudar na fixação do homem no campo pela difusão de ideias positivas de permanecer no meio rural, justamente no momento que o país começava um período de industrialização e a cidade começava a ser mais atrativa do que o campo. Para Leite (2002, p. 28),

> "a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo".

Com os novos rumos da economia, ganham força os ideais ruralistas que buscam mudanças na realidade com o objetivo de garantir a permanência dos trabalhadores no campo, garantindo assim a força de trabalho à disposição da grande propriedade. Estes ideais foram reforçados pelo ruralismo pedagógico que objetivava a permanência dos trabalhadores no campo através de uma pedagogia pragmática e utilitarista. Pregava a necessidade de adaptação nos currículos, adaptando-os às necessidades da economia do momento, ou seja, a manutenção e aperfeiçoamento da exploração do trabalhador pelos proprietários das terras.

Prado (1975, p. 06) caracteriza o ruralismo pedagógico como uma.

> [...] tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que [...] formularam ideias que já vinha sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas.

Percebe-se que os ideais do ruralismo pedagógico vão muito além da questão educacional, pois ficam evidentes os interesses econômicos em benefício da elite dominante. Entendia-se como sendo fundamental um currículo pragmático e utilitarista voltado para os afazeres do dia a dia e com conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura e na pecuária, aumentando assim a produtividade no campo. Além disso,

os ruralistas temiam também a saída dos trabalhadores para a cidade, pois as indústrias começavam a se instalar nos grandes centros urbanos e estas também careciam de mão de obra. Mesmo com os programas educacionais e alguns movimentos de educadores, houve neste período das décadas de 1950 e 1960 grande migração em direção aos centros urbanos.

Em meio a todos os problemas com o alto índice de analfabetismo surge na década de 60 o MEB - Movimento de Educação de Base. Era um movimento de educação popular ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que utilizava o rádio como instrumento de educação popular. Além dos cursos radiofônicos realizava cursos de formação, eventos para os trabalhadores rurais, formação política e sindical, conscientização política, animação de grupos de representação dos trabalhadores e valorização da cultura popular.

Embora com objetivos diferentes do MEB, o governo brasileiro começou a contribuir financeiramente com o movimento de educação. O interesse maior do governo era aumentar o número de eleitores, pois neste período os analfabetos não votavam.

Além disso, existia o interesse do governo brasileiro e dos Estados Unidos em combater os movimentos agrários e as ideias comunistas das ligas camponesas que se espalhavam por todo Nordeste. Desta forma, segundo Leite, (2002) foram criados vários convênios educacionais entre os dois países; entre eles pode-se destacar a Aliança para Progresso. Leite, (2002, p. 41) destaca ainda que

> [...] paralelamente à Aliança para o Progresso, foram desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA e INCRA - todos vinculados a situações de assentamentos/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos campesinos.

Neste mesmo período surgiram outros movimentos de alfabetização como o movimento de cultura popular que abriu espaço para vários segmentos da sociedade. Foi neste movimento que surgiu o educador Paulo Freire com o seu método de alfabetização baseado na conscientização e leitura de mundo, partindo de uma visão crítica da realidade. As experiências com o "método Paulo Freire" foram desenvolvidas inicialmente em Recife/PE e, posteriormente, em Angicos/RN.

A proposta de Paulo Freire era a de alfabetizar a população adulta através do "método de educação popular, tendo como suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico dos grupos" (LEITE, 2002, p. 43). Para Freire (1989, p. 09 "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou seja, a leitura da palavra ganha

significado se ela vier intimamente ligada à leitura do mundo real como uma condição necessária para a transformação. Deste modo Freire procurava alfabetizar os indivíduos a partir do seu mundo real, despertando nos sujeitos a capacidade de reflexão sobre a realidade e a possibilidade de transformação de sua própria história.

Com o golpe militar, todos os avanços conseguidos através dos movimentos de educação popular foram exterminados, inclusive o Programa Nacional de Educação, que vinha sendo implantado por Paulo Freire. Dos movimentos, o único que continuou atuando, embora em apenas algumas regiões do país foi o MEB, porém com mudanças significativas em sua atuação. A ação educativa volta-se prioritariamente para a alfabetização e catequese, e o processo de politização e conscientização passa a acontecer de forma camuflada, especialmente nas comunidades rurais.

Com o fim dos movimentos de educação popular, por conta da instauração da ditadura militar, e a persistência dos altos índices de analfabetismo, o governo cria o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que, segundo a sua propaganda, iria varrer o analfabetismo em 10 anos. Embora não fosse destinada exclusivamente a população do meio rural, também contemplava a este público. Em meio ao fracasso de seus objetivos e os constantes desvios de recursos, o MOBRAL foi extinto em 1985, pelo então presidente José Sarney.

Mesmo com as tentativas, mencionadas acima, de manter a população no campo através dos programas, o que se observou foi um grande número de famílias que migraram, principalmente para os grandes centros urbanos. Isto aconteceu em função da falta de políticas de redistribuição das terras. As pessoas cansaram das condições precárias de vida no campo, sem terra, sem condições de trabalho, sem educação de qualidade. Isto deixa claro que, para ter educação do campo, é necessário que o campo tenha gente e que esta gente tenha a terra como seu meio de vida e produção.

A partir da década de 1960 aconteceu um contínuo processo de industrialização no país e a escola passa a direcionar a educação para suprir a demanda da economia em curso, com a criação dos cursos técnicos. As escolas, agora em grande parte públicas, assumem como foco principal a formação de técnicos para as indústrias. Neste período muitas escolas situadas no meio rural foram desativadas.

Por outro lado, com a evolução da estrutura agrária do país, surge a necessidade de mão de obra mais especializada para lidar com o desenvolvimento da monocultura exportadora. Assim a educação que anteriormente fora destinada a uma pequena elite, passa a ser oferecida também para os trabalhadores rurais, mas com a finalidade de treiná-

los para as atividades do campo. Saviani (2007, p.125) enfatiza que a educação era voltada para a "formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas Ciências Morais e Econômicas". Nota-se que a educação chega ao meio rural de forma precária e com a finalidade de atender aos interesses do mercado e tendo como referência os centros urbanos, os modelos europeus, voltados aos interesses das elites no fornecimento de mão de obra específica.

Esse modelo de educação escolar deixou uma herança muito negativa para os povos do campo, pois privilegiou uma educação comprometida com o mercado e orientada para a criação dos cursos profissionalizantes de formação técnica, visando atender as necessidades do processo de industrialização e do capital, cristalizando uma educação cuja base conceitual era a população urbana.

Com exceção do "ruralismo pedagógico" o Brasil nunca teve uma política específica para atender a população do campo. O atendimento sempre se deu através de campanhas, de programas e projetos sem levar em consideração as diferentes formas de vida dos povos e a dívida história com esta parcela da população brasileira. Como afirma Zakrzevski (2007, p. 200):

> Ao estudarmos a história da educação brasileira, podemos perceber que a educação do campo foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias (projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade), muitas não levando em conta o contexto em que as escolas estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais estabelecidas no território. As políticas educacionais trataram a educação urbana como parâmetro a ser seguido, e a do campo como adaptação desta.

A educação sempre esteve presente em todas as constituições brasileiras, entretanto, mesmo o país tendo um percentual da sua população vivendo e produzindo no campo, a educação destinada a esta parcela da população foi pouco mencionada nas constituições federais. Até mesmo a constituição de 1988, onde foi garantida a participação dos sujeitos na elaboração das políticas públicas, os avanços nesse sentido foram muito tímidos. No seu artigo 205 diz o texto que

> [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

No entanto, a lei não explicita a forma do atendimento às classes menos favorecidas. Tampouco menciona a questão da educação no meio rural, o que deixa claro o descaso com a educação para os povos do campo e o direcionamento da educação para a população urbana.

A elaboração da LDB nº 9.394/96 gerou muitas expectativas aos trabalhadores e às instituições de educação. Esperava-se que a lei trouxesse novo impulso para a educação brasileira no sentido de maior equidade de oportunidade para todos. Apesar disso, ela não conseguiu ultrapassar os limites impostos pela estrutura socioeconômica do projeto neoliberal em vigor.

Embora traga este viés do projeto neoliberal, a lei traz alguns avanços, em comparação com outras LDBs. Para Leite (2002, p.52), a LDB 9.394/96 "promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado ao meio rural de certo modo desurbanizado"

Apesar do seu conservadorismo, a LDB inova no sentido de propor no artigo 28 a adequação da escola à vida do campo, organização de escola própria, incluindo aí a organização do calendário escolar de acordo com o ciclo agrícola e as condições climáticas.

2.3 Breve Panorama da Educação do Campo

Os povos que vivem no meio rural, historicamente, tiveram seus direitos negados, especialmente aqueles referentes à educação formal. Como o campo sempre foi visto como uma realidade a ser superada, não foram priorizadas políticas públicas específicas para essa população. Tardiamente oferecida, a educação esteve centrada no fortalecimento do modelo de desenvolvimento econômico com base nos interesses do empresariado rural, no assistencialismo, no controle sobre os meios de produção e da população que vive no campo.

O currículo das escolas do meio rural sempre traduziu os ideais e interesses dos grupos economicamente dominantes e foi concebido como uma seleção, organização e transmissão dos conteúdos como atividades "neutras e desinteressadas", de forma mecânica e burocrática para desenvolver habilidades que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho. Embora se saiba que em qualquer visão de currículo está imbricado algum tipo de poder, pois não há neutralidade, ele sempre traz uma ideologia, uma

intencionalidade e define que tipo de sociedade e de sujeito se quer construir. Para Apple (2002, p.59),

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam ou desorganizam um povo.

O currículo da escola rural se tornou o principal instrumento de disseminação da ideologia dos grupos dominantes, incorporando conteúdos e valores que vão repercutir em atitudes necessárias para o mercado de trabalho capitalista e a perpetuação da classe dominante. Assim, a vinculação entre currículo e a manutenção do pensamento hegemônico capitalista revela o caráter eminentemente político e ideológico do currículo. Mészáros (2008, 36) ressalta que

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos serviu - no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão no sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...].

Isto mostra a grande influência do capital sobre a educação, pois é nítida a presença da teoria deste orientando as políticas públicas educacionais, entre elas a formação de professores.

Mesmo com todo movimento em torno de outra visão de campo, de educação e de sociedade na perspectiva de educar os sujeitos do campo para se organizarem e se assumirem na condição de sujeitos da direção de seu destino, o currículo das escolas tem sido fortemente influenciado pelas políticas públicas para atender aos pressupostos do mercado. Essa condição tem deslocado a função primeira da educação - de formação humana - para a esfera de interesse do mercado. Caldart (2004, p. 25/26) enfatiza que,

> Para que a escola cumpra esta tarefa é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relaciona ou se constitui como ferramentas para a construção de uma nova visão de mundo [...].

Nesta visão, a concepção de currículo não são atividades neutras e desinteressadas e sim os mecanismos para ajudar os sujeitos a entenderem melhor a sua história e o mundo que os cercam, pois "a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam a entenderem o saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber" (SAVIANI, 2003, p.15).

Mas o que tem prevalecido no meio rural é uma educação que "[...] sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária" (LEITE, 2002, p. 14).

Neste contexto de descaso e exclusão do meio rural surgem as classes multisseriadas, se constituindo de forma predominante na oferta de ensino, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental. Estas classes multisseriadas apresentam precariedades em sua infraestrutura física, professores com formação deficitária, desvalorização profissional, sem levar em consideração o contexto das salas de aulas, onde professores assumem outras funções, além da função de ensinar.

Embora se reconheça as dificuldades de trabalhar com esta forma de organização do ensino é preciso que ela seja levada em consideração pelos poderes públicos, principalmente nos momentos de definição das políticas educacionais para o campo, já que tem uma importância muito grande para as pequenas comunidades rurais. Para Hage et al (2010, 26), "as situações que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso e a qualidade da educação nas classes multisseriadas, em grande medida, estão diretamente relacionadas à falta e à ineficiência das políticas públicas".

Portanto, é através das políticas públicas educacionais que se definem novas propostas educativas, investindo numa formação específica para os professores das classes multisseriadas, na melhoria das estruturas físicas das escolas, nas condições de trabalho dos professores, no acesso aos conhecimentos que embasem a ação pedagógica, no acesso dos alunos a biblioteca, merenda escolar de boa qualidade, laboratório e transporte escolar que facilite a chegada até as escolas.

Embora as classes multisseriadas tenham uma grande importância na formação dos sujeitos do campo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, nos últimos anos o país tem assistido ao fechamento de forma arbitrário de milhares de escolas do campo em todo país. Segundos dados publicados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos últimos 15 anos, cerca de 37 mil escolas foram fechadas, sem contar aquelas fechadas não oficialmente, não computadas

nos censos escolares. Isto ocorreu mesmo com um aumento nos recursos repassados pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

Haje (2011, p. 103), ressalta que:

> Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no País, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. Em 2009, apesar de os dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados.

Os dados revelam uma diminuição expressiva, tanto no número de escolas exclusivamente com classes multisseriadas, assim como no número de alunos matriculados. Isto tem ocorrido principalmente por causa da política de nucleação das escolas do campo implantadas pelos municípios após o processo de municipalização do ensino fundamental. A nucleação visa agrupar os alunos e professores em escolas maiores, onde o ensino pode acontecer numa escola núcleo e os alunos distribuídos em séries. Embora os gestores aleguem que isto vai proporcionar aos alunos melhores condições de aprendizagem, esta justificativa oculta questões orçamentárias e busca, de fato, a redução de gasto.

O fechamento das escolas multisseriadas tem sido imposto à comunidade, ou então se criam no imaginário popular do campo, que estudar na escola-núcleo ou na cidade é mais proveitoso. Esse argumento tem sido fortemente questionado, já que, na realidade, isto não tem acontecido, pois a nucleação, por si só não garante esta melhoria pretendida pelo Estado. Esse fechamento das classes multisseriadas tem gerado reflexos nada positivos, pois além de não atingir o objetivo de melhoria do ensino, tem provocado um distanciamento das escolas e dos alunos da sua comunidade

A ausência da oferta de educação nas comunidades rurais é, sem dúvida, uma negação dos diretos à educação e contribui para que persistam as desigualdades educacionais entre campo e cidade. Na realidade, percebe-se que nos anos iniciais há uma predominância de educação, através das classes multisseriadas, nas comunidades de origem dos alunos, enquanto nos anos finais do ensino fundamental predomina o ensino através das escolas-núcleos, em que os alunos se deslocam de suas comunidades para os povoados ou para as sedes dos municípios. Haje (2011) enfatiza que esse problema se

agrava a partir do momento no qual os estudantes avançam para as séries mais elevadas, pois, para cursar o ensino médio, mais de 90% dos alunos precisam se deslocar para as sedes dos municípios.

Essa realidade mostra que há uma ausência de políticas estruturantes para o campo. A permanência dos jovens depende da possibilidade de continuar sua escolarização na sua comunidade, assim como possa ter condições de trabalho que produza renda, acesso às novas tecnologias, oportunidade de lazer e acesso às atividades agrícolas e não agrícolas para jovens de ambos os sexos. Neste sentido, a permanência dos jovens no campo depende de um conjunto de políticas que envolvam todas as esferas governamentais.

Para Peripolli & Zoia (2011, p. 194) "o desafio maior está em compreender que as questões das escolas do campo estão colocadas fora delas. Ou seja, são decorrentes de outros aspectos que dizem respeito ao campo", portanto, o fechamento das escolas resulta da opção política. Os mesmos autores citam uma entrevista de Erivan Hilário, do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ao Jornal Brasil de Fato em 01 de abril de 2011, onde este ressalta que:

> O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola.

Desta maneira o fechamento das escolas das comunidades rurais faz parte de uma política patrocinada pelo projeto do capital, em nome de um agronegócio que expropria os meios de produção e expulsa grande parte da população camponesa de suas terras.

> Não há como tratarmos as muitas questões que envolvem as escolas do campo sem pensarmos, primeiro, as muitas questões que envolvem o campo. Mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses (PERIPOLLI & ZOIA, 2011 p.195).

O fechamento das escolas tem sido justificado pelo poder público em função do "alto" custo de manutenção das escolas com um número reduzido de alunos. Para Souza e Santos (2007, p. 215), "esta atitude é muito questionável, pois ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade da administração escolar receber mais verbas para aplicação na escola, acaba dificultando o acesso das crianças à escolarização".

A nucleação da forma como vem sendo feita, viola os direitos e as garantias de crianças e adolescentes. O artigo 206 da Constituição Federal (CF), no seu inciso I, diz que a educação precisa ser oferecida em "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", o art. 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trata do "acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência". Na realidade, a nucleação tem dificultado o acesso e a permanência das crianças e adolescentes à escola, pois a falta de transporte e as distâncias, o atraso para chegar da sala de aula tem causado esta dificuldade.

Percebe-se que municípios e Estados estão descumprindo as leis, no que se refere ao processo de nucleação. No art. 3º da Resolução nº 02, de 28 abril de 2008, no que se refere à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, o texto diz: "serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças". Esta mesma resolução nos seus artigos 4º e 5º dispõe que:

> Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.
>
> Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.
>
> § 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Tudo isto mostra que apesar de estarem em vigor há bastante tempo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); a Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares às diretrizes operacionais e o Plano Nacional de Educação (2010) não têm servido como parâmetros para as políticas de educação do campo, principalmente no que se refere à nucleação das escolas do campo e ao transporte das crianças das comunidades rurais.

2.4 Histórico Da Pedagogia Da Alternância

Para apresentar o histórico da Pedagogia da Alternância (PA), será considerada como referência básica Queiroz (2004). Segundo esse autor, essa pedagogia surgiu em 1935 em uma região chamada Lot-et-Garone no sudoeste da França. Ela se deu a partir da iniciativa de um grupo de agricultores, da referida região, que tentava responder ao problema daquela época em relação ao acesso à educação para a população do meio rural. O contexto político e econômico da França na década de 1930 era marcado por um tempo de crises. O país vivia a necessidade de reconstrução social após um período de guerras, em especial a 1ª grande guerra. O desafio era a reestruturação da sociedade e da economia. Nesse cenário, a realidade do meio rural contava com a existência de pequenas propriedades de economia familiar e, naquela época, as políticas públicas francesas se concentravam nas regiões urbanas, deixando de lado as questões ligadas ao meio rural.

Diante de uma realidade social e econômica desestabilizada, a experiência da PA nasce a partir de um processo de organização dos agricultores, de alguns movimentos como o Sillon23 (Sulcos em português) e outras categorias das quais citam-se: o Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR), fruto do movimento Sillon. De acordo com Queiroz (2004), o surgimento dessa pedagogia é marcado por um "processo de organização e de reflexão", conforme cita Chartier (1986, p. 43 apud QUEIROZ, 2004, p. 62), "[...] esta primeira experiência de Sérignac-Pérboudou é fruto de uma longa reflexão cuja origem remonta ao começo do século. Os promotores haviam longamente refletido sobre a carência, as necessidades e a especificidade da formação dos jovens agricultores [...]". Como fruto de uma experiência organizativa dos agricultores, em uma tentativa de responder às demandas do contexto rural da época, surge, em Sérignac-Pérboudou, a primeira Casa Familiar Rural ou *Maison Familiale Rurale de Lauzun*, no ano de 1937.

A experiência organizativa dos agricultores franceses, a partir do Sillon, de acordo com Queiroz (2004, p. 64), se tornou uma referência para o movimento popular de educação. Esse movimento tinha uma característica peculiar ao integrar trabalhadores, burgueses e cristãos no espaço de reflexão denominado círculos de estudos que se espalhou pelo país. Esses círculos serviram de base para uma compreensão política da "[...] realidade rural, bem como, a vida, as dificuldades, os desafios enfrentados pelos agricultores", ao ponto de motivar a criação do Sulco Rural em 1904, que recebeu o apoio de sacerdotes católicos.

Em 1908, acontece, em Laumes-Alésia, o I Congresso Nacional Rural do Sillon. Para Queiroz (2004), esse Congresso teve um papel relevante na organização dos jovens, bem como na expansão das Casas Familiares Rurais e sua proposta de alternância, pois um de seus pressupostos foi a acentuada necessidade da formação e da organização para o desenvolvimento rural, ou seja, não era possível pensar em uma proposta de desenvolvimento desarticulada de um processo de organização e formação das pessoas que lutavam por ele.

Após um período controverso entre o movimento Sillon e a Igreja Católica, acontece uma ruptura entre os dois. Contudo, alguns participantes do antigo Sillon mantiveram as atividades de estudo e organização que desembocaram na criação do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), criado em 1920. A criação do SCIR, segundo Queiroz (2004), é uma das referências importantes para se compreender a criação das Casas Familiares Rurais. O autor faz esse destaque para enfatizar que a criação das escolas de alternância contou com a participação de integrantes dos movimentos citados anteriormente.

Queiroz (2004, p. 66) cita estes membros fundadores das Casas Familiares: Jean Peyrat, agricultor e membro do SCIR; M. Callewaert, agricultor e membro do sindicato agrícola; Edouard Clavier, agricultor; e o padre Abbé Granereau, que era agricultor, membro do Sillon e do SCIR. Segundo relatos, Yves, filho de Jean Peyrat, não manifestava vontade de frequentar a escola convencional da época, pois não queria se afastar do ofício de agricultor. Preocupado com a situação, o pai (Jean Peyrat) leva a questão problema ao padre Granereau, e ele, aos demais agricultores do SCIR. Como resultado dessas reflexões, definiu-se que os jovens da região de Lot-et-Garonne receberiam uma formação técnica, geral, humana e cristã. Como princípio básico, tal formação seria em alternância, e a responsabilidade dela seria das famílias. Dessa forma, cita Queiroz (2004, p. 67) que:

> [...] em 21 de novembro de 1935, quatro jovens agricultores – Edouard Clavier, Lucien Callewaert, Paul Callewaert e Yves Peyrat – iniciaram o primeiro ano de uma experiência nova em Sérignac-Pérboudou, sob a orientação do padre Granereau. Esta experiência foi marcada pela prática daquilo que propunha o estatuto da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR, ou seja: "combinação de **internato**, contato permanente com a **família** e estadia no **meio social**" (art. 3), "**responsabilidade das famílias**, tanto na manutenção" (art. 8) "quanto na gestão" (art. 12) e "acompanhamento" (art. 9) (grifo do autor).

Ao final do primeiro ano de experiência, cresceu o número de famílias interessadas em colocar seus filhos nas escolas de alternância. Este fato tornou necessária a incorporação de novas pessoas para trabalhar com a formação dos estudantes. O interesse foi tão grande que, em 1937, discutiu-se a possibilidade da criação de uma Casa específica para a formação de mulheres. Nesse mesmo ano, foi comprada uma casa para sede da nova escola, que contou com a participação de 40 alunos. Em 1938, nasce a segunda Casa com uma turma de 14 alunos. Entre 1940 e 1941, é criada a primeira Casa Familiar para mulheres em Lauzan com uma turma de 35 estudantes.

A partir daí, a experiência passa por um processo de crescimento, espalhando-se para outras regiões. Esse crescimento requer uma organização em várias instâncias e, para acompanhar tal expansão, o movimento cria, em 1941, a União Nacional das Casas Familiares. A partir da articulação nacional, conseguiram incluir as escolas de alternância no financiamento público do Ministério da Agricultura, bem como começaram a pensar na necessidade de organização pedagógica dessas escolas. A partir de então, a experiência francesa se espalha para outros países.

Nesse tempo, a experiência foi amadurecendo no aspecto pedagógico e organizativo para chegar ao que se conhece no Brasil sobre a Pedagogia da Alternância praticada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's).

2.4.1 Histórico Da Pedagogia Da Alternância No Brasil

A primeira experiência de formação por alternância no Brasil se deu no estado do Espírito Santo em 1969. As escolas receberam uma nomenclatura diferente da experiência francesa, e aqui, ficaram conhecidas como Escola Família Agrícola (EFA). É importante destacar que a experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância sofreu a influência das escolas italianas. A PA chegou ao Brasil por meio do sacerdote italiano Humberto Pietrogrande, que era missionário no estado do Espírito Santo.

No Brasil, a EFA surge no momento em que se vivia o período da ditadura militar, caracterizado pelo tão conhecido sistema repressivo, no qual, segundo Queiroz (1997, p. 48), eram severamente punidos os "[...] movimentos sociais no campo e na cidade, bem como prende, tortura, processa e assassina operários, camponeses, líderes sindicais [...]". Além disso, no que se refere ao desenvolvimento econômico, o país se preparava para se adequar ao sistema econômico capitalista mundial. Contudo, a iniciativa da alternância ganhava força e se espalhava rapidamente, o que possibilitou a criação de uma instituição

que se ocupasse da articulação entre as escolas e o público externo, para isso, foi criado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES).

A partir do Espírito Santo, as escolas de alternância se expandiram para outros estados do Brasil. Atualmente, conta com 150 escolas em 17 estados brasileiros. Na maioria deles, a experiência de formação por alternância mantém ligação com organismos religiosos.

Para melhor organização política e pedagógica das EFA's no Brasil, foi criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Essa associação teve como primeira sede o estado do Espírito Santo. Posteriormente, teve sede no estado da Bahia, no município de Riacho de Santana, voltando ao Espírito Santo. Em seguida, diante da necessidade de uma interferência mais incisiva no âmbito das políticas públicas, a UNEFAB se estabeleceu em Brasília, onde permaneceu por 8 anos. Hoje tem sede no município de Orizona – Goiás.

Tabela 2 – Abrangência das EFA's no Brasil Rede Nacional

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil																
Associações regionais vinculadas à UNEFAB																
RECEFAIS (MEPES)	AMEFA	IBELGA	AECOFABA REFEAISA	AEFAPI	UEFAM	AEFACOT	AEFARO	REAFA	AGEFA							
SUDESTE			NORDESTE					CENTRO OESTE				NORTE				SUL
ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS
30	18	04	32	01	17	20	01	4	3	1	3	6	6	2	1	1
52			71					11				15				1
150																

Fonte: UNEFAB, 2011. In*:* Borges et al. (2012, p. 43)

Além das EFA's, existem as Casas Familiares Rurais (CFR), cuja maior incidência se dá no sul do Brasil, nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Elas surgiram no Brasil na década de 1980, influenciadas pela União Nacional das Casas Familiares Rurais (UNMFRs - Union Nationale des Maisons Familiales Rurales) francesas, que disponibilizou um assessor pedagógico para coordenar o processo de criação e articulação das casas no Brasil. Surgiram no Nordeste, nos municípios de Arapiraca – Alagoas e Riacho das Almas – Pernambuco, e, posteriormente, chegaram ao Sul do Brasil. Em seguida, as casas se expandiram para os estados do Pará, Maranhão e Amazonas.

Em 1989, no município de Barracão no estado do Paraná, surge a primeira Casa Familiar Rural. Para articulação política e pedagógica das casas do sul, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul). Para as do Norte e Nordeste, foi criada a ARCAFAR Norte e Nordeste. Atualmente, as casas no Brasil se apresentam da seguinte forma:

Tabela 3 – Distribuição dos CFRs no Brasil Rede Regional

Rede Regional					
ARCAFAR Sul do Brasil			ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil		
Região Sul			Região Nordeste e Norte		
ARCAFAR SC		**ARCAFAR RS**			
PR	SC	RS	MA	AM	PA
43	22	08	21	03	27
73			21	30	
73			51		
Total Geral: 124					

Fonte: ARCAFAR Sul. In*:* Borges et al. (2012, p. 43)

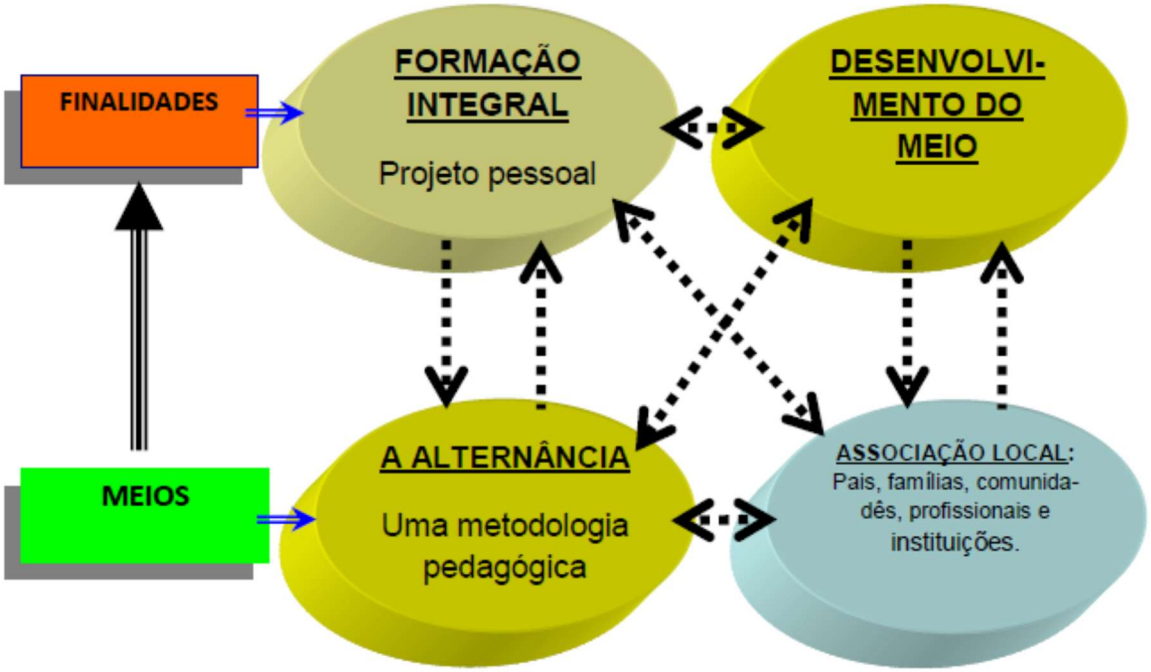
A história mostra que o itinerário da Pedagogia da Alternância na França e no Brasil é um caminho de contínua reflexão e um processo permanente de construção, conforme assinala Gimonet (2007, p. 27):

> Esta caminhada formativa tornou-se uma **ação-pesquisa-formação permanente**. Uma caminhada feita de tentativas e de ensaios, de empirismo e de reflexões, de desordem e ordem, de informação e de formação, de estruturações e de organizações para existir, afirmar-se, chegar, gerir suas dependências, ganhar em autonomia, ser si mesmo e solidário... Na verdade, esta criação foi um processo complexo. Foi na França. Mas no Brasil, na Argentina, no Uruguai e em todos os países da América Latina, no Quebec, na África, na Ásia, na Oceania...é bem capaz que uma caminhada similar aconteça para que possa afirmar-se um movimento educativo inovador e portador de esperança (grifo do autor).

Para ganhar em força política, a UNEFAB e a ARCAFAR Sul se organizaram e criaram uma sigla comum às duas instituições, ficando conhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Foram previstas algumas ações comuns às duas regionais, tais como: articulação política junto aos órgãos públicos e a organização pedagógica como um todo.

Os CEFFAs, de acordo com Begnami (2006, p. 26), são estruturados a partir de quatro pilares ou princípios: associação local, pedagogia da alternância, formação integral e desenvolvimento do meio.

Figura 1 – Pilares dos CEFFAs



Fonte: Calvó (2001).

A Pedagogia da Alternância e a formação integral representam a intencionalidade pedagógica, enquanto a associação local e o desenvolvimento do meio representam a dimensão política dos CEFFAs.

A formação integral baseada na pesquisa é um elemento integrador entre a escola e a comunidade por meio de um amplo processo de construção coletiva, no qual a escola deve se colocar como um espaço de troca e não como única detentora de saberes. Conforme apresenta Severino (2007, p. 25), "[...] a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, [...] educar [...] significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar". A pesquisa, na metodologia da alternância, é um instrumento por excelência de conhecimento e de construção de saberes em uma perspectiva epistemológica, pedagógica e social.

Ela é pedagógica por ser mediadora do processo de aprendizagem, é epistêmica porque é inerente ao processo de conhecer, e social na medida em que se constitui como

instrumento de ressignificação da existência humana por meio da produção do conhecimento.

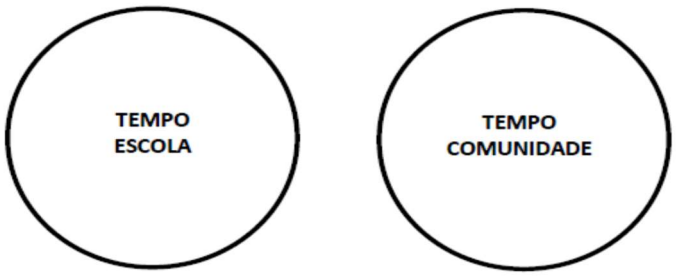
Ao pensar a formação em uma perspectiva integral, a Pedagogia da Alternância propõe uma inversão no atual modelo hegemônico de ensino que prioriza a transmissão em detrimento da produção, ou seja, o processo de ensino deve superar a ideia clientelista de consumo e passar para um processo de produção de conhecimento. Conhecer parte da perspectiva de construir e não de consumir. Assim, a pesquisa se estabelece como um elemento norteador da aprendizagem.

2.4.2 Os tipos de alternância

É importante compreender que a alternância não se faz apenas pela simples alternância do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. É necessário ter cuidado para não incorrer nesse tipo de compreensão e, conforme assinala Gimonet (2007), é algo muito fácil de acontecer. Por essa razão, faz-se necessário conhecer os vários tipos de alternância para construir o caminho epistemológico da verdadeira pedagogia. Para Gimonet (2007), vivenciar a alternância na formação significa "compreender e praticar". Dentre os diferentes tipos de alternância, ele apresenta três.

A ***falsa alternância***, ou alternâncias justapostas, que compreende períodos na empresa (tempo de vivência no meio socioprofissional) e Tempo de Escola de forma desconectada. Nesse tipo, não há uma relação entre os tempos e os espaços de formação. Os conhecimentos, perguntas, observações e reflexões feitos em um, não são tomadas como objeto de estudo no outro, ou seja, a formação acontece de forma independente e dissociada, tratando-se de dois tempos totalmente diferentes.

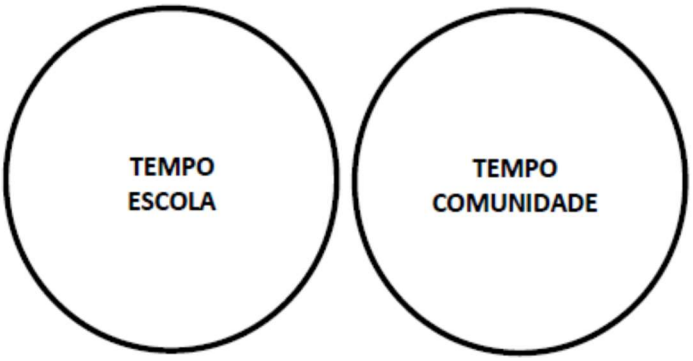
Figura 2 – Falsa Alternância



Fonte: Santos (2012)

Alternância aproximativa – esta, ao contrário da falsa alternância, apresenta-se a partir de dois tempos de formação que se associam, aproximam-se e criam um conjunto coerente de forma que as ações ocorridas nos tempos sejam somadas umas às outras. Nesse caso, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade se aproximam, mas *não provocam uma interligação entre ambos.*

Figura 3 – Alternância aproximativa



Fonte: Santos (2012)

A **alternância integrativa** ou alternância real não se limita a uma sobreposição de um tempo sobre o outro, ou uma aproximação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, nem tampouco a simples aproximação da teoria com a prática. A integração acontece mediante uma profunda relação do Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC), em um movimento dialético, no qual os dois tempos se intercomunicam, de modo que a formação seja contínua em espaços diferenciados, ou seja, acontece uma dinâmica de formação permanente, tanto no TE, quanto no TC. Conforme destaca Gimonet (2007, p. 120):

> Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

Figura 4 – Alternância integrativa

Fonte: Dossiê da Formação Inicial de Monitores– União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (2005)

Conforme apresenta a Figura 4, a alternância integrativa tem seu primeiro momento no Tempo Comunidade ou, usando a nomenclatura das EFA's, no meio socioprofissional. O segundo momento acontece no Tempo Escola (TE) ou, como nas EFA's, na escola/sessão de formação. O terceiro momento acontece na volta para o Tempo Comunidade (TC). Nesse tipo de alternância, os três momentos se constituem na relação entre eles, ou seja, o TE será tempo de aprofundamento do vivido, se incorporar as questões trazidas pelos educandos de suas realidades, bem como a volta à comunidade se consistirá como um momento de aprofundamento das teorias e suscitará novos questionamentos, considerando as construções feitas pelos educandos no Tempo Escola. Isso significa que o retorno à comunidade precisa ser planejado. É necessário definir as intencionalidades que farão brotar a semente do próximo TE e assim sucessivamente no ciclo contínuo da alternância.

Queiroz (2004, p. 93) discute sobre os quatro tipos de alternância (apresentados no Quadro 4) a partir dos pensamentos de Girod de L'ain que trata das alternâncias externa e interna; de Malglaive, que relata as alternâncias falsa, aproximativa e real; de Bourgeon, que discorre sobre as alternâncias justapositiva, associativa e copulativa; e de Lerbert que fala a respeito das alternâncias da inversão e da reversibilidade.

Tabela 4 – Tipos de alternância

Tipos de alternância

GIROD de L'AIN	MALGLAIVE	BOURGEON	LERBERT
Alternância Externa	Falsa Alternância	Alternância Justapositiva	Alternância Ritmo
Alternância Externa			
	Alternância Aproximativa	Alternância Associativa	Alternância Inversão
	Alternância Real	Alternância Copulativa	Alternância Reversibilidade

Fonte: Queiroz (2004, p. 94)

2.4.3 Alternância No Nível Superior

A alternância tem se constituído na principal pedagogia que tem orientado a organização da Educação do Campo no Brasil, mediante as iniciativas pensadas em sua maioria pelos movimentos sociais e, mais recentemente, por algumas iniciativas do poder público, seguramente por meio da articulação destes movimentos sociais e sindicais do campo. Em relação a seu uso no Ensino Superior, Correia e Batista (2012, p. 174), com base na experiência da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba, afirmam que "[...] a alternância vem se configurando como uma alternativa pedagógica que inspira metodologicamente diversas experiências na educação básica, profissional e superior destinadas às populações camponesas".

Essa pedagogia tem contribuído para a ressignificação de vários espaços e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem dentro da academia. Dentre as contribuições, destaca-se aquela que se constituiu no objetivo das licenciaturas, que é a formação de professores das escolas do campo. Se os cursos não tivessem a organização dos tempos alternados, muitos dos que hoje ingressam em um curso superior na universidade não teriam condições de fazê-lo dentro da atual conjuntura acadêmica.

Outra contribuição é a ressignificação do papel do professor universitário no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor não é aquela figura cujo compromisso é apenas com a aula. Na alternância, ele é um sujeito da formação que aprende no processo, tanto quanto o estudante. O educador, na alternância, é aquele que se vê compelido a comprometer-se com a construção de um novo projeto de sociedade e de campo.

Na alternância, o educador é aquele que está presente no conjunto das atividades inerentes ao processo da alternância, ou seja, nas aulas, nas atividades do Tempo Comunidade, na realidade dos estudantes e de suas comunidades, na organicidade e nos diferentes tempos de formação. Dessa forma, é aquele que domina a compreensão das contradições nas quais vivem os educandos e suas comunidades. A vida cotidiana do campo, assim como a de outros espaços, está em constante movimento; o que requer que o educador esteja em um processo permanente de formação, que possibilite a construção de instrumentos, de metodologias, de técnicas e, sobretudo, a construção de um olhar atento e questionador sobre tal realidade, pois do contrário, ele não consegue acompanhar a dinamicidade do cotidiano da construção do conhecimento que se faz necessária, nessa proposta de formação.

O professor da alternância no Ensino Superior é aquele que se preocupa com a formação de conceitos necessários ao exercício da profissão, mas também com a formação da pessoa, do cidadão, do cientista e do pesquisador, enfim, com a construção da identidade do povo camponês. Preocupa-se com o currículo que faz e refaz cotidianamente, pois, de acordo com essa pedagogia, nada é cristalizado, nada é estático, tudo está se fazendo, todo o processo está se dando, constituindo-se continuamente. Nisso consiste a ideia de complexidade da alternância.

O educador que trabalha com a formação organizada em alternância deve ter um olhar atento à realidade da comunidade e ao mundo teórico-científico e deve ser capaz de colocar a teoria a serviço da compreensão do mundo, da vida dos sujeitos e de sua própria posição como educador diante dos fatos advindos da realidade dos estudantes. O professor que trabalha com a alternância deve ser capaz ainda de construir vias que possibilitem a relação teoria e prática como um caminho dialético.

A alternância propõe à universidade um método específico de construção do conhecimento a partir da metodologia da ação, reflexão e ação na perspectiva de transformação social. O conhecimento que emerge da metodologia de investigação e pesquisa ressignifica a realidade a partir das teorias e da relação com outros espaços e sujeitos, por conseguinte, contribui para romper com a estrutura convencional de educação que forma para a domestificação, uma vez que "[...] o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. Ainda mais: ele duplica-as na medida em que as consagra através de resultados escolares, pois estes depressa se transformam em apreciação da pessoa em si" (Snyders, 2005, p. 24-25).

A lógica tradicional não permite conceber o cotidiano dos estudantes como espaço

de construção de saberes acadêmicos, pois o ensino tradicional, acostumado a negar qualquer forma de manifestação da classe trabalhadora, se vê ameaçado diante da ideia de conceder *status* de acadêmico aos conhecimentos que emergem do chão do povo camponês. A alternância contribui no sentido de inverter essa lógica. Segundo Mochcovitch (1988, p. 63), a escola deve garantir que a classe trabalhadora, ou a classe dominada, tenha "[...] uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade 'moderna', isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo".

A alternância tem apresentado para a universidade um caminho que possibilita a superação da distância entre o estudante e a escola. Os diversos instrumentos possuem a intencionalidade pedagógica de estabelecer o diálogo contínuo entre escola e comunidade, escola e realidade do educando, bem como a possibilidade de construção de saberes diferenciados a partir da relação com os diferentes sujeitos da formação.

A relação com os movimentos sociais, as lideranças das comunidades, as mais variadas instituições presentes no universo comunitário, como escolas, associações, sindicatos, igrejas e grupos culturais, dentre outros, têm facilitado o diálogo epistemológico entre diferentes saberes. A formação por alternância não situa o conhecimento científico como única forma de conhecer, ou único método que possibilita o contato com um determinado objeto, mas, conforme Correia e Batista (2012), pode se colocar como um instrumento que provoca mudanças internas e externas:

> [...] ao fomentar a utilização e a exploração epistemológica de diferentes e, em certa medida, contraditórias subjetividades, culturas e práticas provenientes das lógicas do campo e da universidade, convergem para novas formas de resistência, de formulação de alternativas educacionais e de consideração de saberes subalternos na esfera pública da universidade (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 185).

Em relação à organização do trabalho pedagógico, a alternância representa uma nova forma de pensar o currículo acadêmico. Segundo Antunes (2010, p. 403), ela "[...] trouxe desafios para a organização dos conteúdos, para o material didático e para a relação pedagógica".

Na Ledoc Teresina os tempos formativos são conhecidos como tempo universidade TU e tempo comunidade TC. O TU ocorre nas dependências da UFPI, em salas de aulas com professores, uso de laboratórios e outros espaços formativos. O TC

ocorre na própria comunidade do estudante, onde ele desenvolve atividades formativas do curso que o aproximem mais de sua própria comunidade.

A proposta de formação da licenciatura, com vistas a preparar os estudantes para a organização do trabalho pedagógico na escola, para a gestão dos processos educativos e de desenvolvimento nas comunidades, nas famílias, nos diferentes grupos sociais presentes na realidade do campo, a formação para o exercício da liderança e a formação do professor da Educação do Campo, à primeira vista, podem se constituir em outros exemplos de desafios que precisarão ser enfrentados no processo de construção da licenciatura. Nessa questão, situa-se a compreensão de formação em sentido amplo, para além dos conteúdos específicos das disciplinas. Tais questões poderão incorrer na tentativa de querer justificar o aumento da carga horária para os conteúdos específicos das disciplinas, por não compreenderem o aspecto político inerente à profissão de professor.

A tensão entre a compreensão da alternância apenas como uma pedagogia que alterna tempos e espaços estanques e a compreensão dela como uma pedagogia da complexidade (que busca a interação entre os diferentes espaços e tempos de formação em uma perspectiva integrativa) justifica a proposta da organização do trabalho pedagógico pautada nos aspectos situados anteriormente. Daí decorre a necessidade de compreender que o espaço acadêmico da formação do educador do campo, organizado pela Pedagogia da Alternância, requer uma construção organizacional diferenciada do modelo tradicional.

É interessante destacar que a necessidade de diferenciação não passa pela compreensão de que os educandos do campo são inferiores aos demais educandos da universidade; ela se sustenta na concepção de formação, ou seja, na intencionalidade pedagógica da formação que, na Licenciatura do Campo, pretende ser histórica e dialética.

Não é fácil compreender uma proposta que inverte a lógica tradicional de formação. Quando na lógica dominante o professor tem que saber apenas os conteúdos de sua área (o de Matemática tem que saber álgebra, funções etc. e algumas didáticas para aula), na lógica da alternância, esse professor precisa saber álgebra, funções, didática etc., além disso, compreender a sua realidade como uma totalidade. Nesse sentido, o educando não é apenas um excelente professor de Matemática, além da excelência na competência técnica, ele é convidado a inserir-se na comunidade como um agente de ações contra hegemônicas. Aí está a chave de compreensão da organização do trabalho pedagógico, mediado pela Pedagogia da Alternância:

> É recorrente nas falas dos estudantes da Ledoc referência ao projeto do viveiro como uma possibilidade real de construção positiva e coletiva dentro do Assentamento. **Pistrak considera que "se conseguir colocar o viveiro em prática vai dar um impacto dentro da comunidade."** No contraponto, há entre os estudantes um sentimento de desconfiança acerca da sua materialidade prática frente às condições materiais para colocá-lo em funcionamento (RODRIGUES, 2011, p. 118) (grifo nosso).

Essa compreensão do educando como um agente de transformação é um desafio constante para a lógica de formação que hoje é instituída no espaço acadêmico. A formação escolar perpassa pela compreensão da luta de classes. Se o Projeto Político Pedagógico a compreende apenas como um conjunto de conhecimentos teóricos do saber fazer, ele retira o elemento político da luta, tornando a escola um instrumento de perpetuação da lógica dominante. Para Gramsci (apud Mochcovitch, 1998, p. 14), "[...] dominação ideológica seria subordinação intelectual: as classes dominantes podem, pela direção que imprimem à sociedade, conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que está cimentado e unificado pela ideologia dominante [...]".

A alternância propõe a concepção da educação no nível superior como a possibilidade de formação do educador militante, no caso específico de a licenciatura formar "intelectuais orgânicos". O aspecto "do campo e para o campo" é determinante no processo, pois expressa a historicidade do momento atual no contexto brasileiro.

Não se objetiva apenas um excelente professor de Matemática ou de Português, objetiva-se um excelente professor do campo e para o campo, portanto cabe a pergunta: qual o perfil de professor que se espera de uma licenciatura em educação do campo? O perfil é determinado pelo contexto vivido, e o contexto atual urge a formação de educadores que dominem o saber técnico e a gestão do desenvolvimento social, político e cultural do campo. Urge a formação de intelectuais orgânicos, conforme cita Mochcovitch (1998, p. 17-18), aos intelectuais orgânicos cabe uma missão em particular que é "[...] levar às massas a filosofia da práxis, não de fora para dentro, mas articulando-a com a reflexão que é possível, através do chamado núcleo do bom senso, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política".

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Formação de Professores no Brasil

A formação de professores tem uma trajetória construída a partir de interesses do contexto sociopolítico, das exigências colocadas pela realidade social, pelas lutas travadas pela categoria, mas principalmente pelas prioridades impostas pelo capital internacional que busca a propagação dos ideais neoliberais para a manutenção da sua hegemonia.

Diferentes compreensões sobre o papel dos professores são construídas obedecendo às ideologias e interesses de cada época. Para Saviani (2012, p. 02), a educação é "determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais". Portanto, como no Brasil a classe patronal sempre esteve à frente do poder político, a formação de professores foi sendo moldada para atender aos interesses do mercado.

O ponto de partida da história das instituições escolares no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas ao país em 1549. A partir de então os padres da Companhia de Jesus se tornaram os primeiros professores, de educação formal/escolarizada, do Brasil. Vindos de Portugal, possuíam formação baseadas em clássicos antigos voltados aos padrões da sociedade europeia cristã, constituindo assim as primeiras influências externa na formação de professores no Brasil. Essa educação foi de fundamental importância para criar uma sociedade católica obediente, tanto à igreja quanto ao Estado, o que contribuiu muito no processo de colonização e dominação das terras.

Durante os primeiros quatro séculos de criação das instituições escolares no Brasil o acesso à educação ficou restrito a uma pequena parcela da sociedade. Somente a partir de 1930, com as reformas educacionais houve um aumento do acesso a escolarização, embora a expansão da escola só acontecesse no Brasil na segunda metade do século XIX com a obrigação do Estado pelo ensino público.

Com a obrigatoriedade do Estado pelo ensino público no país e o crescente acesso das camadas populares à escola, surgem as primeiras instituições destinadas à formação de professores para as escolas primárias. Saviani (2009) ressalta que no Brasil a formação de professores emerge de forma explicita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular.

Nos vários períodos da história do Brasil, a educação passou por diversas reformas, programas, campanhas e projetos para adequar as concepções e atender a estes

interesses de cada época. Para dar conta destes interesses, a formação de professores seguiu o mesmo ritmo, sempre fundamentada pelos interesses ideológicos e políticos dos setores econômicos e financeiros que sempre dominaram o país.

Desta forma, sucessivas mudanças foram sendo introduzidas no processo destinado ao preparo específico dos docentes visando o exercício de suas funções; ligado à institucionalização da instrução pública. A partir da expansão industrial, na segunda metade do século XIX, emergem novas demandas para a educação e a formação de professores passa a ser organizada tendo em vistas novas prioridades econômicas, sociais e políticas estabelecidas pelo Estado.

Percebe-se que a partir deste momento o Estado brasileiro começa a responsabilizar a educação pelo desenvolvimento do país, porém atrelado aos interesses do capital. Deste modo a formação de professores adquire outra importância visando medidas efetivas, que levem a resultados concretos.

As transformações ocorridas no Brasil após o período da ditadura militar levaram o Estado a direcionar as políticas públicas de educação no sentido de criar condições de adaptação da população às relações de produção estabelecidas pelo capital. Desta forma as diretrizes estabelecidas para o funcionamento do sistema de educação voltaram-se à formação de técnicos e especialistas necessários para a reprodução do sistema capitalista e a manutenção das relações de força e desigualdade existentes.

Esta tendência foi reforçada na LDB Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, priorizando a formação de professores através de uma concepção orientada pela pedagogia tecnicista. Esta pedagogia é "centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade" (SAVIANI, 2011, p. 94), priorizando a formação de um técnico especialista, garantindo acesso aos métodos e técnicas de ensino com a finalidade de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, sem nenhuma preocupação com as mudanças sociais. Sob esta base o professor é compreendido como um técnico que domina as aplicações do conhecimento, valorizando as estratégias e procedimentos que transforma em regras de atuação. Desta maneira no processo de formação, os professores devem aprender conhecimentos, desenvolver atitudes, dominar práticas que modifiquem o cotidiano da sala de aula.

Para Tonet (2002, p. 16) nesta concepção [...] "a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta formação de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral". Portanto, a educação incorpora a concepção de que se deve

promover o desenvolvimento, haja vista as exigências do mercado e a necessidade adaptarem as mudanças do mundo globalizado.

O tecnicismo e o pragmatismo têm prevalecido nas concepções e práticas educativas em muitos cursos de nível superior, com predomínio de um ensino que atenda aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes. Esta visão vem responder exatamente à ótica economicista da educação, priorizando a formação de uma sociedade baseada no mundo das informações com destaque para o crescimento individual e a competitividade entre os indivíduos. Cavalcante (2007) chama a atenção de que nesta perspectiva,

> [...] a função da educação contemporânea é formar um indivíduo para o que os neoliberais chamam de empregabilidade, ou seja, "formar" um individua capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação. Quanto à escola, não cabe a tarefa de possibilitar o acesso ao saber objetivo, socialmente produzido, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às demandas do mercado. (CAVALCANTE 2007, p. 130).

Neste sentido, percebe-se que as concepções que fundamentam a formação dos professores estão baseadas nas pedagogias não críticas, prevalecendo as "pedagogias do aprender a aprender" (SAVIANI, 2011). Estas pedagogias vêm tentando readequar a formação de professores às necessidades típicas dos novos paradigmas de acumulação do capital. Frigotto (1993) chama a atenção que o processo educativo, sob essas bases, tem retirado do processo seu caráter histórico e político, encobrindo e ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes, reduzindo os processos de formação e profissionalização do professor, dominando uma perspectiva adaptativa ao mundo do capital.

As chamadas pedagogias do "aprender a aprender" trazem explicitamente uma submissão do pensamento à ação, cabendo a esta o papel de transformar a realidade no sentido utilitarista. Deste modo, "a educação precisa ser útil para o imediato, o que empobrece o processo de humanização desconsiderando o conhecimento científico, que nesta concepção se apresenta obsoleto e desnecessário, uma vez que o mundo gira em torno de informações e rápidas transformações" (D'Agostini & Titton 2013, p. 163).

A formação de professores nesta concepção se distancia do conhecimento científico, teórico, acadêmico levando estes profissionais a serem apenas técnicos de educação preocupados com os problemas imediatos dos alunos. Para Duarte (2010, 37),

> Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares [...] Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

Santos (2013) chama a atenção de que nos documentos oficiais que estabelecem as políticas de educação escolar e de formação de professores há uma orientação para a minimização da apropriação dos conhecimentos sistematizados, um recuo na teoria, a supervalorização do cotidiano e a centralidade na formação por competências. Deste modo, o ensino deixa de ser um processo de transmissão de conhecimento e bagagem cultural produzida pela sociedade ao longo dos tempos para se tornar somente ação de desenvolver atitudes, dominar práticas e saber aplicar conteúdos. Para Santos (2010) nesta concepção,

> [...] o conteúdo será valorizado desde que seja útil para orientar de forma eficaz a ação do profissional mediante os desafios postos. Por isso, mais importante do que teorizar, buscar explicações de fundo dos problemas, o profissional precisa aprender a "agir na urgência e decidir nas incertezas" (SANTOS 2010, p.59)

A formação nestes termos defende que o professor seja um agente reflexivo e sua atuação deve ser pautada somente na prática pedagógica, centrada nos interesses imediatos dos sujeitos. Essa formação centrada na prática cotidiana contribui para tornar a realidade cada vez mais esvaziada do seu caráter político e formador de consciências para a transformação das condições concretas de vida dos sujeitos, priorizando uma formação técnica e didática, baseada no âmbito da instrumentalização escolar, preparada para aplicar manuais sem embasamento científico. Duarte ressalta que

> Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (DUARTE 2010, p. 38)

Nessa perspectiva, a formação de professores fundamentada pela epistemologia da prática valoriza excessivamente a prática pedagógica em detrimento da formação teórica. Isto pode ter consequências danosas para o exercício da docência, tornando

precário o trabalho na sala de aula, pois "cabe à educação escolar proporcionar a apropriação do que há de mais desenvolvido na cultura humana" (MARSIGLIA 2010, p. 106) e não limitar educação à resolução de problemas da esfera cotidiana. Para Santos,

> As influências da teoria do conhecimento tácito se fizeram presentes no modelo de formação profissional por resolução de problemas. Por este método, o formando, a partir da simulação do que pode acontecer no seu dia a dia, buscará resolver de forma utilitária o simulacro a que está submetido sem necessitar lançar mão das disciplinas científicas clássicas. Esse tipo de conhecimento vem ocupando espaços cada vez maiores nos currículos escolares secundarizando e tornando periféricos os conteúdos de base científica e valorizando, em seu lugar, o conhecimento tácito, cotidiano e pessoal. No âmbito da formação de professores essa teoria ocupa espaço privilegiado e é um dos fundamentos da teoria do professor reflexivo-pesquisador. (SANTOS, 2011, p. 29)

A influência das pedagogias não-críticas fundamentadas pela utilidade imediata do conhecimento, pela prática reflexiva e espontânea, que restringe o papel do professor à de mero executor de tarefas, esvaziando reflexões profundas sobre os processos educativos e o papel destes como agentes de transformação tem provocado uma aceleração na formação destes profissionais e consequentemente um empobrecimento no desenvolvimento intelectual. D'Agostini & Titton (2013) chamam a atenção para esta formação ser claramente marcada por ações fragmentadas nas políticas educacionais de formação com rebaixamento das exigências nos processos de qualificação docente, a flexibilização dos currículos, os cursos à distância e as várias formas de aceleração dos processos formativos.

Mesmo com a lógica capitalista presente na educação, a qual impõe uma condição de ação cada vez mais dependente das relações mercadológicas, focando sua atenção nas necessidades individuais dos sujeitos e a educação sendo encarada como um bem a ser trocado por posto de trabalho, a formação dos professores é algo importante e urgente no processo educacional. A educação carrega consigo a função de desenvolver no sujeito a criticidade e a capacidade de lutar por transformações sociais, mas para isto o professor precisa "ter acesso a um conjunto de conhecimentos clássicos os quais são sistematizados, dosados e sequenciados tornando-se possível a sua transmissão e assimilação (Lavoura & Meireles 2013, p. 99). Por sua vez, Arce (2001, p. 268) considera que "sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante".

Trata-se de defender uma educação escolar que sustenta a necessidade de um trabalho educativo mediador entre o sujeito e a cultura humana, realizado de forma intencional que garanta as condições necessárias para a reflexão que possibilita ao educador desenvolver a capacidade de entender com profundidade os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade, à luz da ciência. É neste sentido que Arce (2001) ressalta que

> [...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio histórica pelo qual a humanidade tem passado. (ARCE. 2001, p. 267)

Portanto, a valorização da formação dos professores precisa ser marcada pela apropriação dos conhecimentos sistematizados pela sociedade ao longo da história da humanidade. "Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]" (SAVIANI, 2011, p. 14).

Arce (2001) argumenta que uma educação emancipadora traz como necessidade um professor com um olhar investigativo, fundamentado em base teórica e prática fortemente embasada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos,

> A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de fazer isso do que a leitura e o ensino (ARCE 2001, p. 59).

Essa perspectiva de formação reafirma a necessidade de um professor que esteja atualizado em relação aos conhecimentos produzidos histórica e socialmente, garantindo a transmissão e assimilação do saber científico, tendo como direcionamento o processo de formação humana dos sujeitos. Trata-se de defender uma formação de professores "[....] fundada na concepção de educação como prática social que busque a emancipação humana. Ou seja, exige-se uma sólida base teórica, domínio de conteúdos específicos da

educação básica e da teoria educacional e pedagógica" (D'Agostini & Titton, 2013, p. 165). Com isto o processo de formação poderá contribuir para a construção de um pensamento crítico, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção na realidade concreta.

Embora a formação dos professores seja de fundamental importância para a melhoria da educação, não se pode atribuir a ele toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois são muitos os fatores que concorrem para isto. No momento atual necessita-se rever as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, a valorização do professor, a estruturação e gestão das escolas, dentre outros aspectos.

A formação inicial e continuada dos professores precisam ser pensadas como elementos articuladores de uma transformação na educação. Elas precisam ajudar construir referências teóricas e práticas para desvendar a complexidade da prática pedagógica e compreender a realidade que os cerca. Isto implica na apropriação do conhecimento científico, do conhecimento produzido na luta dos trabalhadores e de um compromisso político com a transformação da educação e da sociedade. Esse compromisso político e a capacidade técnica deste professor vão depender do tipo de formação recebida. Ele tanto pode ter práticas que contribuam para a emancipação humana como reforçar a lógica de submissão da educação às necessidades atuais do capitalismo.

A formação inicial do professor é uma fase importante para o desenvolvimento da sua identidade profissional, portanto faz-se necessário o acesso aos conhecimentos históricos e culturalmente produzidos, valorizando o ensino, a prática pedagógica, a formação cultural para que desenvolvam bem a sua prática pedagógica. Uma formação com base em uma teórica sólida permitirá ao professor criar novas possibilidades de transformação das práticas pedagógicas e da realidade dos alunos.

Para que estas mudanças ocorram, tanto na educação como na vida social, a formação dos professores precisa ser crítica para possibilitar que estes partam de uma reflexão teórica e política sobre os problemas que a realidade lhes apresenta. Nesta perspectiva, se faz necessário que as instituições formadoras tenham o compromisso com uma formação numa perspectiva de emancipação humana.

> A instituição formadora deve, nesse sentido, oferecer em seu projeto formativo perspectivas teóricas de análise do trabalho docente, para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais e, compreendam,

> em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação (D'Agostini & Titton 2013, p. 169)

O desafio que se coloca na atualidade é justamente esse compromisso político da instituição formadora, já que a LDB – Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996 apontou a necessidade de formação superior para os professores, no entanto, abriu a possibilidade de que esta formação acontecesse em outros espaços além da universidade, conforme estabelecido no art. 62.

> a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2006).

Esta abertura para a criação de uma nova instituição de formação de professores através dos Institutos Superiores de Educação (ISE), no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 trouxe preocupação e sérias críticas pelo fato de os Institutos Superiores de Educação se dedicarem somente à capacitação apressada dos futuros professores, baseado somente no ensino, sem pesquisa e extensão, além de prevalecer a lógica financeira sobre a educacional. Para Mendes (2002, p. 83) "formar professores fora da Universidade significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de apropriá-lo da formação exclusivamente técnica".

> Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). (MARTINS, 2010, p. 23)

A educação precisa ser encarada como um direito e não mercadoria. Neste sentido a formação inicial ou continuada de professores precisa ultrapassar as restrições teóricas impostadas pelas reformas educacionais e a flexibilidade da nova LDB e avançar no sentido de propor uma política educacional comprometida com a transformação e melhoria da educação, investindo na formação inicial, continuada e na carreira docente.

Uma política educacional comprometida com melhoria tanto da escola como com a vida social precisa priorizar a formação de professores. A qualidade desta formação passa pela consistência da base teórica utilizada nos espaços formativos, seja inicial ou

continuada, aprofundando os conhecimentos teóricos das diversas áreas, possibilitando a reflexão sobre a prática à luz do conhecimento científico.

A visão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade concreta dos sujeitos vai depender, fundamentalmente, de referências teóricas críticas e conteúdos, assegurando as conexões entre teoria e prática. Referindo sobre as relações entre teoria e prática, Saviani (2007, p. 108), ressalta que

> [...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria.

Esclarecer esta relação indissociável entre a teoria e a prática na formação dos professores, tanto na formação inicial, através das licenciaturas, assim como na formação que se estende por toda a vida profissional do professor é de fundamental importância para não cair na sobreposição de uma sobre a outra. A ação pedagógica deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social, portanto desenvolver uma ação sem a mediação dos fundamentos teóricos que sustentam ou explicam esta prática vai dificultar ou impossibilitar que professores e alunos superem a visão ingênua da realidade, fundamentada no senso comum. Tampouco se pode pensar numa ação teórica descomprometida com as mudanças na ação pedagógica ou na transformação social. Esta visão é sintetizada por Souza (2001):

> Dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem social instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada [...]. Distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida que, privilegiando a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a (SOUZA, 2001, p. 07).

Nos processos formativos, principalmente nos cursos de formação inicial, apesar de todos afirmarem que a construção da relação teoria e prática seja um objetivo a ser atingido, nota-se que há uma separação. Isolar a teoria da prática pode dificultar o pensar

sobre a ação pedagógica e desenvolver um processo formativo a-histórico e acrítico, centrada na resolução de problemas práticos imediatos, nas situações concretas do cotidiano escolar de forma empírica, permitindo uma apreensão superficial da própria prática.

Nas políticas educacionais de formação de professores para educação básica, principalmente após a promulgação da LDB - 9.394/96, "as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos (MARTINS, 2010, p. 22). A autora ressalta que a concepção traz a defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito à singularidade do aluno e que em função das rápidas transformações que o mundo vem passando, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento, pois mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua "transitoriedade", será o desenvolvimento de competências para enfrentar tais mudanças.

Segundo Martins (2010) tais argumentos recaem da defesa de aprendizagens que o aluno realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades e motivações para resolver os problemas identificados no seu cotidiano. Estas prerrogativas têm se tornado cada dia mais recorrentes nos processos formativos dos professores, ajustando as questões educacionais às regras do capital. Essa "nova formação", a partir da influência dos organismos internacionais tem priorizado uma formação centrada nos aspectos pedagógicos, no operacional, no método, através da capacitação em serviço e educação à distância como forma de diminuir os dispêndios com uma formação inicial mais longa do professorado.

Embora se entenda a importância da formação continuada dos professores como forma de elevar à sua bagagem cultural, incorporação de novas concepções, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos científicos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, esta fase não pode substituir a formação inicial. Ao contrário, uma política educacional comprometida com as transformações deve investir em todo processo formativo, inicial e continuada, estabelecendo novas formas de transmitir e produzir conhecimentos.

Discordo da formação de professores centrada na prática imediata, nos cursos acelerados, na racionalidade econômica, nas exigências do capital com seu receituário ideológico, numa reflexão somente a partir do cotidiano, com conteúdos determinados pelo mundo econômico. Como dizem Frigotto (1993), Martins (2010, Saviani (2007), D'Agostini & Titton (2013), Arce (2001), Marsiglia (2010), Duarte (2010) na defesa de

uma política de formação, inicial e continuada, que desenvolva nos sujeitos a criticidade em relação ao mundo, ao trabalho e às formas de produção do conhecimento, uma educação fundada numa concepção de prática social que busque a emancipação humana, a compreensão das condições sócio-históricas e a formação do professor como um processo de sua própria humanização.

3.2. A Formação De Professores Para A Educação Do Campo

Presente nos debates dos espaços acadêmicos e na preocupação dos gestores educacionais, a formação de professores tem, a cada dia, despertado interesse de pesquisadores, com expressivo aumento da produção científica no Brasil. Martins (2010, p.13) destaca que o tema "como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". A partir deste momento nota-se uma ampliação do tema em congressos e seminários em função das exigências colocadas para estes profissionais ante os problemas constatados nos desempenhos das redes educacionais.

Considerando que a escola compõe o principal espaço de socialização do conhecimento sistematizado e os professores são os principais agentes deste processo, torna-se necessário um amplo investimento na formação, no sentido de melhorar a prática pedagógica e seu papel destes profissionais como atores sociopolíticos capazes de aprimorar novas elaborações do conhecimento e melhorar a prática social, comum a professores e alunos.

Nos últimos anos os coletivos formados por movimentos sociais populares e outros lutadores pela educação do campo vêm discutindo a necessidade de políticas públicas de formação de professores com caráter de emancipação que contribua para uma aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos sociais, de nova uma sociedade mais justa e mais igualitária. Para Santos (2013), faz-se necessária uma formação humana verdadeiramente emancipatória na qual os sujeitos se apropriem de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas. Molina & Antunes-Rocha (2014, p. 225) ressaltam que

> A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que

> formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

No entanto as concepções de formação de professores que vêm prevalecendo no âmbito da formação oferecida pelo Estado brasileiro têm se distanciado desta concepção, prevalecendo às necessidades dos novos paradigmas da acumulação do capital. O cenário atual tem apontado para a formação inicial de professores e a formação dentro da profissão através de programas de desenvolvimento profissional docente, orientados pela pedagogia tecnicista preconizada pela priorização das técnicas e métodos.

Isto pode ser observado nos documentos normativos como a LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e referenciais curriculares. Eles têm orientado a formação dos professores com base numa abordagem epistemológica que valoriza demasiadamente a prática, o desenvolvimento de competências pessoais e o pensamento economicista na educação.

Portanto, para aqueles que lutam por uma educação do campo voltada aos interesses e necessidades dos camponeses, a formação de professores, além de uma sólida formação teórica que permita compreender os fundamentos históricos, políticos e sociais necessários para articular teoria e prática, se faz necessário considerar a realidade social e cultural dos alunos e comunidades com vistas a um posicionamento político frente aos diversos desafios impostos pela realidade concreta.

Na história da educação, a formação de professores foi um tema sempre presente, sendo possível notar a predominância da formação de um professor generalista para todas as modalidades e contextos sociais. Essa formação sempre foi marcada por construções culturais hegemônicas do meio urbano, com tendência à idealização do urbano como modelo civilizatório e o campo como lugar do atraso. Para Arroyo (2007, p. 159) "o nosso sistema escolar é urbano, pensado apenas no paradigma urbano e este pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direto".

A formação genérica deste professor não possibilitou o aprofundamento ou o acesso aos conhecimentos da cultura e aos conhecimentos produzidos na prática social dos trabalhadores do campo. Isto se deu, principalmente, por causa da visão urbanocêntrica, num contexto dominado pela mercantilização do conhecimento na sociedade brasileira. Deste modo, a formação pode ser uma importante ferramenta, tanto para "[...] preparar as novas gerações para ser, pensar e agir de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo [...] (AGUIAR, 2012, p. 36), como para romper com esta

lógica, estabelecendo uma formação "numa dimensão ontológica do trabalho e da produção, numa dimensão de práxis transformadora e da natureza intelectual do trabalho docente" (AGUIAR, 2012, p. 36).

Arroyo (2007) destaca que a visão urbanocêntrica do desenvolvimento tem trazido consequências marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas em todas as áreas, especialmente e de maneira particular na educação. Romper com esta lógica é condição indispensável para implementação de um projeto que se oriente pelos princípios e práticas da educação do campo. Esta tem se tornado uma bandeira de luta dos vários movimentos que reivindicam uma educação do campo comprometida com "[...] o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela educação de qualidade e o compromisso com a construção do campo e da cidade como espaços de produção da vida" (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 395).

Antunes-Rocha (2010) ressalta que a escola do campo, nesta luta, é uma ferramenta necessária para contribuir para a organização de uma nova sociedade e a produção de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem no trabalho com a terra, com as águas, com a sustentabilidade política, econômica, cultural e social. Esta perspectiva exige um professor com uma formação mais ampla, mais abrangente para dar conta das várias dimensões do desenvolvimento e das práticas forjadas pela da luta dos trabalhadores. Para ser professor da educação do campo faz-se necessário "conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... (ARROYO 2007, 176)

Portanto é preciso buscar a especificidade na formação destes profissionais, garantindo as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que possibilitam a compreensão mais adequada do real, criando diversas possibilidades de intervenção na realidade, buscando sua transformação. Fica evidente que a formação para as escolas do campo requer um professor que dialogue com a dinâmica do campo, no sentido de contribuir para as transformações sociais de que a sociedade tanto necessita.

A ampliação das oportunidades de acesso à escola, ocorrido nas últimas décadas tem colocado uma necessidade crescente de formação dos professores para as diversas áreas do ensino. Isto tem provocado uma proliferação de cursos de formação nas universidades e principalmente nas faculdades de fim de semana com formação inicial acelerada centrada na prática imediata, provocando um recuo na teoria em que se tem valorizado demasiadamente uma formação na perspectiva da epistemologia da prática.

Estes cursos recebem forte influência dos organismos internacionais e assessoria de intelectuais ligados às teorias pedagógicas não-críticas. Estas teorias pautadas na concepção do "aprender a aprender" valorizam excessivamente o conhecimento para a prática imediata e secundarizam o conhecimento científico. Esta concepção que ora trazemos aqui defende, portanto,

> [...] a necessidade de professor reflexivo, com uma profissionalização pautada na formação reflexiva e pela competência de reconhecer e ser sensível ao cotidiano, de trabalhar as situações atuais, de refletir sobre sua própria prática. Os saberes surgem de um "saber-fazer" pedagógico, ou seja, a atuação do professor exige "conhecimento na ação", "reflexão na ação" e "reflexão sobre a ação" (D'AGOSTINI & TITTON, 2013, p. 162)

A formação dos professores com base nesta concepção não consegue contribuir para a construção de pensamento crítico e de um conhecimento apropriado capaz de provocar transformações na vida dos alunos e de suas comunidades. Pois para contribuir na educação do campo, ajudando na transformação da realidade é necessário,

> [...] avançar nas formulações pedagógicas e propor práticas educativas escolares e não-escolares que estejam em sintonia com uma formação humana de caráter verdadeiramente emancipatório exige a apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas (SANTOS, 2013, p. 155).

Neste contexto, a construção de um projeto de educação de qualidade para o campo requer, primeiramente, que haja políticas públicas que garantam um amplo programa de formação inicial e continuada para todos os professores que atuam na educação do campo e que estes adquiram conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a tão desejada práxis pedagógica. Práxis neste sentido é entendida como a "atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos" (KONDER, 1992, p. 150). Portanto a práxis docente tem um papel fundamental na tomada de consciência para a transformação das condições existentes e aprofundamento, de maneira mais consciente da reflexão sobre a relação entre teoria e prática.

A formação, nesses termos, exige um aprofundamento teórico consistente, uma organização curricular pautada na prática social e conteúdos científicos para embasar o trabalho pedagógico dos professores. Para D'Agostini & Titton (2013, p.166) os professores precisam "[...] de uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da

educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos científicos a serem ensinados pela escola".

Diante de uma proposta de formação de professores para a educação do campo, não se pode deixar de priorizar um processo formativo que garanta a apropriação de um conhecimento que possibilite ultrapassar as esferas da vida cotidiana e situar-se na esfera da prática social. Deste modo, D'Agostini & Titton (2013), argumentam que para formar professores em uma perspectiva de educação emancipadora faz-se necessária a organização curricular dos cursos considerando as seguintes diretrizes

> Formação para o humano, forma de manifestação da educação unilateral; Docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico; Trabalho pedagógico como foco formativo; Sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; Ampla formação cultural; Criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; Incorporação da pesquisa como princípio de formação; Possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; Desenvolvimento do compromisso social e político da docência; Reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (D'Agostini & Titton, 2013. p. 164/165)

Diante disso, pode-se enfatizar a necessidade de uma formação que contribua para que o professor seja capaz de implementar transformações na sua prática político-pedagógica e, além do papel de educador, assuma o seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. Neste sentido, para que tenhamos um processo de formação dos professores para as escolas do campo condizente com as necessidades dos sujeitos que ali vivem, precisamos pensar em políticas públicas de formação que contribuam para a articulação de um projeto de sociedade que se pretende construir. Arroyo (2007) sugere alguns princípios que deve conter a política de formação de professores para as escolas do campo.

> Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo [...]. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva; políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação.

> Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais; políticas de formação afirmativas da especificidade do campo. A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; consequentemente, a especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. Sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos específicos, não terão condições de ser educadores (as) dos povos do campo. Políticas de formação a serviço de um projeto de campo. Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. A pergunta "que projeto de formação?" tem que estar articulada a outras: que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação. A fraqueza da educação rural, a falta de uma rede de escolas, de um corpo de profissionais é uma manifestação a mais do projeto de campo que o modelo de desenvolvimento teve e está construindo. A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados; políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação (ARROYO, 2007, p. 173/174)

Esse conjunto de conhecimentos e posturas são dimensões indispensáveis no currículo de formação dos professores. São princípios que devem nortear a política, tanto de formação inicial como continuada, fortalecendo a concepção de educação como prática social que busca a emancipação dos sujeitos.

A defesa de uma política de formação de professores que articula a educação com os projetos sociais a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento está relacionada à defesa da escola pública na concepção de campo como espaço de relações pessoais e de produção da vida.

Os movimentos sociais de luta pela terra já vinham há muito tempo reivindicando do Ministério da Educação uma política de formação de professores que contribuísse para as transformações político-pedagógicas necessárias para a construção de alternativas de

organização do trabalho educativo dentro e fora da escola. Para isto seria necessário um processo formativo diferenciado, que contribuísse para desenvolver a capacidade de conhecer a realidade, as aspirações da sociedade à qual pertence, captando as contradições e perspectivas de superação das dificuldades e problemas que envolvem a educação.

Esta reivindicação foi materializada a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorrida em 2004, com a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo. Esta coordenação assumiu o papel de elaborar e conduzir a Política Pública Nacional de Educação do Campo, contemplando as ações de formação inicial e continuada dos professores do meio rural. Portanto, a conquista de uma política de formação para os professores do campo advém dos movimentos sociais e sindicais. Neste sentido, a partir de 2008 iniciaram-se os primeiros cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, com o objetivo de:

> [...] formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo (MOLINA & SÁ, 2010, p. 372)

Estas licenciaturas são oferecidas pelas Universidades Públicas de Ensino Superior através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Molina e Sá (2010) destacam que as licenciaturas, como uma política de formação centram a estratégia de habilitar os docentes por área do conhecimento para atuar na Educação Básica, articulando a esta formação a gestão dos processos formativos escolares e comunitários.

> A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em duas áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura) e Ciências da Natureza e Matemática. A organização curricular prevê etapas presenciais ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício (MOLINA & SÁ, 2010, p. 372).

Molina & Antunes-Rocha (2014) analisa que a habilitação por área do conhecimento tem como um dos seus objetivos a ampliação das possibilidades de oferta da educação básica, principalmente, no que diz respeito ao ensino médio, mas a

intencionalidade maior é a de contribuir para a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo.

Embora as licenciaturas tenham proporcionado reflexões sobre a educação para além dos limites do espaço urbano, facilitando a vinculação da educação com os modos de vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, ampliando a visão de educação para além da escolarização, contribuindo com uma formação capaz de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, as universidades têm encontrado diversos desafios no desenvolvimento dos cursos, principalmente no que se refere à articulação das suas matrizes teóricas à diversidade social, política, econômica e cultural relacionadas à educação do campo.

Para Molina & Sá (2010) e Antunes-Rocha (2010) os cursos têm provocado alguns desafios, principalmente quanto à organização dos conteúdos por área do conhecimento, já que lida com saberes e práticas já estabelecidas na Universidade e na experiência dos alunos. Outro desafio para o curso é a materialização de práticas formativas capazes de desenvolver e promover nos futuros professores os conhecimentos necessários para contribuir para a consolidação da escola do campo idealizada pelos movimentos sociais. Segundo as autoras, a organização do tempo através da alternância também tem trazido imensos desafios para a organização dos conteúdos, a relação pedagógica e o material didático.

As experiências de formação de professores através dos cursos de licenciatura ou através dos cursos de formação continuada têm partido do princípio que são necessários professores com formação específica e adequada para atuar no campo, comprometidos com o processo de humanização, a construção de ferramentas para contribuir no processo de organização da sociedade, a educação aliada ao projeto de campo e de sociedade, o vínculo com os sujeitos do campo e suas lutas tem sido uma estratégia acertada.

Além da formação inicial através das licenciaturas, se faz necessária a formação continuada, tendo em vista o grande contingente de professores oriundos da cidade que atua no campo, mas também daqueles que mesmo morando no meio rural sempre tiveram uma formação alicerçada pela visão urbanocêntrica que tende a reproduzir a lógica vigente, "[...] também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada" (CALDART, 2002, p.25).

Além de uma atualização e aprofundamentos dos conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e sistematizados pelas teorias educacionais, dos conhecimentos

relativos à compreensão das condições sócio históricas que determinam a tarefa educativa e dos conhecimentos referentes ao domínio dos processos pedagógicos, a formação continuada precisa articular estes conhecimentos com a prática, pois "o educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom" (MOLINA, 2010, p. 396).

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como pré-requisito básico para a transformação da escola, do ensino e da comunidade, pois além dos conhecimentos pedagógicos ela tem o compromisso de trabalhar com conhecimentos que contribuem para a compreensão do contexto sócio histórico que determina a tarefa educativa e o modo de vida de alunos e suas famílias. Nesta concepção, a formação do professor poderá colaborar para a elevação da cultura dos sujeitos e contribuir para o fortalecimento de um projeto popular contra hegemônico de sociedade e de desenvolvimento.

Nesta formação dos professores é indispensável que se trabalhe com conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de uma educação com centralidades nos componentes que envolvem a vida dos sujeitos do campo: Terra, território, cultura, educação e identidade.

A LDB nº. 9.394/96 trata da questão da formação continuada, porém, entende-se que este alinhamento se dá de acordo com os interesses do capital, inviabilizando a possibilidade de superação da atual situação excludente. Estende a responsabilidade da formação de nível superior também para os Institutos Superiores de Educação de acordo com art. 62, trata a formação continuada como treinamento em serviço, capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado. Estes vários termos usados para designar formação de professores, não são somente uma questão semântica, pois trazem uma concepção que serve de sustentação para desenvolver políticas de formação de caráter instrumental com a finalidade de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho.

Pode-se discordar desta concepção de formação continuada que põe a educação a serviço do mercado, desvaloriza os conhecimentos científicos, responsabiliza o professor pela sua formação, põe a culpa no professor pelos problemas relativos à qualidade do ensino e valoriza excessivamente os saberes docentes centrados na experiência cotidiana. Pode-se entender uma formação continuada que proporcione novas formas de pensar o fazer pedagógico, que vivencie novas experiências, aprenda novos conteúdos,

compreenda as condições sócio históricas dos seus alunos e comunidades, que transforme as práticas pedagógicas, que ajudar a preparar os alunos para integrar e transformar a sociedade.

Para isto torna-se urgente um amplo processo formativo dos professores que já estão em sala de aula através de cursos de graduação (para aqueles que ainda não possuem), pós-graduação, seminários e principalmente encontros de formação pensados a partir de um plano bem definido com metodologia que permita a participação dos professores sem sobrecarregar a sua carga horária de trabalho. Deste modo, a formação continuada dos professores pode se tornar um instrumento de mudanças, fortalecendo a formação humana e a discussão em torno de outro projeto de nação que tenha como base a edificação dos sujeitos, a eliminação da "exclusão social e a chocante desigualdade na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura" (BENJAMIM, 2001, p. 18).

4 - O PROFISSIONAL DOCENTE

4.1 - Na Educação Superior

A possibilidade de que os egressos dos cursos de licenciatura em educação do campo tenham uma formação adequada, depende em grande parte dos professores que estarão presentes na sua graduação. Cursos com professores atualizados, comprometidos com a docência, senhores da sua importância na formação do discente, formarão professores capazes. Enquanto que cursos com maioria de professores interessados mais na pesquisa e na especificidade de suas áreas de conhecimento, formarão alunos menos comprometidos com o ensino e mais voltados para a academia.

Uma parte da dificuldade encontrada está na própria equipe de professores. Na contratação de professores para atuarem nas licenciaturas segundo o "*status quo*" vigente, os mais qualificados são aqueles detentores de mais títulos, que tenham passado mais etapas na academia e com isto em tese deveriam ser os mais qualificados. Só que o que ninguém conta é que eles são pessoas que sabem cada vez mais sobre cada vez menos coisas. O nível de detalhamento na formação de determinadas áreas é tão grande que um biólogo de fascinante trajetória, com currículo de fazer inveja se torna um suprassumo no estudo de "formigas" por exemplo. E vá perguntar a ele sobre outros assuntos da Biologia: pode até falar genericamente sobre algo, mas o importante mesmo são as formigas. E tome detalhamento. Mas que não se traduz em melhorias na forma como este profissional virá a "ensinar" a outrem. A não ser que estejamos à procura de alguém para ensinar especificamente sobre formigas.

Contudo, à medida que este grau de especificidade vai acontecendo, mais e mais profissionais vão achando enfadonha a missão de ensinar. Mais e mais profissionais tendem a se dedicar com mais ênfase à pesquisa em detrimento da sala de aula.

Segundo Almeida (2012) a docência universitária é um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, e nos fornecem elementos que nos permitem caracterizá-la segundo três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional. Por isso, caracterizar a docência nestas três dimensões indica que sua sustentação pressupõe a construção da identidade do professor, o domínio dos elementos teóricos e conceituais necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico.

Os documentos oficiais do Estado, influenciados pelos organismos internacionais, têm priorizado uma formação em serviço e a distância como forma de

diminuir os custos ou responsabilizar o professor pela sua própria capacitação. Esta tem acontecido principalmente nos diversos polos dos Institutos Superiores de Educação para atender a crescente demanda pela formação superior.

Arce (2001), Martins (2010), Duarte (2010) denunciam que as políticas de formação de professores têm sido guiadas sob a égide da ideologia neoliberal e pós-moderna, vislumbrando um projeto de desenvolvimento para atender e solucionar os problemas do mercado capitalista, buscando conhecimento e informações necessárias para a ocupação dos postos de trabalho. Isto mostra que a formação de professores tem sido orientada por uma visão tecnicista e produtivista onde os conhecimentos precisam ser relevantes para a vida prática, úteis para melhorar a competitividade no mercado de trabalho e desprovidos de conteúdos críticos. Nas palavras de Souza & Fontana (2013, p. 17),

> [...] as políticas para a formação dos professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas hegemônicas com os interesses economicistas da classe dirigente do país. Os professores aprenderam nos cursos de formação e reproduziram os princípios, objetivos, conteúdos e métodos da "educação interessada, ou ideológica", desarticulados as reais condições da escola pública e necessidades emancipatórias dos seus alunos, colaborando para a manutenção do sistema de desigualdade social.

Esta é uma situação preocupante, pois as concepções homogeneizadoras buscam a propagação da ideologia neoliberal enquanto corrente hegemônica. Parte do falso princípio da igualdade, da flexibilidade para justificar os processos formativos baseados neste novo ideário e leva esta concepção da organização capitalista para as políticas de Estado e para a escola, passando a exigir um novo arcabouço teórico para dar sustentabilidade a esta concepção de desenvolvimento. Este ideário tem influenciado fortemente a formação dos professores, as políticas públicas e a escola, pois determina os novos conteúdos que reforçam a hegemonia das concepções não-crítica na educação.

Em vista disso, faz-se necessária a afirmação de um processo formativo de professores que forneça elementos que possibilitem aos sujeitos superar a visão produtivista da educação, formação de mão de obra para mercado de trabalho e a formação ideológica para a perpetuação da dominação e manutenção da hegemonia do capital. Desta forma comungo com as palavras de Molina & Antunes-Rocha (2014, p. 227) que ressalta que,

> Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de

> capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 227)

O processo formativo na escola voltada para o ensino no campo, pesquisada neste estudo, procurou romper com a perspectiva tradicionalista de educação desenvolvida no campo e fez um recorte para as questões que envolvem o território Semiárido, focando inicialmente a discussão em torno do rompimento com as afirmações de que a região só se desenvolve através da implementação de grandes projetos como as mineradoras, grandes projetos de irrigação, energia eólica, construção de grandes açudes e outros.

Além da quebra do paradigma desenvolvimentista a partir dos grandes projetos e das ações assistencialistas, era necessário afirmar a necessidade de uma educação que mobilizasse conhecimentos que pudessem ajudar a compreender criticamente o jogo de forças políticas presentes na sociedade e colaborar na construção de práticas que contribuem para as mudanças na realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Portanto, a formação dos professores foi realizada levando em consideração os conhecimentos científicos para facilitar uma compreensão da realidade do campo e em especial da comunidade. O fato de a análise dos problemas partirem da realidade da comunidade não significou restringir a resolução de problemas do cotidiano da sala de aula, ao local, ao particular, mas, procurou compreender o conjunto dos fatos presentes na comunidade em sua totalidade a partir do contexto histórico. Desta forma a pesquisa coloca-se como problema: Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola?

Levando em consideração que o processo formativo priorizou uma formação que possibilitasse aos professores e coordenadores educacionais desenvolver a capacidade de refletir com profundidade sobre os problemas sociais que afeta a comunidade e a sociedade, disponibilizando um novo tipo de conhecimento que servisse de instrumento de análise do contexto na qual se efetiva a prática pedagógica, levantou-se como hipótese as limitações, ou não, dos professores com relação a sua prática docente e sua formação pregressa na efetividade do ensino ofertado pelas escolas de educação para o campo.

Segundo Almeida (2009) a missão de ser professor no ensino superior não é tão simples, pois esse professor deve desenvolver uma séria de habilidades e competências profissionais voltadas ao exercício da profissão, dentre eles:

1- Planejar o processo de ensino aprendizagem;

2- Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares;
3- Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (Competência comunicativa);
4- Manejar as novas tecnologias;
5- Definir a metodologia e organizar as atividades;
6- Comunicar-se / relacionar-se com os alunos;
7- Orientar;
8- Avaliar;
9- Refletir e investigar sobre o ensino;
10- Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Observa-se então que para a atuação da prática docente é necessário todo um trajeto de estudos, de preparação, de tomadas de decisão que possam levá-lo a ser este profissional:

> Apreender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência da melhor qualidade. (Rios, 2001)

Duas áreas são especialmente importantes neste processo de formação do docente do ensino superior: a pedagogia e a didática. O ensino intencional, escolarizado, sistematizado oferecido nas universidades é de responsabilidade do professor. É ele quem deve (re)conhecer a complexidade do processo de ensinar e aprender, e por isto mesmo dominar os campos do conhecimento que possam lhe dar sustentação para levar adiante este processo.

Saber aprender, saber apreender, saber fazer, saber ver: diversos são os saberes que o professor deve ter. Porque o professor não é somente aquele monte de teorias. Neste processo de adquirir estes saberes, há que ser feita a formação deste professor de forma organizada, estruturada. Ainda segundo Almeida (2012) fala-se hoje em formação do consumidor, formação para a cidadania, formação de pais, formação sexual, etc.

Costuma-se dizer que diferentemente da pesquisa, onde a formação tem um valor bem elevado, a docência é apenas um conjunto de práticas que qualquer um pode ser

treinado a fazer. Ora, nesta falácia o ensino seria de uma neutralidade científica sem igual. Há que se compreender a pedagogia como uma ciência da educação de fato e a didática como teoria de fato sim:

> Aí reside, a nosso ver, o que talvez seja grande dificuldade de parte significativa dos professores universitários: admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado, estudo. (Almeida 2012)

Segundo Zabalza (2004) o que realmente importa é considerar a presença dos alunos, sem os quais não haveriam os professores. Para se preparar, é necessário que o docente do ensino superior considere sua (re)profissionalização de modo que a pedagogia e a didática mencionadas acima sejam efetivamente utilizadas como ciência e teoria e ajudem este professor a conseguir que seus alunos sejam pessoas e profissionais competentes e críticos.

A pedagogia como ciência é o que fundamenta teoricamente a ação de educar. Tem toda uma importância ao fornecer condições para a transformação dos sujeitos envolvidos no ensino superior e nela é onde se indaga sobre finalidades, estratégias, modo de construir e subsidiar o trabalho pedagógico. À medida que um professor embasa pedagogicamente suas ações educativas, melhores se apresentam as condições do mesmo para realização da sua prática de ensinar.

Da mesma maneira e não menos importante é possível qualificar aqui a didática. Ao organizar e orientar as atividades de ensino, como por exemplo o processo inicial de reconhecimento de uma turma de alunos. Ao identificar onde se encontram neste momento do aprendizado, que sujeitos sociais eles são, quais suas necessidades, conflitos, interesses; e a partir daí saber adequar seu conteúdo de modo que possa inseri-lo no cotidiano dos alunos e assim motivá-los à aprendizagem.

Andando sempre juntas, a didática ajuda a definir as estratégias e recursos que mais se adequam à aprendizagem, baseada no que a ciência pedagogia ancora como ciência.

4.2 O dilema do que ensinar, onde e como?

Da mesma maneira outro dilema que aflige os educadores, não somente os da educação do campo, é "***o que***" ensinar. Diversos estudos sobre os currículos no ensino superior têm trazido um pouco de luz sobre o assunto, no sentido de trazer um maior

entendimento e fundamentação para se tratar desta questão igualmente importante no processo de ensino aprendizagem.

O currículo como norte, como rumo a seguir é um dos pontos iniciais do planejamento na educação escolarizada. Como já dizia Sacristán (1998 – cap. 6) currículo comtempla os conteúdos de ensino ou uma análise prática? Ao se conceber um currículo, há várias variáveis a se considerar. Primeiramente tem-se que compreender que o currículo é dinâmico. O que se produz fora do ambiente escolar e é a ele levado, sofre transformações. Da mesma forma que o conhecimento que é produzido no ambiente escolar transforma-se ao dele sair.

Ele trata aí dos processos sociais de divisão de funções. Os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar. O discurso pedagógico centra-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico. Mas como ele menciona na afirmação e discute ao logo do texto, todos os agentes envolvidos no processo não estão isolados, interagem com os ambientes interno e externo à instituição escola. Mesmo que se tente dividir "o quê" ensinar do "como" ensinar, não há esta divisão clara no cotidiano escolar. Estes agentes do processo interagem entre si e com o social como um todo, acabando por influenciar e sofrer influências uns dos outros.

O currículo estabelece uma certa "ordem", definindo ao mesmo tempo o que é e o que não é objeto de ensino, mas com margem para sofrer alterações, atuando como determinação a ser seguida.

Há que se pressupor que a cultura transmitida pela instituição escolar devesse ser o que se entende por isto fora do âmbito escolar. Mas como diversos agentes atuam na elaboração e execução do currículo, cada um com suas trajetórias próprias e características próprias de interação e vindos de um meio social diverso do outro, a cultura transmitida nunca será o retrato fiel da cultura abstrata que se criou em "laboratórios".

Segundo Sacristán (1998), o contexto social, econômico político e cultural que o currículo representa (ou não) serve para entender a realidade cultural. É a cultura da escola. Decisões administrativas referentes ao currículo, a participação familiar, a influência de grupos acadêmicos, todos estes são forças ou práticas de intervenção que condicionam a cultura escolar. O currículo "real" é determinado na interação de todas estas práticas e grupos.

Currículo seria então um conjunto cultural pré-determinado e estruturado a ser seguido, de maneira flexível e aberto à crítica, de modo a que a cultura abstrata pudesse

ser compreendida pelos agentes do processo, alunos e professores. E esta compreensão não é obrigatoriamente única, dados os diferentes fatores que contribuem para a elaboração e execução do currículo, considerando meios escolares e fora do ambiente escolar, numa relação entre a educação e a sociedade.

Entendendo o currículo como um processo, tanto o ambiente físico quanto o ambiente pedagógico podem sofrer alterações, uma vez que este currículo depende em grande parte do ambiente que se vive nos meios escolares (tanto o currículo expresso quanto o oculto). A maneira como os alunos se organizam, o mobiliário, a temperatura do ambiente e outros são dimensões físicas que se alteradas alteram o currículo real (um aluno com aulas em uma sala com a temperatura a 45º reagirá diferentemente de um aluno em uma sala com temperatura em torno de 20º). Da mesma maneira as relações entre professores e alunos ou mesmo entre professores e professores ou alunos e alunos influenciará na condução do currículo real.

Para a formação de educadores do campo há um fator importante a se considerar que é a diversidade na elaboração do currículo. Os povos do campo têm tido ao longo dos séculos sua importância econômica e cultural diminuída, passando de uma relevância enorme para uma total marginalização, principalmente nas décadas finais do século XX e início do século 21, haja vista as publicações no estilo "*Jeca Tatu"* e outros.

Ainda segundo Sacristán (1998) se não se discutir a questão da diversidade em geral, não se poderá chegar ao multiculturalismo. A capacidade da educação para acolher esta diversidade é um questionamento recorrente. O currículo que se almeja multicultural, deve passar por ações pontuais e sucessivas. Esta esperança de que o currículo possa ser alterado para atingir às minorias deve supor que ele seja alterado em seus padrões gerais, apesar de entendermos que a escola é um mecanismo de normalização. Já que raramente o interculturalismo atende a estas minorias, pois o grupo dominante é que normalmente subjuga a outra cultura minoritária, há que se ter a clareza de entender que esta é antes de tudo uma questão de representatividade. As minorias como o próprio nome diz, são de poucos indivíduos, e se quisermos que estes sejam representados, precisamos antes de tudo "mexer" no currículo que determina os padrões gerais de funcionamento da educação, pois é a partir deste que se pode determinar que tais culturas ditas minoritárias possam estar ali incluídas e assim sejam incorporadas ao cotidiano escolar (apesar de o próprio autor considerar que é muito difícil, senão impossível). Depende principalmente de uma vontade política e social prévia.

Primeiro, atenta-se para *o que é currículo*. Existe uma "declaração de intenções" que é o que vai escrito no papel, o que idealizamos que vai acontecer na escolarização. O currículo real seria a soma de todo tipo de aprendizagens e ausências que os alunos obtêm como consequência da escolarização, que via de regra não é o que foi idealizado ao se escreverem os currículos. Isto acontece por que existe um currículo interno e um currículo externo. Ao se apresentarem para a escolarização, os alunos trazem consigo todo um aprendizado anterior, externo ao ambiente da escolarização, e assim deste modo reagem diferentemente, cada um a seu modo, ao processo de escolarização. Da mesma maneira o conceito de multiculturalismo não é simples de identificar. Conforme o autor, *"fala-se de estudos étnicos no ensino, educação multiétnica, educação transcultural, educação bi cultural, pluriculturalismo, multiculturalismo"*; todos com propósitos diferentes. Na prática pode-se pretender melhorar rendimento escolar de grupos específicos ou proporcionar a todos um conhecimento acerca da cultura de grupos étnicos minoritários. O quem pode ser visto como uma ameaça à própria identidade que os grupos acreditam que devem preservar, tanto as minorias quanto o grupo dominante. É um conflito já presente nas sociedades e que se manifesta também na escolaridade.

Na aprendizagem escolar normalmente se privilegia as ideias dos grupos dominantes, e além disto muito presente na escolarização atual o foco em diferentes temas e áreas. Aquilo que é o relato que se faz de cada grupo cultural, aquilo que realmente a define como sendo um grupo, é reduzido a um "texto" que é elaborado para reproduzi-la, texto este a que damos o nome de currículo escolar. Nesta redução, são desconsideradas em grande parte como são estas pessoas, como são suas relações entre si e com outros grupos; o que leva a uma delimitação errônea dos parâmetros que caracterizam o que seria o próprio grupo.

Desta maneira, o currículo a ser pensado para a formação de professores que irão atuar na educação do campo demanda uma análise mais criteriosa do ambiente em que estes sujeitos vivem. Para isto precisamos compreender então este ambiente em que atuam os sujeitos na educação, que de maneira multicultural influenciará diretamente estes sujeitos da educação, portanto, influenciando diretamente na formação docente, seja para a docência superior, seja para docência no campo, ou qualquer outro cenário.

No contexto do campo, o qual esse material investiga é importante compreender para a formação quais experiências trazem do campo e como a sua participação política ou não dentro dos movimentos sociais do campo e das associações como um todo podem

trazer mais um pouco de luz às mentes que irão construir o currículo para estes que serão os futuros formadores de opinião junto aos povos do campo de um modo geral.

4.3 – O Docente Em Formação Como Parte Do Processo do Ensinar

Mesmo esse trabalho tendo como foco a educação no campo não há de se pensar em processo de ensino aprendizagem sem considerar o ponto de vista de quem vai aprender e, portanto, recorrer à literatura para se estabelecer os pressupostos que sustentaram as discussões e análises posteriores. Assim, compreende-se que o aluno da educação superior em processo de formação para se tornar um professor da educação básica ou mesmo superior tem consigo uma enormidade de experiências, de teorias e conceitos formais ou não, de vivências ao longo de sua trajetória que certamente vão influenciar na maneira como se dará a sua aprendizagem.

Como salienta Rué (2009) existem transformações sociais sempre latentes nas mudanças de todo tipo, inclusive as didáticas; como a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. O investimento pesado dos governos no desenvolvimento científico e tecnológico, além de fenômenos complementares como a educação à distância e as aulas disponíveis na web. Como pode-se exemplificar, o modelo de Bolonha que centraliza a aprendizagem no estudante, ao desenvolver nele as competências de aprender a aprender.

Rué (2009, p. 74) traz uma tabela com demandas formativas a partir de alguns traços da sociedade do conhecimento. Relaciona as condições para uma aprendizagem de bom nível, como exigência de algum tipo de processamento e não somente reter informação; requerer estruturas conceituais prévias destinadas ao "mapa do conhecimento" de quem a elabora; reflexão.

Tabela 5 – Sociedade do conhecimento

Projeção do tipo de demandas formativas em relação a alguns dos principais traços da "Sociedade do Conhecimento"		
Funções produtivas básicas	Tipo de troca	Novas demandas sobre aprendizagem
1. Valor econômico base	O conhecimento em vez da produção	Currículos abertos e negociados Projetos, estudos de caso Interação social e cognitiva Pensamento criativo e divergente, investigação Atitudes de caráter pessoal

2. Matéria prima	Informação no lugar de recursos básicos	Desenvolvimento de marcos relevantes para organizar e compreender a informação
3. Tipo de comunicação	Código digital e oral, linguagem textual	Desenvolvimento da condução, prática frequente em diferentes contextos
4. Produtos, seu ciclo vital	Curto prazo e adaptado ao cliente, ao invés de padronizado	Observação, escuta, compreensão de necessidades, desejos Capacidade de análise e síntese
5. Local de trabalho, perfil e ciclo de vida	Variável em lugar de permanente	Formação por campos / aspectos conceituais e instrumentais centrados no profissionalismo. Competências sociais e emocionais Aprendizado autônomo
6. Mercados	Global ao invés de nacional	Conhecimento intercultural, avaliação (valores, códigos, tempo e organização) Línguas estrangeiras
7. Estrutura produtiva	Valor nas redes ao invés de distritos localizados	Saber conduzir-se em rede
8. Acesso a formação superior	Setores progressivamente maiores, em lugar de minorias homogêneas, em procedência de classe e cultura	Heterogeneidade e diversidade de idades, origens, interesses, desejos, valores e expectativas

Fonte: Rué (2009) adaptado de Barceló (2005)

Quanto às condições para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma entre os alunos, incluímos no que já foi dito anteriormente sobre os saberes a serem desenvolvidos: saber o que faz e para que faz. O licenciando em formação deve exercer um certo grau de controle sobre os recursos, tempos e procedimentos. Ainda disporia de elementos de apoio.

Como proporcionamos aos discentes da educação superior algum grau de autonomia no seu aprendizado, seja intelectual ou pessoal? E se proporcionamos, em que profundidade isto acontece? Há algum tipo de progressividade, em que ele vai se tornando autônomo ao longo do seu percurso na academia?

Há que se ver do ponto de vista docente as diferenças entre o enfoque superficial e o enfoque aprofundado. Os enfoques superficiais podem também vir a dar bons resultados, mas de um modo geral são as atividades de maior complexidade que possibilitam um espaço maior na aprendizagem. É virtuosa a "alienação construtiva" quando os estudantes são conscientes disto no processo.

Pode-se inclusive enxergar sobre enfoques diferentes esta aprendizagem por parte do licenciando. Enfoque técnico se relacionado com os procedimentos e até mesmo na elaboração do programa; enfoque cognitivo quando se assume a responsabilidade sobre

o próprio aprendizado e enfoque político ou de capacidade de organização quando se torna capaz de se apropriar de todo o processo, desde o início até os objetivos finais. Porque em suma a capacidade de pensar e atuar não pode ocorrer de forma fragmentada.

Como preparar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma? Segundo Rué (2009) as condições gerais que possibilitam um desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos estudantes são estabelecidas em torno de quatro requisitos principais, que são: oportunizar a relação dos propósitos com os resultados; dispor de recursos para trabalhar; oportunizar a aplicação destes recursos em situações o mais próximo possível do real; ter acesso a apoio especializado.

Pelo exposto acima, acreditamos que há enorme possibilidade de que os alunos consigam ser "donos" do seu próprio processo de aprendizagem. Caso os professores da educação superior possibilitem as condições favoráveis aos mesmos, e também o seu interesse, certamente que os licenciandos estarão aptos a seguir a sua autonomia.

5 – DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO

5.1 Visão geral e legislação

A partir do processo de consolidação da sociedade moderna, a educação escolar destacou-se como uma das mais importantes vias de formação para a cidadania e para a vida, razão pela qual tem ocupado importante destaque nas agendas governamentais e nos discursos que circulam na sociedade.

No bojo dessas agendas e discursos, as ações de formação continuada para professores têm se destacado, havendo um consenso acerca da importância de uma formação permanente, haja vista ser o professor um dos sujeitos centrais no processo de escolarização, pois é ele quem planeja o ensino, seleciona e organiza conhecimentos, articula as condições que propiciam a aprendizagem dos educandos.

A formação continuada de professores insere-se em um conjunto de mudanças propostas pelos governos através de políticas públicas educacionais, regulamentada via legislação, o que representa um grande desafio para os gestores públicos e, sobretudo, para os educadores. É válido salientar que a formação continuada em serviço está amparada pela LDB 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, no Título VI Art. 61, Parágrafo único (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009): ao afirmar que:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 2009)

Ainda em relação aos marcos legais, o Art. 67, Inciso II, da LDB nº 9394/96, afirma que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim. Assim, pelo valor atribuído ao professor, como um dos principais sujeitos capazes de provocar mudanças nos sistemas educativos, na cultura escolar e nos métodos de ensino, sua formação passou a ser considerada uma ação estratégica para melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 2/2015, em seu Art. 16 define:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Dessa forma, para além da multiplicidade de formas de organização da formação continuada, é importante assegurar que a especificidade do contexto de atuação do professor seja valorizada e considerada nos processos formativos, resultando em transformações na prática docente. Contraditoriamente a essa recomendação, Pimenta (2005, p. 40-41) afirma que as propostas governamentais para a formação de professores fundamentam-se, muitas vezes, em conceitos que ficam apenas restritos à retórica e não promovem uma significativa alteração da realidade. Isso gera:

> [...] políticas de formação contínua [...] fragmentadas [...] acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar esta formação, e mesmo da desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas

> públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e dos sistemas.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 2/2015, ainda em seu Art. 16, parágrafo único, determina que os processos de formação continuada levem em conta, entre outros aspectos, "[...] o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática".

Essa determinação é de grande importância na formulação de políticas de formação específica para professores que atuam em classes multisseriadas, tendo em vista a necessidade de se considerar uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo, obedecendo o que prescrevem os ordenamentos legais que regulamentam a educação do campo, como a LDB nº 9394/96; a Resolução CNE/CEB 1/2002 e a Resolução nº 02/2008.

Na Lei nº 9394/96, a necessidade de formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo está assegurada no seu Art. 28, que estabelece o direito da população do campo a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. A Resolução CNE/CEB nº 01/02, Art. 12, recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Esta mesma Resolução orienta, no seu Art. 13, que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes, educadores e comunidades do campo, portanto, a formação de professores que trabalham em escolas do campo conta hoje com o respaldo da Legislação.

Em se tratando das escolas multisseriadas, é necessário assegurar formação continuada específica, pois conforme Hage (2003), sem uma compreensão mais abrangente sobre o trabalho com multisséries, esses professores e professoras organizam seu trabalho pedagógico desenvolvendo atividades educativas referenciadas por uma visão de ajuntamento de várias séries, condição que os obriga a elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas.

A realidade de escolas com turmas multisseriadas existe no Brasil desde o período imperial, quando então, se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. No contexto atual, a existência dessas turmas encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9 394/96, em seu Artigo 23, ao afirmar que educação básica poderá organizar-se em

séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados. Neste último caso, incluem-se as classes multisseriadas, que se fazem presentes em considerável número de escolas, como reiteram dados do Censo Escolar 2013[1], indicando que o país possui 38.881 escolas do campo com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com maior concentração na região Nordeste. No Piauí, as escolas do campo com turmas multisseriadas é uma realidade de praticamente todos os municípios.

Dessa forma, é necessário investir em políticas públicas específicas que contribuam para a oferta de educação do e no campo, cumprindo os requisitos legais das Diretrizes Complementares (2008), mais precisamente de seu Art. 3º, que afirma: "A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças" (BRASIL, 2008, p. 02).

5.2 Dados das Escolas do Campo no Brasil e Piauí

Contudo, tem-se observado que a municipalização do ensino fundamental, representou ônus para as prefeituras, dificultando a oferta de vagas e a manutenção de escolas no campo, tendo em vista que a maioria das escolas possui um número reduzido de alunos, fato que dificulta o financiamento nesse âmbito. A ausência de políticas públicas específicas para esta área vem ocasionando a diminuição no número de matrículas, conforme registram as tabelas 01 e 02:

Tabela 06 – Matrículas em escolas do campo no Brasil - 2010 a 2014

MATRÍCULAS	2010	2011	2012	2013	2014
Nos anos iniciais do Ensino Fundamental	3.148.563	2.996.314	2.844.075	2.705.716	2.620.199

Fonte: QEdu[2] – Dados de 2010 a 2014

4 Disponível em: < portal.inep.gov.br/básica-censo. Endereço: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=censo+escolar+2013 >.

[1] Portal aberto e gratuito que informa sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Trata-se de iniciativa desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann.

Tabela 07 – Matrículas em escolas do campo no Piauí - 2010 a 2014

MATRÍCULAS	2010	2011	2012	2013	2014
Nos anos iniciais do Ensino Fundamental	129.593	119.936	110.604	102.639	97.569

Fonte: QEdu – dados de 2010 a 2014

Resumidamente, comparando os dados de 2010 e 2014, as Tabelas 06 e 07 revelam que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a diminuição do número de crianças atendidas em escolas do campo é alarmante: 528.364 (mais de meio milhão) no Brasil e 32.024 no Piauí. Embora isso venha acontecendo em toda a educação básica, urbana e rural, devido à redução da taxa de natalidade, no campo a diminuição do número de matrículas é mais acentuada.

Entre as razões apontadas pelos gestores educacionais para o fechamento das escolas multisseriadas situadas no campo encontra-se a ausência de políticas de formação continuada para professores que atuem em classes multisseriadas, fato que contribui para os baixos índices de aprendizagem nestas turmas.

A título de ilustração apresentamos dados de rendimento escolar dessas escolas e que atendem alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, conforme tabela 03:

Tabela 08 – Dados de rendimento em escolas do campo no Piauí - 2015

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	**3,1%** 493 reprovações	**1,1%** 175 abandonos	**95,8%** 15.224 aprovações
2º ano EF	**4,7%** 771 reprovações	**1,0%** 164 abandonos	**94,3%** 15.459 aprovações
3º ano EF	**19,8%** 4.291 reprovações	**1,3%** 282 abandonos	**78,9%** 17.096 aprovações
4º ano EF	**17,1%** 3.531 reprovações	**1,9%** 393 abandonos	**81,0%** 16.726 aprovações
5º ano EF	**13,1%** 2.505 reprovações	**2,3%** 440 abandonos	**84,6%** 16.174 aprovações

Fonte: QEdu – dados de 2015

Os dados apontam o déficit educacional a que a população do campo tem sido historicamente submetida, o que justifica este investimento na formação de professores

para as escolas do campo, principalmente os que atuam em séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em turmas multisseriadas.

5.3 Desigualdades

Reconhece-se que a desigualdade estrutural da sociedade atual é fruto da estrutura de classes que está materializada na propriedade privada dos meios de produção e subsistência, repercutindo tanto na cidade como no campo, sendo que no campo, os indicadores socioeconômicos mostram uma assimetria maior ainda. Na educação, por exemplo, dados da pesquisa do UNICEF (2014) intitulada "O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil (2014) mostram que uma das mais visíveis desigualdades educacionais do país refere-se à ocupação das escolas públicas em relação a sua localização. Nas áreas urbanas, 20,2% das crianças frequentam creches, na zona rural são apenas 8,8%. O acesso escolar de crianças de 4 a 6 anos representa 80,49 % nas áreas urbanas e apenas 66% nas áreas rurais. A proporção de crianças de 7 a 14 anos residentes na zona rural fora da escola é maior que a verificada nas áreas urbanas: 2,5% contra 1,8 % na realidade do campo. Em áreas urbanas metropolitanas, 57,3% dos adolescentes estão no Ensino Médio, enquanto na zona rural são 35,7%, ou seja, 21,6 pontos percentuais a menos. Dados do IBGE (2010) apontam que a taxa de analfabetismo no campo chega a 23,3%, três vezes maior que a das áreas urbanas, que é de 7,6%.

Nesse sentido, convém salientar, que no Estado do Piauí, conforme os dados do censo de 2014, o número de analfabetos aumentou apesar dos esforços realizados pelo PNAIC. A taxa de analfabetismo de pessoas com cinco anos, em 2014, era de 20,6%, enquanto o percentual registrado em 2013 era de 19,9%. Estes dados confirmam a legitimidade e importância de ações de formação continuada de professores, em que os cursistas em formação se percebam como sujeitos históricos comprometidos com as lutas do campo e com a transformação social.

Reconhece-se que as escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, bem como, de esvaziamento do conteúdo teórico desenvolvido em seu interior, por essa razão têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade, conforme dados da pesquisa do INEP/MEC (2006):

> [...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico

> adequado e, principalmente, a ausência de infra- estrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino- aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries inicias do ensino fundamental.

Ao analisar o resultado dessa pesquisa, é possível afirmar que o Programa Escola da Terra configura-se, nesse ínterim, como uma relevante estratégia de investimento na formação continuada dos professores e consequente melhoria do processo de aprendizagem dos alunos que estudam nessas turmas multisseriadas, tendo em vista contemplar as especificidades da educação do campo, que defende como um dos seus princípios, o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana. Dessa forma, a formação continuada de professores deve pautar-se no estímulo à capacidade de criação, possibilitando ao educador constituir-se enquanto ser social responsável, capaz de autoformar-se, de refletir sobre a sua prática, cooperar e relacionar-se eticamente.

Então chegamos ao ponto: quais são as influências na atuação do docente no ensino superior na área de ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí?

6.METODOLOGIA DA PESQUISA

A exposição da metodologia utilizada para construção de um estudo, define não só os caminhos que foram seguidos, mas também, proporciona credibilidade ao estudo, uma vez que o pesquisador demonstra de forma sistemática os processos e cuidados que foram aplicados à pesquisa (GIL, 2009). Desta forma, este capítulo estabelece tanto os conceitos teóricos que foram considerados em cada etapa da pesquisa, quanto as ações que proporcionaram os achados.

6.1 Universo do estudo

Para atender ao objetivo central deste estudo em: os fatores que influenciam na atuação do docente para o ensino superior na área de Ciências para a Educação do campo no Piauí. O estudo desenvolveu-se dentro da investigação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, também conhecido como Ledoc da Universidade Federal do Piauí/ PI. Dentro deste universo realizamos um estudo com abordagem qualitativa, realizando um levantamento e análise documental, e também, entrevistas com os professores do curso que atuam no Campus de Teresina/PI.

6.2 Caracterização do Estudo

Este estudo trata-se de um estudo qualitativo com estratégia de investigação em um estudo de caso. De acordo com Creswell (2010, p.38) os estudos de caso:

> [...] são uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade um processo, um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas, usando vários procedimentos de coletas de dados durante um período de tempo prolongado.

Concorda-se que o estudo de caso é um instrumento de pesquisa que permite a investigação de um campo específico de uma determinada realidade e que pode ser aplicado em diferentes áreas. Permitindo, ainda, a realização da investigação de um caso simples ou complexo, além de caracterizar um interesse particular sobre uma dada

realidade. Segundo Gil (2009, p. 57-58), este tipo de pesquisa "[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados".

Uma grande vantagem do estudo de caso é que ele contribui para o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, entre outros, comuns na Psicologia, Sociologia, Ciência Política, demais Ciências Sociais e até mesmo na Economia; permite a retenção de características significativas e holísticas, não só exploratórias, mas também explanatórias, da vida real, e ainda auxilia na definição do caso em estudo sobre que dados são relevantes para coleta, e como o tratamento desses dados deve ser feito (YIN, 2010).

O estudo de caso (YIN, 2010) se deu no âmbito de atuação dos professores da Ledoc Teresina, abrangendo a sede do município de Teresina e demais locais do centro norte do Piauí, na maioria pequenos vilarejos e assentamentos rurais, locais de moradia dos alunos do curso e onde se desenvolvem as atividades do tempo comunidade. Participaram todos os 15 professores do curso, sendo 05 na área das Ciências Biológicas, 05 na área de Pedagogia, 02 na área de Química, 02 na área de Física e 01 na área de Sociologia.

Considerando então essas alusões teóricas, o caso em que este estudo concentrou-se diz respeito justamente ao curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Piauí – Campus de Teresina, investigando em amplo aspecto sua estrutura, formalização legal, grade curricular e seus professores através de uma pesquisa, procurando sempre analisar o cenário que pudesse contribuir para compreensão de quais fatores influenciam na atuação do docente que atua nesta modalidade e ensino. Houve a coleta de dados e sua subsequente análise do caso particular da Ledoc Teresina. Na sequência é demonstrado como ocorreu e o que foi considerado em cada fase.

Conforme Yin (2010), definimos o caso que está sendo estudado (atuação dos professores da Ledoc Teresina), determinamos os dados relevantes a serem coletados (documentos, questionamentos, entrevistas) e fizemos a análise destes dados.

Por ser o estudo da Ledoc Teresina uma realidade bem específica, que abrange a investigação de um caso específico, de uma área determinada da realidade do centro norte de Teresina e mais especificamente a formação de professores neste contexto, consideramos se enquadrar como estudo de caso.

6.3 Pesquisa Documental

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental contribui de forma significativa na compreensão de um determinado problema. De acordo com Yin (2010) na pesquisa documental deve constar do plano de coleta de dados. O material coletado e analisado é utilizado para corroborar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. É preciso considerar que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, é importantíssimo tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Os documentos podem fornecer "pistas" sobre outros elementos.

Os documentos considerados neste estudo foram:

- Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo do Campus Teresina;
- Projeto de implantação do curso enviado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) ao Ministério da Educação (MEC) como forma de participação no edital 02/2012 que instituiu os cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo;
- Cadernos de acompanhamento dos alunos do curso de Licenciatura de Educação no Campo (Ledoc) - Teresina;
- Diários de classe com descrição das atividades de alternância do curso;
- Registros fotográficos das atividades do tempo escola e do tempo comunidade;
- Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/1996;
- Emenda constitucional 9424/1996 que normatiza itens da Lei de Diretrizes e Bases - LDB;
- Lei 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Ensino;
- Diretrizes operacionais para a educação nas escolas do campo (Conselho Nacional de Educação / CNE 2001);
- Pareceres Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 36/2001, 04/2002, 02/2006, 02/2008, 04/2008;

- Lei 11.947/2009 que trata do Programa Nacional de Alimentação Escolar / PNAE;
- Decreto 6.755/2009 que institui a Política Nacional de formação de profissionais do magistério e a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior / CAPES em programas de formação inicial e continuada;
- Decreto 7.352/2010 que institui, normatiza e atribui as responsabilidades pela política de educação no campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária/ PRONERA,
- Lei 12.695/2012 que institui o Pronacampo e matrículas em instituições conveniadas;

Em posse destes documentos, e análises quanto a suas especificações e ordenamentos o estudo seguiu para a entrevista com os professores, conforme apresentado na sequência deste estudo.

6.4 Entrevista com os professores

Este estudo utilizou-se da pesquisa semiestruturada como ferramenta de coleta de dados. Foram entrevistados todos os educadores e coordenação da Ledoc - PI. Ao todo, foram entrevistados os 15 professores da Licenciatura em Educação do Campo, que em Teresina atuam na área de concentração em Ciências da Natureza.

Optou-se por este tipo de entrevista ao invés da estruturada ou não estruturada por ter um roteiro pré-definido de perguntas a serem respondidas, mas com flexibilidade para poder ter respostas que pudessem não estar programadas. Isto permitiu que pudéssemos ter uma melhor percepção do perfil dos profissionais da Ledoc nesta forma de coleta.

A entrevista semiestruturada objetivou alcançar as narrativas dos professores levando em consideração as alusões de Trivinhos (2009, p. 146):

> Podemos entender como a entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...].

Gil (2009) destaca ainda, que a realização da entrevista é uma forma de interação social, de diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Para ele, essa é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nos estudos sobre educação.

A entrevista foi dividida em cinco (5) partes (Anexo 1): A primeira parte buscou identificar os entrevistados, incluindo suas características socioeconômicas. Já a segunda parte da entrevista buscou identificar aspectos relacionados às suas respectivas formações acadêmicas. A identificação da formação acadêmica dos entrevistados foi considerada fundamental para subsidiar os dados que foram encontrados. A terceira parte considerou a experiência profissional em suas respectivas trajetórias como docentes, enquanto a quarta parte buscou a compreensão de suas experiências junto à Ledoc.

As quatro primeiras partes das entrevistas foram estruturadas, ou seja, embora tenha se buscado abranger todos os cenários: socioeconômicos, formativos e práticas docentes, o formato estruturado priorizou respostas fechadas. Já a quinta parte da entrevista, buscou investigar sobre as especificidades dos professores na sua atuação e prática docente, especialmente na Educação no Campo. Essa parte foi composta de dezesseis (16) questões abertas, que os entrevistados poderiam responder livremente.

As perguntas no instrumento utilizado (anexo 01) compreenderam as seguintes categorias:

1) Expectativa dos professores antes entrar na UFPI versus a realidade no exercício da docência.
2) Percepção da preparação, conhecimento e compreensão dos alunos da graduação.
3) Percepções dos professores sobre a pedagogia da alternância e o Plano Político Pedagógico do curso.
4) Instalações físicas e suporte da UFPI em sua prática docente.
5) Impactos do curso na comunidade.

6.4.1 Questões éticas

Todos os entrevistados assinaram de forma voluntária o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento – TLCE (anexo 05) autorizando a divulgar os dados da pesquisa. No entanto, para manter o caráter científico e preservar os entrevistados, os

nomes reais foram omitidos. No tratamento dos dados os nomes foram substituídos por R1, R2, R3...., sucessivamente até R15 (número total de respondentes).

6.5 Tratamento dos dados

Os dados foram tratados de acordo com sua característica. Ou seja, os dados obtidos através dos documentos e os dados obtidos através das entrevistas. Seus respectivos tratamentos serão demonstrados a seguir:

6.5.1 Documentos

Os documentos reunidos foram analisados e serviram como base para análise do Projeto Político Pedagógico do curso. Documentos como descritos no item 6.3 foram estudados no que dizia respeito às especificidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Teresina, PI.

Itens legais foram contemplados na formulação do PPP, atendendo à LDB 9394/1996 e a EC 6424/1996, e mais especificamente as diretrizes do CNE 2001. Também no âmbito da educação do campo, o PPP contempla os aspectos do DL 7.352/2010 e a Lei 12.695/2012, que são os que instituem, normatizam e atribuem as responsabilidades pela educação no campo.

E também, de um modo geral, atende ao decreto 6.755/2009 que institui a Política Nacional de formação de profissionais do magistério.

Considera-se então que, do ponto de vista legal, o PPP da Ledoc Teresina atende aos requisitos legais para a constituição do curso.

Com relação ao cumprimento do que está exposto no PPP, estudamos os diários de classe (04) e cadernos de acompanhamento de alunos da Ledoc (04), e pudemos perceber que pelo menos neste material estudado se pronuncia claramente a alternância, com registro de atividades bem delineadas no TU e no TC.

6.5.2 Entrevista

Como já aludido acima, a entrevista semiestruturada contou com quatro partes onde as respostas permitiram quantificar as respostas. E, por isso, nestas primeiras quatro (4) partes do formulário da entrevista, ou seja: 1) Identificação; 2) Formação; 3)

Experiência profissional; 4) Experiência profissional na Ledoc todas as respostas foram adicionadas em uma planilha do software Excel e posteriormente organizadas em gráficos e tabelas de forma quantificada. Já a quinta parte, que investigou sobre as especificidades na atuação docente, foi realizada uma análise de conteúdo nas narrativas encontradas.

Para realizar a demonstração dos resultados, os entrevistados foram categorizados como R 1, R2, R3... sucessivamente, e suas falas agrupadas de acordo com a pergunta da entrevista. Esse processo permitiu a separação das categorias que foram surgindo com as análises, justificando assim, a melhor organização deste tópico. A análise se deu em seguida, contrapondo o conteúdo do que foi narrado pelos professores com a literatura.

Essas análises foram norteadas através das categorizações que suportaram a organização da entrevista. Caracterizações de acordo com a hipótese inicial sobre o que se pensava a respeito da atuação dos professores da Ledoc Teresina, de acordo com os objetivos específicos descritos na introdução, ou seja:

1. Expectativa dos professores antes entrar na UFPI versus a realidade no exercício da docência.
2. Percepção da preparação, conhecimento e compreensão dos alunos da graduação.
3. Percepções dos professores sobre a pedagogia da alternância e o Plano Político Pedagógico do curso.
4. Instalações físicas e suporte da UFPI em sua prática docente.
5. Impactos do curso na comunidade.

De acordo com Bardin (2016), este procedimento por classificação dos elementos de significações contidos nas respostas, obtidos e classificados segundo o objeto de comparação invocado e o tipo de relação que o entrevistado sente em relação ao objeto de pesquisa mostra a simbologia específica deste. Por isso, no processo de entrevistas é necessário observar suas inter-relações, em um processo estrutural para que o pesquisador consiga interpretar seu conteúdo com o máximo de clareza e detalhes, pois cada entrevista se constrói dentro de uma lógica interpretativa. Assim, a entrevista pode "ser considerada como um discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela determinação de algumas palavras ou fins de frases" (p. 59).

Desta forma, as categorias permitiram ainda analisar as intercorrências eventuais e repetições linguísticas que pudessem expressar de maneira clara ou não, as dificuldades enfrentadas pelos professores e coordenadores. A entrevista ainda permitiu realizar a triangulação de dados pois tivemos uma fase de perguntas objetivas onde os professores responderam de forma objetiva aos questionamentos e a outra parte que foram as narrativas dos mesmos, tanto sobre sua formação quanto e principalmente sua atuação na Ledoc Teresina; na medida em que as respostas foram sendo comparadas, tanto com a literatura e análise documental, quanto entre seus respondentes.

7 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo os pressupostos metodológicos expostos anteriormente, este capítulo foi dividido em três partes principais: A primeira ocupou-se da análise documental realizada através do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Ledoc e Teresina. Já a segunda parte focou em apresentar o perfil dos entrevistados de acordo com a sua formação antes do ingresso na UFPI, a experiência profissional pregressa dos mesmos e a área de concentração dos cursos de pós que fizeram ou não. A análise desse perfil foi apresentada através dos gráficos e das tabelas que foram produzidas através da organização e do agrupamento das respostas fechadas. E, por fim, a terceira e última parte trouxe a análise dos conteúdos que foram possíveis através das narrativas dos entrevistados nas questões abertas.

7.1 – O PPP da Ledoc Teresina

Na busca de entender se os fatores de formação, prática docente, pedagogia da alternância, estrutura da organização e preparação dos alunos influenciam a atuação do docente para o ensino superior na área de Ciências da Natureza para a educação do campo na região centro norte do estado do Piauí que estão presentes no curso, e mais especificamente tentar demonstrar como se deu a elaboração do projeto político pedagógico do curso e como ele foi implantado pela equipe de professores contratada, realizou-se inicialmente análise do PPP da Ledoc Teresina em comparação com o relatado na literatura (Queiroz, 1997; Begnami, 2006; Severino, 2006).

Numa análise inicial do Projeto Político Pedagógico do curso (PPP) buscou-se entender como se deu a gênese do curso, como o mesmo foi pensado. O PPP surgiu em resposta à aprovação da UFPI no edital 02/2012 da SECADI/MEC que instituiu os cursos de Ledoc.

> Atendendo ao Edital 02, de 05 de Setembro de 2012, que se caracteriza pela CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE PROJETOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA O PROCAMPO, a Universidade Federal do Piauí, mais especificamente, o Centro de Ciências da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela, apresenta o Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação no

> campo, com ênfase em Ciências da Natureza, visando cumprir seu papel de polo respondente às demandas sociais. (PPP- Ledoc Teresina - 2013)

Nota-se, portanto, que este é um projeto que a princípio pretendia formar 120 alunos via recursos descentralizados e depois as turmas vindouras ficariam com responsabilidade do seu custeio pela própria UFPI.

As bases que norteiam o documento estão em grande parte baseadas nos princípios do PROCAMPO, já citado anteriormente. Não utiliza a palavra "CAMPO" como oposição à ideia de urbano, e sim com outro sentido peculiar e diverso, mas não como sinônimo de atraso (Leite, 2002).

O marco metodológico vem todo pautado na pedagogia da alternância (Gimonet, 2007) e nos modelos que já vinham fazendo sucesso nas CRF's e EFA's. Destaca a importância do "aprender": "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver com os outros" e "aprender a ser" (Severino, 2007).

Aprender a fazer aponta para o desenvolvimento de habilidades para enfrentar problemas, solucionar conflitos e adquirir qualificação profissional. Já neste primeiro ponto não fica bem evidenciado no PPP da Ledoc Teresina como se dará esta aprendizagem, diferente de outros estudos (Begnami, 2006).

Aprender a viver com os outros para realizar projetos comuns, compreendendo o outro e fortalecendo as relações dentro da comunidade. De maneira bem mais clara, o PPP da Ledoc Teresina descreve um rol de atividades a serem implementada pelos docentes que, imagina-se, fará com que o licenciando atinja este aprendizado (Severino, 2007).

Aprender a ser sujeito e cidadão, agindo com autonomia e estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade (Caldart, 2004). Vê-se que as proposições são boas, a ideia que norteia o PPP segundo Caldart (2004) é considerar as especificidades dos sujeitos que vierem a cursar a Ledoc.

Figura 5- Mapa conceitual de elementos do PPP da Educação do Campo

Fonte: Melo (2019)

O PPP traz os marcos legais vigentes à época, praticamente os mesmos ainda vigentes no ano de 2020. Destacou-se ainda, os seguintes instrumentos legais que servem de base para a construção de projeto diferenciado de educação no campo: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 de 20/12/1996; Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação; Parecer CEB/CNE nº 36/2001 de 04/12/2001- Diretrizes Operacionais à Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CEB/CNEB nº 01/2002 de 03 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Lei nº 10.639/2003 de 09/01/2003 – Estabelece Inclusão de Temas da Cultura Afro-brasileira no Currículo Escola; Parecer CEB/CNE nº 03/2004 de 10/03/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Resolução CEB/CNE nº 01/2004 de 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CEB/CNE nº 01/2006 de 01/02/2006 - Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; Decreto nº 6.040/2007 de 07/02/2007 - Institui Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Um dispositivo importante na construção de uma educação de qualidade no campo é o Decreto nº 5.154/2004, na medida em que regulamenta os artigos 39 a 41 da LDB. Trata da formação profissional através de cursos e programas de qualificação inicial e continuada por meio de programas de atualização de curta duração, aperfeiçoamento e especialização, cujos itinerários formativos despertam e estimulam desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

> Nessa mesma perspectiva, visando fortalecer e consolidar o aparato legal que normatiza a educação no campo em nosso país, no dia 4 de novembro de 2010, foi assinado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação no campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o qual integra a política de educação no campo do país, e explicita, com maior detalhamento, seus objetivos, beneficiários, natureza dos projetos a serem apoiadas, referências para a gestão do programa e fontes de financiamento, sendo por isso, considerado um passo muito importante em direção à consolidação do programa enquanto política pública". (PPP- Ledoc Teresina - 2013)

No PPP da Ledoc Teresina, o processo de formação do profissional do Curso de Licenciatura em Educação no campo proposto está centrado no tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitando que estudantes e orientadores partilhem o complexo exercício da prática reflexiva, assolada por múltiplas buscas e inquietações, contribuindo para a formação de novas gerações de professores pesquisadores (Hage, 2011). Mas não é o que se pode observar quando se investiga as falas dos professores, como será demonstrado na sequência deste estudo. As dificuldades para licenciandos que não residem na sede da UFPI participarem de eventos fora de sua comunidade é de muita dificuldade. São poucos os docentes que efetivamente conseguem a participação dos licenciandos neste contexto.

Quanto ao ensino pretendido, este deverá ocorrer segundo o PPP da Ledoc Teresina em sintonia com a questão científica, ao longo do curso e, de maneira interdisciplinar, baseando-se sempre na Pedagogia da Alternância, criando-se condições de ensino em função de relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas e aliando-se às questões sociais (Molina, 2014). Dessa forma, a par dos conteúdos específicos, buscar-se-á ampliar os conhecimentos oferecidos aos graduandos, especialmente, aqueles voltados à prática educacional, permitindo saberes necessários para a atuação nas áreas de Ciências da Natureza.

Além disso, reforça-se a necessidade de se entender a Educação além dos limites da sala de aula e, mais ainda, a participação efetiva da instituição na comunidade em que está inserida, destacando a prática como componente curricular.

> De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao Estágio Supervisionado, desarticulando-a do restante do curso (Art. 12 § 1º). A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (Art. 12 § 2º), constituindo os componentes curriculares de formação no interior de todas as áreas ou disciplinas (Art. 12 § 3º).

No objetivo geral o PPP da Ledoc Teresina traz "Promover formação de professores numa perspectiva sólida na área de conhecimento de Educação no campo, com ênfase em Ciências da Natureza, para atuação nas escolas do campo e no campo, assegurando o acesso e permanência de professores atuantes e dos sujeitos participantes dos movimentos sociais organizados em curso de nível superior, com vistas a atender à demanda social e pedagógica das comunidades campesinas".

Apesar de a habilitação nos moldes do curso ainda não estar totalmente reconhecida, ele traz como objetivos específicos além de outros habilitar profissionais para ensino de Ciências para o EF (reconhecido) e Biologia, Física e Química para o EM (não reconhecido) (resolução 07/2015 CEE).

Em vários momentos o PPP da Ledoc Teresina traz que os movimentos sociais irão de alguma forma participar na interface com os alunos do curso (Molina, 2014), mas nos objetivos e metodologia descritos não está explicitado de que forma esta interação irá acontecer, e tampouco se estes movimentos sociais terão alguma influência sobre a condução do curso em algum momento.

Ele traz também critérios de seleção para entrada dos alunos no curso, descartando o Exame nacional do Ensino Médio como método de acesso, uma vez que os pretensos candidatos serão, em tese, egressos de escolas do campo, com pouca ou quase nenhuma preparação em sua trajetória escolar. Os critérios apresentam especificidades de modo que o ingresso no curso em si seja uma ação inclusiva, não dependendo de cotas ou outras maneiras diversas de inclusão (Resoluções CNE/CEB 1/2002 e nº 02/2008). O que a princípio parece ser uma forma de garantir o acesso dos povos do campo, deu origem à uma revelação já de certa forma prevista, que os ingressantes tem uma parcela significativa de alfabetos funcionais, mesmo tendo sido promovidos em todas as séries da educação básica. Tem-se buscado uma solução para o fato, ainda não comtemplada até o presente momento do estudo.

Cabe aqui uma contextualização dos alunos ingressantes no curso de licenciatura em educação do campo, campus Teresina. São estudantes em sua maioria advindos do meio rural, do campo. Uma parcela significativa destes alunos é egressa de EFA's, e já tem convivência / contato com a pedagogia da alternância. Outra parte destes alunos advém de movimentos sociais do campo, onde desenvolvem ou já desenvolveram atividades de luta pelos direitos dos povos do campo. Apenas uma pequena parte dos estudantes que ingressam na Ledoc Teresina não tem contato com o campo.

Como a maioria deles advém de escolas do campo, onde nem sempre tem professores de todas as disciplinas à disposição, acabam por ter uma formação deficitária, chegando em alguns a casos a apresentarem a condição de analfabetos funcionais.

O curso contempla atualmente cerca de 240 alunos frequentes, sendo que as entradas são anuais, com ingresso de 60 alunos por cada processo seletivo.

Quanto ao perfil profissional do egresso, o PPP da Ledoc Teresina elenca uma série de competências e habilidades, que será utilizado como subsídio para verificação desta tese que será observado mais adiante:

1. Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica, autonomia intelectual, capacidade analítica, competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social e compromisso social;
2. Capacidade de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sócio-histórico-política;
3. Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos;
4. Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
5. Percepção da integração necessária entre Ciências da Natureza e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
6. Capacidade de relacionar o exercício da crítica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
7. Domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio históricas;
8. Problematização, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, da constituição de diferentes relações de tempo e espaço;

9. Conhecimento de informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
10. Trânsito pelas fronteiras da área de Ciências da Natureza, Humanas e Sociais;
11. Desenvolvimento de pesquisas, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em outras instituições;
12. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
13. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a mediação do conhecimento para os diferentes níveis de ensino;
14. Capacidade de identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos;
15. Planejamento e realização de atividades de campo referentes à investigação na área de Ciências da Natureza.

A organização didático pedagógica prevê disciplinas voltadas para as Ciências da Natureza com foco na realidade camponesa. A carga horária total do Curso compreende 3260 horas, das quais, 2535 horas (169 créditos) distribuídas entre disciplinas obrigatórias e optativas. O estágio supervisionado obrigatório terá duração de 405 horas (27 créditos). As atividades complementares deverão perfazer 200 horas. O Trabalho de Conclusão de Curso terá como carga horária 120 horas (lei 9394/1996).

Apesar de trazer todo um referencial baseado na interdisciplinaridade e em eixos temáticos (Arce, 2001), o curso vem dividido e organizado em componentes curriculares separados, oficinas e seminários que, pelo menos como está exposto, não dialogam entre si na construção desta "interação" entre as diferentes áreas conforme se pode ver no fluxograma do curso explicitado no anexo 02 deste trabalho.

O capítulo do PPP que trata de metodologia e aprendizagem possui apenas duas páginas, e faz um breve passeio pelos experimentos brasileiros de maneira bem genérica (Nosella, 1977; Pessotti, 1978; Begnami, 2003; Estevam, 2003), sem se aprofundar na linha de atuação a ser seguida. Esta ausência caracteriza uma falta de base para se corroborar o que é proposto, pois a ausência de referências sólidas na base metodológica deixa uma lacuna que acaba impedindo de se realizar a contento. A falta da maior explicitação destas referências levou a que cada docente procurasse a seu modo como agir, o que foi uma das fontes geradoras de conflito com os licenciandos.

Da mesma maneira, o capítulo que trata o modo como se dará a avaliação dos discentes do curso traz apenas referência às resoluções da UFPI, e que os professores do curso que elaborarão a maneira como esta avaliação se dará, sem diálogo com qualquer tipo de pesquisa ou estudo sobre esta área importante da definição dos parâmetros do curso.

Atualmente está em fase final uma reestruturação do PPP, levada a cabo pelos docentes do curso com auxílio das pró reitorias de Educação do Campo, da UFPI, em um trabalho multidisciplinar para garantir a aproximação do PPP à realidade do cotidiano do curso.

Não obstante, as dificuldades de implementação do curso, nas sessões de observações simples evidenciou-se por parte deste pesquisador que a maioria dos educadores e educandos reconhecem que a Ledoc tem potencial para garantir aos professores a obtenção de saberes da docência, imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os dos estudantes. Reconhecem também que, pela amplitude, aprofundamento e complexidade da matriz formativa, existem desafios para a materialização dos propósitos para os quais foi delineada, exatamente em consonância com o que disse MELO (2019).

Do que foi analisado nesta pesquisa, o PPP da Ledoc Teresina, apesar de estar do acordo com a legislação vigente, de trazer elementos da alternância como parâmetros para atuação dos professores, não é por estes levada a contento como o que se pensava conforme veremos mais à frente com as narrativas dos mesmos.

Vê-se que a pouca importância dada à parte da metodologia especificamente não norteou de fato a atuação destes docentes, há somente menção superficial a autores como Nosella, (1977); Pessotti, (1978); Begnami, (2003); Estevam (2003), e não traça exatamente a correlação entre os estudos desenvolvidos por eles e como deveria ser a atuação dos professores da Ledoc.

7.2 Resultados das Entrevistas

Como já aludido anteriormente, neste tópico buscou-se identificar as principais características dos entrevistados, especialmente com relação ao seu perfil profissional e

formação. Assim, os tópicos foram separados buscando promover de forma clara e organizada tais informações.

7.2.1 Caracterização dos Entrevistados

De acordo com Winkel (2015), para que um professor possa lecionar em uma Universidade Pública Federal, o mesmo precisa realizar a prova do concurso público, o qual exige graduação na área do edital e o porte do título de doutorado, ou mestrado, podendo variar de acordo com o edital, conforme o previsto na Lei de Nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Essa legislação não leva em consideração se o sujeito é formado na sua graduação inicial em licenciatura ou bacharelado, e sim a titulação final como doutor ou mestre. Esses exames são realizados em âmbito federal, assim, é muito comum que professores de estados diferentes daqueles onde se situa a instituição na qual prestem o concurso. Como será observado na sequência deste estudo, esse processo permite que as Universidades Federais acabem por ter grande diversidade multicultural entre seus docentes.

Dos 100% (15) entrevistados, 33% (5) são professores advindos de outros estados do Brasil através de concursos públicos, enquanto 67% (10) são professores provenientes do próprio estado do Piauí.

Esses dados permitem observar que, embora seja ainda pequeno, o número de professores advindos de outros estados essa migração facilita o multiculturalismo no ensino superior. De acordo com Romero (2017) a educação pode ser uma via de combate à discriminação por intermédio de gestos, comportamentos e palavras, muitas vezes explícitas, que, de certo modo, afastam e estigmatizam grupos sociais. Por isso faz-se necessário discutir o multiculturalismo no âmbito escolar. Concorda-se com Romero (2017) sobre não haver experiência pedagógica em que a referência cultural não esteja presente. No entanto, a questão que se torna evidente é quanto à visão de uma única cultura, na visão da educação que acaba construindo uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos, bem como de todo processo educacional. Precisamos de ações que promovam a discussão desses temas que motivem a reflexão individual, coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

Com relação às suas situações socioafetivas, 73,3% (11) são casados, enquanto 26,6% (4) são solteiros. Na triangulação com a resposta objetiva e a narrativa dos mesmos, observou-se que 50% (2) dos professores que vêm de outro estado são solteiros. Os outros 50% (2) são casados, porém, o estudo não conseguiu identificar se esses professores já vieram com suas respectivas famílias ou se constituíram vínculos depois que chegaram ao estado do PI. Desta forma, não foi possível correlacionar alguma relação afetiva à prática docente, porque foram investigados neste estudo aspectos inerentes apenas no âmbito institucional.

Outra questão que deve ser levada em consideração está relacionada às dificuldades e desmotivações relacionadas à questão econômica da prática docente, como investigado por Freire e Fernandez (2015) os quais identificaram quatro grupos de professores universitários. Nestes grupos, o primeiro é representado por profissionais que lecionam em várias áreas do conhecimento e em tempo integral; o segundo, por profissionais liberais que, em algumas horas semanais, se dedicam ao magistério; o terceiro, por profissionais da área pedagógica e da licenciatura que atuam no Ensino básico e superior; e, por último, o quarto grupo que é representado por professores que em tempo integral, atuam na área de educação e das licenciaturas na universidade. Desta forma, muitos professores optam pela não dedicação exclusiva à docência, atuando então, fora do contexto das Universidades Públicas.

Segundo Freire e Fernandes (2015), na docência universitária, muitos professores preferem ser identificados como profissionais autônomos como, por exemplo, um físico, advogado, médico ou professor universitário, ao invés do título de professor de Física, Direito, Medicina ou de qualquer outra área do conhecimento, pois esta identificação, sozinha, lhe parece sugerir uma identidade menor.

Mesmo sabendo que o concurso prestado por estes indivíduos é para a docência, ainda assim a situação descrita acima acontece rotineiramente, inclusive no curso da Ledoc Teresina.

No universo investigado, apenas 20% (3) dos professores entrevistados possuem casas próprias quitadas, enquanto o restante 80% (12), ou residem de aluguel (26,6%), ou de casa financiada (53,3%). Somente 6,6% (1) dos entrevistados residem com mais de 4 pessoas. A maioria 93,3% (14) residem com núcleos familiares pequenos, ou seja, 3 pessoas ou menos.

7.2.2 Formação dos professores

Como aludido anteriormente, a segunda parte do questionário buscou identificar a formação dos professores com relação a sua formação institucional, ou seja, se suas respectivas formações se deram em instituições particulares ou públicas. Para isso, foram considerados a partir do ensino médio.

Dos entrevistados, 73,3% (11) possuem título de doutorado, todos eles (100%) cursados em instituições públicas. 100% (15) possuem o título de mestre, destes apenas 1 (6,6%) cursou o mestrado em instituição privada, os demais 93,3% (14) realizaram em instituições públicas. Esse é o mesmo índice apresentado com relação ao nível superior. Já com relação ao ensino médio, 33% (5) são de instituições privadas, enquanto 67% (10) concluíram o ensino médio em instituições públicas.

Ferreira (s.d., p. 6714) relata que, muitas das vezes, a formação docente se caracteriza por um processo longo, doloroso e até mesmo solitário. Após a aprovação no concurso público, grande parte desses professores que chegam na sala de aula, não possuem formação didático-pedagógica, trata-se de "bacharéis que cursaram mestrado e doutorado em suas áreas disciplinares com uma formação calcada sobre a pesquisa, sem o devido preparo didático-pedagógico".

Segundo o que apuramos nas entrevistas, temos as seguintes áreas de concentração no doutorado dos professores na Ledoc Teresina: Educação (03), Zoologia, Proteção de Plantas, Biologia Vegetal, Sociologia de Educação, Associação e Movimentos Negros, Sociologia positivista e Ecologia.

Isso faz com que a carreira do professor seja inicialmente limitada devido à falta de experiência, como será abordado no próximo tópico.

7.2.3 Experiência profissional

Segundo Fragelli *et. al.* (2014, p.1), o professor representa um fator fundamental "no processo de formação do indivíduo, no processo de humanização, no incentivo ao exercício da cidadania e da formação crítica". Qualquer pessoa que possua titulação, seja ela de graduação, de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, pode se tornar um professor

universitário, no entanto, as relações entre aprendizagem e experiência são fundamentais para o exercício adequado da profissão docente. Com relação à experiência profissional considerou-se a experiência em outras instituições de educação, experiência em monitoria, participação em programas de iniciação científica como PIBIC e iniciação à docência como PIBID, docência em outras instituições de ensino superior, experiência com jovens e adultos, e trabalhos exercidos fora do âmbito acadêmico.

Todos os professores da Ledoc trabalham em regime de dedicação exclusiva e período integral, conforme os critérios de contratação através do concurso público, como já aludidos anteriormente. 60% (9) dos professores não exerceram docência em outras instituições. Durante a graduação apenas 33,3% (5) participaram de atividades de monitorias.

Investigando a experiência em outros níveis de educação antes de lecionar na UFPI, 60% (9) responderam lecionar no ensino médio, e 40% (6) também declararam ter lecionado no ensino fundamental. 80% (12) declararam ter experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Como alguns professores que já haviam atuado na educação de jovens e adultos e com educação à distância, essa experiência pregressa poderia trazer ganhos ao tratar com alunos com dificuldade de aprendizagem.

Com relação às suas vivencias profissionais, apenas 13,2% (2) declararam ter exercido alguma vez na vida atividades profissionais totalmente fora da educação, sendo um bancário e o outro controlador de estoque. Os demais 86,6% exerceram atividades apenas na educação enquanto professor, ou em atividades ligadas à educação como pesquisa e coordenação.

Por fim, com relação ao recebimento de bolsas estudantis, no período da graduação (PIBID; PIBIC), 67% (10) declararam ter recebido bolsas. Já na pós-graduação (mestrado e doutorado), esse número caiu para 46,6% pois apenas sete continuaram a receber bolsas. Destes apenas 1 (6,6%) não tinha recebido bolsa na graduação, e também apenas 1 (6,6%) tinha recebido na graduação e deixou de receber na pós-graduação.

7.2.4 Atuação na Ledoc

A quarta parte do questionário buscou investigar apenas a atuação do professor na Ledoc Teresina, questionando sobre a quantidade de disciplinas, a orientação de alunos em Trabalho de Conclusão Final – TCC, a participação em grupos de pesquisa, colegiados, programa institucional e eventuais atividades na área de gestão.

Os dados apontaram a participação de 100% (15) dos professores atuantes como orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Fragelli (et. al. 2014) destacam ainda a falta de exigência relacionada à formação específica, onde são esperados dos professores conhecimentos específicos e, ainda, o perfil de pesquisador, 40% (6) ministram aulas que não estão diretamente relacionadas à sua formação, enquanto 60% dos professores ministram aulas dentro de suas respectivas formações. Os professores que ministram aulas fora de sua área de formação lecionam ao menos duas disciplinas, e segundo eles os outros departamentos alegam a falta de professores da área para preenchimento da carga horária necessária nestas disciplinas.

60 % (9) dos professores participam das disciplinas de estágio. Já 40% (6) dos professores estão vinculados também a outros departamentos, com ênfase na pós graduação. Porém, 60% (9) dedicam-se apenas ao Ledoc. Não foi encontrada relação de menor participação no Ledoc associada aos professores que participam de outros programas. 50% (3) dos professores vinculados aos outros programas participam de projetos de extensão, média maior do que a participação de professores que se dedicam apenas a Ledoc (44,4%).

Com relação à participação em grupo de pesquisa, 86,6% (13) dos professores estão vinculados a pelo menos um grupo de pesquisa. Com relação a participação do Colegiado, 8 (53,3%) dos professores participam. 26,6% (4) dos professores realizam função de chefia 33,3% (5) participam de algum programa institucional, porém, um professor (6,6%) atuam sem incentivo de bolsa. As outras quatro bolsas dividem-se em duas do PIBIC, uma do PIBID e uma da EAD.

Com relação à participação dos professores no colegiado, é necessário observar que, de acordo com Gonçalves (1984) o colegiado é uma unidade de coordenação pedagógica, são órgãos responsáveis por processos de tomadas de decisões. Nesse sentido, Morgon e Poubel (2016) acrescentam que as universidades podem ser definidas como Organizações Burocráticas Complexas, tendo em vista que se constituem por

comunidades de estudiosos, assim, neste ambiente, é comum a existência de órgãos colegiados.

Margon e Poubel (2016) entendem que a prática da tomada decisória é regida pelo modelo colegiado e ressalta que o modelo colegiado exige a realização de trabalhos universitários que envolvam a participação de todos os integrantes da comunidade universitária, por meio de representantes dos seus diversos âmbitos. Nessa linha, em sua pesquisa, Gonçalves (1984) constatou a existência de diversas constituições de colegiado, sendo que algumas universidades os órgãos colegiados são compostos por apenas um coordenador, um coordenador, representantes docentes e discente dos cursos e em outras, a função é entregue apenas para um coordenador ou delegada aos Conselhos Departamentais. "Na grande maioria das universidades pesquisadas, o Reitor nomeia o coordenador, nas demais, os coordenadores são eleitos pelos membros dos Departamentos e envolvidos" (GONÇALVES, 1984, p.83).

Na Universidade Federal do Piauí, de acordo com a Resolução CONSUN/UFPI Nº 21/00 de 21/09/2000, os órgãos colegiados compõem o departamento da Administração dos Centros, 70% da ocupação de seus cargos devem ser exercidos por docentes e suas propostas devem visar a definição da política administrativa e didático-científica do Centro e a execução de outras atribuições fixadas em normas complementares de organização e funcionamento do Centro. Esse órgão é constituído por um presidente (coordenador), por um vice-presidente (subcoordenador), por um representante de cada área do conhecimento, eleito por seus pares e por representantes discentes (UFPI, 2000).

7. 2.5 Dificuldades de Atuação

A sociedade, nos últimos anos, tem sido objeto de várias mudanças e isso tem levado a descobertas de novas realidades educativas e, ao mesmo tempo, tem desencadeado um acréscimo de exigências feitas aos professores (ROMERO, 2017). Desta forma, este estudo buscou identificar as influências na atuação docente em um curso de Educação no Campo através de suas expectativas quanto ao exercício e as dificuldades levantadas por esses educadores.

7.2.5.1 Expectativa dos professores antes entrar na UFPI versus a realidade no exercício da docência

A universidade é uma instituição criada para atender às necessidades do país. De acordo com (Fernandes et al. 2012), na medida em que a sociedade se modifica, as Universidades tendem a buscar mecanismos para atender suas necessidades. Uma das estratégias que a universidade utiliza para a formação de um profissional cidadão está baseada na extensão universitária. Especialmente em regiões carentes, percebeu-se que a extensão universitária possui uma função essencial no ensino superior brasileiro principalmente para o estabelecimento de integração entre a comunidade e a universidade, objetivando, com isso, uma maior transformação da realidade social (FERNANDES *et. al.* 2012). Desta forma, observa-se que iniciativas de unir a realidade e as necessidades da sociedade com as ações do ensino superior tem se tornado mais frequente, produzindo nos professores novas expectativas com relação ao ensino, como é o ambiente que está sendo produzido na UFPI.

Na pesquisa realizada, observou-se que os professores iniciaram seu percurso pedagógico na UFPI com boas expectativas. O quadro abaixo aponta que compartilhar conhecimento (R3) e contribuir com conhecimento (R5) fazem parte das boas expectativas geradas pelos professores. Alguns estavam cientes dos desafios que iriam encontrar (R2, R4, R10, R11), porém, ainda assim, tinham a expectativa da boa atuação. A seguir serão apresentados os quadros com as respectivas discussões a respeito de cada um deles.

Quadro 1- Percurso anterior e expectativas

Considerando o seu percurso pedagógico até ingressar na UFPI, qual era sua expectativa ANTES de iniciar as aulas com os licenciandos?	
R1	Maior interesse nos assuntos ensinados e maior participação nas aulas
R2	Como já havia atuado como substituto em universidades públicas e ministrando outros cursos de formação já esperava alunos com perfis heterogêneos. Assim, esperava turma com alunos motivados e pouco motivação, alunos que se

	identificariam com a docência e outros não. Portanto, minhas expectativas foram confirmadas.
R3	Compartilhar conhecimentos e desenvolver práticas educativas problematizadoras e críticas.
R4	Boas expectativas, mas grandes desafios.
R5	Poder contribuir com conhecimentos e pesquisas na minha área de formação.
R6	A expectativa de atuação na UFPI foi muito boa e esperada, pois o meu percurso de trabalho permitiu maior amadurecimento profissional para atuar com os licenciados.
R7	Que os alunos fossem mais interessados na busca do conhecimento.
R8	Desenvolver atividades envolvendo os alunos do ensino superior e educação básica, tanto no estágio como em atividades práticas das diversas disciplinas.
R9	A expectativa de atuação na UFPI foi muito boa e esperada, pois o meu percurso de trabalho permitiu maior amadurecimento profissional para atuar com os licenciandos.
R10	Como já trabalha com a formação de professores de escolas do campo e já realizava estudos na área já imaginava que existiam alguns desafios, mas não na dimensão em que os mesmos se apresentam atualmente, entre os quais destaco as dificuldades para trabalhar a interdisciplinaridade, a área do conhecimento e a pedagogia da alternância. Além disso, as condições de infraestrutura para garantir a permanência dos alunos no curso são enormes
R11	Como já havia atuado como substituto em universidades públicas e ministrando outros cursos de formação já esperava alunos com perfis heterogêneos. Assim, esperava turmas com alunos motivados e com pouca motivação, alunos que se identificariam com a docência outros não. Portanto, minha expectativa foi confirmada
R12	Sim. Consciente dos desafios.
R13	Como eu já vinha de outras experiências no ensino superior público e privado, minha expectativa já era de um público-alvo com dificuldades acadêmicas.

R14	A expectativa de atuação na UFPI foi excelente, pois pensava em trabalhar com a área de educação.
R15	Desenvolver atividades envolvendo os alunos do ensino superior e educação básica, tanto no estágio como em atividades práticas das diversas disciplinas.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Percebe-se claramente no quadro acima que os professores, quando contratados para atuarem na Ledoc Teresina, iniciaram sua atuação com boas expectativas sobre o seu desempenho e sobre o desempenho dos estudantes.

Enfatizam as experiências próprias anteriores conforme apurado nas questões objetivas, o que permite perceber que estas estão em consonância com o que previa o PPP na sua descrição do corpo docente a ser contratado para o curso.

Já o Quadro abaixo demostra que os professores se preocupam e participam do Projeto Político Pedagógico, também conhecido como PPP. O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de trabalho que mostra o que será feito, quando, de qual maneira, para quem e para chegar a que resultado, define uma filosofia e harmoniza diretrizes da educação nacional com a realidade da instituição, traduzindo sua autonomia e estabelecendo seu compromisso com a todos os atores envolvidos. O PPP deve orientar a função, os deveres e as expectativas de atuação de professores, coordenação, equipe de apoio e estudantes. Sendo uma ação intencional com um sentido explícito, como um comprometimento definido coletivamente, sendo também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com interesses reais e coletivos da população majoritária, sendo político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão pedagógica consiste na possibilidade da efetivação da intencionalidade da instituição, com a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Assim, político e pedagógico tem uma significação indissociável. (UFV, s.d.).

A UFPI (2010), no intuito de planejar estrategicamente o seu futuro, sua missão, suas diretrizes e suas proposições políticas 2010-2014, desde a sua criação sempre teve como consideração a consolidação de uma cultura institucionalizada de discussões e trajetórias.

Dessa forma, o documento presente não decorre simplesmente da exigência governamental e nem de avaliação pontual, mas tendo como base um processo contínuo de análise e compreensão do percurso da instituição (UFPI, 2010).

Em vias gerais, é possível aludir que no PPP, a avaliação curricular é feita com base em três pilares: a descrição da realidade que consiste em uma análise das dificuldades e facilidades, aspectos positivos e negativos, falhas no currículo, mas, principalmente a análise documental detectando assim os pontos fortes e os pontos fracos daquele currículo e história oral onde seriam registradas críticas, opiniões e depoimentos dos professores e dos alunos sobre aquele curso; o segundo pilar é a crítica da realidade, é basicamente o compartilhamento das informações sobre o curso realizado entre aluno e professor, tem a principal intenção de eliminar as falhas e as dificuldades encontradas no curso; já o terceiro pilar, denominado de criação coletiva, acontece em conjunto com a crítica da realidade, consiste em uma discussão de propostas e ações para aperfeiçoar o currículo. É importante lembrar que, no processo de avaliação do currículo de pedagogia, existem dois níveis de avaliação a serem considerados, a avaliação em nível de cada disciplina sendo uma avaliação realizada para fins de coleta de dados dentro de sala de aula e a avaliação em nível de disciplinas do mesmo bloco curricular que consiste na avaliação realizada nos encontros pedagógicos entre os professores no começo e no fim do período letivo.

Quadro 2- Participação do PPP

Você participou da elaboração do PPP do curso? E da sua atual reelaboração?	
R1	Na elaboração não. Da reelaboração sim
R2	Somente da reelaboração.
R3	Sim.
R4	Do que está em vigor não.
R5	Sim, da reelaboração.
R6	Não. Participei apenas da atual reelaboração do PPP.
R7	Não participei da elaboração, mas fiz parte da reelaboração.

R8	Sim. O PPP foi elaborado com a participação de todo o colegiado.
R9	Apenas da reelaboração.
R10	Participei da reelaboração.
R11	Participei da reelaboração.
R12	Do que está em vigor não, da reelaboração sim.
R13	Apenas da reelaboração.
R14	Não. Participei apenas da atual reelaboração do PPP.
R15	Sim, O PPP foi elaborado com a participação de todo o colegiado da Ledoc THE.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Conforme se pôde perceber nas narrativas dos professores, apenas dois deles (R8 e R15) participaram efetivamente da elaboração do PPP vigente. A relação entre esta constatação e a temática levantada a respeito da atuação dos mesmos é de extrema relevância. Isto traz implicações diretas para o funcionamento do curso.

Como fazer parte de algo em que a grande maioria não participou da elaboração? Quem elaborou imaginou algo sendo feito que não é a mesma coisa que quem vai cumprir pode enxergar. Como garantir que se pautasse na pedagogia da alternância (Gimonet, 2007) ou se ativesse aos "aprenderes" de Severino (2007).

No Quadro abaixo, também foi investigado o planejamento das atividades para o Tempo Universidade. Esclarece-se que o tempo universidade é conhecido como TU e o tempo comunidade é conhecido como TC coerente com a sugestão de organização de tempos de escolas do campo, o curso se compõe em pelo menos dois tempos educativos: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. A proposta de inclusão entre os dois tempos educativos (TU e TC) de ações e de projetos interdisciplinares, em que os licenciandos articulam os conhecimentos dos diversos tempos e os aprendizados nos diversos espaços. A sugestão é um esforço para pensar outras dimensões do conhecimento, que não está só na sala de aula e, muito menos, é ensinado apenas pelo professor (BRASIL, 2017). De acordo com a entrevista realizada, na UFPI, as atividades do TU em sua grande maioria são realizadas de forma individual. Apenas um dos

professores percebe essas atividades como sendo planejadas de forma coletiva (R4) e outro reconhece que, quando as disciplinas necessitam interdisciplinaridade, o planejamento entre professores pode ocorrer (R5).

Quadro 3. Planejamento Atividades TU

Como são planejadas as atividades para o Tempo Universidade? Há algum planejamento coletivo? Há efetividade na interdisciplinaridade?	
R1	Planejamento individual. A interdisciplinaridade ocorro quando os professores abordam assuntos de outros componentes curriculares em suas aulas.
R2	As iniciativas são individuais, não há um direcionamento previsto para um planejamento coletivo, o que não significa que não ocorra. O que acontece são reuniões de algumas áreas para organizar distribuição de disciplinas, normas comuns entre outros aspectos.
R3	O planejamento é individual e não há efetivamente uma interdisciplinaridade.
R4	Planejamento coletivo. Há interdisciplinaridade.
R5	Algumas atividades são programadas coletivamente, outras não, ou seja, as que compete a cada disciplina. Algumas atividades são feitas interdisciplinarmente, contudo isso pouco acontece.
R6	A Coordenação realiza cronograma e organização dos horários das disciplinas. As atividades de sala de aula do tempo universidade são planejadas e realizadas individualmente. Quando a disciplina envolve dois professores então o planejamento é realizado em conjunto. Durante as aulas sempre promovo momentos de interdisciplinaridade conforme os conteúdos são ministrados e envolva outros assuntos de ciências.
R7	Há um planejamento individual. A interdisciplinaridade acontece quando se trabalha o conteúdo em sala de aula, agregando conhecimento a outras disciplinas.
R8	Não existe. Cada professor planeja suas aulas. Existem resistências dos professores em planejamentos coletivos.

R9	Em sua maioria, os planejamentos são individuais. No Bloco III, temos uma experiência de trabalho interdisciplinar que perdurou por três períodos, mas se perdeu. Assim, não há uma efetiva interdisciplinaridade, que é um princípio da Educação do Campo, que seria um meio de melhor materializar a Pedagogia da Alternância e o trabalho com as áreas do conhecimento.
R10	O planejamento ocorre mais em âmbito individual do que de forma coletiva, dificultado a efetivação da interdisciplinaridade enquanto princípio formativo. Apesar disso, alguns docentes se reúnem e desenvolvem ações coletivas e interdisciplinares.
R11	O Planejamento ocorre de maneira individual, pois os professores não se reúnem para planejar em conjunto
R12	Planejamento coletivo somente entre professores da mesma área. Não consigo ver a interdisciplinaridade.
R13	Os planejamentos acontecem de forma individualizada. As vezes a coordenação tenta promover este "encontro entre as disciplinas", mas há muita resistência por parte dos docentes do curso. Se não há a interdisciplinaridade, fica difícil efetivar a alternância.
R14	São planejadas individualmente por cada professor. Como na minha área de formação sou somente eu, não compartilho a atividade de planejar com ninguém.
R15	Não existe. Cada professor planeja suas aulas. Existem resistências dos professores em planejamentos coletivos.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Podemos perceber que a grande maioria dos professores (08) relata conforme o quadro acima, ser o planejamento das aulas feito de forma individualizada, sem interagir com outras disciplinas. De um total de 15, são cerca de 53% dos professores da Ledoc Teresina. Outros 04 relatam acontecer esporadicamente, e mais em disciplinas da mesma área. Ou seja, quase 3/4 dos professores da Ledoc afirmam não acontecer a efetiva interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do ensino.

A meu ver essa é uma informação importante sobre como os professores atuam na Ledoc, pois se eles próprios se vêem não interagindo com outros conteúdos e professores de outras áreas, torna difícil atingir a interdisciplinaridade pretendida. Apesar de que

saber esta realidade dá oportunidade de se promoverem ações no intuito de permitir uma maior aproximação entre professores e áreas.

Essa constatação vai totalmente contra o que é descrito no PPP, evidenciando assim de maneira bem clara uma das hipóteses levantadas como um dos possíveis problemas na atuação dos professores na Ledoc Teresina. O que se descreve e se determina no PPP, não é efetivamente cumprido, tanto por quem o planejou, quanto por quem apesar de não o ter planejado, deveria prezar pelo seu cumprimento, aí considerando professores, equipe de apoio, coordenação e alunos.

Isso implica que se o PPP não vem sendo cumprido, o seu propósito dificilmente será alcançado. E assim não se dará efetivamente a formação dos professores, pelo menos não conforme havia sido planejado por quem efetivamente elaborou o PPP.

O descrito por Caldart (2004) nas justificativas do PPP não se efetivou no caso da Ledoc Teresina – "considerar as especificidades dos sujeitos que vierem a cursar a Ledoc".

No Quadro abaixo (04), os professores apontam que as maiores dificuldades para melhor desenvolvimento do curso estão relacionadas ao recurso financeiro, especialmente para garantir as visitas nas Comunidades, e à preparação dos professores para trabalhar com esse modelo pedagógico da alternância. Essa dificuldade de atuação do professor em novas modalidades de ensino está ligada ao fato já levantado pelo estudo de Freire e Fernandez (2015), os quais afirmam que a carreira do professor universitário é a única que se inicia sem a necessidade de que o sujeito passe por qualquer julgamento de pré-requisitos no que se refere a competências e experiências prévias no exercício das habilidades de sua profissão

Assim, Winkel (2015) relata que, sob o âmbito da educação, um dos paradigmas mais discutidos corresponde à falta de formação pedagógica do professor universitário, visto que a inserção do docente no ensino universitário não julga quaisquer pré-requisitos como, por exemplo, a formação inicial do sujeito, levando em conta apenas a sua titulação. Almeida (2015) destaca que um dos desafios mais enfrentados na aplicação didática pelo professor é a falta de preparação do mesmo no que diz respeito à organização do ambiente, à concentração nas disciplinas ministradas e assimilação dos conteúdos.

Assim sendo, segundo Fragelli et. al. (2014), muitas das vezes esses desafios vividos no âmbito universitário influenciam a atuação do professor, muitos professores

acabam tendo muitas dificuldades em executar com competência essas ações. O mesmo autor ressalta que, no contexto universitário, a formação do professor sempre foi deixada em segundo plano, assim, tais condições destacam a lacuna dos saberes pedagógicos na prática docente (FRAGELLI et. al., 2014).

Quadro 4- O que pode dificultar a efetividade da Ledoc

Cite algum outro item que possa ser um dificultador para que a proposta do curso seja cumprida:	
R1	Falta de recurso para visita no TC, e, muitas vezes, no TU também.
R2	Todos já foram mencionados nas respostas anteriores, a estrutura da UFPI, formação continuada, apoio logístico, dispersão geográfica dos alunos a serem atendidos nas comunidades entre outros...
R3	A formação continuada dos professores. Normatização e regulação da licenciatura na instituição. Programas de mentoria para a Ledoc.
R4	O recurso financeiro é fundamental para a implantação da proposta.
R5	_____
R6	A falta de recurso dificultaria a vinda dos alunos carentes financeiramente.
R7	Falta de capital para custear as despesas dos alunos do TU.
R8	Reconhecimento do curso dentro da própria UFPI; Maior participação dos professores; Bolsa de estudos para os estudantes; Prédio próprio para o funcionamento do curso; Residência para os estudantes.
R9	Falta de recursos financeiros
R10	A ausência de formação continuada para os professores do curso; A falta de condições de trabalho, a contento e de uma política de assistência estudantil para os alunos.
R11	A falta de assistência efetiva aos docentes e discentes do curso. Faltam condições para os estudantes e falta formação para os professores.
R12	A má formação que os alunos chegam ao curso, sem saber calcular e escrever direito.

R13	A falta de conhecimento da proposta por parte das instâncias superiores da UFPI. A deficiência de recursos financeiros, pois para que a proposta seja materializada, precisa de recursos num montante bem superior a outras licenciaturas.
R14	Os alunos carentes não conseguem vir se não houverem recursos para custear a sua vinda
R15	Falta a própria universidade através dos diferentes setores "reconhecer" a existência do curso. Conseguir que tenha estrutura própria com prédio, salas, residência estudantil e outros.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Na perspectiva do professor atuante da Ledoc Teresina, existem dificuldades para a proposta do curso ser cumprida? Sim. Na narrativa dos mesmos nas entrevistas, eles não se vêem como parte destas dificuldades. Talvez isto aconteça pelo fato de estes professores não terem sido aqueles que elaboraram a proposta do curso, e assim se vêem do lado de fora das origens de todos os problemas que aconteçam durante a execução do curso. Esses problemas serão sempre de outra natureza em que eles não estejam inseridos, de quem planejou, de quem previu, e não foram eles.

Dentre as dificuldades relacionadas, temos falta de recursos financeiros (9 professores mencionam isto) para com o curso por parte da UFPI e outros como a principal dificuldade. Apesar de não ser a única razão do sucesso ou insucesso de um curso superior, dificuldades de recursos para sua aplicação podem dificultar ou até mesmo inviabilizar sua execução. Também mencionados a falta de formação continuada para estes professores de modo que pudessem atuar melhor (02 professores mencionam isso). Esta formação continuada a que eles se referem diz respeito a que eles possam ter acesso sobre como atuar no sistema de pedagogia da alternância, como veremos logo à frente na discussão deste tópico.

Ou seja, apenas 02 professores se vêem como parte de uma situação problema, e exaltam a falta de formação para poderem atuar melhor no curso. Mais uma vez fica evidenciada a dificuldade de os professores se verem como parte da execução do curso, sendo ao mesmo tempo os autores de todas as situações do curso que criam sua atuação.

É importante compreender e problematizar estas questões necessárias para a construção de projetos que apontem, de fato, para um novo modelo pedagógico. O

objetivo é defender uma educação de qualidade que, no nosso entendimento, passa pela discussão de currículos que possam atender as demandas dos locais e que se orientem pelo respeito às diferenças de cultura (McLAREN, 2000).

Quando se argumenta sobre as competências profissionais, não se exclui o profissional docente, a questão sob a competência profissional parece ser central na percepção de (Oliveira et. al., 1994). Segundo ele, a competência é um saber agir responsável que inclui saber imobilizar, integrar, transmitir conhecimento, recursos e habilidades, em certo contexto profissional docente, já que para a atuação efetiva, o professor deve inevitavelmente conciliar esses saberes mencionado pelo autor. Mesmo grande parte dos apontamentos dos professores estarem relacionadas com a questão financeira, o fato dos professores necessitarem de recursos e, portanto, de uma atuação de gestão e conhecimento das demandas burocráticas que deve se seguir para obtê-las. Caberá ao professor a capacidade de atuar de forma global.

(Oliveira et. al., 1994) dizem que o profissional docente com melhor preparo para exercer essa função deve reunir todas as facetas de competência profissional de um educador, sendo elas: formação técnico-científica, formação da política e a formação pedagógica. Nota-se ainda que apesar do crescimento do número de instituições de ensino e do crescente número de discentes que ingressam nos cursos de graduação nos últimos anos, a qualidade e a competência de ensino não conseguem acompanhar este crescimento quantitativo, implicando a necessidade da preparação desses profissionais para uma melhor atuação, a lei n 9.394 estabelece as diretrizes e a base da educação, no artigo 5 nos incisos I e II apresenta que tais instituições devem apresentar em seu corpo docente um terço de professores, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado e um terço em regime integral, essas exigências mudam a gestão educacional em todo o país, influenciando a formação dos docentes do ensino superior e as instituições que possuem esses cursos, pois com essas exigências as instituições de ensino devem se adequar sempre aos novos padrões estabelecidos.

Desta forma concluímos nesta seção que uma das grandes influências para atuação dos professores na sua atuação na Ledoc Teresina é revelada por eles próprios ao longo da sua narrativa.

Todos chegam ao curso com excelentes expectativas, mas vêm de realidades distintas na sua vida profissional pregressa à Ledoc. Com exceção dos dois que participaram da elaboração do PPP vigente, não tem pleno conhecimento do projeto político pedagógico do curso e talvez por este motivo tenham dificuldade na sua

implantação, uma vez que não foram eles que o elaboraram, e, portanto, demonstram às vezes ter posição diversa do que está determinado no mesmo. Essa dificuldade de os professores se sentirem parte do projeto não foi algo que se imaginasse à época da seleção dos mesmos para ingresso na UFPI como docentes da Ledoc. A seleção dos professores foi apenas com base em seus títulos e exames dos conteúdos que iriam ministrar. Não houve por exemplo entrevistas que possibilitassem informar a este docente sobre qual tipo de curso seria a Ledoc, e nem se estes professores tinham algum tipo de afinidade com o tipo de curso no qual estavam ingressando para trabalhar. Descobre-se aqui neste estudo uma falha que houve no processo seletivo de contratação destes professores. Apesar de que uma vez estando atuantes no curso, em tese deveriam cumprir o que fora determinado no PPP, e não se colocarem fora do processo.

A evidência que aparece aqui se dá através dos planejamentos dos professores da Ledoc, que acontecem na maioria das vezes de forma individualizada e praticamente sem nenhum tipo de interação entre as áreas do conhecimento. E ainda há também a questão da transferência de responsabilidade. Os professores da Ledoc imputam como dificuldades à implementação do curso a falta de recursos da UFPI, aos estudantes mal preparados; em nenhum momento trazem para si pelo menos parte da responsabilidade pelo funcionamento do curso, pelo sucesso ou insucesso das ações que vem sendo implementadas na Ledoc Teresina.

E conforme D'Agostini & Triton (2013), para que haja a formação de fato dos docentes, estes terão que assumir de fato as suas responsabilidades pela condução dos processos, tanto individuais como coletivas.

Vemos aqui nesta seção, portanto, a caracterização do primeiro dos fatores que influenciam a atuação dos professores do ensino superior na área de ciências no curso de licenciatura em educação do campo na região centro norte do Piauí, ou seja, o não cumprimento do que está proposto no PPP do curso por parte dos professores da Ledoc, seja por desconhecimento ou por não se enxergarem na proposta, tendo como uma das implicações justamente o distanciamento da proposta, com condutas individualizadas e sem conexões com outras áreas/colegas.

7.2.5.2 Percepção da preparação, conhecimento e compreensão dos alunos da graduação

Romero (2017) aponta que embora a escola e as universidades brasileiras seja um dos espaços mais ricos de construção de cidadania e possibilidade de acesso ao conhecimento, além da construção de identidade social e cultural, para alunos em contextos multiculturais, isso nem sempre acontece. E os resultados de suas pesquisas apontaram que os professores ainda sentem dificuldades para abordar o multiculturalismo, existindo poucas oportunidades de tempo de diálogo com as famílias, além de ser limitada as trocas de experiências, entre os professores, acerca dos alunos (ROMERO, 2017). Como já aludido anteriormente, a Ledoc deveria promover um ensino multicultural, aproveitando as vivências dos professores de fora da região para atuar em contexto de nova produção do saber e do conhecimento. No entanto, o quadro abaixo demonstra que a maioria dos professores investigados, acreditam que os alunos que ingressam na Ledoc não estão preparados, os motivos que mais aparecem estão relacionados a capacidade de escrita e interpretação por parte dos docentes.

Quadro 5- Perfil dos alunos que ingressam na Ledoc

Analisando o perfil dos alunos que ingressam na Ledoc Teresina, você considera que eles estão aptos a cursar o Ensino Superior?	
R1	Na maioria das vezes não, pois chegam a Universidade com muitas dificuldades básicas, tanto na interpretação de texto, quanto em conhecimentos específicos da disciplina.
R2	Os discentes da Ledoc não diferem dos demais cursos de licenciatura de formação de professores, com exceção das duas primeiras turmas que tinham muitos alunos que já haviam cursado uma licenciatura e mesmo assim, apresentavam muitas dificuldades que trazem da educação básica e uma parte menor com alunos dificuldades mais acentuadas.
R3	Sim. Os alunos e alunas do Ledoc são egressos de escola de famílias agrícolas, escolas públicas rurais e vários já exercem a docência nessas escolas.
R4	Sim. Porque eles concluíram o ensino médio.

R5	Uma parte sim. Contudo muitos apresentam dificuldades de escrita, leitura e compreensão provavelmente devido ao ensino básico no campo deficiente.
R6	Sim. Encontramos ótimos alunos na Ledoc que aprendem e se desenvolve na academia. No entanto, existem alunos despreparados para o ensino superior, com deficiência em interpretação textual, bem como, dificuldade de escrita, síntese e erro de ortografia.
R7	A maioria não. Não têm base sobre os conteúdos de Ciências da Natureza. Apresentam muitas dificuldades de escrita e interpretação de texto. O que acontece pela forma de ingresso na instituição, não segue o Enem.
R8	Não. Falta de interesse e formação deficiente na educação básica.
R9	Não. Eles não conseguem ler e interpretar direito, e tem muito poucas noções de cálculo. Não tem condições de estar no ensino superior
R10	Muitos possuem dificuldades em aprender os conteúdos, principalmente os da área do conhecimento. Essas dificuldades são oriundas principalmente da falta de qualidade dos processos educativos vivenciados na educação básica, mas essa não é um a realidade restrita apenas a Ledoc. De um modo geral, as pesquisas evidenciam que a expansão do ensino superior possibilitando a acesso de populações menos favorecidas pelas políticas públicas trazem para o seio das universidades novas demandas, implicando na necessidade de políticas complementares para que esses desafios sejam superados.
R11	Não. Eles têm problemas cognitivos enormes, não conseguem estabelecer uma linha de raciocínio por exemplo. Fazer uma escrita acadêmica é um suplício, e por mais que eu baixe o nível, ainda assim eles não conseguem.
R12	Acredito que não, Porque mesmo que tenham passado por teste seletivo para ingresso, não demonstram isso em sala, não conseguem sequer interpretar um texto.
R13	Uma boa parte não. Eles possuem muitos problemas relacionados à leitura compreensiva e à escrita, o que dificulta bastante o entendimento dos textos que são estudados, das questões de atividades escritas, além de se tornar árduo o trabalho de compreensão da escrita acadêmica e de pesquisa, já que até mesmo a produção de textos simples é complicada. Assim, tenho que adotar um nível

	baixo na condução do trabalho pedagógico e afrouxar os critérios de avaliação. Considero que esses problemas são consequência de um Ensino Fundamental de péssima qualidade.
R14	Não, os alunos que eu leciono para eles tem enormes dificuldades de compreensão, fala e escrita. Não são preparados para estar no ensino superior.
R15	Não. Falta de interesse e formação deficiente na educação básica.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Aqui se apresenta de forma bem evidente outra das hipóteses deste pesquisador para o estudo deste caso. A formação egressa dos estudantes da Ledoc Teresina.

Conforme a narrativa da grande maioria dos professores, os estudantes da Ledoc ao iniciarem o curso não possuem requisitos básicos como habilidade em leitura e compreensão de textos simples, habilidade em cálculos simples. Tem sido feitos cursos de nivelamento, atividades de monitoria em matemática básica, e tentativas de articulação com o centro acadêmico no sentido de promover formações nestas áreas na tentativa de, se não resolver, pelo menos minimizar a questão. Mas estes esforços partem basicamente da coordenação do curso, e não do quadro de professores da Ledoc.

Se não detém a capacidade de leitura e interpretação até mesmo de textos simples, como conseguirão acompanhar as disciplinas do curso, principalmente as pedagógicas que demandam bastante leitura e compreensão de textos? Alguns professores tentam ajudar na medida do possível estes alunos com dificuldade, a partir das iniciativas da coordenação do curso. Mas a maior parte apenas constata o problema, mas não se envolve na resolução ou propostas de resolução da questão.

Não se tem dados concretos ainda da evasão dos alunos do curso por conta de as primeiras turmas estarem se formando agora: apenas 02 até a realização deste estudo, sendo uma com apenas 04 desistentes de um total de 60 e outra com 30 desistentes de total de 60. Aguardava-se uma terceira formatura para se saber sobre a real evasão.

Conforme Antunes-Rocha (2010), a preparação prévia dos iniciantes em cursos de Licenciatura em educação do campo, que na UFMG é chamado de LECAMPO, é fundamental para o sucesso das ações do curso. A falta de preparo compromete o aprendizado dos estudantes e dificulta a atuação dos docentes.

Já no tocante aos alunos, de acordo com Almeida (2015), no ensino básico, o aluno é levado a participar das aulas, sendo o papel do professor incentivar o mesmo a despertar seu interesse pelos conteúdos, de modo a colocá-los em prática, contudo, essa

realidade é totalmente diferente no ingressar ao ensino superior. No ensino superior, a responsabilidade do aluno com o aprendizado e do professor com o ensino é ainda maior, pois nesse âmbito a cobrança por conhecimento de assuntos específicos é constante, cabendo ao professor lecioná-los aos alunos que, por sua vez, precisaram desenvolver esses assuntos em tempos mínimos, assim como hábitos e compromissos com a leitura. Sendo assim, Almeida (2015) identifica um problema nesse engajamento, pois se o aluno não estiver acostumado com esse tipo de cobrança desde o ensino básico, o mesmo acabará tendo grandes dificuldades para acompanhar o ensino superior, ou até mesmo, o abandonará.

Almeida (2015), ainda enfatiza que a maioria dos alunos de escola pública, quando chegam ao ensino superior não possuem as condições necessárias para acompanhar a didática de ensino dos professores de maneira eficaz, uma vez que a mesma na maioria das vezes é abordada de maneira tradicionalista. O educador através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno de nacionalidade, cultura e religião diferentes na escola, visando a evolução e aprendizado (ROMERO, 2017).

Caberá, portanto, ao professor, conseguir estabelecer mecanismos para proporcionar o melhor proveito desse aluno, que por vezes pode até ter conhecimento do PPP, como é apontado abaixo, porém, certamente não terá capacidade de avaliar ou compreender seus desdobramentos. Conforme dito anteriormente, iniciativas da coordenação do curso trazem os alunos para o debate para que possam tentar ajudar na solução, mas vê-se ainda que uma parcela considerável dos professores permanece fora destas discussões.

No Quadro abaixo (06) vimos sobre a percepção dos estudantes da Ledoc sobre o projeto político pedagógico do curso. Se eles conhecem a existência em si de um PPP, se eles já leram ou tiveram acesso a ele. Se os professores comentam sobre este PPP com os estudantes.

Quadro 6- Conhecimento do aluno sobre o PPP

Os alunos têm conhecimento do PPP do curso e de alguma forma participaram da elaboração (reelaboração) do mesmo?	
R1	Sim, o representante discente esteve presente em alguns momentos da reelaboração.

R2	Foi encaminhado no final do processo de reelaboração atividades para a participação dos alunos e para a avaliação do projeto já concluído.
R3	Parcialmente.
R4	Do que está em vigor eles não participaram, mas tem conhecimento.
R5	Não saberia informar se todos tem conhecimento.
R6	Sim. No seminário de introdução ao curso-Bloco I é repassado informações sobre o PPP. Durante a reelaboração tinha a participação do representante estudantil.
R7	O representante do Centro Acadêmico participou de algumas reuniões.
R8	Da elaboração inicial não, mas agora estão sendo chamados a participar.
R9	Eles não têm noção, pois nem seus próprios representantes sabem de algo. Falta este conhecimento.
R10	Os alunos conhecem o PPP através das vivências dos processos. Na reelaboração do documento, a equipe disponibilizou o mesmo para que o CA, em parceria com os alunos e movimentos sociais organizados fizessem análise e sugestões.
R11	A maioria não tem conhecimento e não participaram da elaboração.
R12	Do vigente eles não sabem, pois já chegaram e acharam pronto. Pode ser que venham a saber do que está sendo feito.
R13	Não. Pelo menos, até o momento em que eu estive envolvida com o processo de reelaboração, não presenciei este tipo de participação.
R14	Não sei dizer. No seminário de introdução ao curso-Bloco I é repassado informações sobre o curso, pode ser que saibam.
R15	Sim. Os alunos participaram sim. Sempre são chamados para participar.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Para corroborar o analisado no quadro anterior, estudamos neste quadro acima sobre a percepção dos estudantes sobre o PPP do curso, baseado nas narrativas dos

professores. Somente os professores relatam ter os estudantes algum conhecimento do PPP.

Outros relatam que os estudantes foram convidados a participar da reelaboração do mesmo, mas como é um processo ainda em curso, não se tem dados suficientes para falar sobre este novo PPP que está em reestruturação. Espera-se que ao final do período letivo de 2022.1 esteja pronto o novo PPP do curso, com a efetiva participação dos professores da Ledoc Teresina.

Independente das relações que podem haver no movimento estudantil, sua representação que é a convocada a participar de todos os atos pertinentes a eles não funciona muito bem no sentido de repassar certas situações discutidas com a coordenação sobre o PPP. Existem disputas políticas e territoriais entre os estudantes que ao ver desta pesquisa, provocam esta situação. É normal que haja diferenças, mas estudantes oriundos de movimentos sociais tem percepção diversa dos estudantes oriundos de EFA's, que também tem percepção diferente de estudantes que vem do meio urbano (devido a falhas no processo seletivo). O grupo atuante no movimento estudantil tende a ouvir mais a parcela representativa de suas origens e a não considerar tanto o que vem dos outros grupos.

Aqui, se bem informados e instruídos a respeito, poderiam ser os estudantes um fator de cobrança à sua efetivação nos moldes do planejado. E mais ainda, sabedores da importância dos mesmos no processo da alternância, poderia estimulá-los a uma maior interação com as diferentes áreas e professores. Não que eles sejam os únicos responsáveis, e nem que professores devam agir somente se cobrados, mas é a situação que se percebe nesta pesquisa, por relato dos próprios professores.

Como dito anteriormente, sem conhecimento, como conseguir a participação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem? Não são eles os únicos responsáveis pela situação, mas o conhecimento liberta e ajuda a consolidar o direito à educação tão pretendido pelos povos do campo. Conforme D'Agostini & Triton (2013) para que se tenha uma educação de fato emancipadora devem os estudantes ter pleno conhecimento do que se passa na sua formação, desde documentos a ações. Desta maneira seria uma ajuda a mais para que os atores envolvidos (professores e estudantes) pudessem chegar ao proposto pelo curso, que seria a formação de professores para atuação nas escolas do campo. Nem um grupo e nem outro tem responsabilidade isolada, mas sim de forma conjunta.

No quadro abaixo (07) observa-se as características, ou formas de avaliação realizada pelos professores no Tempo Universidade. É importante esclarecer que na Universidade Federal do Piauí (UFPI) utiliza-se dos seguintes critérios para avaliação do aluno: as atividades realizadas pelo aluno, as pesquisas e a avaliação escrita individual sem a utilização de consulta, sendo essas notas de 0,0 a 10,0. Para aprovação do aluno é necessário a obtenção de uma média aritmética (MA) das avaliações superior a 7,0; já no exame final é calculado a média final do aluno através da seguinte fórmula: (MA + EF) / 2 ≥6. A reprovação do aluno ocorre caso: obtenha uma frequência menor que 75%; obtenha média aritmética menor que 4,0; caso a média final do exame final seja inferior a 6,0. Em caso de reprovação o aluno pode recorrer ao exame de segunda chamada, por ele ou por um procurador legalmente constituído.

Apesar de cada professor adotar uma forma diferente de avaliar, é possível observar que a regulamentação deve ser adotada, mesmo que alguns professores reconheçam que muitos alunos acabam por não ter um bom desempenho nas avaliações.

Quadro 7- Avaliação Tempo Universidade

Como é feita a avaliação dos alunos no tocante Tempo Universidade?	
R1	Cada professor tem sua forma de avaliar. No geral, são realizadas atividades para gerar duas notas. Essas atividades são: Provas, exercícios, relatórios, entre outros. Pouquíssimos alunos têm desempenho nas avaliações.
R2	Segue a forma habitual das avaliações regulamentadas pelas resoluções da instituição podendo vaiar conforme o professor em atividades individuais, provas, trabalhos de grupo dentre outros.
R3	Em geral, no final do período é feito uma assembleia com os alunos para uma avaliação coletiva.
R4	De acordo com a resolução 77.
R5	Relativo. Existem ótimos estudantes e alguns com muitas deficiências.

R6	Avalio os alunos no processo formativo de sala de aula, interesse, dedicação e realizo avaliação individual e outras modalidades de atividade em grupo como seminário ou práticas de relatório.
R7	Muitos não são comprometidos com as aulas e nem se interessam pelo conteúdo ministrado em sala. Por outro lado, outros tem bastante interesse, se esforçam, mas apresentam muitas dificuldades, pela falta de base no ensino fundamental e médio. Poucos são os alunos que exibem um bom desempenho quanto as avaliações realizadas.
R8	De acordo com o determinado pela coordenação, e cumprindo as resoluções da universidade.
R9	Nas disciplinas que ministro, elenco diversos critérios para a avaliação, como: participação nas atividades, frequência, zelo na entrega dos trabalhos, participação nos debates, prova escrita, estudos de caso e dirigido, auto avaliação.
R10	Os processos avaliativos permeiam duas tipologias de avaliação: a formativa e a somativa. No âmbito formativo, durante todo o processo os alunos são acompanhados e em seus avanços e dificuldades e orientados a como avançar na aquisição e construção do conhecimento. Ao final de cada disciplina, os docentes realizam processos somativos aferindo as aprendizagens e anunciando as aprovações e reprovações.
R11	No tempo universidade fazemos duas avaliações. Elas são complementadas com a atividade do tempo universidade. Normalmente faço duas provas escritas com eles.
R12	De acordo com o determinado pela coordenação e as regras vigentes na UFPI.
R13	Nas disciplinas que ministro, elenco diversos critérios para a avaliação, como: participação nas atividades, frequência, zelo na entrega dos trabalhos, participação nos debates, prova escrita, estudos de caso e dirigido, auto avaliação. Sempre faço uma planilha com os nomes de todos os alunos, contendo cada item avaliado, os quais são todos de conhecimento prévio dos alunos, pontuo e somo os pontos, ao final do TU.
R14	Avalio os alunos através do modo normal em sala de aula, e através de atividades para o tempo comunidade.

R15	Em minhas aulas faço seminários, provas, elaboração de material, debates e participações dos alunos.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

A avaliação na Ledoc no TU tem características praticamente idênticas a de outros cursos de graduação. Conforme descrito na parte inicial deste trabalho (p. 47), parte das atividades de cada semestre letivo ocorrem na Universidade, enquanto que outra parte ocorre na própria comunidade do estudante, parte esta conhecida como TC.

No TU as aulas ocorrem em salas e laboratórios, utilizando-se da estrutura física da UFPI. Vemos pelas narrativas dos professores que os instrumentos de avaliação utilizados são provas escritas, seminários, trabalhos em grupo, relatórios de práticas de laboratório e outros, pouco diferindo de um curso de graduação típico.

A diferença se dá apenas pelo quantitativo, uma vez que parte das atividades que os estudantes irão desenvolver serão avaliadas por meio de atividades e trabalhos desenvolvidos juntos à sua comunidade, no TC.

E é nesta fase que são percebidas de maneira bem incisiva a falta de preparação dos estudantes, principalmente nas áreas de escrita e compreensão de texto, que acaba levando a dificuldades em todas as disciplinas, mesmo se levando em consideração o relatado na página 121 sobre as tentativas por parte da coordenação em sanar estas dificuldades.

No Quadro abaixo (08) abordamos sobre as avaliações das atividades do TC, que constituem-se de maneiras múltiplas, também estão associadas as práticas docentes. Os estudantes devem cumprir parte da carga horária do curso nestas atividades, conforme caracterizado na pedagogia da alternância, base do curso.

Os professores determinam quais as atividades a serem feitas pelos estudantes e os orientam sobre como desenvolvê-las nas suas comunidades. Os estudantes saem do TU rumo ao TC devidamente orientados. E durante este TC, alguns professores visitam os alunos em suas comunidades, de modo que possam avaliar o que está sendo feito e permitir que haja correções na execução destes trabalhos.

Ao ver da pesquisa, vê-se que apesar do discutido anteriormente sobre a dificuldade dos professores, estes estão efetivamente fazendo o trabalho de orientar os estudantes, senão nos moldes pretendidos no PPP, mas à sua maneira. Percebe-se do ponto de vista pedagógico que está havendo sim a efetivação de um processo ensino

aprendizagem, e a pesquisa vê esta como diversa do que está no PPP já no TU. A ocorrência da maior parte das aulas sem interatividade entre as diferentes áreas individualiza as disciplinas, restringindo-as apenas ao conteúdo, e não ao todo. Por mais interessante que sejam estas aulas, o uso de laboratório e outros, não ocorre o diálogo entre as áreas.

Ao ir para o TC saindo de uma situação assim, a pesquisa entende que acontecerá o mesmo nas comunidades dos alunos. Atividades que não são interligadas, sendo executadas pelos alunos de maneira individualizada e com um agravante: nem todos os professores visitam os alunos no TC dele. Somente um ou dois professores vão, e obviamente orientam somente os trabalhos deles.

A coordenação vem tentando, junto com os professores, estabelecer trabalhos únicos a serem feitos no TC, de modo que quaisquer que sejam os professores a visitar os estudantes, possam orientar sobre o mesmo. Mas é uma tentativa ainda incipiente, que somente num futuro a médio prazo se provará eficiente ou não, na visão desta pesquisa.

Quadro 8- Avaliação Tempo Comunidade

Como é feita a avaliação das atividades do Tempo Comunidade?	
R1	Pelos mesmos professores que visitam as comunidades, com critérios decidido e aprovado por todo corpo docente.
R2	Por meios de projetos de intervenção, relatórios, trabalho de pesquisa (TCC) produzidos pelos alunos.
R3	Cada bloco tem um instrumental específico para realizar a avaliação do TC.
R4	Correção dos projetos, relatórios e acompanhamento nas comunidades.
R5	Através da elaboração de projetos, relatórios ou apresentações na comunidade.
R6	No tempo comunidade os alunos desenvolvem diagnóstico da sua comunidade e realizam projetos de intervenção na escola ou na comunidade sob orientação de dois professores orientadores que analisam os critérios avaliativos e formativos do processo, bem como, o envolvimento e integração com a comunidade, comprometimento do aluno e viabilidade do projeto, ou seja,

	conforme os critérios avaliativos definidos em assembleia de curso para o tempo comunidade de cada bloco.
R7	Orientação e correção da atividade por dois professores, de acordo com critérios pré-estabelecidos e aprovados pelos professores.
R8	Através de relatórios das atividades desenvolvidas pelos alunos.
R9	Correção dos trabalhos que são repassados a eles quando eles saem do tempo universidade.
R10	O Curso possui o plano de atividade com definições sobre o que os alunos devem desenvolver em cada um dos blocos, também existe definições sobre as formas de registros em que os mesmos devem apresentar os resultados e síntese dos trabalhos desenvolvidos (relatórios, diagnósticos, relatos de experiência, artigo, entre outros.). Para facilitar a avaliação, foram definidos critérios para o desenvolvimento dessas atividades e seus registros. Esses critérios são divulgados previamente para os alunos.
R11	Correção dos trabalhos que eles desenvolvem como os projetos de acompanhamento nas comunidades.
R12	Eles levam trabalhos e tarefas para fazer na comunidade. Aí eu avalio estes trabalhos e dou a nota conforme o que fizeram.
R13	Para cada bloco, há uma atividade a ser desenvolvida pelos alunos. Por exemplo, no bloco I, os alunos elaboram um diagnóstico da comunidade; no bloco II, elaboram um projeto de intervenção na comunidade, com base nos dados coletados na etapa anterior; no bloco III, executam o projeto e elaboram um relatório de tal execução, e assim por diante. A dupla de professor responsável pelo aluno ou grupo de alunos de uma mesma comunidade orienta a realização do trabalho, atribui uma nota e a repassa para todos os outros professores que ministraram disciplina no respectivo bloco durante o Tempo Universidade.
R14	Através da descrição de suas comunidades e da realização de atividades que a gente prepara para eles.
R15	Através de relatórios das atividades desenvolvidas.

Fonte: Autor

Era de se esperar que houvesse uma certa “sincronia” entre as áreas do ensino para que este TC pudesse promover a interdisciplinaridade. A coordenação do curso tenta promover essa interação, criando projetos distintos para cada bloco (semestre), mas nem sempre é isso que ocorre.

Conforme se pode perceber pelas narrativas acima, o trabalho dos professores dentro das limitações impostas narradas por eles (transporte e outros) ocorre de maneira satisfatória. Os alunos efetivamente fazem seus trabalhos e os professores efetivamente os orientam.

O senão aqui é sobre a comunicação. Várias comunidades não possuem internet, ou telefone, ou nem mesmo energia elétrica. Estas limitações características de cursos de licenciatura em educação do campo dificultam a execução dos trabalhos em algumas regiões, e é um problema de difícil solução.

De onde se pode perceber nesta seção que a formação pregressa dos estudantes é um dos maiores entraves no que se refere à participação deles no curso. Apesar de que nas narrativas deles percebermos que eles têm pouco ou nenhum conhecimento sobre a documentação do curso, isso não interfere tanto quanto a sua falta de preparação.

Os próprios professores nas suas narrativas mostram que os estudantes tem muita dificuldade em compreender instruções simples, e que agravadas com a dificuldade de leitura e interpretação de texto, levam ao seu insucesso.

Na visão desta pesquisa, entende-se a atuação dos professores no tempo comunidade como um segundo fator que gera dificuldade na atuação dos professores da Ledoc Teresina. Situações de ordem econômica (veículos e combustível para levar os professores), situações de ordem estrutural (estradas e meios de comunicação) e situações de ordem pedagógica (atividades das diferentes áreas para uma mesma comunidade) demonstram este fator dificultador.

Percebe-se que por mais que se tenha empenho dos professores para que estes orientem os alunos nas suas atividades durante o tempo comunidade, vêm-se observando uma dificuldade crescente por conta das situações relatadas no parágrafo anterior. E que não são de fácil resolução.

Por exemplo a diminuição ano a ano das verbas de custeio para a UFPI tem provocado cortes em várias áreas da universidade, inclusive despesas com transporte de professores e de alunos. Também podemos citar que com as sucessivas crises econômicas que vem acontecendo no país, os estados e municípios não ficaram de fora. E são eles os

responsáveis pelas estradas rurais e pelos meios de comunicação das áreas rurais dos seus respectivos estados e municípios.

Portanto vê-se que estes fatores dificultam a atuação dos docentes da Ledoc Teresina como de difícil solução no curto prazo.

7.2.5.3 Percepções dos professores sobre a pedagogia da alternância e o Plano Político Pedagógico do curso

(Fernandes et al. 2012) apontam que a relação mais direta entre a universidade e a comunidade é proporcionada pela extensão universitária, ou nesse caso, o ensino extensivo através da Pedagogia da Alternância, entendendo se como um procedimento interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que sobre o princípio da indissociabilidade, proporciona a interação renovadora entre a universidade e outros setores da sociedade. Embora a Educação no Campo não seja considerado uma extensão universitária, é possível dizer que seus formatos são bem próximos, uma vez que a Educação no Campo visa promover projetos dentro do âmbito da comunidade em paralelo com o ensino dentro da universidade.

Assim, os Cursos de Educação no Campo em formato de licenciatura buscam promover, dentro da Pedagogia da Alternância a capacidade de proporcionar impactos diretos a sociedade. A Pedagogia da Alternância atribui grande importância na articulação entre os momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e as atividades escolares propriamente ditas, assim focalizando o conhecimento acumulado, sempre considerando as experiências concretas dos educandos. Assim sendo, além das disciplinas escolares básicas, nesse contexto a educação engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente, a formação integral nos meios profissional, social, políticos e econômicos.

No curso de Educação no Campo, realizado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Pampa em 2017, foi exemplificado essa influência positiva através da criação do curso de Educação do Campo criado pela UTFPR em 2014. O funcionamento do curso é fundamentado na Pedagogia da Alternância, o que decide o acontecimento de uma alternância entre o Tempo Universidade (TU), composto aproximadamente de quatro semanas consecutivas de aulas e atividades na Universidade; e o Tempo Comunidade (TC), em que os educandos retornam para suas comunidades de origem por um período equivalente ao TU. A metodologia deste curso focou-se na

produção de relatos dos experimentos feitos no período do TC, composto por atividades voltadas ao principal objetivo relacionar teoria e prática, ou seja, estabelecer mecanismos que permitam melhor relacionar as atividades do Tempo Universidade com as atividades do Tempo Comunidade. Os resultados da pesquisa nos revelaram uma rica verdade das comunidades de origem dos educandos, e isso tem permitido várias possibilidades de teoria e prática ou, em termos do processo educativo, entre tempo universidade e tempo comunidade (BRASIL, 2017).

No Quadro abaixo (09) no contexto da Universidade Federal do Piauí, o programa da Ledoc, adotou exatamente esta metodologia, no entanto, as avaliações e o PPP buscam atender a demanda local, inclusive, considerando suas limitações. O quadro abaixo, demonstra a percepção dos professores com relação a efetividade e a forma de trabalho da pedagogia da alternância. Os professores de forma geral concordam que a pedagogia da alternância é uma iniciativa capaz de atender a demanda da sociedade e criar novos meios de desenvolvimento. No entanto, a maioria deles apontam que as limitações podem comprometer o resultado dessa metodologia.

De acordo com os professores, as limitações ocorrem principalmente na:

- Formação dos professores;

- Dificuldades de acesso para que os professores acompanhem melhor o Tempo Comunidade;

- Espaço de tempo muito grande entre o Tempo Universidade e o Tempo comunidade.

Questiona-se inclusive se a Pedagogia da Alternância continuaria sendo viável em tempos de cortes no orçamento das IFES.

Quadro 9- Avaliação Pedagogia da alternância

Do ponto de vista metodológico, você considera que a pedagogia da alternância é ideal para efetivação do curso?	
R1	Talvez fosse melhor aproveitado se realmente tivesse alternância como se é a proposta, pois no curso, na maioria das vezes, os professores não conseguem visitar as comunidades dos alunos e nem os alunos retornam à Universidade durante o TC.

R2	Do ponto de vista ideal sim. A alternância seria a forma ideal de formar alunos na perspectiva da educação no campo. No entanto, ainda estamos muito distantes de uma alternância de fato, por muitos motivos. Um deles foi a falta de conhecimento das especificidades desta metodologia, o que inviabilizou a infraestrutura necessária para sua execução. Outros seria a falta de um melhor entendimento conceitual e metodológico da alternância, o que implicaria a necessidade de uma formação contínua dos integrantes do curso para melhor aplica-la. Finalmente, a alternância nas universidades é uma coisa nova e mesmo nas instituições pioneiras vem enfrentando dificuldade de aplicação, o que reforça a necessidade de se conhecer mais sobre essa metodologia.
R3	Sim. A proposta da alternância é manter a continuidade do processo formativo, articulando dois tempos de forma contínua, afim de que o aluno não sofra com a ruptura temporal e do espaço físico estranho a sua vivencia cotidiana.
R4	Considero. Uma ideia interessante e ambiciosa, mas que desafia os participantes do processo a coloca-la em pratica de forma efetiva.
R5	Acredito que a alternância é importante, porém, não de forma que ocorre na UFPI, pouco tempo na universidade e longo período nas comunidades. Seria melhor se a alternância fosse semanal ou quinzenal, faria mais sentido a alternância. Contudo, os estudantes precisariam de hospedagem em Teresina a cada período na UFPI.
R6	Na pedagogia da alternância ocorre o período alternado de estudo na Universidade e Comunidade. Nesse sentido a alternância exerce função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos.
R7	Para realidade de nossos alunos não, sobretudo no tempo comunidade, os quais ficam sem o acompanhamento devido dos professores e não retornarem a UFPI durante todo tempo Comunidade.
R8	Sim e não. Deveria ser um a continuação do outro, mas os dois acontecem de maneira independente, o aluno não “junta” as duas coisas.
R9	Sim. Em outra estratégia metodológica, muitos alunos não teriam como permanecer no curso. O problema não é a metodologia, são as condições de

	trabalho insatisfatórias para os professores conduzirem, principalmente, as atividades de Tempo Comunidade, e as dificuldades dos alunos em relação à autonomia para o estudo. Além disso, o Tempo Universidade também merece uma infraestrutura física, administrativa e pedagógica que possibilite aos alunos dedicarem-se mais aos estudos das disciplinas. Ressalte-se, ainda, a necessidade de formação em Pedagogia da Alternância para os professores.
R10	Sim, pois a pedagogia da alternância apresenta aspectos positivos que vão ao encontro do perfil dos alunos da Ledoc (trabalhadores) e também dos princípios propostos pela Educação do Campo. No que se refere ao perfil dos alunos, no caso da Ledoc de Teresina, em que os mesmos são originários de 34 municípios, alguns deles situados a mais de 250 Km da capital, a alternância se apresenta como uma possibilidade de acesso ao ensino superior, sem que estas pessoas necessitem deixar suas comunidades, a família, o trabalho que desenvolvem. Em se tratando dos princípios da Educação do Campo dialoga com o princípio da unidade teoria e prática, da pesquisa-ação possibilitando a ação efetiva dos licenciando na melhoria das comunidades e espaços em que trabalham, bem como a reflexão crítica sobre as condições em que vivem e as possiblidades de mudança desse cenário.
R11	É importante, mas deveria ser em um espaço de tempo menor, de semana em semana ou de 15 em 15 dias. Do modo como é fica muito distante e eles não conseguem associar os dois períodos.
R12	Considero que sim. Os alunos tem além do tempo que passam na universidade, um tempo somente deles para desenvolver 0o trabalho também na sua comunidade. Falta muitas vezes o acompanhamento do professor, pois eles moram muito distante da sede da UFPI.
R13	Sim. Em outra estratégia metodológica, muitos alunos não teriam como permanecer no curso. O problema não é a metodologia, são as condições de trabalho insatisfatórias para os professores conduzirem, principalmente, as atividades de Tempo Comunidade, e as dificuldades dos alunos em relação à autonomia para o estudo. Além disso, o Tempo Universidade também merece uma infraestrutura física, administrativa e pedagógica que possibilite aos alunos dedicarem-se mais aos estudos das disciplinas. Ressalte-se, ainda, a necessidade de formação em Pedagogia da Alternância para os professores.

R14	Creio que sim. Na pedagogia da alternância ocorre o período alternado de estudo na Universidade e Comunidade.
R15	Sim, desde que aconteça realmente o tempo comunidade.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Vê-se aqui uma dissonância entre as narrativas dos professores. Vários acham que a alternância sim é o modelo ideal para as especificidades do curso, enquanto outros afirmam que nem tanto assim.

Mas a voz uníssona de quase todos é que a pedagogia da alternância não vem de fato sendo cumprida. Os alunos saem do TU e vão para o TC realizar as atividades, mas não retornam à UFPI para apresentação destes trabalhos, destas atividades. Tudo se resume entre o estudante e o professor que o acompanhou. Não há um momento em que se mostre a todos o trabalho que foi feito. Segundo relatos de alguns professores, houveram tentativas de realização de um seminário integrador onde estas atividades do TC seriam apresentadas. Mas estas tentativas não tiveram continuidade. O seminário integrador seria o momento onde os estudantes apresentariam para todos o que fizeram durante o TC. Pela mudança na coordenação do curso e falta de professores que assumissem a realização, o seminário não vem acontecendo regularmente.

A pesquisa enxerga que o comportamento dos estudantes é diferente quando sentem que vão apresentar, que o que fizeram terá continuidade e valorização por meio de colegas e outras pessoas externas que participam deste seminário. A não realização do seminário coloca o que os estudantes fazem no TC dentro de uma caixinha, dentro de um caderno, relegado ao conhecimento único dele e de seu professor orientador. Consideramos como um estímulo importante que deveria ser continuado

Aliam-se a isso a implicação do fato de os professores que atuam no curso não terem tido nenhuma preparação para utilização deste tipo de pedagogia, apesar de entenderem o que é e como funciona, pelo menos em parte (para a maioria o que caracteriza a alternância é o simples fato de haverem dois momentos, e não se dá importância ao que é/deve ser feito nestes momentos, enxergando o TC apenas como uma continuação do TU em outro espaço). Nem na sua graduação e especializações e nem mesmo quando do ingresso na UFPI. Este fator influencia de maneira bem acentuada a

atuação destes docentes na Ledoc, pois se não dominam, como podem fazê-lo? (ALMEIDA, 2012)

Ao ver desta pesquisa, apenas quando os professores se apropriarem de fato do que efetivamente é e como deve funcionar a pedagogia da alternância, terão de fato propriedade para planejarem os dois tempos, TU e TC. Neste ponto que insistimos que uma formação forte em alternância, com bastante tempo e condições pedagógicas, conseguiria solucionar este fator.

(Fernandes et al, 2012) aludem que o mero reconhecimento de que existe diferentes formas culturais, e, neste caso, também educacionais e dificuldades através de recursos, não se implica nas superações de concepções e práticas que continuam silenciando manifestações que não estão nos padrões dominantes que são considerados mais adequados e que escondem relações de poder que sustentam processos de exclusão nas escolas. De modo geral, mesmo os professores tendo dificuldades com relação ao acesso, e o tempo que os alunos passam na universidade, cabe então aos professores encontrarem mecanismos de profissionalização para adequar-se na metodologia da pedagogia da alternância como forma de proporcionar aos alunos meios para combater os padrões dominantes através do ensino. O ensino no Campo como um todo é um dos pressupostos para que esse processo seja efetivo.

No quadro abaixo (10), é possível observar que de modo geral, mesmo com todos os problemas a UFPI oferece recursos básicos para que essa metodologia seja utilizada. Os problemas de recursos e necessidade de constantes lutas da educação não é um contexto que afeta apenas a UFPI ou a Ledoc, infelizmente esse é um quadro que acompanha a educação no Brasil desde sua colonização.

Quadro 10- Conhecimento infraestrutura estudantil

É de seu conhecimento se a Universidade proporciona aos alunos itens para a adequação dos mesmos à pedagogia da alternância durante o Tempo Universidade (hospedagem, transporte, alimentação, dentre outros)?	
R1	Proporciona, mas quase todo semestre é necessário manifestações dos alunos para requerer esses itens.

R2	Sim. A exceção foi o período letivo atual que foi necessário parcerias para efetivar o alojamento e adequações para apoio necessário ao correto funcionamento desse espaço.
R3	Sim.
R4	Sim.
R5	Proporcionar até que proporciona, mas não da maneira adequada. É necessário que haja reivindicações a cada semestre letivo.
R6	Até o momento a UFPI tem disponibilizado hospedagem, transporte, alimentação, material didático. Nesse semestre exceto a hospedagem na EMATER que foi cedido em parceria com o governador do Estado. No entanto, no início de cada semestre surgem as dificuldades de repasse dos recursos o que dificulta na hospedagem, ou transporte ou alimentação.
R7	Sim. Todo semestre acontece problemas referentes a liberação de recursos.
R8	Sim, porém, o alojamento não é adequado e faltam salas de aulas.
R9	A UFPI tem proporcionado, porém cada semestre é uma luta para conseguir recursos.
R10	Sim. Considero que garantir essas condições seja de fundamental importância para a continuidade do curso.
R11	Proporciona sim, mas somente depois de muitas reivindicações e lutas por parte dos estudantes.
R12	Sim, e de modo adequado quando chegam os recursos.
R13	Sim, embora não sejam os ideais, ou mesmo, nas condições necessárias. As instalações da hospedagem são inadequadas e a alimentação insuficiente.
R14	Creio que as despesas com hospedagem e alimentação são custeadas pela UFPI.
R15	Não. O alojamento não é adequado.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Nota-se ainda, que um dos respondentes (R6) aludiu sobre uma parceria institucional para atender o suporte aos estudantes em um dos semestres. Essa iniciativa

abre uma nova possibilidade para que a ideia de parcerias como forma de sanar as dificuldades com relação de alguns recursos.

Analisando as narrativas dos professores, pode-se perceber claramente que há uma dificuldade de recursos para operacionalização das atividades da Ledoc Teresina na instituição, a UFPI.

Há uma relação direta deste fator com a atuação dos professores da Ledoc. Sem recursos, há dificuldade para se alojar os alunos na cidade durante o TU. Sem recursos não há como visitar os estudantes no TC. Sem recursos como salas de aula e alimentação não há como manter os estudantes no TU. E a implicação maior é que os professores, além de se preocupar com sua atuação como docentes, também passam a se preocupar com estes outros problemas. Não que financiamento seja o único problema, mas é algo que não deveria ocupar a cabeça e o tempo dos docentes, que deveriam estar se formando e se preparando para possibilitar a formação dos estudantes da Ledoc Teresina.

Aí acontecem manifestações estudantis de protesto que acabam tomando o tempo das aulas, e até mesmo a suspensão sem que se possa retomar, pois o TU é restrito, não pode ultrapassar aquela quantidade de dias previstos pois as salas de aula devem ser desocupadas para que o período regular da UFPI volte a funcionar nas mesmas.

Percebe-se aqui a enorme perda na formação destes estudantes. É um tempo que não volta, as aulas que não acontecem devido a estas situações não tem como serem repostas. O planejamento pretendido pelos professores da Ledoc fica comprometido, e consequentemente os objetivos não são alcançados quando estas situações acontecem. E ainda há o desgaste do curso da Ledoc com a instituição. Manifestações, passeatas, invasões a prédios da UFPI acabam por desgastar a imagem da Ledoc perante a instituição, que passa a ter de certa maneira dificuldade maior nos seus pleitos referentes a recursos e outros na UFPI (que não deveria ser, mas acaba acontecendo).

Acaba sendo um ciclo vicioso desgastante. Manifesta-se por recursos que não são disponibilizados. A manifestação gera maior dificuldade no acesso a estes recursos. Que acaba provocando novas manifestações por estes recursos.

7.2.5.4 Instalações físicas e suporte da UFPI em sua prática docente.

Essa variável investigada procurou compreender se as instalações físicas e o suporte proporcionado pela Universidade Federal do Piauí de alguma forma afetam a efetividade da Ledoc.

O quadro 11, investigou na fala dos docentes se o PPP tem sido cumprido, e onde estariam as falhas. Todos os professores concordaram que o PPP vem sendo cumprido de uma forma geral, porém, de acordo com 40% (6) (R2, R8, R10, R11, R13, R15), dos entrevistados, as falhas encontradas referem-se ao tempo que os alunos passam longe da Universidade e falhas relacionadas aos docentes em se adequarem a metodologia da alternância e a realidade da população.

Quadro 11- Avaliação do cumprimento do PPP

O PPP do curso vem sendo cumprido da maneira como está elaborado ou existem falhas nesta execução? Se sim, quais falhas?	
R1	Vem sendo cumprido
R2	A principal falha é no tocante a alternância, que ainda não vem se realizando a contendo. Nos demais itens não tenho conhecimento do descumprimento.
R3	Sim. Vem sendo cumprido como pensado.
R4	Vem sendo cumprido.
R5	Sim. Vem sendo cumprido.
R6	Sim. O PPP está sendo cumprido.
R7	Vem sendo cumprido.
R8	Sim. Porém, algumas atividades do TC são executadas de forma isolada
R9	Vem sendo cumprido.
R10	Considero que ao longo desses quatro anos de operacionalização do PPC houveram avanços, mas ainda existem desafios. Os avanços foram: organização da proposta de tempo comunidade e sua execução, regulamentação e operacionalização das propostas de TCC e Estágio Supervisionado, realização

	do Seminário Integrador, entre outros. Os desafios referem-se a falta de consenso, entre os docentes do curso sobre a base teórica e epistemológica que fundamenta a Educação do Campo e consequentemente a Ledoc bem como ainda não existe diálogo e ações interdisciplinares.
R11	Sim, o PPP vem sendo cumprido. Falhas tem, mas a reelaboração pretende sanar estas falhas.
R12	Vem sendo cumprido, não sei apontar as falhas.
R13	Há muitas falhas. Falta condições satisfatórias para os professores e alunos, além de formação continuada dos professores que os possibilite trabalhar de forma mais articulada com a proposta.
R14	Sim. O PPP está sendo cumprido.
R15	Sim. Falha: As atividades do TC são executadas de forma isolada.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Aqui se percebe uma incoerência. Os professores que anteriormente haviam dito ter dificuldades no cumprimento do PPP, agora já afirmam que sim, o PPP vem sendo cumprido. A pesquisa atribui isto ao fato de os professores não se enxergarem como parte efetiva das dificuldades (p. 127). Ao ver deles, eles cumprem integralmente o PPP e não tem nenhuma falha neste cumprimento. Há aí a clara percepção da transferência de responsabilidade. A "culpa" é dos estudantes, da estrada, dos meios de comunicação, da falta de recursos. Isso tem implicação direta com a formação que eles proporcionam aos estudantes da Ledoc, pois se vêem cumprindo o PPP, enquanto que em outro questionamento dizem o PPP ser um problema. Vê-se claramente a objetividade na maioria das respostas, sem profundidade e sem questionamentos, já que cumprem.

Vários tomaram como um questionamento objetivo e não discorreram a respeito. Somente 03 fizeram considerações, entre elas a falta de interdisciplinaridade, a alternância não acontece e a falta de uma formação continuada para estes professores. Mais à frente retomaremos sobre esta discordância. Há dois professores que fizeram parte da elaboração do PPP original e outro que está fazendo estudos sobre ele. Presume-se que sejam estes 03 os professores que discorreram com maior propriedade sobre o PPP.

Como se tem demonstrado no decorrer deste estudo, o docente exerce papel fundamental para que novos processos de educação, incluindo aqueles que impactam

diretamente a sociedade, como no caso de projetos de extensão e principalmente da Educação no Campo, se deem de forma efetiva. Por isso, levantar as questões demonstradas, ou seja, aquelas que limitariam esse processo, faz com que se tenham dados que proporcionem maior efetividade. Neste caso, a formação docente, incluindo sua animosidade para com novos métodos e reflexos é fundamental. Neste contexto, Carmo *et. al*., (2015), cita que o docente universitário é o elemento de intermediação do contato entre o aluno e a própria universidade, podendo se dizer que isso acontece devido ao contato e a vivência durante todo o período do acadêmico dentro da universidade, e com isso, existe uma perspectiva de que deem todos os aspectos da tríade pesquisa-ensino-extensão, sendo assim, o direcionamento colocado sobre o docente, tendo assim, um acúmulo impactante para o futuro da sociedade, tendo em vista que a formação dos indivíduos que ingressam no ensino superior é carregada no senso comum, dada pela expectativa pelo que o futuro profissional da pessoa poderá fazer por meio do estado ou país onde se vive.

A partir deste protagonismo do professor, buscamos associar essa atuação docente com a estrutura disponibilizada para execução das suas funções enquanto docente no âmbito da UFPI.

No quadro abaixo, foi possível demonstrar mais um pouco quanto aos aspectos físicos em relação a efetividade da Ledoc e logo após seus impactos.

Quadro 12- Avaliação da estrutura física para as aulas

A UFPI fornece condições adequada para as aulas do Tempo Universidade (salas, recursos, materiais, dentre outros)?	
R1	Não, na maioria das vezes compramos materiais com recursos próprios.
R2	De uma forma geral sim. No entanto, já tivemos problemas quanto ao uso das salas.
R3	Sim.
R4	Sim.

R5	A UFPI fornece. Porém, a cada semestre tem que correr atrás de salas para os estudantes. Para realização de aulas práticas nem sempre tem material disponível. Por se tratar de um curso de Ciências da Natureza deveria ter mais recursos e mais estrutura.
R6	Sim. As salas são disponibilizadas. E os materiais na medida do possível dos recursos.
R7	Parcialmente, alguns materiais são comprados com o recurso próprio, sobretudo para as aulas práticas.
R8	Sim.
R9	De uma forma geral sim. Mas salas de aula continuam sendo um problema recorrente.
R10	São oferecidas condições básicas. Já houveram problemas relacionados a indisponibilidade de salas de aula e salas para os professores, mas isso já foi superado. São oferecidos materiais didáticos (apostilas) para todos os alunos e a instituição dispõe de infraestrutura necessária, mesmo que essa não seja exclusiva dos alunos da Ledoc, mas é utilizada pelos mesmos. Contudo, é necessário melhorar o acesso a espaços como as bibliotecas e laboratórios.
R11	É ofertado o básico do básico. Apenas salas de aula, professores e materiais didáticos. Deveriam utilizar a estrutura maior da UFPI, que tem muitos itens que eles utilizariam.
R12	Dentro do possível sim.
R13	Não. Em todos os períodos, perde-se muito tempo lutando por condições de estudo e trabalho. Infraestrutura básica, como salas de aula, por exemplo, muitas vezes não é garantida.
R14	Sim, são disponibilizadas salas de aula, apostilas e equipamentos para as aulas em geral.
R15	Sim. Falhas: disponibilidades das salas de aulas, recursos didáticos como o data shows, falta de material didático.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Infraestrutura física para a realização de aulas é um pré requisito básico para que elas aconteçam. A cada semestre letivo há uma espécie de disputa velada entre os departamentos do centro de educação onde se localiza a Ledoc e a direção do centro no sentido de fornecer salas para realização de aulas da Ledoc. Há uma questão aqui a ser considerada, que é a dificuldade que esta situação acarreta ao curso na questão da aprendizagem. Esse ambiente de tensões que por várias vezes levou ao cancelamento de aulas, quando não acarreta este cancelamento, faz com que as aulas aconteçam com os ânimos exaltados, onde a calma e a concentração necessárias simplesmente não acontecem. O professor não tem a tranquilidade e nem o tempo necessários para levar a contento a aula planejada, nem os estudantes conseguem acompanhar.

De acordo com as narrativas dos professores acima, esta tem sido uma situação recorrente, que implica diretamente no funcionamento das aulas do curso. No dia e hora das aulas professores e alunos se deparam com salas trancadas, com recusa de limpeza das mesmas e outras ações que impactam diretamente nas aulas.

Para a formação dos estudantes e para a atuação dos professores é um prejuízo enorme. Fosse um fato isolado, poderia se recompor ao longo das aulas do semestre. Mas é recorrente e com várias disciplinas. Aulas que deixam de acontecer e não podem ser retomadas em outro momento. Aulas que acontecem de maneira atabalhoada, fora dos locais previsto e om duração menor do que a planejada. Aulas que acontecem com todos os atores (professores e estudantes) tendo os ânimos exaltados.

Esse prejuízo não é recomposto. Depois daquela aula tem a outra aula. E depois desta outra aula tem o fim do TU. E depois já começa o TC e já são outras atividades. Calendários não são recompostos pois não há salas disponíveis na infraestrutura. E assim os semestres letivos vão passando e o que foi perdido, perdido ficou. Não será jamais recuperado. A pesquisa constata então que a formação dos estudantes da Ledoc Teresina acaba acontecendo de maneira deficitária devido a este fato.

De uma forma geral, os professores apontaram que a UFPI oferece o recurso básico, porém, a maioria 73,33% (11) relataram as dificuldades com problemas que ocorrem semestralmente no acesso as salas de aulas. Um dos motivos que proporciona esse desencontro pode estar relacionado ao fato dos alunos passarem muito tempo longe da universidade, fazendo com que a Ledoc não tenha uma estrutura própria, ou seja,

precisa compartilhar salas e recursos com outros cursos. Sendo uma outra possível proposta a ser abordada pela coordenação do curso a UFPI.

Conclui-se que esta seção com a constatação de que a infraestrutura física tem relação direta com o funcionamento da Ledoc e das aulas durante o TU.

7.2.5.5 Impactos do curso na comunidade.

Por fim, o último tópico desta investigação salientou sobre o impacto do Ledoc na sociedade, uma vez que uma das buscas da Ledoc é promover um ambiente de interação e projetos que possam impactar a comunidade. Esses cursos começaram a ser desenvolvidos após uma sequência de estudos levantarem a pouca participação e influência que o ensino superior consegue promover na sociedade. Monte (2005) considerou justamente esse ambiente ao fazer a seguinte alusão.

> A universidade, atualmente, realiza poucas atividades na comunidade e, infelizmente, a baixa participação popular nessas ações acaba por desestimular ainda mais a universidade, levando os docentes e discentes a não mais desenvolver atividades na comunidade (MONTE, 2005).

A função das universidades não é somente formar novos profissionais para o mercado, através de cursos de graduação e pós-graduação. Elas também têm um papel social importante no desenvolvimento de pesquisas e estudos e na extensão universitária. No caso são ações gratuitas voltadas diretamente à população. E através desses projetos de extensão para a comunidade podem ser uma ótima opção para atrair as pessoas para a faculdade, E através de pesquisa descobriram que é através dos projetos de extensão que ocorre uma maior integração entre a universidade e a comunidade, temos oportunidades de inclusão através das universidades elaboram projetos de pesquisa que alcançam as comunidades e assim criam oportunidades de inclusão do ensino através de projetos científico e de iniciação científicas (FERNANDES, et al, 2012).

Embora tenham muitas dificuldades, as avaliações e visitas dos professores nas comunidades proporcionam uma interação e abertura de campos de atuação e reflexos práticos já durante o período que o aluno está no curso. Nas próprias avaliações TC, é possível observar que os professores fazem um envolvimento com a sociedade e já conseguem avaliar os impactos da Educação no Campo através de seus estudantes.

Quadro 13- Avaliação das visitas do TC

Como são feitas/ monitoradas as visitas e as atividades Tempo Comunidade?	
R1	Dois professores visitam as comunidades dos alunos, contudo nem todo bloco e nem todo semestre ocorrem visitas, em função da falta de veículo para transportar os professores.
R2	São feitas in loco por meio de viagens/deslocamento dos professores as comunidades. No entanto, nos últimos períodos a estrutura oferecida pela instituição (carros que possam levar os docentes) não tem garantido o atendimento de todos os alunos o que tem obrigado a uma seleção por prioridade nessas visitas.
R3	O acompanhamento do TC é discutido no coletivo e feita a divisão dos territórios e os alunos que serão acompanhados por uma dupla de professores. Quanto ao monitoramento é feito pelos professores responsáveis.
R4	Uma equipe de professores vai as comunidades.
R5	Todo tempo comunidade há visita em alguns blocos. Atualmente, por questões de dificuldade de transporte alguns blocos não são visitados.
R6	A coordenação promove um calendário de visitas em algumas comunidades devido a dificuldade de transporte, e, também orientam os trabalhos (projeto, execução ou relatório) e avaliam no final do semestre.
R7	Uma visita de dois professores em cada comunidade, que acontece em apenas alguns blocos. Nem todos os alunos são visitados em virtude da dificuldade de transporte.
R8	O acompanhamento é feito pelos ´professores em duplas definidas em momento na coordenação do curso. Eles se deslocam até a comunidade para visitar os alunos e depois avaliam os trabalhos feitos por estes alunos.
R9	uma equipe de professores vai as comunidades.
R10	Em cada período, os professores juntamente com a coordenação se reúnem e elaboram o calendário de visitas do tempo comunidade. As mesmas são agendadas conforme propósitos das atividades desenvolvidas pelos alunos nessa

	etapa da formação, ficando a critério dos formadores a decisão pelo acompanhamento presencial. O monitoramento também é realizado a distância através de e-mails, telefonemas e WhatsApp.
R11	-------
R12	Os professores são transportados às comunidades para visitas aos alunos, geralmente em duplas que vão avaliar os trabalhos dos alunos.
R13	Cada aluno, ou grupo de alunos que residem/atuam na mesma comunidade, é/são acompanhado(s) por dois professores, que os visitam in loco ou os orientam por meio de e-mail, telefone, WhatsApp. Há um cronograma de viagens elaborado pela equipe do Curso e um cronograma de atividades a serem executadas pelos alunos. Como não temos transporte disponível que atenda às nossas necessidades, cada dupla de professor faz visitas muito pontuais e rápidas, sem possibilidade de convivência com as comunidades.
R14	Dois professores realizam visitas em algumas comunidades devido a dificuldade de transporte, e também orientam os trabalhos (projeto, execução ou relatório) e avaliam no final do semestre.
R15	São realizadas em datas pré-estabelecidas. E o acompanhamento ocorre via e-mails e redes sociais quanto ao andamento das atividades. No final são produzidos relatórios e alguns professores fazem correções e devolutivas.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Percebe-se aqui que a maioria dos professores não respondeu da forma esperada, o que denota a possível falha no modo de questionamento. Esperava-se que os professores respondessem de maneira detalhada sobre como são avaliadas as atividades durante as visitas do TC. Mas ao invés disso, a grande maioria apenas descreveu como estas visitas são (ou não) feitas.

Desta forma impossibilita a análise que se pretendia sobre a forma de avaliar do TC da Ledoc Teresina. Da forma que foi respondida, pode-se apurar que as visitas efetivamente ocorrem por parte dos professores orientadores. Que estas visitas ocorrem de maneira organizada em determinado período. E que nestas visitas os estudantes são orientados por pelo menos dois professores, apesar de as atividades serem distintas às vezes. E que alguns professores conseguem orientar de forma remota, nas comunidades que possuem maior acesso aos meios de comunicação.

Ou seja, há um acompanhamento sim no TC, visitas acontecem e os alunos são orientados, seja da maneira correta ou não.

Um fato que impactou no funcionamento do curso, afetando a procura e o número de vagas oferecidas / procuradas e o respectivo ingresso dos alunos foi a expansão dos Institutos Federais ou antigos CEFET's.

Neto e Passos (2015) relatam que, o objetivo da expansão das instituições federais da educação profissional, segundo dados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estabelecimentos do ensino, que no ano de 2002 totalizava em nível nacional 138, passam a ser em 2005 146, com o lançamento da primeira fase do plano de Expansão da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica, determinado pela lei nº 11.15/2005, e chegam a 252 em 2010, sendo como segunda fase do plano. O processo de desenvolvimento da Rede Federal de Educação, ciência e tecnologia, sendo como fase I e II, teve como resultado a instalação de nove *campi* no estado do Piauí, se distribuindo por sete territórios de expansão, entre os 11 estabelecidos na lei complementar nº 87, de (28/08/2007), sendo os complementados: Planície litorânea, dos Cocais, do Entre Rios, do Vale do Rio Guaribas, dos Tabuleiros do Alto Parnaíba, da Serra da Capivara e da Chapada das Mangabeiras.

Tendo o registro de que no território do Vale do Rio Piauí e Itaueiras, havia já um *campus* desde 1994, esses sete territórios beneficiados foi instalada uma unidade, com a exceção dos territórios do Vale do Rio Guaribas e do Entre os Rios, que ganharam duas unidades, sendo elas: no primeiro os *campi* de Picos e Paulistana; e no segundo, ao existente a *campus* Teresina-Central, acrescentou-se os *campi* de Teresina Zona-Sul e a Angical. No total existem 122 cursos oferecidos pelos nove *campi* instalados, 28 cursos a mais que o objetivo definido nos instrumentos de planejamento institucional. Na tabela seguinte demonstra-se os 94 cursos objetivados pelo *campus* e modalidade:

Tabela 9: Cursos planejados por *campus* e modalidade de ensino.

Municípios	Técnico Integrado	Técnico Subsequente	PROEJA	EAD	Graduação		TOTAL
					Licenciatura	Superior em Tecnologia	
Picos	05	04	04	00	02	04	19
Parnaíba	03	04	01	00	02	01	11
Uruçuí	02	02	02	00	03	01	10
Teresina Zona Sul	03	05	02	00	00	02	12

Corrente	02	03	01	00	02	03	12
São Raimundo Nonato	02	02	02	00	02	00	08
Piripiri	02	02	01	00	02	00	07
Paulistana	02	02	01	00	02	00	07
Angical	02	02	02	00	02	00	08
Total	23	26	16	00	18	11	94

Fonte: PDI 2009-2013 (IFPI, 2009); PDI 2010-2014 (IFPI, 2010).

A Ledoc entra então como mais um recurso, como um dos cursos que buscam fornecer às comunidades piauiense impactos diretos através da formação de seus jovens, e atuação dentro das diversas comunidades. Embora o quadro abaixo (14) demonstre os desafios existentes com relação à distância dos estudantes e a instituição, bem como a acessibilidade restrita, é de consciência que esses aspectos já estavam programados na própria estruturação da Ledoc, pois seu objetivo principal é trabalhar justamente na formação de professores para atuarem nestas comunidades.

Quadro 14- Avaliação da influência da distância de moradia dos estudantes até a UFPI

Em que o fato de os alunos residirem em comunidades distantes, remotas, influência nas atividades do Tempo Comunidade?	
R1	O acesso é complicado, especialmente no período de chuva.
R2	Torna a logística para as visitas ainda mais complicada, além da falta de carros, do pouco tempo para organizar as visitas a distância e a distribuição dos alunos é outro fator complicador.
R3	Não. É algo decorrente da própria dinâmica do curso.
R4	Está dentro do programado.
R5	Sim, dificulta.
R6	A dificuldade do professor em chegar nessas comunidades e conseguir realizar uma orientação, pois exige carros com tração de rodas 4x 4, há perigo de acidentes de carro, trechos acidentados ou arenosos o que favorece o atolamento

	ou deslize do pneu, em tempo chuvoso tem áreas de alagamento que impedem a passagem de carro. E em alguns casos não conseguir comunicação com o aluno e não conseguir encontrar a localidade.
R7	Representa uma situação de perigo para os professores, pelo deslocamento em estrada de terra em péssimas condições.
R8	Sim, devido a dificuldade de transporte e de comunicação. Muitas comunidades sequer têm energia elétrica.
R9	Dificulta por conta do transporte.
R10	Não houve a participação dos alunos na definição dessas atividades, eles apenas tiveram a oportunidade de analisa-las no processo de reelaboração do PPC. As mesmas são inspiradas nos instrumentos da pedagogia da alternância.
R11	Influencia, pois tem comunidades que nem os carros da UFPI conseguem chegar. E com essa distância, é quase impossível da gente orientar eles.
R12	O transporte em si para estas comunidades.
R13	Problemas com transporte e dificuldade de contato via telefone ou internet.
R14	Ainda não fiz visitas no tempo comunidade, estou ansiosa para ver como é.
R15	Sim, devido a dificuldade de transporte.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Diferentemente dos cursos de graduação regulares que não utilizam a pedagogia da alternância e os alunos tem acesso quase que diuturnamente aos seus professores, os alunos da Ledoc Teresina têm esta sensação somente durante o tempo universidade, quando todos estão no campus da UFPI em Teresina e os professores podem dar esta assistência.

Mas quando vão para o tempo comunidade, as dificuldades de atuação dos professores aparecem. Como praticamente todos os alunos da Ledoc residem na zona rural ou em pequenas comunidades, a comunicação e o acesso a estas comunidades fica complicado.

Tal situação se amenizaria quando da visita dos professores aos estudantes em suas comunidades, onde poderiam verificar o andamento das atividades/trabalhos e

orientar/reorientar os estudantes para que pudessem assim realizar as mesmas a contento em sua própria comunidade.

Mas a falta de acesso implica em falta de orientação e supervisão, e na falta destas tem relação direta com falhas na execução destes trabalhos e por várias vezes à não realização dos mesmos. Para o professor não há praticamente nenhuma implicação se determinado estudante faz ou não suas atividades. Não há nenhum indicador da atuação do docente que leve em consideração este fator. Mas os estudantes que não conseguem realizar suas atividades são diretamente afetados por essa não realização.

A nota referente ao trabalho do TC conta para última nota em todas as disciplinas daquele estudante naquele semestre. Ao não conseguir realizar o trabalho no TC, ele fica prejudicado em todas as disciplinas que estiver cursando naquele semestre.

Para Bengnami (2006) para que a pedagogia da alternância se concretize, é necessária esta interação entre professores e estudantes, é necessária e imprescindível a sincronia entre TU e TC.

As universidades têm influência positiva no meio social através das universidades pesquisas são feitas, impactando positivamente as vidas das pessoas, e esses projetos permitem o fortalecimento da ciência e comprovação de resultados obtidos através da inclusão de todos (FERNANDES, et al., 2012). O quadro 15, demonstra que de forma geral as atividades exercidas nas comunidades voltam a ser retomadas quando os estudantes regressam para a Universidade. Porém, a capacidade de haver não apenas retomadas, mas continuidade destas, dependem dos professores (R12), evidenciando mais uma vez a necessidade do professor se adequar as demandas através do constante aperfeiçoamento. (após o quadro)

Quadro 15- Avaliação da retomada das atividades do TC

De alguma maneira as atividades exercidas no tempo comunidade são retomadas no início do semestre seguinte ou elas se findam no próprio Tempo Comunidade?	
R1	Algumas são retomadas, especialmente em algumas disciplinas
R2	Somente com as conversas que são realizadas e conduzidas de forma independente pelos orientadores.
R3	Em geral elas são retomadas no seminário integrador

R4	São retomadas.
R5	Em alguns casos são continuidade.
R6	As atividades do tempo comunidade dos blocos (I, II, III) e (IV, V, VI) são contínuos, então são retomadas no semestre seguinte. As divulgações das pesquisas são apresentadas no seminário integrador do curso.
R7	Algumas retomadas. Sempre existe conexão entre as atividades de TC.
R8	Em geral elas são retomadas quando acontece o seminário integrador, ou quando os estudantes retornam à UFPI para o próximo semestre.
R9	De um modo geral, elas se findam, infelizmente, o que descaracteriza a Pedagogia da Alternância.
R10	A única forma de socialização é a apresentação desses trabalhos durante o Seminário Integrador através da apresentação oral, banners e oficinas.
R11	Quando acontece o seminário integrador, a gente fica sabendo desta retomada. Mas quando não tem, nada é retomado
R12	Às vezes sim, as vezes não. Depende do professor
R13	De um modo geral, elas se findam, infelizmente, o que descaracteriza a Pedagogia da Alternância.
R14	Não sei ainda como funciona, vou participar agora do meu primeiro tempo comunidade e ver como é.
R15	Existe uma continuação dos trabalhos que são executadas em cada período.

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Vemos aqui claramente a implicação que traz o exposto nos itens anteriores. Sem a sincronização entre TU e TC, as atividades entre um e outros se tornam dissociadas umas das outras, e salve esforço de um ou outro professor, as atividades realizadas pelos estudantes acabam se perdendo e não conhecidas por outros.

Pelas narrativas percebe-se a fala em um seminário integrador, que ocorreu uma única vez e foi realizado no início do semestre seguinte ao TC. Onde todos os estudantes apresentaram os trabalhos/atividades desenvolvidas e se teve um conhecimento global da dimensão que o curso adquiriu.

Todos ficaram sabendo a quantidade de comunidades foram efetivamente alcançadas e como aconteceu este alcance. Como a atuação dos estudantes impactou na sua própria comunidade e como este estudante passou a ser visto por ela. E eles estudantes passaram a enxergar a própria comunidade onde sempre viveram sob nova perspectiva.

É exatamente o que trazem Molina & Antunes Rocha (2013): quando o estudante se percebe parte da sua comunidade do campo, passa a ter uma sensação de pertencimento e de propriedade que o levam a se fixar ali, a ter orgulho em fazer parte daquele contexto e contribuir para a melhoria.

Devido à mudança na coordenação do curso e devido ao não interesse dos professores da Ledoc Teresina em preparar e organizar o seminário integrador, ele não acontece em todos os semestres. Quando ocorre é um estímulo muito grande para alunos e professores, que podem ver seus esforços apresentados para toda a comunidade escolar. Quando não acontece, fica perdido nas próprios anotações particulares de professor e aluno.

Segundo Dotta *et al*. (2011), apesar dos programas de pós-graduação serem portadores de propostas identitárias voltada a pesquisa, não se percebe uma abertura com as identidades reais, ou seja as identidades herdadas das gerações precedentes, da formação inicial e dos contexto de trabalho, percebendo assim as identidades ausentes do reconhecimento da importância de pesquisa como elemento constitutivo da docência, os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, segundo a legislação, acabam priorizando as pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada, oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência, assim reproduzindo mesmo que não intencionalmente, uma situação em que atividade do ensino e pesquisas são realizadas de modo dissociado e acabam perpetuando a noção de que para ser professor, basta conhecer fundo um assunto determinado. Talvez esse seja um dos motivos dos professores, todos pós graduados, demonstrarem certa resistência nos processos que envolvem novas metodologias e que exigem a capacidade de adequação multicultural, incluindo a realidade socioeconômica dos aprendizes.

Considera-se que esta seja uma das razões pelas quais os docentes da Ledoc Teresina não consigam se adaptar ou se sentirem parte do curso da Ledoc Teresina. Sempre em ações individuais por conteúdos e não por áreas, e com estas dificuldades

encontradas para o TC. Um doutor formado em determinada espécie de animal, estudou e pesquisou a fundo sobre ele, e pode falar com toda propriedade sobre o assunto. Mas e ao entrar em sala de aula para uma aula de biologia comum?

Como implicações temos um excelente time de doutores e mestres em pesquisa, mas pouco eficientes na condução do processo ensino aprendizagem em sala de aula. Esta pesquisa enxerga que, na medida em que não possuem formação suficiente na área pedagógica voltada para a sala de aula, tem-se dificuldade em planejar e executar aulas que de fato conduzam o estudante a se apropriar daquele momento único. Em relato pessoal, professor do curso disse não ter interesse em sala de aula, se houvesse condições ficaria somente em laboratório. Vê-se claramente o fator dificultador aqui.

No Quadro abaixo (16) temos a interação dos professores da Ledoc Teresina com movimentos sociais, sejam eles do campo ou não. Buscava-se saber se a participação do professor em algum destes movimentos teria ou não influência no seu modo de atuar com os estudantes.

A importância de se saber este dado é que foram justamente os movimentos sociais do campo que em suas lutas conseguiram que fosse implantado o curso de licenciatura em educação do campo.

Quadro 16- Participação dos docentes em movimentos sociais ou não

Você teve participação em algum tipo de movimento social? Se sim, qual?	
R1	Não
R2	Não
R3	Sim. Escolas Família Agrícola.
R4	Não.
R5	Sim. Através da igreja.
R6	Participo apenas de movimento social religioso de minha paróquia.
R7	Não.

R8	Sim, do campesinato na Paraíba.
R9	Associações de quilombolas da minha terra de origem.
R10	Sim. Em Associações Comunitárias.
R11	Sim. Em Associações Comunitárias.
R12	Não
R13	Não.
R14	Participo apenas de movimento social restrito à minha formação.
R15	Não

Fonte: Autor (pesquisa de campo, 2018)

Por fim, o último quadro investigou sobre a participação dos professores nos movimentos sociais. Destes apenas 53,335 (8) participam de alguma ação social. Destes 25%, participam de movimentos relacionados a igreja, 25% de associações comunitárias, o restante de movimentos específicos a sua área de atuação.

Como o curso de licenciatura em educação do campo tem entre seus estudantes uma quantidade significativa de membros de movimentos sociais que em suas lutas deram origem aos programas e depois ao curso, era de se esperar que se buscasse também professores que de alguma forma se identificassem com esta questão social dos movimentos do campo.

Mas não é o que constata nas narrativas dos professores do curso.

Conclui-se nesta última seção que apesar de ter vindo de antigas reivindicações de movimentos sociais do campo, as comunidades onde residem os estudantes da Ledoc Teresina são pouco impactadas pelo curso da Ledoc em si. A única vez que se houve uma proximidade foi quando da realização do seminário integrador (p. 153).

Além do fato de o estudante daquela comunidade em muitos casos ser o primeiro a ingressar em um curso superior, este fato pouco ou nada influencia no cotidiano da comunidade.

Em consonância com Molina & Antunes e Rocha (2014), esperava-se um maior protagonismo dos estudantes através do estímulo dos professores da Ledoc, mas as dificuldades de atuação narradas nesta seção acabaram por não conseguir atingir o que

fora intencionado. Pode-se atribui este fato à falta de formação dos professores da Ledoc em lidar com novas metodologias de ensino como a pedagogia da alternância, que acaba fazendo com que os professores não oportunizem este protagonismo aos estudantes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nortear as considerações finais deste estudo, optou-se por resgatar a questão norteadora e os objetivos desta pesquisa, e, a partir deles, aludir sobre os principais aspectos que foram possíveis ser encontrados, e consequentemente, chegar as considerações finais sobre a resposta desse estudo.

Assim, a partir da pergunta norteadora: Quais os fatores que influenciam na atuação do docente no ensino superior na área de Ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí que podem impactar no curso de Licenciatura de Educação para o Campo, também conhecido como Ledoc?

Através das análises das questões objetivamente respondidas pelos professores, da análise documental e das entrevistas narradas pelos mesmos, observou-se como fatores que influenciam a atuação do docente na Ledoc Teresina a necessidade de formação continuada específica em alternância, interdisciplinaridade e educação do campo para os professores; a deficitária formação egressa dos estudantes que iniciam seus estudos na Ledoc Teresina; as precárias condições de infraestrutura física e financeira para funcionamento do curso; a necessidade de reformulação do PPP do curso para que possa corresponder às realidades pelas quais o curso funciona ou deve funcionar efetivamente.

Sobre a atuação do docente na Ledoc estão associados principalmente a necessidade de formação continuada especialmente no contexto da pedagogia da alternância, fazendo com que os professores sejam capazes de construir estratégias dentro da realidade dos alunos. Conforme descrito na análise das narrativas dos professores, em conjunto com as respostas objetivas sobre sua formação; quase a totalidade não teve formação anterior em pedagogia da alternância, e somente um dos professores já havia tido experiência com este tipo de pedagogia. E já que o próprio PPP do curso não traz elementos que possam ajudar esses professores na sua compreensão do processo e metodologia para executá-lo, consideramos este o primeiro dos fatores que dificultam a atuação dos docentes.

Além disso, os estudantes que chegam ao programa enfrentam grandes dificuldades devido suas formações anteriores, especialmente na relação de escrita, interpretação de texto e cálculos simples. Embora esse não seja um fator excludente do

estudante, que por sua vez cumpriu todas as obrigações e sequencia acadêmica como determina o MEC e a UFPI para acesso ao curso, cabe um espaço de reflexão de formas de trabalho direcionadas a sanar essas lacunas para que esse aluno, ao atuar em suas respectivas comunidades, consiga exercer sua prática docente de forma também a trabalhar com seus alunos tais limitações.

Se o estudante não possui condições de permanência no curso pela sua formação pregressa deficitária, isto acaba sendo um fator de exclusão do mesmo. Isso fica bem visível nas narrativas dos professores, tanto quando narram sobre esta própria dificuldade em si, como quando falam sobre as dificuldades de orientação dos trabalhos no Tempo Comunidade. E cruzando este dado com o que se encontra no PPP, este não traz nenhuma referência a qualquer dificuldade neste sentido. Não há previsibilidade para esta dificuldade. Há a necessidade de se achar uma solução, seja por cursos de nivelamento, seja com disciplinas de leitura e interpretação ou matemática básica. Como já vem sendo feito por iniciativa da coordenação do curso e apoio de alguns dos professores.

Outro fator que influencia diretamente a atuação docente, está relacionado à falta de recursos**,** e neste sentido, um melhor acompanhamento dos professores no Tempo Comunidade, bem como situações do tempo universidade que poderiam ser contornadas com maiores recursos, como a falta de alimentação e alojamento adequados. A falta de recurso levantadas pelos professores para melhor desempenho do Tempo Comunidade refere-se basicamente ao transporte qualificado, pois as comunidades são distantes e os terrenos acidentados, exigindo veículos capazes de suportar esses trechos.

Embora haja a distância, os professores estão cientes que este tipo de situação ocorre dentro de um programa de Educação no Campo, até mesmo por ser seu formato. No entanto, as dificuldades do terreno acidentado, e, da falta de veículo apropriado, fazem com que alguns deles não deles não executem esses acompanhamentos de forma mais adequada ou intensa. Com esta dificuldade, os estudantes, apesar de receberam orientação adequada ao final do TU, acabam não tendo acompanhamento no TC, o que dificulta e até inviabiliza a realização de determinados trabalhos/atividades programadas para esse TC.

Conforme relatado nas entrevistas, a análise nos mostrou que, partindo do próprio PPP que não contempla nenhum tipo de atividade de retorno sobre o que foi feito

durante o TC, não há como garantir a realização das atividades com o devido suporte e acompanhamento dos professores sem a infraestrutura de transporte.

Mas não só pelo TC. A questão da falta de recursos também é um dificultador no TU. Se não houverem recursos que garantam a permanência dos estudantes na cidade durante o tempo universidade, como eles poderão frequentar as aulas presenciais? Se não houverem recursos, como esses alunos não poderão se alimentar enquanto estiverem no TU. Até mesmo a ausência de salas específicas para os alunos da Ledoc Teresina é um dificultador, pois há todo semestre uma "resistência de outros departamentos em ceder suas salas para o funcionamento da Ledoc.

Com relação aos objetivos específicos: Compreender quem são os professores que atuam no programa de Licenciatura de Educação no Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus Teresina. Observou-se que esses professores são concursados, vindos tanto do Piauí quanto de outros estados, Mestres e Doutores que possuem pouca experiência em docência antes de entrar na UFPI. Poucos deles possuem algum tipo de contato com a pedagogia da alternância e por isso, apresentam várias resistências e dificuldades em adequar-se neste formato de ensino. No entanto, estão se esforçando para atender as demandas da sociedade local, executando o PPP e buscando recursos para auxiliar os alunos a concretizarem suas respectivas licenciaturas.

Isto fica bem evidenciado quando comparamos suas respostas objetivas com as narrativas de suas entrevistas. Percebe-se nas entrevistas, de acordo com a análise feita no capítulo anterior, que todos os docentes estão participando da reformulação do PPP, e relatam até certo ponto como tem lidado com suas dificuldades e as dos estudantes. Mas ainda resta a questão de como os professores não se enxergam como parte ativa dos problemas da Ledoc Teresina.

Com relação ao objetivo específico de: analisar como esses docentes atuam, e, como percebem a pedagogia na alternância. Pode ser observado que esses docentes atuam dentro dos recursos que possuem, embora sejam requeridos alguns recursos tecnológicos, a UFPI oferece o recurso básico, e, com isso, todos eles se esforçam para cumprir os delineamentos traçados no PPP. Basta ver as análises que foram presentadas na seção anterior, onde relatam as dificuldades, mas narram que procuram cumprir o PPP e participar de sua reformulação. Já com relação a pedagogia da alternância, como já observado anteriormente, há dificuldade por parte dos docentes, que seriam melhores

aproveitados se tivessem um programa de educação continuada neste tipo de metodologia, aproveitando inclusive as diferenças multiculturais que estes cursos promovem, especialmente com os professores que vem de outros estados.

E por fim a análise dos documentos do curso, com ênfase no PPP e como estes poderiam influenciar ou não na atuação dos professores da Ledoc Teresina pós análise desta documentação, e confrontando-a com as respostas e narrativas dos professores, percebemos que, mesmo atendendo a toda a legislação a respeito, o PPP do curso é falho em fornecer subsídios ou "nortear" o funcionamento do curso. Os professores que já não tem formação específica, chegam e não acham no que deveria ser o principal instrumento do curso a orientação necessária. Conforta saber que o mesmo está sendo reformulado com a ajuda e participação destes professores.

Assim, é possível observar que ao se considerar o objetivo geral do estudo, ou seja: Investigar quais os fatores que influenciam na atuação do docente para o ensino superior na área de Ciências da Natureza para a educação do campo no Piauí, na formação inicial de docentes para atuação na educação do campo, notadamente na área de atuação da UFPI Campus Teresina que é a região centro norte do Piauí. O objetivo foi atendido, uma vez que se conseguiu levantar os principais fatores: a) Falta de formação pregressa e continuada dos professores; b) recursos para funcionamento do curso no tempo universidade e as visitas no tempo comunidade; c) Dificuldade dos estudantes especialmente com relação a leitura, interpretação de texto e cálculos simples; d) PPP do curso que não traz metodologia específica e nem norteamento para funcionamento do curso.

Algumas limitações deste estudo estão relacionadas a dificuldade de ampliar a coleta de dados de campo, especialmente devido a fatores como a dificuldade de recursos, outras atividades do pesquisador e mais recentemente a situação pandêmica, pois a ideia inicial estava relacionada em acompanhar os professores nas avaliações e atuações do tempo comunidade, e usar recursos de imagens e anotações para investigar melhor os impactos, que o Ledoc produz nas sociedades.

Sugere-se que estudos posteriores possam ser capazes de fazer investigações 'in loco' no campo para observar os impactos de cursos como a Ledoc, e assim, auxiliar promover estratégias ou programas de melhorias para a efetividade e desempenho da educação no campo. Além disso, esse estudo não levantou se o tempo de prática docente

no âmbito da UFPI, no entanto, foi capaz de mostrar que estes docentes possuem dificuldades na atuação dentro da pedagogia da alternância, sendo necessários que estudos e programas de formação continuada nesta metodologia possam ser organizados.

Sendo assim este estudo constatou que os fatores descritos acima tem de forma bem acentuada impactado no desempenho destes professores da Ledoc Teresina na formação dos estudantes do curso. Com esta formação por assim dizer deficitária, estes estudantes não conseguem se tornar protagonistas em suas comunidades de origem, conforme previa o PPP em uso na Ledoc.

Ao se considerar que o curso vem para atender a uma necessidade antiga dos movimentos sociais do campo, que demandavam formação de nível superior para que seus integrantes pudessem vir a ser professores em escolas do campo, e assim suprir a demanda por professores nestas escolas; constata-se que esta demanda está sendo atendida em parte, porque estão sendo efetivamente formados os professores nos cursos de licenciatura em educação do campo, mas não se sabe se na prática de sala de aula estes novos professores irão atuar conforme o que se planejava.

Esta pesquisa traz também recomendações para que se possa, senão resolver, pelo menos amenizar os efeitos destes fatores que dificultam a atuação dos professores da Ledoc Teresina.

Em um primeiro momento, trazer para a Ledoc Teresina formadores que já atuam com pedagogia da alternância há mais tempo, em cursos já consolidados. Nos encontros nacionais de educação do campo que a Ledoc Teresina tem participado, diversos elementos destes cursos se propuseram em vir a Teresina realizar esta formação, a custo zero e somente com o custeio das despesas.

Cremos que com esta proposta, o fator dificultador referente à formação dos professores que atuam na Ledoc Teresina ficaria atenuado, senão resolvido. De maneira relativamente simples e a custo muito baixo, penando nas dificuldades financeiras enfrentadas pelo curso de um modo geral.

Um segundo fator que é a formação pregressa dos estudantes do curso vê-se uma solução mais próxima e que depende apenas dos professores do curso, sem necessidade de interferência ou auxílio externo. São os cursos básicos que já começaram a acontecer, e tem ajudado os estudantes com maior dificuldade a superar o problema.

Este estudo crê que com o avanço na implementação destes cursos para uma quantidade maior de alunos, e se tornando uma política de formação inicial do curso para ser implantada em todos os semestres em que há ingresso de alunos, ajudaria a superar este fator.

No terceiro fator que impacta bastante na atuação dos professores que é a falta de recursos, tanto financeiros quanto de infraestrutura, vê-se pouca possibilidade de avanço no curto prazo. A questão das salas de aula presume-se que seja pacificada em breve com a cessão de algumas salas permanentes para a Ledoc, promessa da administração superior da UFPI para 2022.

Nas atividades do tempo comunidade, este estudo sugere que se avance cada vez mais na possibilidade de comunicação remota com os alunos por meios eletrônicos onde seja possível, deixando recursos para visitação somente nas comunidades onde realmente não haja essa possibilidade de comunicação remota. Pode não sanar toda a questão, mas seria uma maneira de otimizar os recursos disponíveis.

E por último a questão do PPP do curso. Como relatado em várias ocasiões no texto, o PPP vem sendo reelaborado, pelos professores que estão vivenciando estas dificuldades na condução do curso. Este estudo espera que em meados de 2022 que é quando se espera a conclusão dessa reestruturação, o PPP possa ter de maneira bem clara os possíveis fatores que influenciam na atuação dos professores da Ledoc Teresina, e possa descrever com clareza como o curso possa dar solução a estas questões.

9. REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Autores Associados. 1990

AGUIAR, L. C. **Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, jul./dez. 2012.

ALENTEJANO, P. T. **Dicionário da Educação do Campo**. In: Caldart, R. S. *et al* (Orgs). pp. 740 – 743. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, H. M. de. **A didática no ensino superior: práticas e desafios.** Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paul**o. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Pedagogia universitária. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.

ALVES, A. E. S. **Trabalho docente e proletarização**. In: Revista Histedbr On-line. n. 36. Campinas-SP, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

ANTUNES-ROCHA, I. M.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. M. **Percurso formativo da turma Dom José Mauro: Segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG**. In: Molina, M. C.; Sá, L. M. [Orgs.] **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS) pp. 19-34. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2011.

ANTUNES-ROCHA, I. M.; MARTINS, M. de F. A. ; MARTINS, A. A. [Orgs]. **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Desafios e perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG.** In: Soares, L. (Org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T. T. (org.) Currículo, cultura e sociedade; Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7 ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

ARCE, A. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos**. In: Duarte, N. Sobre o Construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AGUIAR, Letícia Carneiro. **Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 17-38, jul./dez. 2012;

ARELARO, L. R. G. **Gestão Educacional**. In: Caldart, R. S. *et al*. [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago, 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br acesso em 11 de maio 2018.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. [Orgs.]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAFFI, M. A. T. **O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas, 2012.** Disponível em www.pedagogiaemfoco.com.br . Acesso em 20 de outubro de 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Ed. Almedina Brasil, São Paulo, 2016.

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da alternância como sistema educativo.,** ano 1, n. 2, jul. Brasília, Revista da formação por Alternância, 2006.

BORGES, I. S. A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. In: MARTINS, Aracy Alves; ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. de F. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos Sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 37-56.

BRASIL. **Educação do campo**: Marcos Normativo – Brasília: SECADI,- *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. MEC. 2012.

BRASIL. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brasília, DF UNICEF, 2014.

BRASIL. **Portaria n. 579/2013**. Institui a Escola da Terra. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institu_escola_da_terra.pdf . acessado em: 20 de outubro, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**. de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 .

BRASIL. **Resolução nº 2**. de 28 de abril de 2008. Institui as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação/ FNDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf .

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**1996). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 20 outubro. 2016.

BREGLIA, V. L. A. **Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas.** Caxambu: Anped, 2004.

CALDART, R.S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** In: Molina, M. C & Jesus, S. M. A (Orgs). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004.

CAMBI, F. ***História da pedagogia***. Tradução de: LORENCINI, Álvaro. São Paulo: Unesp, 1999.

CARMO *et. al.,* **Docente em universidade pública ou privada? desafios, oportunidades e diferenças.** RAIMED - Revista de Administração IMED, 5(2): 166-180, maio/ago. 2015 - ISSN 2237-7956 166

CASAGRANDE, N. **A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: As contribuições da pedagogia da terra**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 25, set./dez. 2008. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=146. acesso em 15 de abril de 2018.

CAVALCANTE, M. do S. A. de O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: O simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL. 2007.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. **Alternância no ensino superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012, p. 173-198.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 3 ed. - Porto Alegre; Artmed, 2010. 296 p.

D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. **Formação de professores e prática pedagógica: Desafios e perspectivas para uma educação emancipadora**. In: Santos, C. F. dos (org.). Crítica ao esvaziamento da educação escolar. Salvador: EDUNEB, 2013.

DOTTA *et. al*., **Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente.** editora PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

FERNANDES, M. C. *et. al.* **Universidade e a Extensão Universitária: A Visão Dos Moradores Das Comunidades Circunvizinhas.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 169-194, dez. 2012.

FERREIRA, L. G. **Professores universitários iniciantes: profissionalidade, saberes pedagógicos e aprendizagens da docência.** Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10857_36662.pdf

FRAGELLI, C. M. B. *et. al.* **A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras.** In: Seminário Internacional de Educação Superior, 2014.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. **O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ter**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, (Coleção polêmicas do nosso tempo:4), 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. **Avaliações da aprendizagem:** o uso da taxonomia de Blomm. Apresentado no VIII Workshop Se Pós-Graduação E Pesquisa Do Centro Paula Souza, São Paulo, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMONET, J.-C. **Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais**. In:_____. **Documentos pedagógicos**. Brasília, UNEFAB, 2004.

GONÇALVES, M. E. R. **Colegiado de curso: papéis e funções reais.** Florianópolis, SC. 1984.

HAGE, S.M. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ MOLINA, M. Castagna, FREITAS, H. C. de Abreu (Orgs). Educação do campo. v. 24, n. 85, abr. Brasília, 2011.

KOLLING, E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. (orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Articulação Nacional por uma Educação do Campo Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4, 2002.

KONDER, L**. O futuro da filosofia da práxis: O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

KRATHWOHL, D. R. **A revision of bloom's taxonomy:** na overview, In: Theory into Practice, n. 41, v. 4, 2002.

LAVOURA, T. N.; MEIRELES, A. C. **O "aprender a aprender" pedagógico e a reprodução da alienação na educação escolar**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org.). Crítica ao esvaziamento da educação escolar. Salvador: EDUNEB, 2013.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2d. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época, v.70), 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARGON, J.; POUBEL, L. **Tomada de decisão estratégica em organizações complexas: a dinâmica de processos decisórios colegiados em uma universidade pública virtual.** Revista Pensamento e Realidade v. 31 n. 3. 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino.** In: Martins, L. M. & Duarte, N. (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: Martins, L. M. & Duarte, N. (orgs.) / apoio técnico de MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In:. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs.) **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MASSETO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. p.72-96, Campinas, SP: Papirus, 2000.

McLaren, P**. Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000

MEC – análise da entrada em cursos de pós graduação nacionais em 2019. https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/05/16/universidades-federais-pos-graduacao/

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163 f. (Dissertação de Mestrado em Educação). UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2014.

MELO, R. A. **Formação de professores para a mudança da prática educativa**: desafios e possibilidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – EDUFPI, Teresina, 2019.

MENDES SOBRINHO, J.A.C.**A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneo**. In: Linguagens, Educação e Sociedade, ano 11, n. 15, jul./dez. Teresina, EDUFPI, 2006.

MENDES, O. M. **A formação de professores do contexto nacional brasileiro. Educação e filosofia** – v. – nº. 31, jan./jun.2002. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/682/617 . acesso em: 17 de setembro de 2015;

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINDAL *et. al*., **Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão.** editora Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. Editora UFPR, 2013.

Mochcovitch L. G.; **Gramsci e a Escola**. São Paulo, Atica 2012

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o pronera e o Procampo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, jul./dez. disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index . (acessado em 03 de maio de 2018).

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o pronera e o Procampo.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, jul./dez.

2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index . Acesso em: 18 de abril de 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Formação de educadores: reflexões desafios e perspectivas na a partir da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília**. In: In: Soares, L. (Org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MONTE, A. F. **Reflexões sobre extensão e universidade no contexto atual**. 2005. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

NETO, J. T. da S.; PASSOS, G. de O. Análise da implementação dos institutos federais de educação no Piauí: escolha de municípios e cursos. Revista do Serviço Público Brasília 66 (1) 75-95 jan / mar. 2015. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/416/614>

OLIVEIRA et. al., **A Influência da "Vivência Docente" na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes:** uma percepção de mestrandos em administração. 2009.

OLIVEIRA, A.C.N. de; **A Formação De Professores Na Educação Do Campo,** Amargosa, Bahia, 2016

OLIVEIRA, A.U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA. **A reprodução das desigualdades sociais nas políticas de acesso e permanência dos alunos cotistas da UFPI.** TERESINA - PIAUÍ, 2018.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAVIANI, J. **Problemas da filosofia da educação.** 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

PERIPOLLI O.J. & ZOIA A. **O Fechamento Das Escolas Do Campo: O Anúncio Do Fim Das Comunidades Rurais/Camponesas** Sinop, ECS, 2011

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. Nuances, set. São Paulo, Brasil, vol. III, 2005.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PINTO, J. B. **Planejamento participativo na escola cidadã.** Palestra proferida no Seminário Nacional Escola Cidadã. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

PIRES. **Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

PRADO J. C. A **questão agrária no Brasil**. Brasiliense, 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PRONACAMPO: documento orientador. (2013). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. Programa Nacional de Educação do Campo Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 de Outubro de 2016.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:** ensino médio e educação profissional. Brasília, (Tese Doutorado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2004. E 1997

RAYS, O. A. **A questão da metodologia do ensino na didática escolar.** In: Veiga, I. P. A. Repensando a didática, 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: Caldart, R. S.; Pereira, I.B.; ALENTEJANO, P. & F., G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROMERO, P.E.B. **Multiculturalismo: Diversidade Cultural em Sala de Aula.** Tese apresentada a Universidade Fernando Pessoa. Portugal, 2017.

RUÉ, Joan. "**A Aprendizagem com Autonomia, Possibilidades e Limites**". In: PIMENTA, Selma Garrido & ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Edusp, 2009, pp. 71-90.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. (Orgs). **Compreender e transformar o ensino**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 6. p.119-148.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 268 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SANTOS, S. P. de. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília;** Brasília, 2012.

SANTOS, C. F. dos. **Descendo dos ombros dos gigantes: Sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org). Crítica ao esvaziamento da educação escolar. Salvador: EDUNEB, 2013

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. e 2007 também2009, 2012 p. 12, 2011 p 94,

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. **Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminhos para investigação.** Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: EDUSP, 2008.

SEVERINO. J. A. **Universidade, ciência e formação acadêmica**. In: **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2007.

SOLIMEO, L. S. **Para vencer a anarquia intelectual e social**: restaurar a Civilização Cristã, 2010. Disponível em: http://www.ipco.org.br/home/cultura-catolica/para-vencer-a-anarquia-intellectual-e-social-restaurar-a-civilizacao-crista . (acessado em: 30 abril 2018).

SOUZA, M. A. DE; FONTANA, M. I. **Formação de professores no contexto da Educação do Campo: problematizando práticas de pesquisa**. Ciência e Cultura, n. 46, p. 13-27, Curitiba; Tuiuti, 2013.

SOUZA, M. A. DE; SANTOS, F. H. T. dos. **Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116805015 . Acesso em: 16 de abril de 2018.

SOUZA, N. A. de. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Seminário: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: http://www.uel.br/ revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868. Acesso: 10 de Novembro de 2017;

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

TEIXEIRA, E. S. *et. al.* **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>

TONET, I. **Educação contra o capital** / Ivo Tonet. – São Paulo: Instituto Lukács. 2012.

TRIVIÑOS, E. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UEMG. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução CONUN/UEMG Nº 374/2017, de 26 de outubro de 2017.** 2017. Disponível em: file:///C:/Users/User%A20-%20003/Desktop/UEMG%20-%20regulamento.pdf

UFPI. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Curso.** 2018. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1371434&key=25b81a80c284326dc1286e3f51db76fd>.

UFPI. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014.** TERESINA, PIAUÍ. 2010. Disponível em: <https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PDI_Verso_Unificada-2010-2014.pdf>

UFPI. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI.** 2009. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=853711&key=572b5af90a60b19310c2f5693c9e8c64>.

UFPI. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Regimento geral da universidade federal do Piauí.** Adaptação à LDBE (Lei nº 9.394, de 20/12/96). 2000. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/CT/LEGISLA%C3%87%C3%83O/regimento_geral_ufpi.pdf

UFSJ. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Regimento Geral.** 2005. Disponível em: https://sig.ufsj.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/RegimentoGeralDaUFSJ_UFSJ.pdf

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento Geral.** 2000. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_ufu.pdf

UFV. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Aspectos do Projeto Político Pedagógico Institucional nas Universidades Federais Brasileiras.** s.d. Disponível em: <http://arquivo.ufv.br/pre/ppi/ppp.pdf>

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento – Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 1986.

WINKEL, K. T. **Exercício da docência no ensino superior: a percepção dos professores do curso de pós-graduação em parasitologia da UFPEL.** 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão Técnica Cláudio Damacena. – 4. ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAKRZEVSKI, S.B. **A educação ambiental nas escolas do campo**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio

Ambiente, Departamento de Educação Ambiental Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.: UNESCO, Brasília, 2007.

ANEXO 01

DINTER UFPI / USP
FORMULÁRIO DE ENTREVISTA
LEVANTAMENTO DE DADOS

O Presente formulário será utilizado como fonte de dados do pesquisador Jean Carlos Antunes Catapreta como forma de subsidiar os argumentos a serem defendidos em sua tese de doutorado sobre as dificuldades encontradas na licenciatura em educação do campo, notadamente na região centro norte do Piauí. Alinhar com o objetivo do projeto

INCLUIR TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS – COMITE DE ETICA

1ª parte - IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional): _____
Estado de origem: _____
Estado Civil: a) ( ) Solteiro(a) b) ( ) Casado(a) c) ( ) Outros
Residência: a) ( ) Própria quitada b) ( ) própria financiada c) ( ) Aluguel
Núcleo Familiar: a) ( ) 01 pessoa b) ( ) 2 pessoas c) ( ) 03 pessoas d) ( ) mais pessoas

2ª Parte - FORMAÇÃO

Ensino médio concluído em: a) ( )Escola Pública b)( )Escola Privada
Graduação concluída em : a) ( )Universidade Pública b)( )Universidade Privada
Mestrado concluído em : a) ( )Universidade Pública b)( ) Universidade Privada
Área de concentração do Mestrado: _____
Doutorado concluído em: a) ( ) Univ. Pública b) ( ) Univ. Privada c) ( ) Não possui
Área de concentração do Doutorado: _____
INCLUIR PÓS DOC

3ª Parte – Experiência Profissional

Trabalha somente na UFPI: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Já exerceu trabalho remunerado em outra Universidade: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Já trabalhou como professor em outra Universidade: a) ( ) Sim b) ( ) Não

Na graduação exerceu função de monitoria: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Participou de programas como PIBID e PIBIC: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Fez o mestrado / doutorado com bolsa: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Trabalhou com ensino médio antes de entrar na UFPI: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Trabalhou com ensino fundamental antes de entrar na UFPI: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Trabalhou em outra atividade fora da área da educação: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Se SIM, qual ? _____
Já teve alguma experiência com Educação de Jovens e Adultos – EJA ou com Ensino à Distância – EAD: a) ( ) Sim EJA b) ( ) Sim EAD c) ( ) Não

4ª Parte – Atuação na Ledoc Teresina

Atualmente tem quantas disciplinas na Ledoc: a)( ) 1 b)( ) 2 c)( ) 3 d)( ) 4
Todas em sua área de formação? a) ( ) Sim b) Não
Caso não, qual o motivo desta atuação: _____
_____
Atua nas disciplinas de estágio: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Se não, qual o motivo desta não atuação: _____
_____
Orienta ou orientará alunos de TCC: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Leciona em outros departamentos ou pós: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Participa de algum projeto de extensão: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Se SIM, como coordenador ou apenas como coadjuvante: _____
_____
Participa de algum grupo de pesquisa: a) ( ) Sim b) ( ) Não

Se SIM, qual o grupo de pesquisa _____
_____
Faz parte de algum grupo colegiado: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Se SIM, qual: _____
_____
Exerce alguma função de chefia: a) ( ) Sim b) ( ) Não
Se SIM, qual; _____
_____
Participa de algum programa institucional:
a) ( ) Sim com bolsa b) Sim sem bolsa b) ( ) Não
Se SIM, qual; _____
_____

5ª Parte – Dificuldades na atuação

Considerando o seu percurso até ingressar na UFPI, qual era a sua expectativa ANTES de iniciar as aulas com os licenciandos: _____
_____
_____
_____
_____

Analisando o perfil dos alunos que ingressam na Ledoc Teresina você considera que eles estão aptos para cursar o Ensino Superior? Justifique

_____
_____
_____
_____

Do ponto de vista metodológico você considera que a pedagogia da alternância é a ideal para efetivação do curso? _____
_____
_____
_____
_____

Você participou da elaboração do PPP do curso? E da atual reelaboração?

_____
_____
_____
_____

Os alunos tem conhecimento do PPP do curso e de alguma formam participaram da elaboração do mesmo? _____
_____
_____
_____
_____

O PPP do curso vem sendo cumprido da maneira como está elaborado ou existem falhas nesta execução? Se SIM, quais falhas? _____
_____
_____
_____

A UFPI fornece condições adequadas para as aulas do Tempo Universidade (salas, recursos materiais, outros)? _____
_____
_____
_____
_____

É do seu conhecimento se a Universidade proporciona aos alunos itens para a adequação dos mesmos à pedagogia da alternância durante o Tempo universidade (hospedagem, transporte, alimentação, outros)?

_____
_____
_____
_____

Como é feita a avaliação dos alunos no tocante ao Tempo Universidade?

_____
_____
_____
_____

Como são planejadas as atividades para o Tempo Universidade? Há um planejamento coletivo ou individual? Há efetivamente a interdisciplinaridade? _____

_____
_____
_____
_____

Como são feitas / monitoradas as visitas e as atividades do Tempo Comunidade?

_____
_____
_____
_____

Em que o fato de os alunos residirem em comunidades distantes, remotas, influencia nas atividades do Tempo Comunidade? _____

_____
_____
_____

Como é feita a avaliação das atividades do Tempo comunidade?

_____
_____
_____
_____

De alguma maneira as atividades exercidas no tempo comunidade são retomadas no início do semestre seguinte ou elas se findam no próprio tempo Comunidade?

_____
_____
_____
_____

Você tem ou teve participação em algum tipo de movimento social? Se sim, qual

_____
_____
_____
_____

Cite algum outro item que possa ser um dificultador para que a proposta do curso seja cumprida:

_____
_____
_____

ANEXO 02

10.1. Fluxograma do Curso

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV	BLOCO V	BLOCO VI	BLOCO VII	BLOCO VIII
Seminário de Introdução ao Curso 15 / 1.0.0	Genética 60 / 3.1.0	Química orgânica 60 / 3.1.0	Metodologia do Ensino de Física 60 / 3.1.0	Biologia Animal I 60 / 3.1.0	Gest. E Org. da Escola do Campo 60 / 3.1.0	Geografia Física e Matemática 60 / 3.1.0	Evolução 60 / 3.1.0
Met. Cient. e da pesquisa em Ed. do Campo 60 / 3.1.0	Química Básica 60 / 3.1.0	Políticas Públicas de Ed. do Campo 60 / 3.1.0	Metodologia do Ensino de Biologia 60 / 3.1.0	Biologia Vegetal I 60 / 2.2.0	Biologia Animal II 60 / 3.1.0	Zoologia de Interesse Médico 60 / 3.1	Ed. e Mov. Sociais do Campo 60 / 3.1.0
História, Identidade e Memória dos povos do Campo 60 / 3.1.0	Física Básica 60 / 3.1.0	Educação Especial 60 / 3.1.0	Metodologia do Ensino de Química 60 / 3.1.0	Educação Ambiental 60 / 3.1.0	Relação Étnico-Raciais 60 / 3.1.0	Optativa I 60 / 3.1.0	Optativa II 60 / 3.1.0
Biologia Celular 60 / 3.1.0	Matemática para o Ensino de Ciências 60 / 3.1.0	Didática 60 / 2.2.0	Bioquímica para o Ensino de Ciências 60 / 3.1.0	Ecologia 60 / 3.1.0	Biologia Vegetal II 60 / 3.1.0	TCC I 60 / 3.1.0	TCC II 60 / 1.3.0
Filosofia da Educação 60 / 3.1.0	Psicologia da Educação 60 / 3.1.0	Fundamentos e Metodológicos da Educação do Campo 60 / 3.1.0	LIBRAS 60 / 3.1.0	Anatomia e Fisiologia Humana 60 / 3.1.0	Geociências 60 / 2.2.0	Teoria do Currículo e Sociedade 60 / 3.1.0	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável 60 / 2.2.0
História da Educação 60 / 3.1.0	Legislação e Organização da Educação Básica 60 / 3.1.0	Ética e Educação 60 / 3.1.0	Avaliação da Aprendizagem 60 / 3.1.0	Estágio Supervisionado I 75 / 0.0.5	Estágio Supervisionado II 90 / 0.0.6	Estágio Supervisionado III 120 / 0.0.8	Estagio Supervisionado IV 120 / 0.0.8
Sociologia da Educação 60 / 3.1.0							

Total de Disciplinas Teóricas e práticas	2.535
Atividades complementares	200h
TCC	120h
Estágio Supervisionado	405h
TOTAL GERAL	3.260

ANEXO 03

PROCAMPO

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação no campo

PROJETO PEDAGÓGICO

Licenciatura em Educação no campo

Campus Ministro Petrônio Portela

Universidade Federal do Piauí

Teresina – 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO

REITOR
Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

VICE REITORA
Profa. Dra. Nadir Nascimento Nogueira

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes

COORDENAÇÃO DE CURRÍCULO

Profa. Dra. Mirtes Gonçalves Honório de Carvalho

EQUIPE RESPONSÀVEL PELO PROJETO:

Prof. Ms. Ariosto Moura da Silva – Departamento de Fundamentos da Educação

Prof. Ms. Elmo de Souza Lima – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Prof. Dr. José Augusto de C. M. Sobrinho – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Profa. Ms. Marli Clementino Gonçalves – Departamento de Fundamentos da Educação

Profa. Ms Suze da Silva Sales – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho – Departamento de Fundamentos da Educação

Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Teresina, setembro de 2013.

Sumário

1- IDENTIFICAÇÃO DO CURSO 5

2. APRESENTAÇÃO 6

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO 8

3.1 Histórico da Universidade Federal do Piauí 8
3.2 Missão da UFPI 11
3.3 Princípios de Organização da Estrutura 11
4. JUSTIFICATIVA DA NECESSIDADE SOCIAL E INSTITUCIONAL DO CURSO 15

4.1. Marco conceitual 18
4.2.1. Marco Metodológico 19

4.2.2. Marco Legal 21

4.2.3. Diagnóstico da formação para a docência 22

5. PRINCÍPIOS CURRICULARES NORTEADORES DO CURSO 25

6. OBJETIVOS DO CURSO 27

6.1.Objetivo geral: 27
6.2.Objetivos específicos: 27
7. PROCESSO DE SELEÇÃO E ACESSO 27

7.2.Critérios de prioridade 28
8.PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO 28

9. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES 30

10. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA 31

10.1. Matriz Curricular 31

10.2. Componentes curriculares 34

10.3. Fluxograma do Curso 37

10.4.Quadro de Disciplinas e seus Pré-requisitos 38
10.5.Ementa das disciplinas / Bibliografia 39
10.6. Ementa das Disciplinas Optativas 56
11. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 60

12. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC 68

13. ATIVIDADES COMPLEMENTARES 72

14. APOIO AO DISCENTE 77

15. METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM 77

16. SISTEMATICA DE AVALIAÇÃO 79

16.1. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem 79
16.2. Avaliação do Curso. 80
17. QUADRO DE RECURSOS HUMANOS (RELAÇÃO DE DOCENTES COM CPF, TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO) 81

17.1. Docentes 81
17.2 Servidores Técnicos Administrativos 82
18. INFRAESTRUTURA 82

REFERÊNCIAS 84

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

PROJETO PEDAGÓGICO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO

1- IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

DENOMINAÇÃO DO CURSO: Licenciatura em Educação no campo

CRIAÇÃO DO CURSO:
Resolução Nº
Publicação:

RECONHECIMENTO DO CURSO:
Portaria MEC Nº

Publicação:
Parecer CFE Nº

TÍTULO ACADÊMICO
Licenciado em Educação no campo

MODALIDADE:
Licenciatura - Ensino Presencial

DURAÇÃO DO CURSO:
Mínimo: 8 semestres
Média: 12 semestres
Máximo: 16 semestres

FORMA DE ACESSO:
Processo seletivo – vestibular – de acordo com Edital específico da UFPI.

REGIME LETIVO:
Bloco Semestral

TURNOS DE OFERTA:
Diurno

VAGAS AUTORIZADAS:
120 vagas/ano – 60 vagas semestrais

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: *3.260h*
Disciplinas do Ciclo Básico:2055h
Disciplinas do Ciclo Profissional:885h
Disciplinas de Formação Complementar: 120h
Atividades Complementares: 200h

2. APRESENTAÇÃO

Em consonância com o Edital 02, de 05 de Setembro de 2012, que se caracterizou pela CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE PROJETOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA O PROCAMPO, a Universidade Federal do Piauí, mais especificamente, o Centro de Ciências da Educação do *Campus* Ministro Petrônio Portela, apresenta o Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação no campo, que se destina à formação inicial de 120 (cento e vinte) discentes oriundos da área rural, por ano, para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados.

Neste projeto, apresenta-se o contexto, as justificativas e as diretrizes curriculares organizativas para o desenvolvimento do Curso, em atendimento às demandas das políticas públicas para a Educação no campo, bem como às proposições dos Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação no campo, secretarias estaduais e municipais de educação.

Assim, a Universidade Federal do Piauí, buscando realizar sua missão de elaborar, sistematizar e disseminar os saberes das diversas áreas epistemológicas, colaborando com o desenvolvimento regional e nacional e com objetivo de promover a formação de professores multidisciplinares, com base na Pedagogia da Alternância, para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a Educação no campo.

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

Serão beneficiados anualmente 120 (cento e vinte) discentes oriundos da área rural, para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados. Estes discentes serão selecionados mediante processo seletivo específico, que garanta o acesso democrático ao Curso.

O curso tem caráter regular e apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade. As atividades tempo-escola serão realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo-escola, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador.

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações.

A integralização do curso deverá ocorrer (preferencialmente) em 8 semestres. Os conteúdos estão distribuídos na matriz curricular caracterizada pelo regime de créditos de disciplinas. A sistemática de avaliação da aprendizagem priorizará as atividades realizadas durante todo o processo de ensino-aprendizagem, atendendo à Resolução nº 177/2012 CEPEX/UFPI, por disciplina e semestralmente. A avaliação das ações do projeto será contínua e sistemática e contribuirá para o êxito da proposta de formação de professores em Licenciatura em Educação no campo.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

3.1 Histórico da Universidade Federal do Piauí[3]

A História da Educação do Piauí traz em seus escritos o marco constituído por fatos históricos e políticos que fecundaram a criação da Universidade Federal do Piauí, a partir da junção de faculdades isoladas até então existentes no Estado: Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Medicina, Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, Faculdade de Odontologia do Piauí, de Teresina, e a Faculdade de Administração do Piauí, de Parnaíba.

Em documentos histórico-oficiais constata-se que a Universidade Federal do Piauí foi instituída sob a forma de Fundação, por meio da Lei Federal Nº 5.528, de 12 de novembro de 1968 (publicada no Diário Oficial da União em 18 de junho de 1969), sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto-Lei Federal Nº 656, de 27 de junho de 1969 (publicado no Diário Oficial da União em 30 de junho de 1969).

Com isso, foram criadas as exigências legais que garantiram as condições objetivas para a implantação da Universidade Federal do Piauí, cuja instalação ocorreu em primeiro de março de 1971 (01/03/1971), no Salão de Festas da Sociedade Civil Clube dos Diários, em Teresina, Piauí, em meio a uma solenidade pública dirigida pelo Professor Robert Wall de Carvalho, investido naquele ato histórico-político como *Reitor Pro Tempore* e, presidida, pelo então Governador do Estado do Piauí, João Clímaco D'Almeida. A partir disso, teriam início as atividades acadêmico-administrativas de uma Instituição de Educação Superior da maior significância para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do Estado do Piauí.

Desde sua inauguração, foram anos de estruturação e de tentativas de melhorias de sua organização e funcionamento, condicionados, sempre, aos parcos recursos financeiros. No entanto, em fins de 2004, esta Instituição iniciou sua fase mais promissora, buscando consolidar-se como

---

3 Texto disponível em *<http://www.ufpi.br/arquivos/File/UFPI%20ESPECIAL%2040%20ANOS.pdf>,* acesso em 26.mar.2011, às 15h29. Autores: Prof. Dr. Antonio José Gomes, do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), do Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto" (CCE) e Coordenador de Apoio e Assessoramento Pedagógico, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG)/UFPI e Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior, do Departamento de Química, do Centro de Ciências da Natureza (CCN) e Reitor da Universidade Federal do Piauí.

expoente no cenário nordestino e brasileiro, uma vez que, até então, padecia de um processo de praticamente estagnação e falta de perspectivas de desenvolvimento.

É perceptível, sem buscar detalhes, que, nos últimos seis anos, a Universidade Federal do Piauí, apoiada por políticas educacionais do governo federal, vem se notabilizando por um processo de transformação no seu modo de ser, de operar e de lidar com as inquietudes do Estado do Piauí e do Brasil; razão que contribuiu para a considerável mudança em sua relação com a comunidade acadêmica (professores, alunos, servidores, terceirizados), sobretudo visando ao atendimento das demandas da sociedade piauiense.

Por isso, o ano de 2005 se coloca como marco histórico desse processo transformador, pois a UFPI iniciou a sua expansão e alargou seus horizontes acadêmico-administrativo-institucionais para oferecer educação superior de qualidade a uma parcela da população piauiense que, até então, estava alijada desse direito constitucional subjetivo.

O processo de expansão da UFPI traz consigo a concretização da esperança de jovens, adolescentes, adultos e idosos de distantes rincões do Piauí, antes impossibilitados de ascender à conquista de um diploma de nível superior; mas, traz, igualmente, a perspectiva de mudança de mentalidade do povo piauiense, acreditando-se na possibilidade de superação do atraso sócio-econômico-histórico-cultural em que se encontrava o Estado. A UFPI é, hoje, sem a menor dúvida, uma realidade palpável em regiões importantes do território piauiense, contando com novos *campi* universitários e diversos cursos: em Picos ("Senador Helvídio Nunes de Barros") – nove, Parnaíba ("Ministro Reis Velloso") – sete, Bom Jesus ("Professora Cinobelina Elvas") – cinco e Floriano ("Amílcar Ferreira Sobral") – quatro.

Mas o destaque no cenário de reformas que a UFPI vem empreendendo é para o ano de 2007, quando o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou seu Plano de Reestruturação e Expansão (REUNI). Naquele ano, além dos quatro cursos para a cidade de Floriano, mais sete novos cursos de graduação foram aprovados para o *Campus* Universitário "Ministro Petrônio Portella", de Teresina.

Na realidade, a partir de 2006 foram criados 29 novos cursos presenciais de graduação na UFPI e mais oito novos cursos técnicos de nível médio, sendo dois em Bom Jesus, três em Floriano e três em Teresina. Hoje, são 67 cursos presenciais de graduação, distribuídos nos cinco *campi*, abrangendo todas as regiões do Piauí. Além disso, é importante mencionar também o incremento e a viabilização de inúmeros projetos de extensão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, com a criação de mestrados em Bom Jesus – três, em Parnaíba – um, Teresina – doze e de doutorados em Teresina – cinco.

A criação e instalação do Centro de Educação a Distância (CEAD), que oferece ensino superior a distância por meio de dez cursos credenciados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), garante uma melhor prestação de serviços da UFPI à sociedade piauiense, seja na formação acadêmica seja na prestação de assistência e serviços àqueles que não dispõem de tempo para frequentar os cursos presenciais.

São muitas as transformações que a Universidade Federal do Piauí vem realizando e ainda almeja em todos os níveis de sua atuação acadêmico-administrativa. Exemplos importantes de realização podem ser citados como: a criação de vários sistemas *on-line* facilitando as ações acadêmico-administrativas (Sistema Eletrônico de Acompanhamento de Monitoria, Sistema Acadêmico da Graduação, Sistema Acadêmico da Pós-Graduação, Sistema de Iniciação Científica, Sistema de Distribuição de Benefícios da PRAEC).

A contratação de 255 novos técnico-administrativos, a redistribuição de carga horária docente em sala de aula, mas, principalmente a contratação de mais 815 novos professores vem contribuindo para melhorar as ações da UFPI, notadamente no que diz respeito à oferta de disciplinas para atender aos quase seis mil alunos que ingressam na Instituição a cada ano, somando-se quase 20 mil discentes presenciais em 2010, aos quais é concedida significativa assistência estudantil. Aliado a tudo isso, é necessário mencionar a reforma de prédios, salas de aulas, laboratórios de ensino, laboratórios de pesquisa, auditórios, banheiros, entre outros, bem como o equipamento de salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, departamentos de ensino, coordenações de cursos, chefias de cursos e setores da administração superior.

De 2004 até dezembro de 2010 foram mais de 100 mil m^2 de área nova construída na Universidade Federal do Piauí, que se somaram aos já 130 mil m^2 existentes. Há de se mencionar, também, a requalificação, reestruturação e expansão do Hospital Escola (HE), que está prestes a ser inaugurado, podendo contribuir, sobremaneira, para minimizar dificuldades relacionadas à saúde pública do Piauí. Com instalações modernas e arrojadas, possui 213 leitos para internação, 21 leitos para UTI, 54 consultórios, além de salas para cirurgias, exames especializados e análises clínicas e patológicas. Com mais de 22 mil m2 de área construída, sua capacidade de atendimento será da ordem de 30 mil pessoas por mês em diversas especialidades (hemodinâmica, cirurgia cardíaca, cirurgia bariátrica, transplante de órgãos, neurologia, oncologia, ortopedia), com destaque para a clínica da saúde da mulher, e, destina-se também ao ensino, pesquisa e extensão.

São, portanto, quatro décadas de uma jovem Instituição que faz história no cenário piauiense e nordestino, começando a ganhar de forma meritocrática visibilidade em âmbito

nacional. A UFPI está realmente sendo repensada, revista, recriada, reestruturada e isso vem ocorrendo, também, por meio da revisão de resoluções normativas internas, algumas historicamente desatualizadas, assim como por intermédio da aprovação de outras necessárias e urgentes a darem estabilidade ao projeto de reestruturação e mudanças que vem ocorrendo em Teresina e no Interior do Estado.

3.2 Missão da UFPI[4]

De acordo com o Estatuto da Universidade, é missão da UFPI "propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional".

A dinamicidade do mundo atual exige que as Universidades respondam, de forma rápida e criativa, às novas exigências do mundo globalizado, visando a formar profissionais inovadores, criativos e adequados aos novos mercados de trabalho demandados. Assim, com base em proposições da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998), referendadas e atualizadas no documento intitulado "World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (UNESCO, 2009), a UFPI elegeu alguns referenciais para orientar o cumprimento da sua missão.

Referenciais orientadores do cumprimento da missão da UFPI

-Respeito à pessoa enquanto indivíduo, cidadão, membro da Instituição e da comunidade externa;

-Respeito à diversidade de pensamento, assegurando a pluralidade de opiniões;

-Convivência na diversidade, de tal modo que sejam respeitadas as diferenças e as divergências;

-Disseminação de todas as formas de conhecimento pertinentes à Instituição, democratizando continuamente o acesso;

-Produção e inovação de conhecimentos científicos e tecnológicos que respondam às demandas sociais;

---

[4] Texto constante do Programa de Desenvolvimento Institucional (2010-2014) da Universidade Federal do Piauí.

-Compromisso com a sua missão e os seus objetivos, privilegiando-a em detrimento aos interesses particulares individuais ou de grupo.

3.3 Princípios de Organização da Estrutura[5]

A estrutura organizacional da UFPI, segundo o seu Estatuto, é regida pelos seguintes princípios: "a) unidade de patrimônio e administração; b) organicidade de estrutura, com base em Departamentos reunidos em unidades denominadas Centros de Ciências e de Tecnologia, de coordenação setorial; c) indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com utilização plena de recursos humanos e materiais; e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos e de áreas técnico-profissionais; f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e projetos de pesquisa".

A observância destes princípios é regida pelas seguintes normas: a) as Unidades de ensino são órgãos, simultaneamente, de ensino, pesquisa e extensão nos respectivos campos de estudo; b) o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos compreendidos em cada área pertinente; existem Órgãos Suplementares, de natureza técnica, cultural, científica, recreativa e assistencial para seus corpos docentes, discentes e administrativo.

Na busca perene de seus objetivos, a UFPI goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, pautando-se na utilização de recursos humanos e materiais, enfatizando a universalidade do conhecimento e o fomento à interdisciplinaridade. De acordo com PDI, em sua atuação, a UFPI observa, sobretudo, cinco princípios norteadores.

I- compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

II- verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

III- difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;

---

[5] Texto constante do Programa de Desenvolvimento Institucional (2010-2014) da Universidade Federal do Piauí.

IV- inclusão de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, dentre este, as pessoas que residem em localidades geograficamente distantes dos grandes centros educativos do Estado;

V- natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

As unidades gestoras são organizadas em Órgãos Centrais e em Unidades de Ensino. Os primeiros são compostos pela Reitoria, Vice-Reitoria e Pró-Reitorias.

As Pró-Reitorias totalizam seis, assim denominadas:

- Pró-Reitoria de Administração – PRAD;
- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG;
- Pró-Reitoria de Extensão – PREX;
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG;
- Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento – PROPLAN;
- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC.

As Unidades de Ensino, instâncias que operacionalizam a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, totalizam, conforme o Regimento da UFPI em onze, a seguir discriminadas:

- Centro de Ciências Agrárias;
- Centro de Ciências da Educação;
- Centro de Ciências Humanas e Letras;
- Centro de Ciências da Natureza:
- Centro de Ciências da Saúde;
- Centro de Tecnologia;
- Campus Ministro Reis Veloso – município de Parnaíba;
- Campus Senador Helvídio Nunes de Barros– município de Picos;
- Campus Professora Cinobelina Elvas– município de Bom Jesus;
- Campus Doutor Amilcar Ferreiro Sobral– município de Floriano
- Centro de Educação Aberta à Distância (CEAD).

De acordo com dados institucionais, o total de matriculados, em 2012, está em 37.749 alunos distribuídos nos cursos de graduação – presencial e à distância – e pós-graduação *lato e stricto sensu.*

No âmbito da graduação, a UFPI contabiliza, em 2012, 49 cursos distribuídos entre os diversos campi já listados. No contexto da pós-graduação, há um total de 35 Programas, sendo 31 em nível de

mestrado, 4 doutorados institucionais, além de 8 doutorados interinstitucionais (DINTERs). Ademais, possui cursos de especialização em distintas áreas do conhecimento.

O quadro docente da UFPI é composto por 1.480 professores efetivos. O corpo técnico administrativo é formado por 1.089 servidores, subdividido em pessoal de nível médio e de nível superior.

A UFPI de Teresina está localizada no bairro Ininga, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portela e atende às comunidades pertencentes à microrregião de Teresina, que é composta por treze municípios além da capital: Altos, Beneditinos, Coivaras, Curralinhos, Demerval Lobão, José de Freitas, Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Miguel Leão, Monsenhor Gil, Nazária, Pau-d' Arco do Piauí e União. De acordo com dados do IBGE (2006), a população desta microrregião gira é de 976.962 habitantes.

Figura 1- Localização Geográfica de Teresina

Figura II- Microrregião de Teresina

A implantação do Curso de Licenciatura em Educação no campo pretende atender esta demanda nos municípios que, com exceção da capital, são caracterizados por pequeno índice de densidade demográfica e urbana e têm nas atividades agropecuárias e extrativistas sua maior fonte de geração de trabalho e geração de renda, além das bases culturais.

O Campus de Teresina oferece infra-estrutura adequada em termos de salas de aula, laboratórios, gabinetes de professores, restaurante universitário, biblioteca central, dentre outras necessidades que o curso apresentará. Estando no município sede da microrregião, o curso atenderá a demanda dos municípios no que se refere à formação específica para a Educação no campo.

4. JUSTIFICATIVA DA NECESSIDADE SOCIAL E INSTITUCIONAL DO CURSO

Atendendo ao Edital 02, de 05 de Setembro de 2012, que se caracteriza pela CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE PROJETOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA O PROCAMPO, a Universidade Federal do Piauí, mais especificamente, o Centro de Ciências da Educação do *Campus* Ministro Petrônio Portela, apresenta o Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação no campo, com ênfase em Ciências da Natureza, visando cumprir seu papel de polo respondente às demandas sociais.

Quando se pensa a educação no e do campo, se depara, historicamente, com um cenário de precariedade decorrente da inexistência de políticas eficientes retratadas pelas ações compensatórias, programas e projetos emergenciais que, desconsideram o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos-cidadãos. Tais políticas reforçam a exclusão social, distanciando ainda mais a educação ofertada no meio urbano daquela ofertada no meio rural, ou no campo.

Felizmente, muitos têm sido os movimentos relacionados à pauta do campo para o cenário das políticas educacionais, junto ao atual Governo Federal. De fato, segundo Ramos, Moreira e Santos (2004), a partir de 2003, o Ministério da Educação e Cultura dera início ao planejamento de uma política capaz de valorizar a Educação no campo e priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. A ideia destas políticas é oferecer a educação básica no meio rural com a qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola.

Entretanto, muitos entraves ainda dificultam a qualidade da oferta. Quando remontamos especificamente ao âmbito educacional, garantido constitucionalmente, nos deparamos, segundo o Caderno de subsídios de Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo, com o fato de que apenas 9% dos professores na zona rural, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam formação superior, enquanto, na zona urbana, esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao Ensino Médio corresponde a 8,3% na zona rural. Nas séries finais do Ensino Fundamental, o percentual de docentes com apenas o Ensino Médio completo corresponde a 57% do total. Estes dados reforçam a condição de carência da zona rural, potencializando as desigualdades entre a cidade e o campo.

Diante desta realidade e conscientes de que a educação é um dos caminhos para promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável, o Governo Federal tem buscado garantir a qualidade da educação no campo. E, com este propósito lançou o PROCAMPO, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, ao qual a Universidade Federal do Piauí (UFPI) apoia

e adere, assumindo sua função de formadora de competências que possibilitem aos indivíduos o exercício efetivo da cidadania.

Desse modo, apresenta-se nesse projeto, como já explicitado anteriormente, a intenção de um curso de Licenciatura em Educação no Campo, de caráter regular, baseado nas práticas próprias da Pedagogia da Alternância que, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº. 01/2006 se coloca como uma alternativa eficiente para a Educação, pois visa estabelecer a relação entre família, comunidade e escola. Neste caso, o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu lócus socioprofissional e em sala de aula, estabelecendo uma sinergia entre escola e trabalho, otimizada pelas práticas pedagógicas.

Com efeito, neste projeto, pretende-se que o aluno, no decorrer de suas atividades acadêmicas, desenvolva planos de estudo a serem executados em seu meio familiar e profissional, durante o tempo-comunidade, exigindo-lhe atitude de pesquisa, reflexão e discussão com seus familiares, colegas e profissionais para entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso e à sua realidade.

Quando o aluno retorna para vivenciar a rotina da sala de aula tradicional, há um momento de socialização destas experiências vividas, o que lhe permitirá (re)elaborar constantemente a leitura de sua realidade, em todos os seus aspectos, por meio de novos saberes que lhe permita explicar, compreender e agir, tomando o conhecimento científico como base para sua ação pedagógica.

Estas duas dimensões, o tempo-escola e o tempo-comunidade, devem estar estritamente articuladas, possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas para o tempo-escola, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem. Isso significa que a formação ocorrerá em ação, na conexão entre teoria e prática, o que gerará aprendizagens significativas e reais.

Sob este enfoque, o curso contempla a diversidade do campo nos aspectos raciais, étnicos, culturais, políticos, econômicos e de gênero, respeitando os artigos 23, 26 e 28 da LDBEN Nº. 9394/96. Também contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores, incorporando conteúdos de basilar importância para a formação de educadores para a Educação Básica.

Como se trata de Educação no Campo, fundamentamo-nos também na Resolução CNE/CEB Nº. 01, de 03 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Neste sentido, as atividades curriculares e pedagógicas estão direcionadas para um projeto

de desenvolvimento fundado em eixos temáticos como agricultura familiar, etnia, cultura e identidade, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção e processos de trabalho no campo, entre outros.

Além disso, formar professores para o campo, como a UFPI está propondo, significa elevar o índice de escolarização da região Nordeste, além de contribuir para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável, uma vez que este curso, firmado em concepções sociais modernas e valores humanistas, centra-se no propósito de oferecer, ao profissional da Educação no Campo, opções de conhecimento que lhe possibilitem a inserção no mercado de trabalho, considerando os diferentes contextos interculturais e sem perder de vista seu compromisso ético e sua responsabilidade socioeducacional.

Ademais, a necessidade de um Curso de Licenciatura em Educação no Campo está posta pela demanda crescente das áreas de Reforma Agrária em todo o Brasil, de modo a garantir uma política pública que se volte para o desenvolvimento econômico dos Assentamentos e para o desenvolvimento intelectual e cultural de trabalhadores do campo e seus filhos, por meio do aumento do acesso à escolarização em nível básico e superior.

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no Campo, com ênfase em Ciências da Natureza, com duração de 4 anos, surge em meio aos esforços de áreas de estudos/experiências engendradas na cotidianidade dos pesquisadores da UFPI e às práticas da diversidade e alteridade dos assentamentos rurais do Estado do Piauí; destinando-se à formação de educadores para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos específicos e socioculturalmente diversificados.

É interessante salientar que a proposta do Projeto foi formulada a partir das demandas advindas de atividades com a população pertencente ao campo e com os diversos movimentos sociais que vêm sendo promovidas por pesquisadores da instituição nos últimos anos. Além disso, a atuação do grupo de trabalho junto ao atendimento de demandas populares pode ser comprovada em artigos, livros, trabalhos em congressos, dentre outras respostas construídas para atender aos inúmeros Editais de ações afirmativas.

Nesse sentido, faz-se necessário remontar ao fato de que, ao longo de sua existência, a UFPI vem qualificando profissionais e executando ações de pesquisa e extensão ligadas ao meio rural em suas múltiplas dimensões: insumos, produção agrícola, tecnologias alternativas, educação, desenvolvimento rural e relações sociais, entre outros aspectos; investindo na formação humana e tecnológica, consolidando um novo paradigma de desenvolvimento e de produção sustentável para essas comunidades, oferecendo uma formação cidadã aos graduandos.

Nessa esteira, este projeto pedagógico se apresenta como mais um momento de consolidação de uma reflexão teórica a respeito da realidade do campo, de práticas pedagógicas autênticas e consistentes no que tange a esta mesma realidade, beneficiando assentados da Reforma Agrária do Estado do Piauí e a população pertencente aos diversos movimentos sociais representados pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (FETAG), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento dos Pequenos Agricultores e Caritas.

Não obstante, o curso visa garantir, ao aluno, o domínio de conteúdos, métodos e abordagens relativos à docência e ao trabalho voltado para o Ensino Básico, em escolas do campo; buscando-se, assim, uma educação sintonizada com o seu tempo, concretizando-se com a ampliação das possibilidades educacionais ajustadas aos valores essenciais da convivência humana. Princípios como tolerância, respeito às diferenças, opções construídas consensualmente, permitirão um terreno firme sobre o qual se desenvolverão as atividades educacionais. Dessa forma, as diferentes tendências filosófico-pedagógicas potencializarão o desenvolvimento da criticidade, valorizando-se a conformação de opções existenciais e profissionais, individuais e coletivas, voltadas para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, considerando-se o esforço nacional do Ministério da Educação, Movimentos Sociais, entidades, Secretarias e Universidades para a implementação de uma política nacional de Educação no Campo, o Curso de Licenciatura em Educação no Campo é uma ação estratégica e ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

4.1. Marco conceitual

Neste projeto, a base conceitual da educação no campo considera: sujeitos do campo; economia familiar sustentável e solidária; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípios educativos; cultura como produção social da vida; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo, engajado e sustentável; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação.

Parte-se da concepção de campo como espaço de produção integrado à sociedade piauiense nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e culturais. O campo não se constitui como ente geográfico ou cultural isolado do contexto nacional e internacional. Todavia, cabe destacar que os povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, extrativistas das

florestas etc.) diferenciam-se entre si, bem como em relação à outros espaços sociais e produtivos. Assim os povos tradicionais do campo constroem culturas e identidades próprias, o que não significa que estejam isolados ou que sejam autônomos em relação ao resto mundo.

> O campo compreendido a partir do conceito de territorialidade é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar como um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável (MEC, 2008).

A palavra campo não é utilizada aqui em oposição à ideia de urbano. O termo campo deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de atraso. Há que se resgatar o campo como *lócus* de produção de subsistência importante presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam e vivem do trabalho da terra.

A expressão educação no campo refere-se ao campo como espaço de possibilidades e de produção da vida em seus variados aspectos, culturais, sociais, econômicos e políticos e de resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra. A educação no campo foi envolvendo em seu processo diferentes sujeitos e hoje incorpora uma diversidade deles: comunidades negras rurais, quilombolas, boias-frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros.

4.2.1. Marco Metodológico

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional para jovens, filhos de camponeses ou profissionais do campo que perderam o interesse pelo ensino regular em razão do distanciamento entre a vida e o trabalho camponês.

As matrizes de alternância são as mais diversas – francesas, italianas e africanas, documentadas nos trabalhos de Chartier (1986), Silva (2003), Nosella (1977), além das experiências

brasileiras de CFRs e de EFAs, feitos por Nosella (1977), Pessotti (1978), Begnami (2003) e Estevam (2003).

Historicamente a primeira experiência educativa baseada na alternância no Brasil se deu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta. A Pedagogia da Alternância despertou o interesse dos pesquisadores a partir do final dos anos 1970, como é o caso das obras de Paolo Nosella (1977), Alda Luzia Pessotti (1978) realiza uma pesquisa sobre EFAs. Para essa autora: A alternância consiste em repartir o tempo de formação em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e a busca a conciliação entre a escola e a vida não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural.

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, meio escolar e meio familiar, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articulares universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes.

Desta forma, percebe-se que as experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nos movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesas.

De acordo com Queiroz (2004) a Pedagogia da Alternância constitui-se como um dos princípios pedagógicos e educativos fundamentais para a educação no campo.

> A alternância vai se definindo como um processo formativo contínuo entre dois espaços, interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares. De forma que a experiência, ou seja, o contexto do aluno é tratado com prioridade, tornando-se ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem. Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional onde a escola está inserida.

Dias (2006) destaca que a formação pela alternância se organiza em torno do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”. Aprender a

conhecer, para que o jovem conheça, relacione e integre os elementos de sua cultura ao conhecimento técnico-científico. Aprender a fazer aponta para o desenvolvimento de habilidades para enfrentar problemas, solucionar conflitos e adquirir qualificação profissional. Aprender a viver com os outros para realizar projetos comuns, compreendendo o outro e fortalecendo as relações dentro da comunidade. Aprender a ser sujeito e cidadão, agindo com autonomia e estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade

A LDB nº 9.394/96 contemplou o meio rural enquanto espaço específico e diferenciado, quando propôs medidas de adequação da escola à vida do campo, ao estabelecer no art. 28 que:

> Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A aprovação, no ano de 2002, das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), significa uma das primeiras políticas específicas para as escolas do campo e apresentam as seguintes indicações: garantir o respeito à diversidade do campo, nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; garantir a autonomia institucional para elaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo, sempre que orientadas para o desenvolvimento sustentável e desde que respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais; garantir a flexibilização da organização do calendário escolar e o desenvolvimento das atividades em diferentes espaços pedagógicos; garantir a gestão democrática das escolas, estimulando a autogestão, a autonomia e o fortalecimento da organização de conselhos que implementem um programa de desenvolvimento para a população do campo; e, por fim, propõe, sob responsabilidade dos entes federados.

4.2.2. Marco Legal

Em termos legais, o Brasil conta com significativos dispositivos, que podem fundamentar implementação de políticas públicas diferenciadas de educação no campo. Destacamos os seguintes instrumentos legais que servem de base para a construção de projeto diferenciado de educação no campo: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 de 20/12/1996; Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação; Parecer CEB/CNE nº 36/2001 de 04/12/2001- Diretrizes Operacionais à Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CEB/CNEB nº 01/2002 de 03 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Lei nº 10.639/2003 de 09/01/2003 – Estabelece Inclusão de Temas da Cultura Afro-brasileira no Currículo Escola; Parecer CEB/CNE nº 03/2004 de 10/03/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana; Resolução CEB/CNE nº 01/2004 de 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CEB/CNE nº 01/2006 de 01/02/2006 - Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; Decreto nº 6.040/2007 de 07/02/2007 – Institui Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

Um dispositivo importante na construção de uma educação de qualidade no campo é o Decreto nº 5.154/2004, na medida em que regulamenta os artigos 39 a 41 da LDB. Trata da formação profissional através de cursos e programas de qualificação inicial e continuada por meio de programas de atualização de curta duração, aperfeiçoamento e especialização, cujos itinerários formativos despertam e estimulam desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Nessa mesma perspectiva, visando fortalecer e consolidar o aparato legal que normatiza a educação no campo em nosso país, no dia 4 de novembro de 2010, foi assinado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação no campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o qual integra a política de educação no campo do país, e explicita, com maior detalhamento, seus objetivos, beneficiários, natureza dos projetos a serem apoiadas, referências para a gestão do programa e fontes de financiamento, sendo por isso, considerado um passo muito importante em direção à consolidação do programa enquanto política pública.

4.2.3. Diagnóstico da formação para a docência

De acordo com as Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, atualizadas em 2011, o Piauí[6] tem 45.187 professores atuantes na Educação Básica. Destes, 34.896 lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quadro I

Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade

Região Nordeste-2011

Estado	Fundamental	Médio		Superior	Total
		Magistério	Ensino Médio		
Piauí	1.553	14.396	4.642	24.596	45.187
Maranhão	1.189	50.037	5.740	33.225	90.191
Ceará	457	17.489	13.432	55.689	87.067
Rio G. do Norte	309	8.237	4.959	21.135	34.640
Paraíba	504	13.610	4.625	26.732	45.471
Pernambuco	777	32.432	5.596	50.308	89.113
Alagoas	261	14.072	3.005	13.919	31.257
Sergipe	204	5.658	1.920	15.344	23.129
Bahia	1.444	85.642	14.031	51.531	152.648

Fonte: Sinopses Estatísticas do INEP - Atualizadas em 2011.

[6] Dados disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em 20/10/2012.

Quanto ao diagnóstico da formação dos profissionais de Educação, pode-se afirmar, de acordo com o quadro, que 1.553 professores do Piauí ainda possuem apenas o Ensino Fundamental como maior grau de escolarização. Os professores detentores apenas de Ensino Médio somam 19.038 docentes. Os portadores de curso superior totalizam 24.596.

Como se percebe ao analisar o quadro, 45,6% dos professores da Educação Básica no Piauí não possui curso superior, além de o estado deter o maior índice da região de professores em atividade com apenas Ensino Fundamental. Esta realidade aponta para a necessidade urgente de formação em nível superior para estes docentes que, estando no exercício da profissão, se enquadram, em parte, na prerrogativa legal, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Quando a análise foca a questão da adequação entre formação e exercício, os dados apontam que 32% de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ministram apenas 1 disciplina. Os 78% restante ministram mais de uma disciplina. Isso possibilita afirmar que parte destes professores está lecionando disciplinas distintas de sua formação inicial.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (2011), o déficit de professores está em torno de 6.000 profissionais, sendo as áreas de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática as mais precárias. A situação se agrava ainda mais no interior do estado e nas escolas no campo.

Dentre os fatores listados como responsáveis por estes números estão os baixos salários pagos aos profissionais de ensino, que torna a carreira pouco atraente e o nível de dificuldade dos cursos superiores nas áreas citadas, ou seja, as turmas destes cursos na universidade começam completas, entretanto, sofrem reduções drásticas ao longo dos semestres.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a Universidade Federal do Piauí continue atuando na superação deste quadro, mais especificamente para o atendimento às escolas do e no campo, carentes de políticas próprias de formação, que pense o professor sendo formado a partir e para o espaço no qual atua, possibilitando-lhe não somente o acesso, mas a permanência na academia. Esse

objetivo será alcançado pela implementação deste Projeto Pedagógico e pelas possibilidades em Ensino, Pesquisa e Extensão que abre a todos os docentes e discentes do curso.

5. PRINCÍPIOS CURRICULARES NORTEADORES DO CURSO

Aspectos de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão.

Na graduação, é importante que haja um princípio educativo e uma metodologia que contemplem o processo de produção do conhecimento por meio da dimensão investigativa e do contato com o real.

Assim, o processo de formação do profissional do Curso de Licenciatura em Educação no campo proposto está centrado no tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitando que estudantes e orientadores partilhem o complexo exercício da prática reflexiva, assolada por múltiplas buscas e inquietações, contribuindo para a formação de novas gerações de professores-pesquisadores.

Vale destacar, ainda, em termos de pesquisa, o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), uma atividade de integração curricular obrigatória que consiste no trabalho final do Curso de Licenciatura em Educação no campo, sob orientação de um professor responsável. Seu objetivo é o de estimular a produção científica, oportunizando experiências de pesquisa, relacionando teoria e prática, aprimorando a reflexão sobre as questões voltadas à área de conhecimento do curso e seu viés educacional. Por inserir-se no aprendizado do aluno, trata-se de um momento em que dever-se-ia viabilizar a oportunidade de teste de hipóteses e de experimentação de metodologias e materiais didáticos, o que em muito contribuiria para a formação do licenciado.

Quanto ao ensino pretendido, este deverá ocorrer em sintonia com a questão científica, ao longo do curso, e, de maneira interdisciplinar, baseando-se sempre na Pedagogia da Alternância, criando-se condições de ensino em função de relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas e aliando-se às questões sociais. Dessa forma, a par dos conteúdos específicos, buscar-se-á ampliar os conhecimentos oferecidos aos graduandos, especialmente, aqueles voltados à prática educacional, permitindo saberes necessários para a atuação nas áreas de Ciências da Natureza.

A extensão apresenta-se, nesse contexto, com o propósito de buscar o equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico. Considerando-se tal propósito, serão preparados programas, projetos e cursos de extensão diversificados que articulem ensino e pesquisa e ofereçam uma educação continuada.

Busca-se, assim, ampliar as oportunidades de aprendizado e crescimento dos alunos para que estes possam desempenhar, de forma competente, suas atividades profissionais. Além disso, reforça-

se a necessidade de se entender a Educação além dos limites da sala de aula e, mais ainda, a participação efetiva da instituição na comunidade em que está inserida.

Prática como componente curricular

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao Estágio Supervisionado, desarticulando-a do restante do curso (Art. 12 § 1º). A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (Art. 12 § 2º), constituindo os componentes curriculares de formação no interior de todas as áreas ou disciplinas (Art. 12 § 3º).

Ainda com a Resolução, soubemos que as práticas deverão ter tempo e espaço curricular específico e promover as articulações interdisciplinares (Art. 13). Articulações estas que devem ser desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (Art. 13 § 1º).

É necessário dizer que a presença da prática profissional na formação do professor, não prescinde da observação e ação direta, podendo ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações-problemas, simuladores e estudos de casos (Art. 13 § 2º).

Em nossa proposta curricular, a prática como componente curricular deverá contemplar a transposição didática, já que cabe ao licenciando conhecer os conteúdos que serão desenvolvidos, com seus alunos, no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, a formação de professores não deverá restringir-se apenas à preparação para a regência, devendo capacitar os futuros profissionais quanto: à participação no projeto educativo da escola, ao relacionamento com alunos e com a comunidade, às discussões sobre as temáticas relacionadas ao sistema educacional e à análise e compreensão de sua atuação.

No que se refere à forma de realização das práticas, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, muitas podem ser as ações, desde que se incluam estudos e discussões de temáticas que integrem os conhecimentos com as vivências do aluno, o contato com a escola, o conhecimento da estrutura e funcionamento da escola e, os conteúdos desenvolvidos em outras disciplinas, viabilizando a concepção e a execução de práticas pedagógicas para o ensino de Ciências da Natureza.

6. OBJETIVOS DO CURSO

6.1. **Objetivo geral:**

- Promover formação de professores numa perspectiva sólida na área de conhecimento de Educação no campo, com ênfase em Ciências da Natureza, para atuação nas escolas do e no campo, assegurando o acesso e permanência de professores atuantes e dos sujeitos participantes dos movimentos sociais organizados em curso de nível superior, com vistas a atender à demanda social e pedagógica das comunidades campesinas.

6.2. **Objetivos específicos:**

- Habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média, que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor;
- Ampliar e consolidar o diálogo com os Movimentos Sociais presentes no campo piauiense, com vistas a refletir e atender às demandas de formação apresentadas pelos mesmos;
- Desenvolver estratégias de formação para a docência em uma organização curricular por áreas de conhecimento nas escolas do e no campo;
- Formar assentados, filhos de assentados e professores dos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a docência multidisciplinar e para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo;
- Viabilizar um processo de formação participativa de educadores da reforma agrária para que estes possam desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade;
- Criar estratégias formativas, em nível superior, no espaço territorial de convivência dos professores de escolas do/no campo e assentados da reforma agrária, tornando-os aptos a desenvolverem estratégias de desenvolvimento local sustentável; e,
- Oferecer condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos pedagógicos das escolas do e no campo onde atuam;
- Estimular a construção de novas estratégias de ensino para facilitar a apreensão, dos alunos, dos conhecimentos relativos à formação de cidadãos dignos e eticamente corretos.

7. PROCESSO DE SELEÇÃO E ACESSO

7.1. **Critérios de seleção**

A seleção para ingresso em curso de Licenciatura em Educação no campo será específica e diferenciada da atual forma de acesso à UFPI, que desde 2011 adotou o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM como único instrumento de avaliação.

Entendendo a especificidade do curso e do profissional que se pretende formar, optamos por um processo seletivo que objetivará oferecer oportunidade ampla de acesso aos professores que já estão em exercício e demais interessados que apresentem estreita ligação com o campo. Para assegurar tal objetivo, serão desenvolvidas as seguintes ações:

- Edital para Seleção específica, cuja data de divulgação constará do calendário anual do curso e trará a obrigatoriedade de apresentação de Carta de Recomendação da qual conste a vinculação/pertencimento à comunidade, associação, cooperativa, sindicatos, pastorais sociais, escola ou movimentos sociais do campo.
- Para os candidatos que já exercem a atividade docente em escola do /no campo, será solicitado documento comprobatório.
- Homologação de inscrições mediante a apresentação de documentação;
- Aplicação de prova de produção textual: peso para aspectos formais (linguísticos) e específicos (saberes relacionados às discussões, produção e vivências do campo);
- Ampla divulgação dos resultados e recursos. Os resultados serão utilizados para a formação de 2 turmas anuais, com entradas semestrais.

Para assegurar a qualidade do processo seletivo, as produções textuais serão avaliadas por professores especialistas na área de Educação no campo ou que tenham vinculação com a Educação no campo.

7.2. Critérios de prioridade

A prioridade da Licenciatura em Educação no campo será a demanda de professores que atuam nas escolas do e no campo, nos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e não possuem formação em nível superior. Estando atendida esta demanda, as vagas remanescentes serão distribuídas observando:

1- Candidatos vinculados às práticas produtivas e sociais do campo, residentes no campo, participantes de movimentos, associações, cooperativas, sindicatos de camponeses;

2- Alunos oriundos de Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Escolas de Assentamentos e demais escolas rurais.

8.PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

O Curso preparará professores em Licenciatura em Educação no campo para atuarem no ensino fundamental e Médio, nas escolas do e no campo nas disciplinas de Ciências da Natureza, proporcionando ao aluno o conhecimento necessário ao entendimento da natureza, enfocando a Terra e o Universo dentro de uma visão multidisciplinar. Portanto, espera-se que o licenciado possa orientar seus alunos a adquirirem um conhecimento integrado, uma vez que em seu processo formativo pretende-se adotar a sistemática de conteúdos multidisciplinares.

Além dos conteúdos curriculares presentes nas disciplinas específicas, a preocupação também será a de oferecer a este acadêmico, bases sólidas para entender a dinamicidade do Campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais. Este conhecimento, acredita-se, possibilitará o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta de educação de qualidade às populações do campo, ou seja, da educação que de fato lhes possibilitará condições de vida digna.

9. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Os professores formados pelo Curso de Licenciatura em Educação no campo será um profissional capaz de:

16. Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica, autonomia intelectual, capacidade analítica, competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social e compromisso social;
17. Capacidade de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sócio-histórico-política;
18. Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos;
19. Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
20. Percepção da integração necessária entre Ciências da Natureza e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
21. Capacidade de relacionar o exercício da crítica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
22. Domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
23. Problematização, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, da constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
24. Conhecimento de informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
25. Trânsito pelas fronteiras da área de Ciências da Natureza, Humanas e Sociais;
26. Desenvolvimento de pesquisas, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em outras instituições;
27. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
28. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a mediação do conhecimento para os diferentes níveis de ensino;
29. Capacidade de identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos;
30. Planejamento e realização de atividades de campo referentes à investigação na área de Ciências da Natureza;

10. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

10.2. Matriz Curricular

O curso de Licenciatura em Educação no campo caracteriza-se por ter uma formação específica para professores que atuam/atuarão em escolas rurais de Educação Básica. Assim, existem disciplinas voltadas para ciências da natureza com foco na realidade camponesa, para que se evidencie o modo de viver do povo do campo, destacando-se, prioritariamente, suas organizações sociais; além de um eixo de disciplinas de formação básica em sociologia, história, filosofia e educação.

A carga horária total do Curso compreende 3260 horas, das quais, 2535 horas (169 créditos) distribuídas entre disciplinas obrigatórias e optativas. O estágio supervisionado obrigatório terá duração de 405 horas (27 créditos). As atividades complementares deverão perfazer 200 horas. O Trabalho de Conclusão de Curso terá como carga horária 120 horas.

Serão oferecidas 120 vagas, com uma entrada de 60 estudantes no segundo semestre de 2013 e mais 60 estudantes no primeiro semestre de 2014. O curso será oferecido em período diurno e utilizará o período noturno para a realização de atividades pedagógicas e extracurriculares, já que se trata-se de um curso em regime de alternância, ou seja, vale-se de uma metodologia que diferencia os espaços pedagógicos.

Sendo assim, será realizada uma divisão entre os espaços educativos, tendo como base o tempo-comunidade e o tempo-escola, além de uma interligação entre estes dois momentos. No tempo-escola, o estudante estará na Universidade para cursar as diferentes disciplinas oferecidas pela UFPI. Enquanto que, no tempo-comunidade, haverá a realização de atividades no espaço de vivência do estudante.

Assim, semestralmente, após cursar as disciplinas, o estudante sairá da universidade e permanecerá no assentamento ou na escola rural em que atua, desenvolvendo atividades que interliguem estes dois tempos. Caberá aos professores do curso acompanhar e vivenciar juntamente com os estudantes o tempo-comunidade, em que serão realizadas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, nas múltiplas áreas de atuação dos estudantes.

Caracterização do tempo-escola:

1. **Disciplinas**. Serão montadas aulas expositivas e dialogadas, além da realização de visitas e diálogos com sujeitos sociohistóricos locais.
2. **Estudos Individuais**. Estes estudos serão orientados pelos professores e serão base para as práticas de pesquisa e extensão em escolas do campo e junto aos movimentos sociais e sindicais. Sobre cada estudo individual orientado, o educando/a deverá produzir um

roteiro de apresentação das questões, que será discutido, avaliado e aplicado considerando-se as áreas de vivências dos estudantes.

3. **Oficinas**. As oficinas priorizarão a atenção aos processos de socialização e de produção coletiva do conhecimento, enfatizando a criação de materiais pedagógicos que congreguem as tecnologias educacionais disponíveis. A produção de materiais pedagógicos terá como base a observação da realidade educacional do campo durante o tempo-comunidade, respeitando-se, assim, a realidade dos territórios nos quais se localizam os assentamentos.
4. **Linhas de Pesquisa**. Cada aluno apresentará, já na segunda etapa do curso, uma carta de intenções acerca de um projeto de pesquisa. A partir dos interesses apresentados pelos educandos, serão construídas as Linhas de Pesquisa do curso. Os projetos de pesquisas serão acompanhados por uma orientação coletiva de profissionais a serem indicados pelo Colegiado de Curso a cada etapa de estudos. No final do Curso, o educando/a apresentará um trabalho de conclusão baseado nas pesquisas desenvolvidas nas etapas anteriores. Este trabalho terá um cunho participativo e emancipador quanto às comunidades envolvidas. Cada comunidade ou escola envolvida deverá apresentar uma carta de concordância de participação e envolvimento no projeto de extensão e/ou pesquisa.
5. **Práticas de planejamento de pesquisa e/ou extensão.** No final de cada etapa do tempo-escola, os educandos realizarão um trabalho integrado a partir de uma questão-problema própria ao seu projeto de extensão/pesquisa, oportunizando a integração e relação dos eixos temáticos desenvolvidos ao longo da etapa do tempo-escola.
6. **Seminários Integradores -**Os seminários de Integração terão como base a socialização dos estudos individuais a partir de questões delineadas pelos professores, bem como a socialização da produção realizada no tempo-comunidade. Nestes seminários, serão apresentados os resultados das práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas na comunidade.
7. **Trabalho de Conclusão de Curso (120h).** Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso a partir dos resultados obtidos nos projetos de extensão/pesquisa e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo das seis etapas do curso.
8. **Excursões duplamente emancipatórias.** Realização de visitas a comunidades, assentamentos e escolas rurais das localidades envolvidas no projeto, bem como a apresentação das diferentes dependências da universidade como eixo integrador do desenvolvimento das atividades pedagógicas.

9. **Estágio curricular supervisionado**. A prática como estágio supervisionado e componente curricular coloca-se como condição para o exercício da docência, já que oportuniza a vivência in loco e o conhecimento de situações reais da Educação no Campo, naquilo que se refere às práticas pedagógicas nos ciclos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Caracterização do tempo-comunidade:

1. **Estudos da Realidade/Pesquisa e Práticas Pedagógicas nos assentamentos, áreas de agricultura familiar ou escolas rurais ou do campo. Mapeamento dos Assentamentos da Reforma Agrária e Comunidades Rurais envolvidas no Projeto**. Nos estudos desenvolvidos em ambiente real, o educando acentuará sua formação como educador-pesquisador, realizando, portanto, pesquisas e práticas pedagógicas. Neste sentido, a reconstrução histórica de seu assentamento, bem como de seu município é a base da metodologia de pesquisa, reconstruindo a totalidade das relações sociais historicamente produzidas, abrangendo a Memória Social, o Patrimônio Imaterial e Físico, a dinâmica das Escolas do Campo nas Regionais, recuperando histórias, objetos e territórios que vão se perdendo, além de reconstruir dados socioeconômicos e análises políticas. No retorno de cada tempo-comunidade, os educandos apresentarão oralmente suas percepções e entregarão um registro escrito acerca de suas observações e aprendizados. Estes estudos serão utilizados na construção do trabalho final a ser apresentado para uma banca examinadora e para a comunidade envolvida.
2. **Construção de dados para elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso**. Neste tempo os estudantes realizarão pesquisas e atividades que darão suporte à construção do Trabalho de Conclusão de Curso, que deverá obrigatoriamente estar calcado em seu projeto de extensão/pesquisa. As comunidades serão envolvidas de acordo com as necessidades e demandas apresentadas pelos grupos sociais envolvidos na formação. Assim, relatos, fotografias, depoimentos, observação e acompanhamento do cotidiano dos sujeitos sociais serão utilizados na elaboração da pesquisa que obrigatoriamente será apresentada na universidade e no assentamento ou escola envolvida.
3. **Excursões didático-pedagógicas**. Serão realizadas visitas para o acompanhamento de atividades desenvolvidas por assentados da reforma agrária ou sujeitos vinculados aos diversos movimentos sociais. Além das visitas aos assentados, também serão alvo dessas ações áreas quilombolas, grupos de assalariados rurais no estado do Piauí e em outros estados vizinhos.

O curso está organizado em forma de Blocos. Cada Bloco divide-se em atividades de tempo-escola e tempo comunidade. As atividades anuais de tempo-escola serão de 60 dias, o restante será destinado às atividades da dimensão tempo-comunidade, sempre orientadas pelo professor. Tais atividades serão realizadas nos meses de julho e janeiro. Neste caso, cada ano letivo terá o total de 800 horas. Ao final de cada disciplina, o professor deverá orientar os alunos sobre a natureza das atividades a serem realizadas no tempo-comunidade. O curso, portanto, constitui-se de 08 (oito) Blocos integrados, dispostos nos quadros a seguir:

10.3. Componentes curriculares

1º. Semestre

Bloco I						
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
1.	Seminário de Introdução ao Curso	1.0.0	15	-	-	15
2.	Metodologia Científica e da Pesquisa em Educação no campo	3.1.0	45	15	-	60
3.	História, Identidade e Memória dos povos do Campo	3.1.0	45	15	-	60
4.	Biologia Celular	3.1.0	45	15	-	60
5.	Filosofia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
6.	História da Educação	3.1.0	45	15	-	60
7.	Sociologia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Total		**19.6.0**	**285**	**90**	**-**	**375**

2º. Semestre

Bloco II						
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
01	Genética	3.1.0	45	15	-	60
02	Química Básica	3.1.0	45	15	-	60

03	Física Básica	3.1.0	45	15	-	60
04	Matemática para o Ensino de Ciências	3.1.0	45	15	-	60
05	Psicologia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
06	Legislação e Organização da Educação Básica	3.1.0	45	15	-	60
Total		**18.6.0**	**270**	**90**	**-**	**360**

3º. Semestre

Bloco III						
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
01	Química Orgânica	3.1.0	45	15	-	60
02	Políticas Públicas de Educação no campo	3.1.0	45	15	-	60
03	Educação Especial	3.1.0	45	15	-	60
04	Didática	2.2.0	30	30		60
05	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação no campo	3.1.0	45	15	-	60
06	Ética e Educação	3.1.0	45	15	-	60
Total		**17.7.0**	**255**	**105**	**-**	**360**

4º. Semestre

Bloco IV						
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
01	Metodologia do Ensino da Física	3.1.0	45	15	-	60
02	Metodologia do Ensino da Biologia	3.1.0	45	15	-	60
03	Metodologia do Ensino da Química	3.1.0	45	15	-	60
04	Bioquímica para o Ensino de Ciências	3.1.0	45	15	-	60
05	LIBRAS	3.1.0	45	15	-	60

06	Avaliação da Aprendizagem	3.1.0	45	15	-	60
Total		**18.6.0**	**270**	**90**	**-**	**360**

5º. Semestre

BLOCO V						
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
01	Biologia Animal I	3.1.0	45	15	-	60
02	Biologia Vegetal I	3.1.0	30	30	-	60
03	Educação Ambiental	3.1.0	45	15	-	60
04	Ecologia	3.1.0	45	15	-	60
05	Anatomia e Fisiologia Humana	3.1.0	45	15	-	60
06	Estágio Supervisionado I	0.0.5	-	-	75	75
Total		**15.5.5**	**210**	**90**	**75**	**375**

6º. Semestre

Bloco VI						
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
01	Gestão e organização da escola do campo	3.1.0	45	15	-	60
02	Biologia Animal II	3.1.0	45	15	-	60
03	Relações Étnico-Raciais	3.1.0	45	15	-	60
04	Biologia Vegetal II	3.1.0	45	15	-	60
05	Geociências	3.1.0	30	30	-	60
06	Estágio Supervisionado II	0.0.6	-	-	90	90
Total		**15.5.6**	**210**	**90**	**90**	**390**
TOTAL GERAL						

7º. Semestre

Bloco VII

Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
01	Geografia Física e Matemática	3.1.0	45	15	-	60
02	Zoologia de Interesse Médico	3.1.0	45	15	-	60
03	Optativa I	3.1.0	45	15	-	60
04	TCC I	3.1.0	45	15	-	60
05	Teoria do Currículo e Sociedade	3.1.0	45	15	-	60
06	Estágio Supervisionado III	0.0.8	-	-	120	120
Total		**15.5.8**	**225**	**75**	**120**	**420**
TOTAL GERAL						

8º. Semestre

Bloco VIII						
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
			Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
01	Evolução	3.1.0	45	15	-	60
02	Educação e Movimentos Soc. do Campo	3.1.0	45	15	-	60
03	Optativa II	3.1.0	45	15	-	60
04	TCC II	1.3.0	15	45	-	60
05	Meio Ambiente e Desenv. Sustentável	3.1.0	30	30	-	60
06	Estágio Supervisionado IV	0.0.8	-	-	120	120
Total		**13.7.8**	**180**	**120**	**120**	**420**
TOTAL GERAL						

OPTATIVAS			
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral

			Teórico	Prático	Teórico-prático	Total
1.	Física para o Ensino Médio	3.1.0	45	15	-	60
2.	Educação e cultura popular	3.1.0	45	15	-	60
3.	Sociologia Rural	3.1.0	45	15	-	60
4.	Aspectos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	3.1.0	45	15	-	60
5.	Química para o Ensino Médio	3.1.0	45	15	-	60
6.	Educação, Estado e Direitos Humanos	3.1.0	45	15	-	60
7.	Embriologia e Histologia Comparada	3.1.0	45	15	-	60
8.	Informática na Educação	2.2.0	30	30	-	60

10.4. Fluxograma do Curso

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV	BLOCO V	BLOCO VI	BLOCO VII	BLOCO VIII
Seminário de Introdução ao Curso 15 / 1.0.0	Genética 60 / 3.1.0	Química orgânica 60 / 3.1.0	Metodologia do Ensino de Física 60 / 3.1.0	Biologia Animal I 60 / 3.1.0	Gest. E Org. da Escola do Campo 60 / 3.1.0	Geografia Física e Matemática 60 / 3.1.0	Evolução 60 / 3.1.0
Met. Cient. e da pesquisa em Ed. do Campo 60 / 3.1.0	Química Básica 60 / 3.1.0	Políticas Públicas de Ed. do Campo 60 / 3.1.0	Metodologia do Ensino de Biologia 60 / 3.1.0	Biologia Vegetal I 60 / 2.2.0	Biologia Animal II 60 / 3.1.0	Zoologia de Interesse Médico 60 / 3.1	Ed. e Mov. Sociais do Campo 60 / 3.1.0
História, Identidade e Memória dos povos do Campo 60 / 3.1.0	Física Básica 60 / 3.1.0	Educação Especial 60 / 3.1.0	Metodologia do Ensino de Química 60 / 3.1.0	Educação Ambiental 60 / 3.1.0	Relação Étnico-Raciais 60 / 3.1.	Optativa I 60 / 3.1.0	Optativa II 60 / 3.1.0
Biologia Celular 60 / 3.1.0	Matemática para o Ensino de Ciências 60 / 3.1.0	Didática 60 / 2.2.	Bioquímica para o Ensino de Ciências 60 / 3.1.0	Ecologia 60 / 3.1.	Biologia Vegetal II 60 / 3.1.0	TCC I 60 / 3.1.0	TCC II 60 / 1.3.0
Filosofia da Educação 60 / 3.1.0	Psicologia da Educação 60 / 3.1.0	Fundamentos e Metodológicos da Educação do Campo 60 / 3.1.0	LIBRAS 60 / 3.1.0	Anatomia e Fisiologia Humana 60 / 3.1.0	Geociências 60 / 2.2.0	Teoria do Currículo e Sociedade 60 / 3.1.0	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável 60 / 2.2.0
História da Educação 60 / 3.1.0	Legislação e Organização da Educação 60 / 3.1.0	Ética e Educação 60 / 3.1.0	Avaliação da Aprendizagem 60 / 3.1.0	Estágio Supervisionado I 75 / 0.0.5	Estágio Supervisionado II 90 / 0.0.6	Estágio Supervisionado III 120 / 0.0.8	Estagio Supervisionado IV 120 / 0.0.8

Sociologia da Educação	
60	3.1.0

Total de Disciplinas Teóricas e práticas	2.535
Atividades complementares	200h
TCC	120h
Estágio Supervisionado	405h
TOTAL GERAL	3.260

10.5. Quadro de Disciplinas e seus Pré-requisitos

Número da Disciplina	Nome da Disciplina	Pré-requisito
	Obrigatórias	
1.	Seminário de Introdução ao Curso	-
2.	Metodologia Científica e da Pesquisa em Educação no campo	-
3.	História, Identidade e Memória dos povos do Campo.	-
4.	Biologia Celular	-
5.	Filosofia da Educação	-
6.	História da Educação	-
7.	Sociologia da Educação	-
8.	Genética	-
9.	Química Básica	-
10.	Física Básica	-
11.	Matemática para o Ensino de Ciências	-
12.	Psicologia da Educação	-
13.	Legislação e Organização da Educação Básica	-
14.	Química Orgânica	Química Básica
15.	Políticas Públicas de Educação no campo	-
16.	Educação Especial	-
17.	Didática	
18.	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação do Campo	
19.	Ética e Educação	
20.	Metodologia do Ensino da Física	Física Básica
21.	Metodologia do Ensino da Biologia	Biologia Celular

22.	Metodologia do Ensino da Química	Química Básica
23.	Bioquímica para o Ensino de Ciências	
24.	LIBRAS	
25.	Avaliação da Aprendizagem	Didática
26.	Biologia Animal I	
27.	Biologia Vegetal I	
28.	Educação Ambiental	
29.	Ecologia	
30.	Anatomia e Fisiologia Humana	
31.	Estágio Supervisionado I	
32.	Gestão e organização da escola do campo	
33.	Biologia Animal II	
34.	Relações Étnico-Raciais	
35.	Biologia Vegetal II	
36.	Geociências	
37.	Estágio Supervisionado II	Metodologia do Ensino da Química/ Estágio Supervisionado I
38.	Geografia Física e Matemática	
39.	Zoologia de Interesse Médico	
40.	Optativa I	
41.	TCC I	Metodologia Científica e da Pesquisa em Educação no campo
42.	Teoria do Currículo e Sociedade	
43.	Estágio Supervisionado III	Metodologia do Ensino da Biologia/ Estágio Supervisionado I,/ Estágio Supervisionado II

44.	Evolução	
45.	Educação e Movimentos Sociais do Campo	
46.	Optativa II	
47.	TCC II	TCC I
48.	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	
49.	Estágio Supervisionado IV	Metodologia do Ensino da Física\ Estágio Supervisionado I\ Estágio Supervisionado II\ Estágio Supervisionado III
Optativas		
50.	Física para o Ensino Médio	
51.	Educação e cultura popular	
52.	Sociologia Rural	
53.	Aspectos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	
54.	Química para o Ensino Médio	
55.	Educação, Estado e Direitos Humanos.	
56.	Embriologia e Histologia Comparada	
57.	Física para o Ensino Médio	
58.	Informática na Educação	

10.6. Ementa das disciplinas / Bibliografia

Bloco: 1	**Disciplina: Seminário de Introdução ao Curso**	**Carga Horária: 15h**
Ementa:		
Informações sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no campo e a Legislação da UFPI		
Bibliografia Básica:		
1. UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no campo**, 2013; 2. UFPI. Resolução CONSUN\UFPI Nº21\00 **Regimento Interno da UFPI**, 2000.		

3. UFPI. Resolução CEPEX Nº 177\12. **Normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí**, de 05 de novembro de 2013. Disponível em: http:// www.ufpi.br\arquivos\normas\CEPEX.

Bibliografia Complementar:

1. UF´PI. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução nº 017\2011. Guia acadêmico do aluno 2011. Disponível em http\\www.ufpi.br\arquivos\guia.
2. UFPI. Resolução CONSUN\UFPI Nº 032\05. Estatuto da Universidade Federal do Piauí. Disponível em http\\www.ufpi.br\arquivos\estatuto e regimento UFPI.
3. UFPI. Relatório de auto avaliação da UFPI, 2012. Disponível em http\\www.ufpi.br\arquivos\cpa.
4. UFPI. Resolução conjunta nº 002\2010 – Conselho Diretor\Conselho Universitário, 26 de maio de 2010. Projeto de Desenvolvimento Institucional 2010\2014. Disponível http\\www.ufpi.br\arquivos\PDI
5. BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

Bloco: 1

Bloco: 1	Disciplina: Metodologia Científica e da Pesquisa em Educação no campo	Carga Horária: 60h

Ementa:

O conhecimento científico. Conceitos de ciência. A ciência como construção humana. Metodologia do Trabalho Científico. Pré-requisitos do Trabalho Científico. Visão Geral do Trabalho Científico. Elaboração do Trabalho Científico. O Processo do Conhecimento. Ciências.

Bibliografia Básica:

1. GALLIANO, A. Guilherme. **Metodologia Científica Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Happer Row do Brasil, 1979.
2. SALOMON, Délcio Vieira. **Como Fazer uma monografia.** 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
3. DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

Bibliografia Complementar:

1. CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
2. FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**.Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
3. GOLDENBERG, Míriam. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 2005.
4. MUGRABI, Edivanda; DOXSEY, Jaime. **Introdução à Pesquisa educacional**. Fascículo 1. UFES/NE@AD, 2003.
5. FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação no campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação no campo e pesquisa**. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Bloco: 1	Disciplina: Biologia Celular	Carga Horária: 60h

Ementa:

Estrutura e evolução das células. Células procariotas e eucariotas. Os vírus e suas relações com as células. Métodos de estudo da célula e uso do microscópio. Células: Estrutura, composição química e funções dos componentes

celulares. Membranas. Citoplasma. Núcleo. Citoesqueleto. Matriz extracelular. Divisão, Controle e Morte Celular. Mecanismos de diferenciação celular. Noções de sinalização celular.
Bibliografia Básica:
1. ALBERTS, Bruce. **Fundamentos da Biologia Celular.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 2. CARVALHO, Hernandes F. **Célula.** 2. ed. São Paulo: Manole, 2007. 3. JUNQUEIRA, Luiz Carlos Uchoa; CARNEIRO, Jose (Colab.). **Biologia Celular e Molecular.** 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
Bibliografia Complementar:
1. ALBERTS, Bruce. **Biologia Molecular da Celula**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 2. DE ROBERTIS, Eduardo M. F.; HIB, Jose (Colab.); PAULO, Antonio Francisco Dieb (Trad.). De Robertis: **Bases da Biologia Celular e Molecular**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. 3. ECA, Lilian Pinero. **Biologia Molecular:** Guia Pratico e Didatico. Rio de Janeiro: REVINTER, 2004. 4. LODISH, H. BERK, A. ZIPURSKY, S.L. MATUDAIRA, P. BALTIMORE, D., & DARNELL, J. **Biologia celular e molecular**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 5. KIERSZENBAUM, A.L. Histologia e Biologia Celular. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

Bloco: 1	**Disciplina: Filosofia da Educação**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Filosofia e Filosofia da Educação: concepções e especificidades da Filosofia; concepções de Educação; tarefas da Filosofia da Educação. Estudos filosóficos do conhecimento – as questões da verdade e da ideologia no campo da educação. As teorias e práticas educativas e suas dimensões ético-política e estética. A dimensão teleológica da práxis educativa. Filosofia da Educação e a formação do professor do campo. As novas racionalidades da pós-modernidade e educação no campo.		
Bibliografia Básica:		
1. ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996. 2. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 14, 1992. 3. GASPARIN, J. L. **Comênio:** a emergência da modernidade na educação. Petrópolis(RJ): Vozes, 1997.		
Bibliografia Complementar		
1. LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à filosofia:** aprendendo a pensar. 2d. São Paulo: Cortez, 1996. 2. GHIRALDELLI Jr., P. **O que é pedagogia**. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Brasiliense, 1996. 3. MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário***:* pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. 4. REZENDE, A. **Muniz de. Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Autores Associados, 1990. 5. SEVERINO, A. J. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1993.		

Bloco: 1	**Disciplina: História da Educação**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
História da Educação: fundamentos teórico-metodológicos e importância na formação do educador. Principais teorias e práticas educacionais desenvolvidas na história da humanidade. Visão histórica dos elementos mais		

significativos da educação brasileira e piauiense, considerando o contexto social, político, econômico e cultural de cada período. A escola do campo na história da educação do Brasil e do Piauí.
Bibliografia Básica:
1. ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação I**. São Paulo, Moderna, 1989. 2. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo, Moraes,1980. 3. GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.
Bibliografia complementar
1. LOPES, Eliane M. Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo, Ática 1986. 2. FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2001. 3. FRANCISCO FILHO, Geraldo. **História Geral da Educação.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2005. 4. RIBEIRO, Maria Luiza S. **História Brasileira.** São Paulo, Moraes, 1982. 5. ROMANELLI, Otaiza de. **A História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1995

Bloco: 1	**Disciplina: Sociologia da Educação**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
O campo da Sociologia da Educação: surgimento e correntes teóricas. A escola e os sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas. O campo educativo: sujeitos, currículos, representações sociais e espaços educativos. Os sujeitos e os modos de produção e organização no campo. As formas de organização e resistência camponesa.		
Bibliografia Básica:		
1. NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 2. ESTEVES, A. J. e STOER, S. R. **A sociologia na escola**: professores, educação e desenvolvimento. Lisboa, Afrontamento, 1992. 3. ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.		
Bibliografia Complementar		
1. GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 2. LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. 3. BAUDELOT, C. A sociologia da educação: para que? In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 3, p. 29 – 42, 1991 4. NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. 5. PETITAT, A. **Produção da escola; produção da sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.		

Bloco: 2	**Disciplina: Genética**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Bases Cromossômicas da hereditariedade. Monoibridismo e Dihibridismo. Segregações. Ligações gênicas. Interação gênica. Mapa genético. Herança extra nuclear. Herança ligada ao sexo. Mutações e Polimorfismos. Herança quantitativa. Genética de populações e equilíbrio de Hardy- Weinberg. Noções de Citogenética.		
Bibliografia Básica:		

1. GRIFFITHS, Anthony J.F; MOTTA, Paulo A. (Trad.). **Introdução à Genética**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
2. PIERCE, Benjamin A. **Genética:** um enfoque conceitual. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
3. SNUSTAD, D. Peter; SIMMONS, Michael J. (Colab.). **Fundamentos de Genética**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

Bibliografia Complementar:

1. BURNS, George W; BOTINNO, Paul J. (Sup.). **Genética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 381p.
2. BROWN, T.A. **Genética:** um enfoque molecular. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.
3. GOWDAK, Demetrio; MATTOS, Neide Simoes de (Colab.). **Biologia:** genética, evolução e ecologia. São Paulo: FTD, 1990. 371p.
4. GUERRA, M. **Introdução à Citogenética Geral**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan. 1988. 142 p.
5. NUSSBAUM, R. L., MCINNES, R. R., WILLARD, H. F. Thompson & Thompson - **Genética Médica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

Bloco: 2	Disciplina: Química Básica	Carga Horária: 60h

Ementa:

Classificação macroscópica de substâncias químicas. Organização dos elementos conhecidos e suas propriedades. Representação das transformações químicas; conceitos fundamentais para a compreensão de transformações químicas em nível de atômico e molecular; normas de segurança e manipulações básicas em laboratório. Ligações e reações Químicas.

Bibliografia Básica:

1. ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de química:** questionando a vida moderna e o meio ambiente. Bookman: Porto Alegre, 2001.
2. BRADY, J. E.; HUMISTON, G. E. **Química Geral.** Rio de Janeiro: TLC, 1983
3. RUSSEL, J. B. **Química Geral**. 2ed. São Paulo: Makron Books, Vol 1 e 2, 1994.

Bibliografia Complementar

1. FEITOSA, A. C.; FERRAZ, F.C. **Segurança em laboratório**. Bauru-SP: UNESP, 2000.
2. KOTZ, J. C.; TREICHEL, Jr. P. **Química e reações químicas.** 6.ed., Pioneira Thonson Learning, vol. 1 e 2, 2005.
3. MOURA, Carla Veronica Rodarte de; SILVA, Rosa Lina Gomes do Nascimento Pereira da. Quimica geral experimental. Teresina: EDUFPI, 2013. 124p.
4. OLIVEIRA, E.A. **Aulas práticas de química.** São Paulo: Ed. Moderna, 1993.
5. BRITO, M. A; PIRES, A. T. N; **Química básica: teoria e experimentos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997

Bloco: 2	Disciplina: Física Básica	Carga Horária: 60h

Ementa:

Física: definição. Grandezas e unidades em Ciências Naturais. Importância da conservação de grandezas fundamentais no estudo dos fenômenos naturais. Movimentos de translação e rotação, envolvendo suas causas e consequências. Energia como base para o estudo de movimentos. Movimento de fluidos. Transformações de energia: calor e formas de energia em trânsito.

Bibliografia Básica:

1. HALLIDAY, D., RESNICK, R., e KRANE, K. S. **Física.** Vols. 1, 4a. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1996.

2. NUSSENZVEIG, H. M. **Curso de Física Básica**.Vols 1, São Paulo: Editora Edgard Blucher, 1996.
3. TIPLER, P**. Física.** Vol 1. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Dois, 1999.

Bibliografia Complementar:

1. SERWAY, R. A. **Física para Cientistas e Engenheiros com Física Moderna**. Vol. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1997
2. FEYNMAN, Richard P. **O que é uma lei física?** Lisboa: Gradiva, 1989.
3. FEYNMAN, P. R. **Física em Seis Lições.** Rio de Janeiro. Ediouro, 2001
4. LUCIE, P. **A Gênese do Método Científico**, Rio de Janeiro, 1976.
5. CHAVES, A. S. **Física:** O Paradigma Newtoniano. Rio de Janeiro: Editora Reichmann & Affonso, 2001

Bloco: 2	Disciplina: Matemática para o Ensino de Ciências	Carga Horária: 60h

Ementa:

Equações do 1º e do 2º graus; Funções Elementares e suas aplicações; Estatística elementar e suas aplicações.

Bibliografia Básica:

1. BUCCHI, P. **Curso Prático de Matemática**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.
2. IEZZI, G. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Ed. Atual. (5ª , 6ª , 7ª e 8ª), 2009.
3. ANTON, H. **Cálculo:** um novo horizonte. uma variável 1, 6 ed. Porto Alegre: Bookman Ed., 2000.
4. .

Bibliografia Complementar

1. LIMA, E. l. e outros. **A Matemática do Ensino Médio.** Coleção Professor de Matemática. SBM, 2011
2. ÁVILA, G. **Cálculo I:** Funções de uma variável. 6. ed. São Paulo: Livros Técn. e Científicos Ed., 1994
3. BIANCHIN, E. e PACCOLA, H. **A Matemática tem Razão**. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.
4. CARMO, M. P.; Morgado, A. C.; WAGNEN, E., **Trigonometria e Números Complexos.** Coleção Professor de Matemática. SBM.
5. BOLDRINI, J. L**. Álgebra linear.** São Paulo; Harper & Row do Brasil, 1980.

Bloco: 2	Disciplina: Psicologia da Educação	Carga Horária: 60h

Ementa:

A ciência psicológica e a Psicologia da Educação. A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem: aspectos psicossociais (motivação, auto-conceito e auto-estima). Dificuldades de aprendizagem.A produção das subjetividades dos sujeitos do campo.

Bibliografia Básica:

1. BOCK, A. M. B.; FURTADO, O, e TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
2. BRAGHIROLLI, E. M. e outros. **Psicologia Geral.** 20. ed. Petrópolis-RJ: Voz, 2001.
3. COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A.(orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** psicologia e educação. Trad. Angélica Mello Alves, Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Bibliografia Complementar

1. DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** Trad. Lenke Perez. 3ª ed. São Paulo-SP: Makron Books, 2001.
2. FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo-SP: Atual, 1997.
3. WOOLFOK, A. E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
4. NUNES. T. BARBOSA, L. e BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura:** teoria e prática. São Paulo-SP: Cortez, 2001.
5. SALVADOR, C. C. (org.). **Psicologia da educação**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Bloco: 2	Disciplina: Legislação e Organização da Educação Básica	Carga Horária: 60h

Ementa:

A dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira. A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96).Diretrizes operacionais para a Educação no campo.

Bibliografia Básica:

1. BREZENZISKI, I. (Org). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
2. SHIROMA, E. O. *et al*. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000
3. BREZENZISKI, I. (Org). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

Bibliografia Complementar

1. CORRÊA, B. C. Educação infantil. In:OLIVEIRA, R. & ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.
2. TUPY, M. I. N. Educação profissional. *In*: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.
3. ARELARO, L. R. G. & KRUPPA, S. M. P. Educação de jovens e adultos. *In*: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.
4. SOUSA, S. Z. L & PRIETO, R. G. Educação especial. *In*: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.
5. . OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

Bloco: 3	Disciplina: Química orgânica	Carga Horária: 60h

Ementa

Conceitos fundamentais. Funções orgânicas. Estereoquímica. Lipídios. Carboidratos. Proteínas. Métodos de separação de compostos orgânicos. Alguns compostos orgânicos do metabolismo secundário dos seres vivos.

Bibliografia Básica:

1. BARBOSA, Luiz Claudio de Almeida. **Introdução a química orgânica**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
2. SOLOMONS, T. W. Graham; FRYHLE, Craig B. Quimica organica. 10ed. Rio de Janeiro: Livros Tecnicos e Cientificos, 2013. 2v.
3. McMURRY, John. **Química Orgânica.** 6. ed. Sao Paulo: Cengage Learning, 2009.

Bibliografia Complementar:

1. CAVA, Michael P; ALLINGER, Norman L. Quimica organica. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1976. 961.
2. MORRISON, Robert T. **Química Orgânica**. Boston: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

3. UCKO, David A. **Química para as ciências da saúde**: uma introdução a química geral, orgânica e biológica. 2. ed. Sao Paulo: Manole, 1992.
4. VOLLHARCT, K. Peter C.; SCHORE, Neil E. (Colab.) **Química Orgânica:** Estrutura e Função. 4 ed. Porto Alegre: Brokman, 2004.
5. McMurry, J. Química Orgânica, 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1997.

Bloco: 3	**Disciplina: Políticas Públicas de Educação no campo**	**Carga Horária: 60h**

Ementa: Definições e concepções acerca das políticas públicas. As políticas sociais no atual estágio do capitalismo. A política educacional no contexto das políticas sociais, com ênfase para as destinadas ao campo.

Bibliografia Básica:

1. BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo** (Parecer nº36 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002 disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.
2. SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 2. ed. RJ: DP&A, 2002.
3. PEREIRA, Sônia. Espaços de Participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.35, p.359-371. mai-ago. 2007 disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a14v1235.pdf

Bibliografia Complementar

1. FREIRE, Paulo. **Educação e política**. São Paulo: Ed Cortez, 1999.
2. TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 2000.
3. BRASIL. SECAD. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Disponível em: http:// portal. mec. gov. br/index. php option=com_content&view=article&id=290& Itemid=816. Acesso em 10/04/2010.
4. DAVIES, Nicholas. **Fundef e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas-SP : Autores Associados, 1999.
5. SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 2000.

Bloco: 3	**Disciplina: Educação Especial**	**Carga Horária: 60h**

Ementa: Educação infantil: aspectos históricos e legais. O jogo infantil nas abordagens teóricas: psicanalítica, construtivista e sócio-histórica. A evolução do desenho: a perspectiva de Luquet. Desenvolvimento moral: as contribuições de Piaget e Kohlberg. O brinquedo e o desenho na educação infantil. Educação inclusiva na escola do campo.

Bibliografia Básica:

1. CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WWA, 1997.
2. CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
3. MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Bibliografia Complementar

1. ALMEIDA, M.A. **Da segregação á inclusão**: o percurso feito pelo Brasil em relação a outros países. IN: BRASIL. **Ensaio Pedagógico. Brasília**: MEC/SEESP,2007 (TEM NA INTERNET – Ok)

2. ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O. **Atendimento educacional especializado**. IN: BRASIL. Ensaio Pedagógico. Brasília: MEC/SEESP,2006
3. ENUMO. Sônia Regina Fiorim. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.
4. SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

Bloco: 3	Disciplina: Didática	Carga Horária: 60h

Ementa:

Concepções de Didática e seus dbeterminantes. O objetivo de estudo da Didática e suas variáveis internas: objetivos, conteúdos, metodologia, relação professor/aluno, recursos de ensino e avaliação. O planejamento didático e a organização do trabalho docente. Recursos audiovisuais. As práticas educativas das escolas do campo.

Bibliografia Básica:

1. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Didática e ação docente:** aspectos metodológicos na formação de profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver e JUNQUEIRA, AZEVEDO, Sérgio Rogério (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.
2. ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de & OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Alternativas do ensino da didática**. Campinas/SP: Papirus, 1997.
3. CONTERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

Bibliografia Complementar

1. CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin MARTINS, Pura Lúcia Oliver e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal***:* pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. FEKDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar:** relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.
2. OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da didática***:* elementos teórico-metodológicos. Campinas/SP: Papirus, 1991.
3. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (coord.). **Repensando a didática**. Capinas/SP: Papirus, 1991.
4. LIBÂNEO, J.C. Didática. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
5. MARTINS, Pura Lúcia Oliver Martins. **A didática e as contradições da prática**. Capinas/SP: Papirus,2a edição, 2003.

Bloco: 3	Disciplina: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação no campo	Carga Horária: 60h

Ementa: Estado, Sociedade, Movimentos Sociais do Campo e Educação. Políticas Públicas para educação no campo no Brasil. Currículo e Escola Rural. História, Princípios e Identidade da Educação no campo. Educação no campo, Currículo Integrado, Trabalho e Pesquisa como Princípios Educativos. Institucionalização da Educação no campo e Projetos Pedagógicos em Educação no campo

Bibliografia Básica:

1. CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo & KOLLING, Edgar Jorge (orgs) **Educação no campo***:* Identidades e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação no campo, 2002. (Coleção Por uma Educação no campo, nº 4).
2. MARTINS, Fernando José (org). **Educação no campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

3. UNEFAB, União das Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância**: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2002.

Bibliografia Complementar:

1. KOLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José & MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação no campo**. Brasília: UNB, 1999.
2. ARROYO, Miguel Gonzáles et al (Orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF. Articulação Nacional "Por Uma Educação no campo", 1999. (Coleção Por Uma Educação no campo, n° 2).
3. ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. (organizadores) **Por Uma Educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
4. BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. 2.ed. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).
5. NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do**. Pedagogia da Resistência***:* Alternativa de Educação para o meio rural. Guarapari: Ex Libres, 2007.

Bloco: 3	Disciplina: Ética e Educação	Carga Horária: 60h

Ementa: Conceito de ética. Noções sobre Ética, Moral e Direito Ética e Cidadania. Formação do Sujeito moral. Teorias éticas. Ética na profissão docente. Formação ética e política do educador. Conceito e Princípios filosóficos da Bioética. Temas atuais da bioética. Ética do cuidar e da solidariedade do campo.

Bibliografia Básica:

1. AHLERT, Alvori. **Eticidade da Educação**. Ijuí – RS, UNIJUÍ, 1999.
2. BOFF, L. **Ética da vida**. Brasília, Letraviva, 2000.
3. GALLO, S. **Ética e cidadania:** caminhos da Filosofia. Campinas: Papirus, 1999.

Bibliografia Complementar:

1. CLOTET, J. **Bioética: uma aproximação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
2. GUILHEM, D. & ZICKER, F. (Orgs.) **Ética na pesquisa em saúde:** Avanços e desafios. Brasília: LetrasLivres/Editora UnB; 2007.
3. MORIN, Edgar*.* **O paradigma perdido***:* a natureza humana. Portugal: Europa-américa, 1973.
4. VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996 .
5. RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Bloco: 4	Disciplina: Metodologia do Ensino da Física	Carga Horária: 60h

Ementa:

Laboratório e oficinas de planejamento da ação docente; construção de materiais didáticos; utilização das Novas Tecnologias em Educação (Internet/TV Escola). Estratégias do ensino de Física. Organização do trabalho pedagógico no ensino de Física Diretrizes curriculares para o ensino de Física. Avaliação da aprendizagem em Física.

Bibliografia Básica:

1. NARDI, R. (org.) **Pesquisas em ensino de física**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2001. (Coleção Educação para a ciência).
2. CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos.** São Paulo: Moderna, 1994.
3. DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do Ensino de Ciências.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.

Bibliografia Complementar:

1. CARVALHO, Ana Maria pessoa de. **Prática de Ensino**. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1985.
2. _____. **Formação de Professores de Ciências.** São Paulo: Cortez Editora. 1993.

3. BORGES, A. Tarciso. **Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências.** *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v.19, n.3, p.291-312, dezembro, 2002.
4. NDERY, Mª Amália et al. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1994.
5. BRAGA, Magda F.; MOREIRA, Moacir Alves. **Metodologia do ensino de Ciências**. Belo Horizonte: LÊ, 1997.

Bloco: 4	**Disciplina: Metodologia do Ensino da Biologia**	**Carga Horária: 60h**

Ementa:

Laboratório e oficinas de planejamento da ação docente; construção de materiais didáticos; utilização das Novas Tecnologias em Educação (Internet/TV Escola). Estratégias do ensino de Biologia

Bibliografia Básica:

1. CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensino de ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
2. BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
3. DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de ciências.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

Bibliografia Complementar:

1. ALMEIDA, M. J. P. M. de; SILVA, H. C. da (org***.).*** **Linguagens, leituras e ensino da ciência.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
2. LEITE, Lígia Silva (coord.) **Tecnologia educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
3. OLIVEIRA, J. B. A.; CHADWICK, C**. Aprender e ensinar.** São Paulo: Global, 2001.
4. PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
5. SANT'ANNA, Ilza Martins; SANT'ANNA,Victor Martins. **Recursos educacionais para o ensino:** quando e por quê? Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Bloco:4	**Disciplina: Metodologia do Ensino de Química**	**Carga Horária: 60h**

Ementa:

Contextualização histórica do ensino de Química. Tendências do ensino de Química. Organização do trabalho pedagógico em Química. Técnicas em ensino de Química s. Diretrizes curriculares para o ensino de Química . Materiais didáticos e paradidáticos de ensino de Química. Conteúdos e metodologias de Química para o Ensino Fundamental e Médio: seleção, seqüência e abordagens. Avaliação da aprendizagem em Química.

Bibliografia Básica:

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
2. DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
3. FROTA-PESSOA, O.; GEVERTZ, R.; SILVA, A. G. **Como ensinar ciências**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1985

Bibliografia Complementar:

1. CARVALHO, A. M. P. de (org.) et al. **Ensino de ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
2. NARDI, R. (org.) **Educação em ciências:** da pesquisa à prática docente. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2001. (Coleção Educação para a ciência).
3. CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984- Quadrimestral. Textos escolhidos.
4. INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Porto Alegre: IF-UFRGS. Quadrimestral. Textos escolhidos.

5. REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA. São Paulo: SBF, 1979- . Trimestral. Textos escolhidos.

Bloco: 4	Disciplina: Bioquímica para o Ensino de Ciências	Carga Horária: 60h

Ementa:

Introdução à Bioquímica, biologia celular, água, biomoléculas, enzimas, bioenergética, introdução ao metabolismo celular, metabolismo das macromoléculas, fotossíntese, ácidos nucléicos. Estudo das enzimas, incluindo cinética, inibição, regulação, coenzimas e vitaminas. Princípios de bioenergética. Transmissão da informação do código genético. Noções de Biologia Molecular e Biotecnologia.

Bibliografia Básica:

1. CHAMPE, P.C., HARVEY, R.A., FERRIER, D.R. **Bioquímica ilustrada.** 4.ed. ArtMed, 2009.
2. DEVIN, T. M. **Manual de bioquímica com correções clínicas**. 6. ed. Sao Paulo: Edgard Blucher, 2007.
3. NELSON, D.L., COX, M.M. **Lehninger**: Princípios de Bioquímica. 4. ed. Sao Paulo: Sarvier, 2006.

Bibliografia Complementar:

1. BERG, J.M., TYMOCZKO, J.L, STRYER L. **Bioquímica**. 6° Ed. Guanabara Koogan. 2008.
2. CAMPBELL, M.K.; FARRELL, S.O. **Bioquímica.**5 .ed. São Paulo: Thomson, 2008.
3. MARZZOCO, A.; TORRES, B.B. **Bioquímica Básica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
4. MICKLOS, David A.. **Ciência do DNA**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
5. NELSON, D.L., COX, M.M. **Princípios de Bioquímica de Lehninger**. 5°ed. Artmed. 2011.

Bloco: 4	Disciplina: LIBRAS	Carga Horária: 60h

Ementa: O sujeito surdo: conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Língua de sinais enquanto língua dos surdos. Aspectos da organização educacional e cultural dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Atividades de base para a aprendizagem da língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionado ao trabalho docente. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual espacial das diferentes narrativas bem como da criação literária surda.

Bibliografia Básica:

1. FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
2. GOES, Maria Cecilia Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1996. GOLDFELD, Marcia. **A Crianca surda***:* linguagem e cognicao numa perspectiva socio-interacionista. São Paulo: Plexus,1997.
3. QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Bibliografia Complementar

1. QUADROS, Ronice Muller de. Aquisicao de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos**. Rio de Janeiro: INES, 1997.
2. _____.**O tradutor e interprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: Ministério de Educacão e Cultura, 2004.
3. QUADROS, Ronice Muller de. **Lingua de sinais brasileira** : estudos linguisticos. Colaboração de Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
4. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; GOES, .Maria Cecilia Rafael de (OrgS.); **Surdez :** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.
5. SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediacao, 1998..

Bloco: 4	Disciplina: Avaliação da Aprendizagem	Carga Horária: 60h
Ementa:		
Conceitos básicos e tipos de avaliação. Caracterização de um bom instrumento de medida. Planejamento de testes. Construção e aplicação de testes. Apresentação e análise dos resultados de testes do rendimento escolar.		
Bibliografia Básica:		
1. HAYDT, R. **A avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995. 2. DEPRESTITERIS, L.**O Desafio da Avaliação da Aprendizagem***:* Dos fundamentos a uma proposta inovadora, São Paulo: EPU, 1989. 3. SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1991.		
Bibliografia Complementar		
1. ESTEBAN, Mª. T. (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos caminhos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 2. BICUDO, Mª. V. & SILVA JÚNIOR, C. A. da (orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional**. V. 4, São Paulo: UNESP, 1999. (Seminários & Debates). 3. HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio***:* uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991. 4. LIBANEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 5. ESTEVES, Oyara Peterson. **Testes, Medidas e Avaliação**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.		

Bloco: 5	Disciplina: Biologia Animal I	Carga Horária: 60h
Ementa:		
Importância da Zoologia. Características da Zoologia. Protozoários (morfologia e fisiologia). Características gerais, classificação e fisiologia dos filos: Porifera, Cnidaria, Platyhelminthes, Nematoda, Mollusca, Annelida, Arthopoda e Chinodermata. Hipóteses de relacionamento entre os grupos "basais" de invertebrados. Relacionamento entre os principais de grupos de artrópodes (Hipótese Ecdysozoa vs. Articulata).		
Bibliografia Básica:		
1. BRUSCA, R. & G. BRUSCA. **Invertebrados.** 2.ed. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 2007. 2. RUPPERT, E. E.; FOX, R. S.; BARNES, R. D**. Zoologia dos invertebrados:** uma abordagem funcional-evolutiva. São Paulo: Roca, 2005. 3. STORER, T.I.; USINGER, R.L.; STEBBINS, R.C. & NYBAKKEN, J.W. **Zoologia geral.** 6.ed. São Paulo: Nacional, 1991.		
Bibliografia Complementar:		
1. AZEVEDO, Antonio C P; HENNING, Georg J (Colab.). **Zoologia**. 6. ed. Porto Alegre: Sagra, 1982. 2. DARCE, Raul Dantas. **Introdução a anatomia e fisiologia animal.** 2. ed. Sao Paulo: Printed in Brazil, 1989. 3. POPESKO, Peter. **Atlas de anatomia topografica dos animais domesticos**. Sao Paulo: Manole, 1997. 4. RIBEIRO-COSTA, Cibele S; ROCHA, Rosana Moreira da (Colab.). **Invertebrados:** Manual de Aulas Praticas. 2. ed. Ribeirao Preto: Holos, 2006. 5. RODRIGUES, Sergio de Almeida. **Zoologia.** 9. ed. Sao Paulo: Cultrix, 1982.		

Bloco: 5	Disciplina: Biologia Vegetal I	Carga Horária: 60h
Ementa:		

Importância dos estudos na botânica; Diversidade e reprodução das plantas: Criptogamas e Fanerogamas; Desenvolvimento e morfologia de fanerógamas; formação de tecidos e principais órgãos - folha, caule, raiz, flor, fruto e semente.
Bibliografia Básica:
1. APEZATO-DA-GLÓRIA & CARMELLO-GUERREIRO, S. M. 2006. **Anatomia vegetal**. 2. ed. Viçosa, ed. UFV 2. CUTTER, Elizabeth G. **Anatomia Vegetal:** Células e tecidos. 2. ed. São Paulo: Roca, 1986. 3. BARROSO, G. M. **Sistemática de angiospermas do Brasil.** V. 1, 2 e 3. EDUSP, São Paulo. 1978, 1984, 1986.
Bibliografia Complementar:
1. BALTAR, S. L. M. de A.. **Manual prático de morfoanatomia vegetal**. Sao Carlos: Rima, 2006. 2. BICUDO, Carlos E.M (Org.). **Gênero de algas de águas continentais do Brasil**. 2. ed. Sao Carlos: Rima, 2006. 3. JUDD, Walter S. (Org.). **Sistemática vegetal**: um enfoque filogenético. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 4. OLIVEIRA, E. C. **Introdução à Biologia Vegetal.** São Paulo: Edusp, 2003. 5. RAVEN, P. H. EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia vegetal.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

Bloco: 5	**Disciplina: Educação Ambiental**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
O surgimento da EA. Educação Ambiental (conceito e sua importância no ensino fundamental e médio). . Relação entre saúde, educação e meio ambiente. Fenômenos ambientais e suas implicações para a sobrevivência do homem. A responsabilidade ambiental das empresas. O Protocolo de Kyoto e a Declaração do Rio de Janeiro. A Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, a Estratégia Nacional de Conservação da Natureza e da Biodiversidade e outras estratégias nacionais neste domínio.		
Bibliografia Básica:		
1. BARCELOS, Valdo. **Educacao ambiental:** sobre principios, metodologia e atitudes. Rio de Janeiro:Vozes, 2008. 2. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educacao Ambiental:** a formacao do sujeito ecologico. 4. ed. Sao Paulo: Cortez, 2008. 3. DIAS, Genebaldo Freire. **Educacão ambiental:** Principios e praticas. 9. ed. Sao Paulo: Gaia, 2004.		
Bibliografia Complementar:		
1. ASHCROFT, Frances M.. **Vida no limite:** a ciencia da sobrevivencia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 2. LIMA, L.M.Q. **Lixo:** Tratamento e Biorremediação. São Paulo: Editora Hemus,1995. 3. MILLER, G. Tyler. **Ciencia Ambiental**. 11. ed. Sao Paulo: Cengage Learning, 2008. 4. ROCHA, Julio Cesar; ROSA, Andre Henrique (Colab.); CARDOSO, Arnaldo Alves (Colab.). **Introducao a Quimica Ambiental.** Porto Alegre: Bookman, 2004. 5. PEDRINI, Alexandre de Gusmao (Org.). **Educação Ambiental**: reflexões e praticas conteporaneas. 6. ed. Petropolis (RJ): Vozes, 2008.		

Bloco: 5	**Disciplina: Ecologia**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Introdução a Ecologia: Conceitos básicos. A energia nos sistemas ecológicos. Ciclagem de nutrientes. Fatores limitantes e o ambiente físico. Dinâmica de populações. Interações intra e interespecíficas. Sucessão ecológica. Padrões de diversidade. Conceito de bioma e principais ecossistemas terrestres.		
Bibliografia Básica:		

1. DAJOZ, Roger. **Princípios de Ecologia.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
2. RICKLEFS, R.E. **A Economia da Natureza**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.
3. TOWNSSEND, Colin R., BEGON; M., HARPER, J. L. **Fundamentos da Ecologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Bibliografia Complementar:

1. BEGON, Michael; TOWNSEND, Colin R (Colab.). **Ecologia: de indivíduos a ecossistemas**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
2. KREBS, J.R.. **Introducão a ecologia comportamental.** São Paulo: Atheneu, 1966.
3. ODUM, E.P.; BARRETT, G.W. **Fundamentos de Ecologia**. São Paulo:Thomson Learning, 2007.
4. ODUM, Eugene P. **Fundamentos de Ecologia**. Sao Paulo: Cengage Learning, 2008.
5. PINTO-COELHO, R.M. **Fundamentos em Ecologia**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

Bloco: 5	Disciplina: Anatomia e Fisiologia Humana	Carga Horária: 60h

Ementa:

Anatomia e Fisiologia dos sistemas orgânicos: esquelético, articular, muscular, nervoso, circulatório, respiratório, digestório, urinário, genital masculino e genital feminino.

Bibliografia Básica:

1. CASTRO, Sebastiao Vicente de. **Anatomia Fundamental.** 3. ed. Sao Paulo: Makron Books, 1985.
2. THIBODEAU, Gary A. **Estrutura e formacao do corpo humano.** 11. ed. Monole, 2002. 528. SPENCE, Alexander P. Anatomia humana basica. 2. ed. Sao Paulo: Manole, 1991.
3. TORPORA, Gerard J. **Corpo Humano:** Fundamentos da anatomia e Fisiologia. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Bibliografia Complementar:

1. KAWAMOTO, Emilia Emi. **Anatomia e fisiologia humana**. Sao Paulo: EPU, 1988.
2. DANGELO, Jose Geraldo; FATTINI, Carlo Americo (Colab.). **Anatomia Humana Basica**. 2. ed. Sao Paulo: Atheneu, 2010.
3. SILBERNAGL, Stefan. **Fisiologia:**Texto e Atlas. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009..
4. OLIVEIRA, Norival Santolin de. **Anatomia e fisiologia humana**. Goiania: AB, 2002.
5. WOLF, HEIDEGGER, G**. Atlas de anatomia humana**. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1987.

Bloco: 5	Disciplina: Estágio Supervisionado I	Carga Horária: 75h

Ementa:

O processo de formação e a trajetória da profissionalização docente e suas instâncias constitutivas. Laboratório e oficinas de planejamento da ação docente. Estágio de observação Ensino Fundamental e Médio.

Bibliografia Básica:

1. BRAGA, Magda F.; MOREIRA, Moacir Alves. **Metodologia do ensino de Ciências**. Belo Horizonte: LÊ, 1997.
2. CARVALHO, Ana Maria pessoa de. **Prática de Ensino**. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1985.
3. DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

Bibliografia Complementar

1. CARVALHO, Ana Maria pessoa de. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
2. BORGES, A. Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.19, n.3, p.291-312, dezembro, 2002.

3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
4. DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. **Física**. 2. ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1992.
5. PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação dos Professores** – Unidade, Terapia e Prática. Cortez Editora, 1984.

Bloco: 6	Disciplina: Gestão e organização da Escola do Campo	Carga Horária: 60h

Ementa:

Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais. Organização e função da escola. Organização e planejamento do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo. Coordenação Pedagógica. O currículo e a avaliação da escola do campo. O Projeto Pedagógico das escolas do campo. Formas de organização e participação democrática nas escolas do campo.

Bibliografia Básica:

1. LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** *Teoria* e Prática. Cuiabá: Alternativa, 2007 .
2. LIMA, L. C. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001,
3. OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do Trabalho.** 4. Ed. São Paulo: Ática, 1998. Série Princípios.

Bibliografia Complementar

1. FERREIRA, Naura C. (Org.**). Gestão Democrática da Educação***:* Atuais Tendências, Novos Desafios. São Paulo: Cortez, 2001.
2. NÓVOA, Antonio (Coord.). **As organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
3. MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomaz T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
4. SOUZA, Rosa Fátima. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
5. PADILHA, Paulo Roberto**. Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez Instituto/Paulo Freire, 2003 (Guia da Escola Cidadã, v.7).

Bloco: 6	Disciplina: Biologia Animal II	Carga Horária: 60h

Ementa:

Característica gerais e fisiologia dos grupos: Filo Hemichordata, Filo Chordata (Sub-filos Cephalochordata, Urochordata e Vertebrata), Chondrichthyes, Actinopterygii, Sarcopterygii, Amphibia, Reptilia, Aves e Mammalia. Nutrição, metabolismo energético, crescimento e desenvolvimento, princípios gerais de circulação, regulação da temperatura, excreção, movimento de Hemichordata, Cephalochordata, Urochordata, Agnatha, Chondrichthyes, Actinopterygii e Sarcopterygii. Nutrição, metabolismo energético, crescimento e desenvolvimento, princípios gerais de circulação, regulação da temperatura, excreção, movimento de Amphibia, Reptilia, Aves e Mammalia.

Evolução das linhagens de vertebrados: Anapsida, Synapsida, Euriapsida, Diapsida (Infraclasse Ichthyosauria, Infraclasse Lepidosauromorpha e Infraclasse Archosauromorpha), Parareptilia. Origem e evolução dos Tetrapoda.

Bibliografia Básica:

1. HILDEBRAND, Milton; GOSLOW, George (Colab.). **Analise da Estrutura dos Vertebrados.** 2. ed. Sao Paulo: Atheneu, 2006.

2. ORR, R. T. **Biologia dos Vertebrados**. 5. ed. Sao Paulo: Roca, 1986.
3. POUGH, F. H.; JANIS, C. M.; HEISER, J.B**. Vida dos vertebrados**. 4. ed. Sao Paulo: Atheneu, 2008.

Bibliografia Complementar:

1. AZEVEDO, Antonio C P; HENNING, Georg J (Colab.). **Zoologia**. 6. ed. Porto Alegre: Sagra, 1982.
2. D ARCE, Raul Dantas. **Introducao a anatomia e fisiologia animal**. 2. ed. Sao Paulo: Printed in Brazil, 1989. 186.
3. HICKMAN JR., C.P.; ROBERTS, L.S.; KEEN, S.; EINSENHOUR, D. J.; LARSON, A.; I´ANSON. **Princípios Integrados de Zoologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2016.
4. POPESKO, Peter. **Atlas de anatomia topografica dos animais domesticos.** Sao Paulo: Manole, 1997. 3v.
5. RODRIGUES, Sergio de Almeida. **Zoologia**. 9. ed. Sao Paulo: Cultrix, 1982.

Bloco: 06	Disciplina: Relações Étnico-raciais	Carga Horária: 60h

Ementa:

Relações raciais e construção da identidade. Diversidade étnicoracial, LDB, teorias de currículo e educação escolar. Pesquisa educacional e relações étnico-raciais. A questão étnico-racial no projeto pedagógico e nos planos de ensino. Diversidade no contexto da educação no campo.

Bibliografia Básica:

1. BOMFIM, M. C. A. **Educação e diversidade cultural**. 3 ed. EDUFPI. 2010.
2. OLIVEIRA, P. C. **Caminhos da identidade**: ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo. . São Paulo: Editora Unesp; Brasilia.2006.
3. REX, J**. Raça e etnia**. Lisboa: Editorial Estampa. 1998.

Bibliografia Complementar:

1. CANDAU,Vera M. (erg). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
2. CONSELHO NACIONAL DA EDUCACÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana. Brasília**, 2004.
3. THEODORO, (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.
4. MACLAREN, P. **Multiculturalìsmo crítico**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
5. OLIVEIRA, Iolanda. **O contexto racial na primeira república**. In, MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (prefacio). Cuiabá: EdUFMT/Entrelinhas, 2008.
6. THEODORO, Helena. **Mito e espiritualìdade - mulheres negras**. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

Bloco: 6	Disciplina: Biologia Vegetal II	Carga Horária: 60h

Ementa:

Fisiologia Vegetal; Célula vegetal. Fotossíntese. Fotorespiração. Respiração. Limitações fisiológicas da produção vegetal. Dinâmica do crescimento e do desenvolvimento: Fitohormônios, efeitos fisiológicos e modo de ação. Fotoperíodo. Relações água-planta. Conceitos e métodos taxonômicos. Código internacional de nomenclatura botânica. Categorias taxonômicas. Relações filogenéticas de ordens e famílias de plantas vasculares. Sistemas de classificação. Coleta e identificação.

Bibliografia Básica:

1. RAVEN, P. H. EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia vegetal**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
2. TAIZ, L.; ZEIGER, E. **Fisiologia Vegetal**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

3. JUDD, W.S. (Org.). **Sistemática vegetal: um enfoque filogenético**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Bibliografia Complementar:

1. VIDAL, W. N.; VIDAL, M. R. R. (Colab.). **Botânica - organografia**: quadros sinóticos ilustrados de fanerógamos. 4. ed. Viçosa: UFV, 2000. BALTAR, S. L. M. de A.. **Manual prático de morfoanatomia vegetal.** Sao Carlos: Rima, 2006.
2. CUTTER, E.G.. **Anatomia Vegetal:** Células e tecidos. 2. ed. Sao Paulo: Roca, 1986.
3. FERRI, M. G. **Glossário Ilustrado de botânica.** São Paulo: Nobel, 1981.
4. CUTTER, E. G.. **Anatomia Vegetal**. 2 ed. Sao Paulo: Roca, 2002.
5. ESAÚ, K. **Anatomia das Plantas com sementes**. São Paulo: Edgard Bucher, 2013.
6. KERBAUY, G. B. **Fisiologia vegetal**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

Bloco:6	Disciplina: Geociências	Carga Horária: 60h

Ementa:

Conceitos gerais em geologia. Características físicas e composicionais da Terra. A escala do tempo geológico. Tectônica global. Os principais grupos de rochas. Introdução à mineralogia. Geologia do Brasil. Introdução à paleontologia. Águas subterrâneas. Introdução à geologia ambiental.

Bibliografia Básica:

1. SUGUIO, Kenitiro. **Evolução Ecológica da Terra e a Fragilidade da Vida**. São Paulo: Blucher, 2003.
2. DAJOZ, Roger. **Princípios de Ecologia**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
3. SALGADO-LABOURIAU, M. L. **História Ecológica da Terra.** São Paulo. Edgard Blücher. 1994.

Bibliografia Complementar:

1. DNPM/CPRM. **Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil.** Rio de Janeiro. DNPM/CPRM. 2002.
2. FERNANDES, Antonio Carlos Sequeira. Guia dos icnofosseis de invertebrados do Brasil. Rio de Janeiro: Interciencia, 2002. 260p.
3. LUZ, Adao Benvindo da; FRANCA, Silvia Cristina Alves; SAMPAIO, Joao Alves. Tratamento de minerios. 5ed. Rio de Janeiro: CETEM, 2010. 946p.
4. SBPC, v. 1. **Geologia** - Série Ciência Hoje na Escola. 1 ed. São Paulo. Global/SBPC. 2000.TEIXEIRA, W. et al. (orgs) **Decifrando a Terra.** São Paulo. Oficina de Textos. 2000.
5. ALBUQUERQUE, O.R.; DEQUECH, V. Contribuição para a geologia do meio-norte, especialmente Piauí e Maranhão. Brasil. In: CONGRESSO PANAMERICANO DE ENGENHARIA DE MINAS E GEOLOGIA, 2, Petrópolis, 1946. Anais. Rio de Janeiro, 1946. v.3, p. 69-109.

Bloco: 6	Disciplina: Estágio Supervisionado II	Carga Horária: 90h

Ementa:

Projeto de Estágio. Estágio de Regência no Ensino Fundamental.

Bibliografia Básica:

1. BRAGA, Magda F.; MOREIRA, Moacir Alves. **Metodologia do ensino de Ciências.** Belo Horizonte: LÊ, 1997.
2. CARVALHO, Ana Maria pessoa de. **Prática de Ensino.** São Paulo, Livraria Editora Pioneira, 1985.
3. DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do Ensino de Ciências.** São Paulo.Cortez Editora, 1990.

Bibliografia Complementar

1. DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. ***Física*.** 2. ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1992.

2. MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino de Física no Brasil:** Retrospectiva e Perspectivas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol.22, n.1, p.94-99, mar. 2000.
3. PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação dos Professores** – Unidade, Terapia e Prática. Cortez Editora, 1984.
4. CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA. Universidade federal de Santa Catarina.
5. BORGES, A. Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.19, n.3, p.291-312, dezembro, 2002.

Bloco: 7	Disciplina: Geografia Física e Matemática	Carga Horária: 60h

Ementa:

Introdução à Geografia. Definição de Geografia Física e Matemática. Elementos de Cartografia. Representações da Terra, Coordenadas, Fusos, Mapas e Cartas, Escalas, Projeções, Leitura e Interpretação de Mapas e uso de GPS. Noções de Topografia, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento. Noções básicas sobre a origem, idade, evolução, principais minerais e rochas constituintes de crosta terrestre. Definição e perspectiva da Geomorfilogia. Sistema Geomorfológico Controle Estrutura e Climático. Noções de Metereologia e Climatologia. Aspectos físicos e ambientais do Brasil: rocha, relevo, solos, coberturas vegetais e redes hidrográficas.

Bibliografia Básica:

1. ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia Ciência da Sociedade:** uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
2. MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
3. MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Bibliografia Complementar:

1. CÂMARA , C, & DAVIS , C. **Fundamentos de Geoprocessamento**. Livro on-line: www.dpi.inpe.br, 1996.
2. CARVALHO , M. S.; PINA, M. F.; SANTOS, S. M. **Conceitos Básicos de Sistemas de Informação Geográfica e Cartografia Aplicados à Saúde .** Rede Interagencial de Informações para a Saúde. Brasília. Ministério da Saúde, 2000.
3. FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A Evolução do Pensamento Geográfico**. Lisboa – Portugal: Gadiva, 1986.
4. GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
5. MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**: Espaço, Cultura e Política no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1987.

Bloco: 7	Disciplina: Parasitologia para o ensino básico	Carga Horária: 60h

Ementa:

Conceitos Gerais de Parasitologia, Relação Parasito-Hospedeiro e Epidemiologia. Estudo dos principais grupos zoológicos de Interesse Médico: Protozoários, Helmintos e Artrópodes. Controle de insetos.

Bibliografia Básica:

1. AUTO, H.J.F. **Doenças infecciosas e parasitarias**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2002.
2. NEVES, D.P. **Parasitologia Humana**. São Paulo: Atheneu, 2011.
3. CIMERMAN, B.; FRANCO, M. A. (Colab.). **Atlas de Parasitologia**: **Artrópodes, Protozoários e Helmintos**. São Paulo: Atheneu, 2007.

Bibliografia Complementar:

1. CARLI, G.A. **Parasitologia Clínica.** São Paulo: Atheneu. 2007.
2. LUIZ NETO, L. S.; VOLPI, R.; REIS, P. A. (Colab.). **Microbiologia e Parasitologia**. Goiânia: AB, 2003.

3. RUPPERT, E. E.; FOX, R. S.; BARNES, R. D. **Zoologia dos invertebrados:** uma abordagem funcional-evolutiva. São Paulo: Roca, 2005.
4. VERONESI, R. **Doenças infecciosas e parasitarias.** 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.
5. REY, L. **Parasitologia.** Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 2008.

Bloco: 7	**Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso I**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
A pesquisa em ensino de ciências. Pesquisas bibliográficas. Projetos de pesquisa: elaboração e desenvolvimento. Elaboração de instrumentos de pesquisa. Elaboração e aprovação do projeto de ensino de ciências relativo ao Trabalho de Conclusão de Curso.		
Bibliografia Básica:		
1. RUDIO, F.V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** 41 ed. Petrópolis, Vozes, 2013. 2. GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 3. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.		
Bibliografia Complementar:		
1. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 2. BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 3. CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984- Quadrimestral. Textos escolhidos. 4. INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Porto Alegre: IF-UFRGS. Quadrimestral. Textos escolhidos. 5. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA		

Bloco: 7	**Disciplina: Teoria do Currículo e sociedade**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo. Teorias curriculares, Concepções, tendências, avaliação e planejamento curricular. Relações Étnico-Raciais e educação. Experiências curriculares formais e não formais. Produção de saberes e fazeres nas escolas do campo.		
Bibliografia Básica:		
1. HENTZ, Paulo. O currículo no Brasil. In: **Ensino em Re-vista**. Uberlancia: v. 7, n. 1. p. 47-56, jul/jun, 1998. 2. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. 3. MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.		
Bibliografia Complementar:		
1. ARROYO, Miguel G. **Experiências de Inovação Educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas**. Campinas – SP: Papirus, 1999. 2. GIROUX, Henry.**Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 3. _____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed. 1997, p. 43-53. 4. _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo, 2000. 5. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.		

Bloco: 7	Disciplina: Estágio Supervisionado III	Carga Horária: 120h
Ementa:		
Projeto de Estágio. Estágio de Regência no Ensino Médio (Física, Química e Biologia).		
Bibliografia Básica:		
1. PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação dos Professores** – Unidade, Terapia e Prática. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 2. **CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA**. Universidade Federal de Santa Catarina. 3. DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.		
Bibliografia Complementar		
1. IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; FERREIRA, Maria Salonilde. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente**. Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, n.9 2003, p.73-80. 2. _____. **Reflexividade:** estratégias de formação de professores. In: III Encontro de ativa na Escola II. 2004. 3. MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. **5º. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade.** Amsterdã: Vrije University, 18-22 de junho. 2002. 4. CARVALHO, Ana Maria pessoa de. **Prática de Ensino.** São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1985. 5. _____. **Formação de Professores de Ciências.** São Paulo: Cortez Editora. 1993.		

Bloco: 8	Disciplina: Evolução	Carga Horária: 60h
Ementa:		
Teorias da evolução. Métodos de estudo da evolução. Sistemas adaptativos. Seleção natural e artificial. Fontes de variação. Processo de especiação. Mecanismo de isolamento. Modos de especiação. Tendências evolutivas. Evolução molecular.		
Bibliografia Básica:		
1. RIDLEY, Mark. **Evolucão**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 2. FREEMAN, S.; HERRON, J. C. **Análise Evolutiva**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 3. FUTUYMA, D. J. **Biologia Evolutiva.** SBG, 1992.		
Bibliografia Complementar:		
1. DAWKINS, Richard; RUBINO, Rejane (Trad.). **Gene Egoista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 2. GOWDAK, Demetrio; MATTOS, Neide Simoes de (Colab.). **Biologia**: genetica, evolucao e ecologia. São Paulo: FTD, 1990. 3. LEWIN, R. **Evolução Humana**. São Paulo: Atheneu Editora, 1999. 4. MATIOLI, S. R. **Biologia Molecular e Evolução**. São Paulo: Holos Editora, 2001 5. WILSON, Edward Osborne. **Diversidade da Vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.		

Bloco: 8	Disciplina: Educação e Movimentos Sociais do Campo	Carga Horária: 60h
Ementa:		
Protagonismo da sociedade civil. Movimentos sociais no campo. Mobilização social. Políticas educacionais no campo e o papel das organizações sociais. Conquistas históricas dos movimentos sociais do campo.		

Bibliografia Básica:
1. BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 23 fevereiro 2011. 2. BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de. Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 3. LIMA, E. S.; SILVA, M. S. P. **Diálogos sobre educação do campo**- 2ª Ed. Teresina-PI: EDUFPI, 2014. 4. WEFFORT, F. C.**O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.
Bibliografia Complementar
1. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). Por uma Educação no campo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 2. FERNANDES, Bernardo Mançano. Préfácio. In: SOUZA, Maria Antônia de. Educação no campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006. 3. GOHN, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

Bloco: 08	**Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso II**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Coleta de dados de pesquisa. Tratamento e análise de dados para a pesquisa no ensino de ciências. Desenvolvimento do projeto do Trabalho de Conclusão de Curso. Elaboração e apresentação de monografia relativa ao Trabalho de Conclusão de Curso.		
Bibliografia Básica:		
1. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 2. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010. 3. KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.		
Bibliografia Complementar:		
1. BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia:** um guia para a iniciação científica. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000. 2. MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M.. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 3. OLIVEIRA NETTO, A.A. **Metodologia da pesquisa científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008. 4. SANTOS, A.R. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.		

Bloco: 8	**Disciplina: Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Meio Ambiente: Introdução à questão ambiental. A Questão Ambiental - Problemas (As Ações Impactantes da Atividade Humana; Atividades Agropecuárias e Florestais Centros Urbanos; Atividades Industrial, Comercial e de Serviços; Residências, Clubes, Áreas Públicas); Conseqüências da Atividade Humana (Lixo; Poluição do Solo, da Água, do Ar; Redução da Diversidade Biológica; Degradação do Solo; Esgotos Doméstico, Hospitalar e Industrial); Soluções e Alternativas Existentes (Ações Específicas; Educação; Educação Ambiental; Gestão Ambiental; Estudo do Impacto Ambiental: EIA/RIMA). Desenvolvimento Sustentável: Conceitos Básicos. A Relação Meio Ambiente X		

Desenvolvimento Sustentável e a Integração de Conhecimentos de Diferentes Áreas Profissionais. Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Atuação Profissional
Bibliografia Básica:
1. ACSELRAD, Henri. **Desenvolvimento sustentável**: a luta por um conceito. Revista Proposta 17/56, p. 5-8, 1993. 2. ACCARINI, Jose Honorio. **Economia rural e desenvolvimento**: reflexões sobre o caso brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1987. 224p. 3. CAVALCANTI, Clovis. **Desenvolvimento e Natureza**: Estudos para uma sociedade sustentável. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 429p.
Bibliografia Complementar:
1. CAPRA, F. A. **Teia da Vida**: Uma nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. Rio de Janeiro: Cultrix, 1996. 2. _____ **As conexões ocultas**: Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002. 3. CAVALCANTI, C. **Meio ambiente desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995. 4. FERRINHO, Homero. **Cooperativas e Desenvolvimento Rural**. Porto: LCE, 1978. 222. 5. PIAUI. **Iniciativas municipais para o desenvolvimento sustentável.** Teresina: PCPR, 2002.

Bloco: 8	**Disciplina: Estágio Supervisionado IV**	**Carga Horária: 120h**
Ementa:		
Projeto de Estágio. Estágio de Regência no Ensino Médio (Física, Química e Biologia).		
Bibliografia Básica:		
1. CARVALHO, Ana Maria pessoa de. **Prática de Ensino**. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1985. 2. _____. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora. 1993. 3. DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo:Cortez Editora, 1990.		
Bibliografia Complementar		
1. IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; FERREIRA, Maria Salonilde. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagem, Educação e Sociedade.** Teresina, n.9 2003, p.73-80. 2. _____. **Reflexividade:** estratégias de formação de professores. In: III Encontro de ativa na Escola II. 2004. 3. MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. *5º.* **Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade.** Amsterdã: Vrije University, 18-22 de junho. 2002. 4. PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação dos Professores** – Unidade, Terapia e Prática. Cortez Editora, 1984. 5. CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA. Universidade federal de Santa Catarina.		

10.6. Ementa das Disciplinas Optativas

Bloco: 7/8	**Disciplina: Física para o Ensino Médio**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Teoria e Prática do Ensino de Física no Ensino Médio. A Física como Ciência Experimental. Evolução e Importância da Química. Física Elementar. Cinemática. Foraça e Movimento. Energia e Potência. Introdução e Aplicações da Física Moderna. Termometria e Termodinâmica. Óptica. Eletricidade e Eletrostática. Teoria da Relatividade. Teoria Quântica. Particular Elementares.		

Bibliografia Básica:
1. HALLIDAY, D., RESNICK, R., e KRANE, K. S. **Física.** Vols. 1, 4a. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1996. 2. NUSSENZVEIG, H. M. **Curso de Física Básica**.Vols 1,São Paulo: Editora Edgard Blucher, 1996. 3. TIPLER, P. **Física.** Vol 1. 4a. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Dois, 1999.
Bibliografia Complementar:
1. CHAVES, A. S. **Física:** O Paradigma Newtoniano. Rio de Janeiro: Editora Reichmann & Affonso, 2001. 2. FEYNMAN, P. R. **Física em Seis Lições.** Rio de Janeiro. Ediouro, 2001. 3. FEYNMAN, Richard P. **O que é uma lei física?** Lisboa: Gradiva, 1989. 4. SERWAY, R. A. **Física para Cientistas e Engenheiros com Física Moderna**. Vol. 1. 3a. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1997. 5. LUCIE, P. **A Gênese do Método Científico**. Rio de Janeiro: Campus, 1976.

Bloco: 7/8	**Disciplina: Educação e Cultura Popular**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Educação Escolar e Não Escolar: os espaços de Educação. Educação de qualidade e a qualidade da educação das classes populares. Relação entre a ausência de Educação e crescimento das desigualdades sociais. Educação e Cultura Popular e Movimentos Sociais. A luta pela Educação no Brasil. A luta pelo direito da educação no campo.		
Bibliografia Complementar		
1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos). 2. OLIVEIRA, Antônio Carlos de. **Educação Popular:** Prática Plural. São Paulo: Nova, 2000. 3. PALUDO, Conceição. **Educação Popular:** em busca de alternativas. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.		
Bibliografia Complementar		
1. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. GETAT – A segurança e o Revigoramento do Poder Regional. **Reforma Agrária**, Campinas, v.11, nº 02, março/abril, 1981, p. 4-41. 2. ARROYO, Miguel Gonzales (org). **Da Escola Carente à Escola Possível.** 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997. 3. AYALA, Maria Ignez Novais, AYALA, Marcos. **A cultura popular no Brasil.** 2.ed. São Paulo : Ática, 1995. 4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 5. MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.		

Bloco: 7/8	**Disciplina: Sociologia Rural**	**Carga Horária: 60h**
Ementa:		
Objeto da sociologia rural, contexto histórico e principais abordagens. As relações entre o rural e o urbano. Capitalismo e agricultura. Relações de trabalho no campo. Histórico da questão agrária, agrícola e social no Brasil. Estrutura fundiária e estrutura de classes. Os movimentos sociais no campo. Agricultura familiar. Novas ruralidades e a reconstrução dos espaços rurais.		
Bibliografia Básica:		
1. ADORNO, Sérgio (Org.). **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre: Edit. Da Universidade, 1993. 2. FROEHLICH, J. M. DIESEL, V (orgs). **Desenvolvimento rural: tendências e debates contemporâneos**. Ijuí: UNIJUÌ, 2006.		

3. MARTINS, J. S. (org). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.

Bibliografia Complementar:

1. ABRAMOWAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão.** São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas: Hucitec/ANPOCS, 1992.
2. CARNEIRO, Maria José. (1998). Ruralidades: novas identidades em construção. In: **Estudos sociedade e agricultura**. Rio de Janeiro, UFRRJ, 11: 53-75.
3. LAMARCHE, H. (coord.). **A agricultura familiar.** Volume I. São Paulo: Unicamp, 1993.
4. SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Produzir para viver.** Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
5. VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias**. O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados. 2002.

Bloco: 7/8	Disciplina: **Aspectos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos**	**Carga Horária: 60h**

Ementa:

A educação de jovens e adultos como direito. Concepções teórico-metodológicas de educação de jovens e adultos. A diversidade da educação de jovens e adultos. Os fundamentos legais da educação de jovens e adultos como modalidade de educação. A história da Educação de Jovens e Adultos. As diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. As políticas e programas de educação de jovens e adultos no Brasil e Piauí no campo.

Bibliografia Básica:

1. JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
2. ROMÃO, José E. GADOTTI, Moacir. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002
3. FAZENDA, I.C. A **Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo, Edições Loyola, 1979.

Bibliografia Complementar

1. DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos – Leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
2. BARRETO, Vera. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC/SEF/COEJA, 2000.
3. DURANTE, Marta et all. **Formação de Educadores Alfabetizadores de Jovens e Adultos em empresas/escola.** São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila/Fundação kellogg, 1999.
4. SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 2000.
5. PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Bloco: 7/8	**Disciplina: Química para o Ensino Médio**	**Carga Horária: 60h**

Ementa:

Teoria e Prática do Ensino de Química no Ensino Médio. Matéria e Sua Natureza: estrutura da matéria, substância, mistura, métodos de separação, fenômenos físicos, estrutura atômica, distribuição eletrônica, tabela periódica, ligações químicas, funções químicas, reações químicas, eletroquímica e radioatividade.

Bloco: 7/8	Disciplina: Educação, Estado e Direitos Humanos	Carga Horária: 60h

Ementa:

Teorias Políticas do Estado. As circunstâncias da Modernidade. Os direitos fundamentais do homem. Os direitos humanos no plano das relações internacionais. Educação, Estado e Direitos humanos no Brasil. Educação no Campo enquanto direito humano fundamental.

Bibliografia Básica:

1. BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro, 1992.
2. CANDAU, V. M. **Educar em direitos humanos:** construir democracia. 2.ed.Petrópolis, Vozes. 20013.
3. CARVALHO, José Sergio. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Vozes, 2004.
4. CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Bibliografia Complementar:

1. ARAÚJO, Ulisses F. & AQUINO . J. G. **Os direitos humanos na sala de aula:** a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.
2. SOUTO, C. **Introdução ao Direito como Ciência Social.** Brasília: Universidade de Brasília, 1971.
3. RAYO, JOSE TUVILLA. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Química Sintética: química do carbono e hidrocarbonetos.

Biogeoquímica: soluções, estudo dos gases, termoquímica, cinética química e equilíbrio químico.

Bibliografia Básica:

1. ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente.** Bookman: Porto Alegre, 2001.
2. BRADY, J. E.; HUMISTON, G. E. **Química Geral**, Rio de Janeiro: TLC, 1983.
3. BROWN, Theodore L. et al. **Química:** a ciência central. 9.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Bibliografia Complementar:

1. BRITO, M. A; PIRES, A. T. N; **Química básica: teoria e experimentos.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.
2. RUSSEL, J. B. **Química Geral**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, Vol 1 e 2, 1994.
3. CARVALHO, P. R. **Boas práticas químicas em biossegurança.** Rio de Janeiro: Interciência, 1999.
4. KOTZ, J. C.; TREICHEL, Jr. P. **Química e reações químicas**. 6.ed. Pioneira Thonson Learning, vol. 1 e 2, 2005.
5. LENZI, E.; FAVERO, L. O. B.; TANAKA, A. S.; VIANA FILHO, E. A.; SILVA, M. B., **Química geral experimental**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos editora, 2004.

Bloco: 7/8	Disciplina: Embriologia e Histologia Comparada	Carga Horária: 60h

Ementa:

Conceitos fundamentais; Tecido epitelial de revestimento e glandular; Tecido conjuntivo; Tecido cartilaginoso; Tecido Adiposo; Tecido ósseo; Tecido Hematopoético; Tecido muscular; Tecido nervoso;

Sistemas reprodutores: masculino e feminino. Gametogênese, Fertilização e Segmentação, Implantação do blastocisto; Gastrulação, Fechamento do embrião, Membranas Fetais, Placentas, Cordão umbilical, Comparação desses processos entre os animais.

Bibliografia Básica:

1. JUNQUEIRA, Luiz Carlos Uchoa; CARNEIRO, Jose (Colab.). **Histologia básica.** 11. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
2. KIERSZENBAUM, Abraham L. **Histologia e biologia***:* uma introducão a patologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
3. GARCIA, Sonia M. Lauer ; FERNÁNDEZ, Casimiro G. **Embriologia.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

Bibliografia Complementar:

1. JUNQUEIRA, Luiz Carlos Uchoa; CARNEIRO, Jose (Colab.). **Nocões básicas de citologia, histologia e embriologia**. 15. ed. São Paulo: Nobel, 1983.
2. HAM, Arthur W. **Histologia.** 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1977.
3. CORMACK, David H; NARCISO, Marcelo Sampaio (Trad.). **Fundamentos de Histologia***.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
4. KÜHNEL, Wolfgang. **Histologia:** texto e atlas. Porto Alegre: Artmed, 2010.
5. DI FIORE, Mariano S. H.. **Novo atlas de histologia:** microscopia óptica, histoquímica e microscopia eletrônica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1977.

Bloco: 7/8	Disciplina: Informática na Educação	Carga Horária: 60h

Ementa:

Importância da informática na educação. Utilização da Informática na Escola. A utilização de aplicativos e base de dados para pesquisa e ensino em Educação e Ciências. Ambientes de Aprendizagem Informatizados.

Bibliografia Básica:

1. RAMALHO, J. A. **Introdução á Informática**: teoria e prática. São Paulo: Berkeley. Brasil, 2001
2. SANMYA, Feitosa Tajra. **Informática na educação**. São Paulo: Érica, 2002
3. TJARA, S. F. **Informática na Educação:** Novas Ferramentas Pedagógicas para os professores na atualidade. 3º Ed. São Paulo: Erica, 2001.

Bibliografia Complementar:

1. TJARA, S. F. **Projeto em sala de aula:** Windows 98, Word 97 e Excel 97, São Paulo, Editora Érica, 2001.
2. LUCENA C., FUKS H. **A Educação na Era da Internet**. Rio de Janeiro: Editora Clube do Futuro,2000.
3. COSTA, R. **A Nova Demanda das Licenciaturas**: Informática 10 Na Educação, WIE'99 -Workshop de Informática na Escola –SBC'99, Rio de Janeiro, RJ, pp 645-654, Julho 1999.
4. PAPERT, S. LOGO: **Computadores e Educação.** São Paulo: Ed. Brasiliense,1988.
5. SANCHO. J. **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed .1998.

11. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado, antes de ser uma exigência legal, deve ser parte integrante da formação de professores, articulando a teoria com a prática. Assim, o currículo de Licenciatura deve propiciar, permanentemente, a articulação entre o conteúdo da formação profissional com o exercício da docência, de modo a configurar uma visão mais integrada do conhecimento profissional.

O Estágio Supervisionado em uma Licenciatura Interdisciplinar, como a prevista no Projeto Pedagógico de Curso do Procampo, exige planejamento e organização sistemáticos, de forma que as áreas de conhecimento abrangidas – Ciências da Natureza – não sejam apenas vivenciadas pelos futuros professores, mas que haja uma distribuição de carga horária compatível com as características de cada área e com a interdisciplinaridade que o curso exige e pela especificidade da Pedagogia da Alternância.

De acordo com Ribeiro (2008, p. 30), o trabalho com a alternância "articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado", assim, leva em consideração dois tempos de formação: o tempo escola (TE), onde o educando recebe o aporte teórico-metodológico e o tempo comunidade (TC), onde os conteúdos conceituais se transformarão em procedimentos e desenvolvimento de atitudes que transformam a realidade imediata.

O estágio em Licenciatura em Educação no campo no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio são entendidos como um espaço ambiental em que o acadêmico deverá analisar o processo de ensino, observando e diagnosticando situações que propiciam ou dificultam as aprendizagens dos alunos.

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/96 trata da formação dos profissionais da educação e pressupõe que a formação de professores deve se realizar "de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando e terá como fundamento a associação entre teoria e prática." Isso significa que a integração permanente entre teoria e prática deve garantir a construção das competências e

habilidades para que o acadêmico possa exercer de forma plena suas atividades profissionais.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como "o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso" (BRASIL, 2008, p 9). Como se nota, esta definição vai ao encontro da LDB e corrobora a visão do Estágio como parte integral e indispensável da formação profissional.

No âmbito da UFPI, o Estágio Supervisionado está organizado pela Resolução 22/09 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-CEPEX, que organiza e define as normas de realização e desenvolvimento do Estágio, em conformidade com a LDB 9394/96 e a Lei 11.788/08. Existe, atualmente, termos de cooperação vigentes para que os discentes desenvolvam as atividades deste momento de formação tanto nas escolas Estaduais como Municipais de Educação das localidades atendidas.

As atividades de estágio, além de proporcionarem ao acadêmico a participação em situações simuladas e reais de vida e trabalho, devem privilegiar o desenvolvimento da pesquisa resultantes da reflexão sobre a prática. Em outros termos, as atividades de estágio devem buscar em todos os seus momentos, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação no campo deve possibilitar aos acadêmicos a formação e a construção de conhecimentos necessários à sua formação, ou seja, para o trabalho com as escolas do campo e no campo. Aquelas situadas na sede do município, mas que recebem boa parte de seus alunos do meio rural e estas que se situam no meio rural propriamente dito

Para tanto, a Coordenação de Estágio e o Professor Orientador devem garantir as condições para que os acadêmicos desenvolvam suas atividades de modo que este trabalho auxilie na reestruturação do currículo escolar, considerando as condições e características da Escola Campo e da própria Universidade, uma vez que os alunos do meio rural vivenciam práticas e espaços de vivência – cultura e trabalho – diferenciados dos alunos urbanos.

A formação do professor deve passar pelo exercício da análise e reflexão sobre a prática docente, de modo a desvelar o cotidiano escolar. A análise e a reflexão permanente sobre a prática pode se constituir na mola propulsora para o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente.

Dessa forma, o estágio terá o objetivo de propiciar condições para que o acadêmico possa vivenciar, no tempo comunidade, experiências de docência orientadas e supervisionadas que o conduza à análise e à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado

Objetivos e Caracterização

O Presente Regulamento tem por finalidade normalizar as atividades relacionadas com ao estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Educação no campo.

O Estágio Supervisionado, para os cursos de Licenciatura da UFPI, constitui componente curricular obrigatório dos cursos de formação de recursos humanos para o magistério, para integralização curricular, previsto nos diversos currículos dos cursos de licenciatura, conforme determinado pela legislação que disciplina o funcionamento do estágio curricular nos cursos de licenciatura plena (Resolução nº. 01/02 – CNE, Resolução nº. 02/02 – CNE, Resolução nº199/03 – CEPEX/UFPI, Resolução nº22/09 - CEPEX/UFPI, a Resolução nº 115/05 – CEPEX/UFPI e Resolução 177/2012- CEPEX/UFPI).

Compreende o período em que o estudante de graduação permanece em contato direto com o ambiente de trabalho, objetivando iniciar o futuro educador em sua vida profissional, através da vivência de situações concretas de ensino, sob a orientação e acompanhamento direto de um docente-supervisor ou àqueles que já possuem experiência uma reflexão sobre a sua práxis pedagógica.

O Estágio Supervisionado corresponde nas diversas licenciaturas às atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da prática pedagógica, sob a coordenação da Instituição de Ensino.

O Estágio Supervisionado objetiva:

- Garantir a formação acadêmica: conclusão do processo de ensino-aprendizagem;
- Vivenciar uma nova modalidade de aprendizagem com experiências para o alcance dos objetivos educacionais tendo em vista a interdisciplinaridade;
- Desenvolver atividades que possibilitem ao estudante: conhecimento da sala de aula em todos os aspectos do seu funcionamento; vivência da prática docente envolvendo a dimensão técnica, social e política; e, a descoberta de si mesmo como agente social e

construtor da cidadania, cujo trabalho só terá sentido se tiver como finalidade à realização da pessoa humana.

Constitui, pois, momento único em que o estudante-estagiário tem a oportunidade de auto-avaliação e de, ao mesmo tempo, ser avaliado quanto às suas competências e habilidades para o exercício da ação docente.

O Estágio Supervisionado poderá ser planejado de modo a se constituir como atividade de extensão e/ou pesquisa viabilizando a participação do estudante em projetos de interesse social.

Organização administrativa e didático-pedagógica

Aspectos Administrativos

Coordenação de Estágio Supervisionado

Conforme a Resolução nº 177/2012-CEPEX/UFPI, a coordenação do estágio no curso será formada por um docente efetivo escolhido entre os professores orientadores do estágio, cuja nomeação deverá ser efetivada por portaria da unidade acadêmica a qual o estágio está vinculado, cujas competências e tempo de supervisão serão estabelecidos pelos respectivos pares e tem como atribuições:

a) coordenar a elaboração ou adequações de normas ou critérios específicos do estágio do curso, com base na presente resolução;

b) informar à CEO/PREG os campos de estágio, quando for o caso, tendo em vista a celebração de convênios e termos de compromisso;

c) fazer, no final de cada período, levantamento do número de alunos aptos e pretendentes ao estágio, em função da programação semestral;

d) elaborar, a cada semestre, junto com os docentes-orientadores, as programações de estágio obrigatório que serão enviadas à CEO/PREG no prazo estabelecido no calendário acadêmico;

e) orientar e encaminhar os alunos ao campo de estágio;

f) acompanhar o desenvolvimento do estágio, tendo em vista a consecução dos objetivos propostos;

g) enviar a CEO/PREG, no final de cada período letivo o relatório correspondente ao estágio obrigatório do curso;

h)Receber e arquivar da unidade de estágio avaliações e freqüência do estagiário assinados pelo supervisor de campo.

Carga horária do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, regulamentado pela Resolução nº. 177/12 – CEPEX/UFPI, nas diversas licenciaturas, compreende as disciplinas:

Estágio Supervisionado de Ensino I - 75 (setenta e cinco) horas-aula;

Estágio Supervisionado de Ensino II - 90 (noventa) horas-aula;

Estágio Supervisionado de Ensino III - 120 (cento e vinte) horas-aula;

Estágio Supervisionado de Ensino IV - 120 (cento e vinte) horas-aula.

Total do Estágio - 405 (quatrocentas e cinco) horas-aula

A carga horária total do Estágio Supervisionado tem 405 (quatrocentas e cinco) horas-aula, sendo ofertada nos últimos quatro semestres letivos do Curso (Blocos: V, VI, VII e VIII).

O Estágio Supervisionado realizar-se-á durante o período letivo da UFPI, correspondendo ao período estabelecido pelo calendário acadêmico da Instituição, em consonância com o período letivo da rede municipal e estadual de ensino.

Dispensa do Estágio Supervisionado

No caso de Licenciatura em Educação no campo, considerada especificidade da formação, a redução da carga horária do Estágio supervisionado dar-se-á da seguinte forma:

I - O aluno poderá requerer dispensa do Estágio Supervisionado de Ensino III quando possuir, no mínimo, dois anos de exercício efetivo do magistério no ensino fundamental.

II - O aluno poderá requerer dispensa do Estágio Supervisionado de Ensino IV quando possuir, no mínimo, dois anos de exercício efetivo do magistério no ensino médio.

Os critérios exigidos para redução da carga horária do Estágio Supervisionado de Ensino são os seguintes:

I - Comprovação legal (cópia autenticada) do vinculo empregatício: carteira de trabalho para professores de instituições privadas; contrato de prestação de serviço para professores

substitutos; contrato de estágio não obrigatório para graduando bolsistas; contracheques e termo de posse para professores efetivos da rede pública de ensino;

II - Comprovação legal (cópia autenticada) da autorização/reconhecimento da instituição em que atua ou atuou, conforme estabelece a norma respectiva dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação;

III - Apresentação de relatório da experiência docente de acordo com as normas vigentes da ABNT.

A solicitação de aproveitamento de atividades docentes regulares na Educação Básica deverá ser encaminhada à DAA no período anterior ao da dispensa requerida, acompanhada da justificativa e documentação comprobatória seguindo conforme a resolução 177/12-CEPEX/UFPI

Campo de Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado é componente curricular a realizar-se em campos pertencentes ou conveniadas à UFPI ou em instituições educacionais que possuem condições para o desenvolvimento das atividades do estagiário sob avaliação do Coordenador de Estágio.

Nessa proposta curricular, o princípio essencial da formação docente é a reflexão contínua sobre a prática em sala de aula, enfatizando a pesquisa como eixo articulador da construção e reconstrução do conhecimento.

Matrícula curricular.

O discente deve efetuar a matrícula na coordenação do curso, no período estabelecido para matrícula curricular no calendário acadêmico da Instituição, estando sua matrícula condicionada ao cumprimento dos pré-requisitos no currículo do curso.

Encaminhamento para o campo de estágio.

O encaminhamento ao campo de estágio se dará através de ofício do docente supervisor ou da Coordenação de Estágio Obrigatório.

Supervisão do Estágio

O supervisor de campo é um profissional lotado na unidade de realização do estágio, responsável neste local pelo acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento dessa atividade. A atuação do docente supervisor visa articular, acompanhar, orientar e avaliar as

atividades desenvolvidas pelo estagiário no campo de estágio, proporcionando ainda oportunidades de reflexão sobre o pensar e o agir profissional.

A supervisão no Estágio Obrigatório ocorre de forma direta com monitoramento de forma sistemática e contínua das atividades do estágio, através da:

– Avaliação periódica do desempenho dos alunos com utilização de instrumentos específicos;

– Criação e recriação de espaços de reflexão-ação-reflexão durante todo o processo;

– Planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário;

– Colaborar na elaboração do Plano de Estágio e dos relatórios parciais e de conclusão do Estágio (final);

- Os relatórios e avaliações deverão obrigatoriamente ser assinados pelo supervisor e encaminhados ao Coordenador do estágio;

Planejamento, execução e avaliação do Plano de Estágio.

O Plano de Estágio é tarefa do estudante, sob a orientação do docente-supervisor com anuência do coordenador do estágio, devendo: selecionar, priorizar conteúdos a serem trabalhados e atividades a serem executadas, definir os objetivos que devem ser atingidos, fixar prazos, competências e habilidades a serem adquiridas e determinar, a priori, formas do próprio estágio.

O Plano de Estágio deve conter partes essenciais:

- Introdução;
- Objetivos gerais e específicos;
- Fundamentação Teórica;
- Metodologia do trabalho;
- Resultados;
- Cronograma;

O Plano deve ser elaborado a partir do conhecimento da realidade do campo de estágio. A execução do Plano pelo estudante-estagiário deve ser acompanhada pelo docente-supervisor na supervisão de estágio.

A avaliação do Plano de Estágio deve ser realizada após o término de cada etapa prevista no documento, para verificação e correção das falhas ocorridas, envolvendo docente-supervisor e estudante-estagiário.

Acompanhamento, controle e avaliação do estágio.

O acompanhamento e o controle do estágio devem ser realizados pelo docente-supervisor na forma descrita de supervisão (direta) e através de documentos (ficha de supervisão, ficha de freqüência do estagiário e relatórios parciais e relatório final) a serem preenchidos pelo docente-supervisor, pelo estudante-estagiário e pelo coordenador de estágio.

Pesquisa e extensão no estágio obrigatório:

Como a lógica da formação na Universidade Federal do Piauí aponta para a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo por base o compromisso da Instituição com a produção de novos conhecimentos, desenvolvimento da capacidade de adaptar-se às mudanças e ao atendimento das necessidades da comunidade onde a mesma está inserida. Assim, se faz necessário que o Estágio Supervisionado possa ocorrer, prioritariamente, na forma de ensino, mas pode associar o ensino às atividades de extensão e/ou de pesquisa.

Estágio Supervisionado na forma de extensão visa à participação dos estudantes em ações que possam colaborar com os docentes já atuantes na educação básica, na revisão constante da sua prática, propiciando qualificação técnica e humana à comunidade de acordo com as necessidades apresentadas contribuindo com momentos de reflexão e de troca e construção de saberes.

O Estágio Supervisionado na forma de pesquisa visa desenvolver o espírito científico do futuro licenciado, formando sujeitos familiarizados com as questões da investigação e questionamentos que possam buscar soluções para os problemas enfrentados na prática pedagógica por aqueles que já exercem o magistério, abrindo espaços para o pensar, o criticar, o criar e para a proposição de alternativas. Visa, portanto, instrumentalizar o estudante-estagiário para aprender e criar de forma permanente, buscando respostas aos problemas que surgem nas atividades de ensino, ou seja, na prática educativa.

Orientações para o estagiário:

1 Tomar conhecimento da Legislação Vigente e das Resoluções que regulamentam o Estágio Curricular na UFPI e do Manual de Estágio;

2 Efetivar matrícula no Estágio Supervisionado, na Coordenação do Curso a qual está vinculado;

3 Elaborar o Plano de Estágio sob a orientação do docente-supervisor;

4 Destinar, obrigatoriamente, um turno para a realização do estágio, para atendimento do horário da escola-campo de estágio, caso não exerça o magistério.

5 Observar os prazos estipulados no plano de estágio para entrega dos trabalhos, materiais e documentos solicitados pelo docente-supervisor e coordenador de estágio;

6 Entregar ao coordenador de estágio ao final de cada mês ou no prazo estabelecido pelo mesmo, a freqüência devidamente assinada pelo responsável direto no campo de estágio;

7 Entregar no término do Estágio Supervisionado, ao docente-supervisor e à unidade da UFPI a qual se vincula a atividade de estágio, um relatório sobre as atividades desenvolvidas, expondo os resultados e a avaliação do trabalho no campo de estágio.

8 Entregar relatórios parciais a cada 06 (seis) meses caso a duração do estágio seja superior a um semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes gerais e normas de operacionalização do Estágio Supervisionado para as diversas licenciaturas da UFPI objetiva a priori subsidiar o estudante estagiário nos aspectos legais que respaldam o estágio na Instituição, como também nos aspectos técnico-metodológicos das diferentes fases/momentos a serem vivenciados na sua formação acadêmica. Será considerado reprovado o aluno que não cumprir com a freqüência de 75% e nota atribuída 7,0 (sete) (Resolução 177/12 CEPEX).

Definição dos Termos

CAMPO DE ESTÁGIO – Local credenciado (instituições escolares) pela Coordenação de Estágio Curricular – CEC/PREG, onde o estudante realiza atividades de estágio.

ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO – Aluno matriculado na disciplina Estágio Obrigatório, encaminhado oficialmente ao Campo de Estágio.

COORDENADOR DE ESTÁGIO – Professor da UFPI, indicado para ministrar a disciplina Estágio Obrigatório e proceder à supervisão das atividades do estágio.

DOCENTE-SUPERVISOR – Professor da escola/turma do campo de estágio, onde são desenvolvidas as atividades de estágio.

PLANO DE ESTÁGIO – Documento elaborado pelo aluno-estagiário com a orientação do docente-supervisor e coordenador de estágio, contendo o detalhamento das atividades de estágio.

12. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

De acordo com Resolução CEPEX nº 177/2012 o trabalho de conclusão de curso corresponde a uma produção acadêmica que expresse as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos por estes adquiridos durante o curso de graduação. Com base a esta resolução foi estabelecido o regulamento do TCC que norteará o processo de elaboração e avaliação do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação no campo, da Universidade Federal do Piauí.

Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. O Presente Regulamento tem por finalidade normalizar as atividades relacionadas com a elaboração, apresentação e avaliação do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura, sob a forma de monografia ou artigo cientifico (TCC).

Parágrafo único. A aprovação do trabalho de conclusão de curso na modalidade de monografia ou artigo científico é indispensável para a colação de grau de qualquer aluno matriculado no curso.

Art. 2º. O Coordenador da Disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será um professor do curso de Licenciatura em Educação no campo designado pelo Colegiado do Curso e serão contabilizadas seis horas de sua carga horária disponíveis para essa coordenação.

Art. 3º. O trabalho de conclusão de curso consiste em pesquisa individual, orientada em qualquer das áreas da Educação no campo.

Art. 4º. Os objetivos gerais do trabalho de conclusão de curso são os de propiciar aos alunos do curso um aprofundamento temático, o estímulo à produção científica, à consulta de bibliografia especializada e o aprimoramento da capacidade de interpretação e crítica.

CAPITULO II DOS PROFESSORES-ORIENTADORES

Art. 5º. O trabalho de conclusão de curso será desenvolvido sob a orientação de um professor com no mínimo titulo de mestre, pertencente ao quadro da UFPI .

Art. 6º. O professor orientador deverá levar em consideração, sempre que possível, a orientação de acordo com suas áreas de interesse.

Art. 7º. Cada professor pode orientar, no máximo, cinco trabalhos concomitantes por semestre.

Art. 8º. A substituição de orientador só é permitida quando outro docente assumir formalmente a orientação, mediante aquiescência expressa do Colegiado do Curso.

Art. 9º. Professor orientador tem, entre outros, os seguintes deveres específicos: I – Entregar uma carta de anuência para o Coordenador do curso para efeito de matrícula; II - freqüentar as apresentações dos seus orientados em sala de aula ou outro local, no âmbito da UFPI, conforme o cronograma das disciplinas;

Art. 10º. Atender, sempre que solicitado, seus alunos orientandos, em horários previamente fixados e cumprir a carga horária de 1h/a semanal para orientação.

Art. 11º. Analisar e avaliar os relatórios parciais que lhes forem entregues pelos orientandos;

Art. 12º. Participar das defesas para as quais estiver designado;

Art. 13º. Assinar as fichas de avaliação do TCC, juntamente com os demais membros das bancas examinadoras.

Art. 14º. Cumprir e fazer cumprir este Regulamento.

CAPÍTULO III DOS ALUNOS EM FASE DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 15º. Cabe ao aluno escolher o professor orientador, devendo, para esse efeito, realizar o convite, levando em consideração os prazos estabelecidos neste Regulamento para a entrega do projeto de monografia.

Art. 16º. Considera-se aluno em fase de realização de TCC aquele regularmente matriculado nas disciplinas Trabalho de conclusão de curso I e Trabalho de conclusão de curso II, integrantes do currículo do curso de Licenciatura em Educação no campo.

Art. 17º. O aluno em fase de realização de TCC tem, entre outros, os seguintes deveres específicos: I - freqüentar as reuniões convocadas pelo professor-orientador, cumprindo uma carga horária de 3h/a semanal de atividades; II – cumprir o calendário divulgado pelo Coordenador da disciplina para entrega de projetos, relatórios parciais e versão final do TCC; III - entregar ao orientador relatórios parciais sobre as atividades desenvolvidas; IV - elaborar a versão definitiva de seu TCC, de acordo com o presente Regulamento e as instruções de seu orientador e do Coordenador da disciplina TCC; V - comparecer em dia, hora e local determinados para apresentar e defender o TCC; VI - cumprir e fazer cumprir este Regulamento.

CAPÍTULO IV TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 18º. O TCC poderá ser elaborado em formato de monografia ou em formato de artigo, à critério do Orientador, em comum acordo com o aluno.

§1. Caso o trabalho seja apresentado em forma de monografia, este deve ser elaborado seguindo as normas da ABNT na apresentação escrita, citações e referências. O aluno deve informar no trabalho a citação da norma ABNT utilizada.

§2. Caso o trabalho seja apresentado em formato de artigo, este deverá seguir o modelo da revista da área escolhida para a submissão do trabalho. No entanto, deverá deixar claro para os membros da banca examinadora qual a revista que ele tomou como base para elaboração do artigo (para o seu TCC). Desta forma as normas da revista entrarão como anexo no documento entregue à banca examinadora.

Art. 19º. A estrutura do Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia compõe-se de: I – Capa; II – Folha de rosto; anteverso (ficha catalográfica) III – Folha de aprovação; IV – Epígrafe (opcional); V – Dedicatória (opcional); VI – Agradecimentos (opcional); VII – Sumário; VIII – Lista de Tabelas (se houver); IX - Lista de figuras (se houver); X – Resumo na língua vernácula e inglesa; XI – Introdução contendo necessariamente problema, objeto, objetivos, justificativas e revisão bibliográfica; XII – Metodologia; XIII – Resultados; XIV – Discussões; XV – Considerações finais (ou conclusão); XVI – Referências; XVII – Apêndices e anexos (quando for o caso).

Art. 20º. As cópias do Trabalho de Conclusão de Curso, encaminhadas às bancas examinadoras devem ser apresentadas preenchendo os seguintes requisitos: I -impressa em espaçamento 1.5, em papel branco, tamanho A4, letra tipo Times New Roman ou Arial, tamanho 12; II - as margens superior e esquerda = 3 cm, margens inferior e direita = 2 cm; III – encadernada em espiral;

CAPÍTULO V DA BANCA EXAMINADORA

Art. 21º. O Trabalho de Conclusão de Curso é defendido pelo aluno perante banca examinadora composta pelo professor orientador, que a preside, e por outros três membros, sendo um suplente.

Parágrafo único. No caso de apresentação do artigo, se ele já tem o aceite de uma revista em nível A ou B (seguindo a classificação do Qualis/CNPq) o aluno será aprovado com nota máxima (dez) e precisará apenas apresentar em público o seu TCC, onde será levado em consideração o que está escrito no Art. 29º do CAPÍTULO VI com relação à exposição do trabalho.

Art. 22º. Pesquisadores com título de doutor ou mestre podem ser convocados para participar das bancas examinadoras, mediante indicação do orientador, desde que aprovado em reunião do colegiado do curso.

Parágrafo único. Deve, sempre que possível, ser mantida a equidade no número de indicações de cada professor para compor as bancas examinadoras, procurando ainda evitar-se a designação de qualquer docente para um número superior a sete comissões examinadoras por semestre.

CAPÍTULO VI DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 23º. As sessões de defesa do TCC serão públicas.

Parágrafo único. Não é permitido aos membros das bancas examinadoras tornarem públicos os conteúdos do TCC, antes de suas defesas.

Art. 24º. O Coordenador de TCC deve elaborar um calendário semestral, fixando prazos para constituição das bancas examinadoras, encaminhamentos ao colegiado, entrega da redação final TCC finais e realização das defesas.

Art. 25º. Ao término da data limite para entrega das cópias dos TCC, o Coordenador de TCC divulgará a composição das bancas examinadoras, os horários e as salas destinados às suas defesas.

Art. 26º. Os trabalhos devem ser entregues aos membros das bancas examinadoras no prazo mínimo de quinze (15) dias, antes da data da defesa pública do mesmo.

Art. 28º Na defesa, o aluno tem até quarenta minutos para apresentar seu trabalho e cada membro da banca examinadora até vinte minutos para fazer sua argüição, dispondo ainda o discente de outros dez minutos para responder aos examinadores.

Art. 27º. Após apresentação pública e recebimento das correções pela banca examinadora, os alunos dispõem de cinco dias para entregarem a versão definitiva ao Coordenador de TCC.

Art. 29º. A atribuição das notas dar-se-á após o encerramento da etapa de argüição, obedecendo ao sistema de notas individuais por examinador, levando em consideração o texto escrito, a sua exposição oral e a defesa na argüição pela banca examinadora, com nota mínima para aprovação igual a 7.

§1º. Utiliza-se, para a atribuição de notas, fichas de avaliação individuais, onde o professor disponibiliza sua nota.

§2º. A nota final do aluno é o resultado da média aritmética das notas atribuídas pelos membros da banca examinadora.

Art. 30º. A banca examinadora, por maioria, após a defesa oral, pode sugerir ao aluno que reformule aspectos do seu TCC.

§1º. Quando sugerida a reformulação de aspectos fundamentais do TCC, os alunos dispõem de no máximo cinco dias para apresentar as alterações sugeridas.

§2º. Neste caso, a banca é autônoma para atribuir nova nota ao trabalho corrigido, caso ache necessário.

Art. 31º. Os alunos que não entregarem o TCC, ou que não se apresentarem para a sua defesa oral, sem motivo justificado, na forma da legislação em vigor, estarão automaticamente reprovados na disciplina.

CAPÍTULO VII DA ENTREGA DA VERSÃO DEFINITIVA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 32º. A versão definitiva do TCC deve ser encaminhada ao Coordenador de TCC, em três exemplares impressos e uma versão eletrônica (CD) que, além dos demais requisitos exigidos acima, as versões impressas devem vir encadernadas e na capa deverá conter nome da instituição, campus e nome do curso, nome do autor, título, sub-título (se houver), local e data. Duas cópias da versão final deverão ser encaminhadas à biblioteca e uma ficará arquivada na coordenação do curso (não será permitido empréstimo desse exemplar, ficando disponível para reprodução futura, caso haja extravio dos exemplares encaminhados à biblioteca).

Art. 33º. A entrega da versão definitiva do TCC é requisito para a colação de grau.

CAPÍTULO VIII DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 34º. O presente Regulamento poderá ser alterado por meio do voto da maioria absoluta dos membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação no campo.

Art. 35º. Compete ao Coordenador do TCC dirimir dúvidas referentes à interpretação deste Regulamento, bem como suprir as suas lacunas, expedindo os atos complementares que se fizerem necessários.

13. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

De acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, as atividades complementares fazem parte da necessidade de articulação entre a teoria e a prática, e, entre a pesquisa básica e a aplicada. Estas atividades incluem um conjunto de vivências acadêmicas previstas pela IES para a integralização do curso. Como atividades acadêmicas consideram-se aquelas relevantes para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos.

Ainda segundo o Parecer supracitado, são consideradas atividades integrantes da formação do aluno de Licenciatura em Educação no campo, além das disciplinas e do estágio supervisionado, seminários, participação em eventos, discussões temáticas, elaboração de projetos de pesquisa, monitorias, além de outras atividades acadêmicas a juízo do Colegiado do Curso. Estas poderão ocorrer em qualquer etapa do curso desde que seus objetivos sejam claramente explicitados.

Assim, de acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, além da carga horária em disciplinas obrigatórias, optativas e de estágio supervisionado, o aluno deverá cumprir, no mínimo, 200 (duzentas) horas em Atividades Complementares de natureza acadêmico-científico-culturais.

A UFPI, visando organizar a realização e o computo dessas atividades, em consonância com o disposto no Inciso V, do Artigo 53, da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aprovou, por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Resolução 177/12 (CEPEX), que dispõe sobre as Atividades Científico-Acadêmico-Culturais (Atividades complementares) em seus cursos de Graduação.

Além disso, é importante considerar que para a participação dos alunos nas atividades complementares, deverão ser observados os seguintes critérios:

I – Serem realizadas a partir do primeiro semestre;

II – Serem compatíveis com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no campo;

III – Serem compatíveis com o período cursado pelo aluno ou o nível de conhecimento requerido para a aprendizagem;

IV – Serem realizadas durante a realização do Curso e/ ou no período letivo, em horário diferenciado das aulas, bem como no período de matrícula institucional;

V – Serem integralizadas até o período anterior ao período de conclusão do curso.

O Calendário Universitário estipulará período para solicitação de integralização de Atividades Complementares de Graduação junto à coordenação do curso, até 60 (sessenta) dias antes do prazo para a colação de grau do aluno. O Calendário Universitário estipulará período para solicitação de registro de Atividades Complementares de Graduação junto às Coordenações de Curso, a cada período letivo.

A Coordenação do Curso avaliará o desempenho do aluno nas Atividades Complementares de Graduação, emitindo conceito satisfatório ou insatisfatório estipulando a carga horária a ser aproveitada conforme quadro e fará registro no sistema acadêmico de acordo com os prazos estipulados no calendário acadêmico ou encaminhará à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação para as providências cabíveis quando o sistema estiver indisponível.

Os casos de alunos ingressos no Curso através de transferência de outra IES e mudança de curso, que já tiverem participado de Atividades Complementares de Graduação, serão avaliados pela Coordenação do Curso, que, poderá computar o total ou apenas parte da carga horária atribuída pela Instituição ou curso de origem.

Os alunos ingressos como portadores de curso superior deverão desenvolver normalmente as atividades complementares requeridas pelo curso de Licenciatura em Educação no campo. Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado de Curso e encaminhados à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação para serem homologados pela Câmara de Ensino de Graduação e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX.

Quadro de atividades Complementares

Quadro 1: ATIVIDADES DE ENSINO E DE PESQUISA: ATÉ 60 (SESSENTA) HORAS PARA CADA ATIVIDADE

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO (C/H)	
		Mínima	Máxima
1 Ensino	Monitoria no curso por período letivo/ Participação em projetos institucionais, PIBID, PET.	30 (trinta) horas	60(sessenta) horas
2 Iniciação a pesquisa	Participação em projetos de pesquisa, projetos institucionais PIBIT, PIBIC	30 (trinta) horas	60(sessenta) horas
3 Grupo de pesquisa	Participação em grupo de pesquisa liderado por docentes da UFPI.	30(trinta) horas	60(sessenta) horas
TOTAL			60
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Quadro 2: ATIVIDADES DE PARTICIPAÇÃO E/OU ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS: ATÉ 60 (SESSENTA) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO (C/H)	
		Mínima	Máxima
1 Apresentação de trabalhos em eventos técnico-científicos.	Apresentação de trabalhos em congressos, seminários, conferências, simpósios, palestras, fórum, semanas acadêmicas.	10 (dez) horas	60 (sessenta) horas
2 Organização de eventos técnico-científicos.	Organização de congressos, seminários, conferências, simpósios, palestras, fórum, semanas acadêmicas.	10 (dez) horas	60(sessenta) horas
3 Participação em eventos técnico-científicos.	Participação em congressos, seminários, conferências, simpósios, palestras, defesa de TCC, de dissertação de mestrado e tese de doutorado, fórum, semanas acadêmicas.	01(uma) hora	60(sessenta) horas
TOTAL			60
Certificação: Certificado de participação (com cópia do trabalho apresentado) ou de organização do evento ou declaração do órgão/unidade competente.			

Quadro 3: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E/OU COMPLEMENTARES: ATÉ 120 (CENTO E VINTE) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO (C/H)	
		Mínima	Máxima

Docente	Experiência profissional como docente por um período mínimo de um semestre;	30(trinta) horas	60 (sessenta) horas
TOTAL			120
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Quadro 4: ATIVIDADES DE EXTENSÃO: ATÉ 90 (NOVENTA) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO (C/H)	
		Mínima	Máxima
1 Projeto de extensão com bolsa.	Um semestre de participação em projeto de extensão com dedicação semanal de 12 a 20h.	30 (trinta) horas	60 (sessenta) horas
2 Projeto de extensão voluntário.	Um semestre de participação em projeto de extensão com dedicação semanal de 06 a 20 h.	30 (trinta) horas	30 (sessenta) horas
TOTAL			90
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Quadro 5: TRABALHOS PUBLICADOS: ATÉ 90 (NOVENTA) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO (C/H)	
		Mínima	Máxima
1 Publicações em anais de eventos nacionais.	Publicação em anais de congressos e similares, comprovados com documentação pertinente (declaração, cópia dos anais).	30 (trinta) horas	60 (sessenta) horas
2 Publicações em anais de eventos locais e/ ou regionais.	Publicação em anais de congressos e similares, comprovados com documentação pertinente (declaração, cópia dos anais).	30 (trinta) horas	60 (sessenta) horas
3 Publicações em periódicos nacionais.	Publicações em periódicos especializados comprovados com apresentação de documento pertinente (declaração, cópia dos periódicos).	30 (trinta) horas	60 (sessenta) horas
TOTAL			90
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Quadro 6: VIVÊNCIAS DE GESTÃO: ATÉ 40 (QUARENTA) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES			
ATIVIDADE	**DESCRIÇÃO**	**PONTUAÇÃO (C/H)**	
		Mínima	Máxima
1 Representação estudantil.	• Participação anual como membro de entidade de representação político – estudantil. • Participação anual como membro de diretoria de entidade de representação político – estudantil	10 (dez) horas	40 (quarenta) horas
TOTAL			40
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Quadro 7: ATIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURAIS, ESPORTIVAS E PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS: ATÉ 90 (NOVENTA) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES			
ATIVIDADE	**DESCRIÇÃO**	**PONTUAÇÃO (C/H)**	
		Mínima	Máxima
1 Atividades Artístico-culturais e esportivas e produções técnico-científicas	Participação em grupos de artes, tais como, teatro, dança, coral, poesia, música e produção e elaboração de vídeos, softwares, exposições e programas radiofônicos.	30 (trinta) horas	60 (sessenta) horas
2 Recebimento de premiação ou aprovação em concursos públicos	Premiação recebida em evento artístico culturais, acadêmicos ou por órgãos afins e aprovação de concursos públicos na área de biologia e/ou áreas afins.	30 (trinta) horas	60 (sessenta) horas
TOTAL			90
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Quadro 8: DISCIPLINA ELETIVA OFERTADA POR OUTRO CURSO DESTA IES OU POR OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ATÉ 60 (SESSENTA) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES			
ATIVIDADE	**DESCRIÇÃO**	**PONTUAÇÃO (C/H)**	
		Mínima	Máxima
1 Disciplina Eletiva	Ofertada por outro curso desta IES ou por outras Instituições de Educação Superior.	30 (trinta) horas	60 (sessenta) horas
TOTAL			60

Certificação: Histórico Escolar.

Quadro 9: ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: ATÉ 90 (NOVENTA) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES			
ATIVIDADE	**DESCRIÇÃO**	**PONTUAÇÃO (C/H)**	
		Mínima	Máxima
1 Estágios não obrigatório	Programas de integração empresa-escola ou de trabalhos voluntários, com dedicação semanal de 5 a 20 horas para o aluno.	30 (trinta) horas	90 (noventa) horas
TOTAL			90
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Quadro 10: VISITAS TÉCNICAS: ATÉ 10 (DEZ) HORAS PARA O CONJUNTO DE ATIVIDADES			
ATIVIDADE	**DESCRIÇÃO**	**PONTUAÇÃO (C/H)**	
		Mínima	Máxima
Visitas técnicas	Visitas técnicas na área do curso que resultem em relatório circunstanciado, validado e aprovada por um prof. responsável, consultado previamente.	01 (uma) hora	10 (dez) horas
TOTAL			10
Certificação: Relatório do professor orientador e declaração ou certificado do órgão/unidade competente.			

Essas atividades, quando desenvolvidas pelo aluno, serão integralizadas ao currículo a cada bloco de 15 horas, que corresponde a um (01) crédito acadêmico, até o limite mínimo de 08 (oito) créditos para os cursos de graduação, bacharelado, e o limite mínimo de 200 horas para os cursos de graduação, licenciatura. A consignação é feita atendendo o que dispõe a Resolução Nº 177/12 (CEPEX/UFPI) sobre as Atividades Científico - Acadêmico- Culturais.

14. APOIO AO DISCENTE

Além das exigências feitas aos alunos, é preciso salientar que a UFPI oferece sua contrapartida ao corpo discente por meio das ações desenvolvidas sob a coordenação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), um órgão responsável pelo planejamento e execução da política de assistência estudantil e comunitária da Universidade Federal do Piauí.

A existência de ações de apoio aos discentes tem como finalidade promover ações afirmativas de acesso e inclusão social que buscam garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes, através da promoção das condições básicas para sua permanência na instituição. Através da PRAEC, a UFPI oferece aos seus alunos uma rede de apoio acadêmico e social importante para a sua formação pessoal e profissional.

15. METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quando se leem os textos oficiais acerca do processo educativo, compreende-se a necessidade de adotarmos práticas mais sociointeracionistas, pois, tal qual afirmado por Vygotsky (1993), é por meio das práticas sociais que o ser humano experimenta uma série de vivências, elaborando seus próprios conceitos, seus valores e suas ideias acerca do mundo em que vive, construindo conhecimentos a partir das práticas de linguagem.

Nesse sentido, o ser humano se constitui e se desenvolve como sujeito ao passo que contribui para a constituição dos outros, age no mundo, transformando e sendo transformado, mediando ações sobre fatores sociais, culturais e históricos.

Pensar as práticas educativas por esse viés implica considerarmos a importância de todos os atores envolvidos nesses processos e viabilizar a construção e a reconstrução de conhecimentos, tão caros ao processo formativo entre pares mais experientes e pares menos experientes.

Quando pensamos o contexto educacional, devemos refletir acerca de dois papéis basilares para sua desenvoltura: o do aluno e o do professor.

Ao considerarmos o papel desempenhado pelo professor para além do ministrar aulas e do repassar conhecimentos, abandonamos uma visão burocrática e damos espaço para a

reflexão acerca da importância de estimular a descoberta, o interesse dos alunos por seu processo de ensino-aprendizagem.

Cabe, ao professor, ser um profissional aberto ao conhecimento e à aprendizagem em seu cotidiano, imerso em constantes atualizações e contínua inovação, buscando promover um movimento significativo de aquisição e adequação de conhecimentos. (cf. VYGOTSKY, 1993).

Vale destacar que o processo educativo não pode se distanciar da realidade. Compete, ao docente, refletir criticamente a respeito das informações e conhecimentos que compartilha, considerando as possibilidades de contribuição quanto à diminuição das desigualdades sociais e quanto à melhora da qualidade de vida dos indivíduos. (cf. SACRISTAN e GÓMEZ, 1998)

O profissional comprometido com a educação deve sempre preocupar-se em formar seu aluno a partir de uma visão crítica da sociedade, dando-lhe a oportunidade de expressar suas ideias, tornando-o um cidadão ativo e participante na vida social, cultural e política do seu povo. Agindo assim, o professor colocará em prática sua função política, exercendo sua mais importante atividade profissional – a mediação entre o aluno e a sociedade, seus conteúdos e especificidades.

Dessa maneira, o papel do aluno ganhará contornos diferenciados: deixar-se-á de lado a ideia de um ser subestimado e considerado uma simples 'tábula rasa' para que se dê vazão a um aluno questionador e participativo.

Tornar estes sujeitos ativos na construção de seu saber possibilita reconstruções sociais, já que superam-se noções anteriormente estabelecidas. A sala de aula passa a ser o local de questionamento e reflexão; um espaço para a socialização do conhecimento (cf. DEMO, 1996) e não mais o espaço para certezas e verdades pré-concebidas (cf. MOITA LOPES, 1996). Espaço em que equilibram-se as oportunidades de contribuição e discussão oferecidas aos alunos e a produtiva utilização dessas contribuições, a fim de se alcançarem os objetivos educacionais, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem realmente significativo.

Ainda sobre a relação professor/aluno, é importante salientar que um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática aponta para possíveis ressignificações e reestruturações das propostas; o aluno compreendido como um indivíduo ativo, reflexivo e crítico contribui para a existência de um ambiente cooperativo, em que se possa aperfeiçoar as práticas educacionais.

16. SISTEMATICA DE AVALIAÇÃO

16.1. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem

Para entender as dimensões avaliativas na Pedagogia da Alternância, adotada neste projeto, se faz necessário compreender a avaliação como importante instrumento de apreciação da qualidade e da eficiência do processo de ensino-aprendizagem como um todo, a fim de constatar progressos, dificuldades, limitações, de modo à replanejar o trabalho promovendo as adequações necessárias visando à transformação da realidade avaliada.

É preciso tomar a avaliação não como um fato isolado, mas um processo; uma reflexão complexa sobre o nível de qualidade do trabalho escolar dos atores (educandos e educadores) envolvidos no processo educativo, cumprindo a função pedagógica de "promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la" (HOFFMANN, 2008, p. 30).

Além disso, Santos (2005, p.21) alerta para o ponto de que a avaliação deve ser encarada como "o julgamento das atividades escolares que acontecem no processo de ensino-aprendizagem", tendo objetivos, metas e, como finalidade principal, a promoção da transformação da realidade avaliada, pois, consoante Abreu e Masetto (1990), o processo avaliativo deve ser pensando de forma coerente e contínua, acompanhando o desenvolvimento e permitindo seu constante reiniciar, até que sejam alcançados os objetivos desejados.

Nesse sentido, tomamos a avaliação como uma prática educativa, não tendo apenas como foco o aluno, mas também o sistema de ensino e os demais atores envolvidos. Assim, buscamos desenvolver uma prática avaliativa que fuja do atual modelo classificatório e se caracterize como diagnóstico.

Versando mais propriamente sobre a avaliação naquilo que tange aos alunos, utilizaremos as atividades do processo de ensino-aprendizagem como forma de subsidiá-la. Assim, ela terá caráter diagnóstico, formativo e também somatório. Neste caso, será fundamentada pela Resolução nº 177/12 do CEPEX/UFPI e será feita por disciplina e semestralmente. No início do curso será fornecida ao aluno esta resolução.

A avaliação do processo formativo na dimensão tempo-escola será feita no decorrer das aulas presenciais. Sendo que, no final do tempo-escola será realizada

também a avaliação somativa. A avaliação do tempo-comunidade de cada disciplina será feita em encontros com os professores, por meio de sua socialização. Vale lembrar que caso o aluno não atinja a média 7,0 (sete), estipulada pela Resolução acima, lhe será dada a chance de realizar um exame final, determinado pelo professor.

A prática docente será constantemente avaliada por meio de encontros pedagógicos realizados entre o grupo de professores, para que percepções sejam socializadas e possíveis adequações possam ser feitas durante o semestre letivo. Ademais, ao término de cada disciplina, os alunos terão a oportunidade de formalizarem suas opiniões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Curso, contribuindo significativamente para a detecção de eventuais necessidades de mudança e adequação.

16.2. Avaliação do Curso.

A avaliação do Curso também acontecerá de forma contínua e sistemática e contribuirá para o êxito da proposta, uma vez que ele servirá de tomada de decisão para continuidade das ações eficientes e mudanças de outras, cujo resultado tenha sido considerado negativo. Assim, ao término de cada disciplina será feita a avaliação do Curso pelo aluno, através de um formulário e também pelo professor. Os coordenadores do Curso serão responsáveis por tratar os dados colhidos destes formulários, complementá-los com conversas estabelecidas com os professores do curso e alunos, julgá-los e tomar a atitude devida. A ideia é tomar os indicadores desta avaliação para melhorar, sempre, a qualidade do ensino.

É relevante destacar que as ações ou atividades desenvolvidas serão continuamente retomadas a partir de núcleos temáticos de estudo, organizados em Teresina, juntos às comunidades parceiras. Nesta perspectiva, a avaliação do Curso exige a avaliação do processo de formação: natureza e objetivos do curso e a avaliação da ação docente do profissional (professor/aluno) envolvido no curso de Licenciatura em Educação no campo.

17. QUADRO DE RECURSOS HUMANOS (RELAÇÃO DE DOCENTES COM CPF, TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO)

17.1. Docentes

Os docentes envolvidos nas ações educativas do curso deverão ter formação compatível com os conteúdos a serem ministrados e com a prática pedagógica necessária para a formação do futuro professor. Considerando-se as peculiaridades regionais, os docentes deverão ser capazes de fornecer subsídios pedagógicos para associar os conteúdos programáticos à necessidade e realidade do campo.

Para isso, pensando a Matriz Curricular por nós proposta, acreditamos que os 15 professores que comporão o quadro docente efetivo do curso poderão ser contratados segundo a ordem descrita abaixo:

Professor	Perfil
Professor 1	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
Professor 2	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
Professor 3	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
Professor 4	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
Professor 5	Graduação em Sociologia com Mestrado na área ou em Educação;
Professor 6	Graduação em Filosofia com Mestrado na área ou em Educação;
Professor 7	Graduação em Filosofia com Mestrado na área ou em Educação;
Professor 8	Licenciatura em Ciências Biológicas com Mestrado na área
Professor 9	Licenciatura em Ciências Biológicas com Mestrado na área ou em Educação
Professor 10	Licenciatura em Ciências Biológicas com Mestrado na área ou em Educação
Professor 11	Licenciatura em Ciências Biológicas com Mestrado na área
Professor 12	Licenciatura em Química com Mestrado na área ou em Educação
Professor 13	Licenciatura em Química com Mestrado na área ou em Educação

Professor 14	Licenciatura em Física com Mestrado na área ou em Educação
Professor 15	Licenciatura em Física com Mestrado na área ou em Educação

Nos anos iniciais de funcionamento do curso serão contratados 07 (sete) docentes:

Nº de Professor	Área	Perfil
03 Professores	Pedagogia	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
01 Professor	Filosofia	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
01 Professor	Química	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
01 Professor	Física	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação;
01 Professores	Biologia	Graduação em Sociologia com Mestrado na área ou em Educação;

17.2 Servidores Técnicos Administrativos

Os cursos de Licenciatura pautados pela prática de em regime de alternância apresentam várias particularidades que exigem da instituição um regime de funcionamento diferenciado, se comparado aos cursos regulares ofertados normalmente. Portanto, considerando as especificidades do curso, serão necessários três técnicos para responder pelas seguintes ocupações:

Nº de Técnicos	Área	Perfil
01	Graduação em Pedagogia	Técnico em nível superior
01	Técnico de Laboratório	Ensino Médio e Curso Técnico
01	Técnico em auxiliar de administração	Ensino Médio.

18. INFRAESTRUTURA

O Curso de Licenciatura em Educação no campo apresenta as seguintes estruturas físicas disponíveis na UFPI:

Coordenação do Curso compreende:

- Gabinete individualizado para Coordenador, com mesas, armários, computadores, impressoras e ar condicionado. Ambiente propício para realizações dos serviços acadêmicos, bem como o atendimento de alunos e professores.
- Secretaria climatizada, com armários, mesas, cadeiras, computadores e impressoras, e pessoal de apoio técnico em assuntos educacionais para atendimentos dos alunos e professores.
- Sala de reunião climatizada com mesa e cadeiras.

Demais estruturas físicas:

- Gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral com disponibilidade de equipamentos de informática e ar condicionado.
- 08 Salas de aula climatizadas com carteiras, mesas e recursos didáticos (Quadro de acrílico, data-show e tela de projeção), localizadas no Centro de Ciências da Educação;
- Laboratório de informática com os equipamentos, software e internet disponíveis para os alunos, localizadas no Centro de Ciências da Educação;
- Laboratórios especializados de Química (sala climatizada com computadores e equipamentos específicos como balança, reagentes vidraria, pHmetro e estufas), Física (computadores, osciloscópios, circuitos eletro-eletrônicos, termômetros, termostatos, balanças) e Biologia (lupas, microscópios, balanças, reagentes, vidraria, pHmetros, estufas para secagem), localizados no Centro de Ciências da Natureza.
- Herbário Graziela Barroso (coleção de espécies de plantas, armários, computadores, estufas, desumidificadores e estereomicroscópio), localizado no TROPEN;
- Laboratório de Histologia e Anatomia Humana (Peças anatômicas de resina, cadáveres conservados em formol e glicerina, mesas em aço inox, armários e bancos), Laboratório de Bioquímica e Laboratório de Parasitologia (bancada, lupas, microscópios, reagentes, vidrarias e lâminas parasitológicas), localizados no Centro de Ciências da Saúde.
- Biblioteca comunitária: acervo bibliográfico específico do curso e em outras áreas, periódicos específicos, salão de estudo climatizado, mesas, cadeiras, sala de projeção,

salas individuais de estudo, salas de estudo em grupo, internet disponível para pesquisa e acesso livre ao periódico capes para alunos e professores.

REFERÊNCIAS

ABREU M.C, MASETTO M.T. **O professor Universitário em Aula**: prática e princípios teóricos. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação)- Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours. 2003.

_____. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL - UNEFAB (Org.). Documentos pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN), Nº. 9394/96.

_____. **Manual de Educação no Campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Brasília, 2008.

_____. CNE. **Resolução** nº 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DOU, de 9 de abril de 2002.

_____. CNE. R**esolução** CNE/CES nº. 04, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasilia, 16 de maio de 2006.

_____.CNE. R**esolução** CNE/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002**,** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasilia, 19 de fevereiro de 2002.

_____. **Parecer** CNE/CEB/nº 1º, 01 de fevereiro de 2006**.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

_____. **Parecer** CNE/CEB/ nº 36, 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____.**Lei Federal** Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Lei do Estágio Obrigatório Profissional.

_____. **Decreto** nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Decreto** nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

_____.**Resolução** CNE/CEB Nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

_____.**Parecer** CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____.**IBGE.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2006.

CHARTIER, D. **A l'aubedesformations par alternance: histoire d'une pédagogieassociativedansle monde agricole et rural**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1986.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 1996.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação como base da Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

ESTEVAM. D. de O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: **respeitar primeiro**, **educar depois**. Ed. Porto alegre, SC: Mediação, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. São Paulo: 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977**(Repetido)**

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas - IESAE. 1978.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Teresina, 2010.

_____. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPEX **Resolução** N° 177, de 05 de novembro de 2012, Normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí. 05 de novembro de 2012.

_____. **Regimento Interno Institucional**. Teresina, 2008.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPEX . **Resolução** N° 115, de 28 de junho de 2005.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPEX . **Resolução** N° 199, de 20 de novembro de 2003.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPEX . **Resolução** N° 22, de 04 de março de 2009.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: EnsinoMédio e Educação Profissional**. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p. Tese de Doutorado.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA; Telma M.; SANTOS, Clarice A. dos. (Coord.). **Referências para uma política de educação no campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação no campo, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp. 27-45. ISSN 1517-9702.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. R. **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Avercamp, 2005.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: Editora UFV, 2003.

UNESCO. World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. Paris, 2009. 10 p. Disponível in: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf /WCHE_2009.pdf>

_____. UNESCO .CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998: Paris, França). Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1993.

ANEXO 04

CCN

OK

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 3215-5511/3215-5513/3215-5516; Fax (86) 3237-1812/3237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução Nº 278/11

CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO

Aprova a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), no âmbito da estrutura de gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFPI e dá outras providências.

O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições, tendo em vista decisão do mesmo Conselho, em reunião de 22/08/11, e, considerando:

- a exigência, por parte do Ministério da Educação, da existência dos Núcleos Docentes Estruturantes, matéria não contemplada no Estatuto e no Regimento Geral da UFPI ;
- o Processo Nº 23111.003987/11-52, bem como a decisão da Câmara de Ensino de Graduação (CAMEN), em reunião realizada em 27 de maio de 2011;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), no âmbito da estrutura de gestão acadêmica dos Cursos de Graduação da UFPI, cujo funcionamento obedecerá às normas desta Resolução.

Art. 2º Cada NDE constitui segmento da estrutura de gestão acadêmica de cada Curso de Graduação, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Parágrafo único. Em consonância com o que preconiza a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, da CONAES/MEC, o NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, bem como na pesquisa e extensão e que atuem em prol do desenvolvimento do curso.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 3215-5511/3215-5513/3215-5516; Fax (86) 3237-1812/3237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução Nº 278/11 – CEPEX - 02

Art. 3º São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, sem prejuízo de outras que visem a busca permanente de qualidade, no âmbito do Curso:

I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso, em observância ao que preconizam o PPC e Diretrizes Curriculares Nacionais da área;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III- zelar permanentemente pelo desenvolvimento das atividades inerentes ao curso, quanto aos aspectos de sua organização didático-pedagógica, atuação do corpo docente e infraestrutura adequada, de forma a auxiliar a Coordenação ou Chefia do Curso nos procedimentos relativos ao bom andamento dessas atividades;

IV - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

V - auxiliar a coordenação na busca de estratégias de cumprimento das atividades pertinentes ao estágio curricular e trabalho de conclusão de curso, quando estes foram obrigatórios para a área do curso;

VI- colaborar para a difusão, entre o alunado, da cultura avaliativa desenvolvida no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), incluindo a avaliação interna (participação no processo anual realizado pela Comissão Própria de Avaliação) e externa (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e processos avaliativos *in loco* realizados por comissões do MEC).

Parágrafo único. O NDE poderá organizar "grupos de trabalho" que contem, eventualmente, com a participação de docentes não integrantes do Núcleo, com vistas a desempenhar as atribuições enumeradas no caput deste artigo de maneira objetiva e eficaz.

Art. 4º O NDE de cada Curso deverá ser escolhido pelo seu Colegiado e o documento com os nomes dos integrantes deverá ser encaminhado pelo Coordenador (ou Chefe de Curso) à Pro-Reioria de Ensino de Graduação, a quem compete a emissão do Ato de Designação, para um mandato de dois anos.

ANEXO 05

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 3215-5511/3215-5513/3215-5516; Fax (86) 3237-1812/3237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução Nº 278/11 – CEPEX - 03

Art. 5 º Na composição do NDE devem ser observados os seguintes requisitos:

I – o número de docentes deve ser um mínimo de cinco, e um máximo de oito professores pertencentes ao curso, incluindo o Coordenador, a quem cabe a Coordenação do NDE;

II – prioritariamente, devem ser escolhidos docentes com experiência de magistério mínima de dois anos;

III –pelo menos 60% de seus membros devem possuir titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;

IV - todos os membros devem ser contratados em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

V – deve ser assegurada a renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Parágrafo único. Na ausência ou impedimento eventual do Coordenador do Curso, a Coordenação do NDE será exercida pelo docente integrante do Núcleo que possua maior tempo de serviço na UFPI e seja possuidor do título de Doutor.

Art. 6º Os casos de cursos novos, que não possuam um número adequado de docentes com tempo de experiência ou titulação requeridos nesta Resolução, deverão ser resolvidos pelo CEPEX, ouvido o colegiado do respectivo Curso.

Art. 7º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua assinatura.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário.

Teresina, 15 de setembro de 2011

Luiz de Sousa Santos Júnior
Reitor