

TENDÊNCIAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS QUE ORIENTAM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antonia Dalva França-Carvalho¹
Raimunda Alves Melo²

RESUMO

Este artigo resultado parcial de pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) que investigou as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) para a mudança da prática educativa de professores. O recorte apresentado nesse artigo objetiva analisar as tendências filosófico-pedagógicas que orientam o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e suas interfaces com a prática educativa desenvolvida. Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa crítica e utilizou-se análise documental do PPC e observação simples, como procedimentos de produção de dados. Os resultados apontam que a matriz curricular respeita, ainda que com algumas contradições, os princípios da Educação do Campo, bem como prioriza a base filosófico-pedagógicas que dialoga, a priori, com as proposições da teoria crítica. O alcance dos objetivos explicitados do PPC depende da compreensão, engajamento e adesão dos educadores e educandos aos propósitos do curso, o que de fato não ocorre integralmente, pois existem divergências em âmbito teórico-epistemológico.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico, Tendências Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cenário desta investigação, constitui uma ação formativa cuja proposta pedagógica orienta que sejam respeitadas as especificidades do campo, assegurando o atendimento a sua diversidade

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora Institucional do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: adalvac@uol.com.br

² Professora Adjunta I da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora de Área da Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

sociocultural. Constituído no ano de 2013, este curso destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. (UFPI, 2013).

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), os conhecimentos específicos da formação devem ser trabalhados em estreita articulação com os saberes da cultura camponesa pela integração das atividades desenvolvidas no Tempo Universidade³ e no Tempo Comunidade⁴, a serem “trabalhadas de forma estritamente articuladas, possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem” (UFPI, 2013, p. 16).

A pretensão da LEdoC é oferecer aos licenciandos o conhecimento necessário ao entendimento da natureza dentro de uma visão multidisciplinar. Além da aprendizagem dos conhecimentos científicos inerentes à formação de professores, objetiva, também, oferecer aos educandos bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta e com a qualidade social da educação para as populações do campo (UFPI, 2013).

Considerando essas questões contextuais, sentimo-nos instigadas a analisar as tendências filosófico-pedagógicas que, implícita e explicitamente, fundamentam as proposições do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina a fim de demonstrar algumas diferenças e divergências entre as mesmas.

Este é um estudo importante, pois contribui com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos fundamentados nas concepções de Educação do Campo, possibilitando aos leitores, pesquisadores e professores das LEdoCs conhecimentos sobre essa política pública, bem como sua contribuição para a mudança da prática educativa dos professores que atuam em escolas do campo.

2 METODOLOGIA

Realizamos o estudo através do viés epistemológico da pesquisa qualitativa crítica, que inspirada pela teoria crítica, orienta à interpretação das informações e a necessidade de

¹¹Tempo Universidade (TU) – período em que os estudantes ficam na Universidade participando das atividades acadêmicas do Curso, ocorre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada TE, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador.

¹²Tempo Comunidade (TC) - período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro.

que o pesquisador analise criteriosamente o objeto de estudo, observando o contexto histórico e sua relação com a atualidade, as informações explícitas e implícitas de forma a comunicar a compreensão a respeito do resultado (KINCHELOE; MACLAREN, 2006).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, realizamos análise documental do PPC, definida por Richardson (2012, p. 228) “como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles.” Também realizamos observação simples, compreendida por Gil (2011) como aquela em que o pesquisador observa de maneira espontânea os fatos que ocorrem em torno do objeto de estudo. No entanto, esse tipo de observação exige um mínimo de controle na obtenção dos dados, exigindo do pesquisador não apenas a coleta, mas a análise e a interpretação dos dados, para posterior sistematização, conforme realizamos nesse estudo.

3 ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS QUE ORIENTAM O PPC DA LEDOC

Realizamos análise documental a partir de inferências e interpretações do documento, explicitadas em trechos do PPC, conforme ilustra o Quadro 01. Outrossim, reconhecemos o risco de que esta análise não abarque o leque de possibilidades interpretativas a respeito das concepções, teorias e orientações do referido PPC da LEdoC/UFPI.

Quadro 01: Tendências filosófico-pedagógicas fundamentadas do Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UFPI/Campus Teresina

EVIDÊNCIAS TEXTUAIS DO PPC DA LEDOC/UFPI	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA
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. (UFPI, 2013, p. 20).	Pedagogia da Alternância
As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade são 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. (UFPI, 2013, p. 7).	Pedagogia Freiriana
[...] 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. (UFPI, 2013, p. 7). Exigência de [...] 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. (UFPI, 2013, p. 16).	Pedagogia Freiriana (Temas Geradores e relação teoria e prática)

[...] Significa que a formação ocorrerá em ação, na conexão entre teoria e prática, o que gerará aprendizagens significativas e reais. (UFPI, 2013, p. 16).	
Neste projeto, a base conceitual da educação no campo considera: [...] 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. (UFPI, 2013, p. 18).	Paradigma da Complexidade Pedagogia da Alternância Pedagogia Freiriana (Dialogicidade e Politização)
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. (UFPI, 2013, p. 21).	Pedagogia das competências

Fonte: Elaborado a partir da leitura do PPC da LEdoC/UFPI (2013).

A Pedagogia da Alternância foi adotada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo por “evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, por facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo” (MOLINA, 2015, p. 152) e por dialogar com os princípios da Educação do Campo.

Surgida na França em 1930, foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011).

No PPC da LEdoC/UFPI, a Pedagogia da Alternância é referenciada como uma alternativa metodológica para jovens do campo e como princípio pedagógico, caracterizado pelas sucessões repetidas de sequências realizadas na universidade e no meio familiar e sócio profissional do qual os educandos fazem parte. Seu objetivo principal é a formação integral do educando e o desenvolvimento econômico e social do campo. Para o alcance desse objetivo, a proposta metodológica desenvolve-se por meio da integração de processos formativos que envolvem universidade/família/educando e comunidade.

Segundo Gimonet (1998), trata-se de uma proposta metodológica que exige organização curricular composta por atividades e instrumentos pedagógicos que visem articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e formativas, objetivando a aprendizagem e ressignificação de conhecimentos práticos e teóricos. Para tanto, é indispensável a interação entre os dois espaços-tempos,

ininterruptão e articulação da passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração.

Em termos de fundamentação teórica, a Pedagogia da Alternância teve aproximações com diferentes autores ao longo de sua trajetória histórica, fato que ocorreu porque na fase de sua implantação, a mesma não se apoiou em nenhuma teoria específica, tendo em vista que, à época, ainda não havia sistematizado a sua proposta metodológica, que foi sendo construída no decorrer do processo, bebendo em diferentes fontes, algumas contraditórias em relação a outras (LIMA et al, 2017). Segundo Bordin (2014), existem diferentes leituras sobre abordagens conceituais que a fundamentam, entre as quais destaca: Rogers (1969), Cousinet (1974), Dewey (1979), Kolb (1984), Freinet (1998), Vygotsky (1998), Pistrak (2003), Saviani (2007), Morin (2011), Freire (2014) e outros.

Figura 01: Abordagens conceituais que fundamentam a Pedagogia da Alternância



Fonte: Bordin (2014, p. 99)

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tem sua práxis fundamentada, principalmente, na concepção de Educação Popular, nascida no bojo dos movimentos sociais, em meio às reivindicações dos camponeses. Também tem forte relação com a Pedagogia Freiriana, que defende princípios como: formação política, dialogicidade, estudo da realidade, pesquisa, cultura como produção social da vida, libertação, entre outros. Em âmbito da LEdoC, a

alternância se relaciona, principalmente, com as concepções de Freire ao conceber a educação como processo de conscientização e de conquista da liberdade, através do engajamento do sujeito-histórico para a responsabilidade social e política. Segundo o PPC/LEdoC/UFPI, a alternância foi adotada como forma de organização do trabalho pedagógico por ser uma alternativa eficiente para a Educação do Campo, possibilitando estreitar relações entre família, escola e comunidade, estabelecendo sinergia entre escola e trabalho, otimizada pela prática educativa (UFPI, 2013).

Embora não esteja citada nos textos do Projeto Político Pedagógico da LEdoC, a obra de Freire aparece como sugestão na ementa de várias disciplinas do curso o que torna esse autor uma das principais referências do curso, pois as ementas são as partes operacionais do trabalho pedagógico. Ao tratar sobre os eixos temáticos, observamos que estes possuem forte relação com os temas geradores, disseminados através dos projetos de alfabetização de adultos idealizados por Freire, que envolvem um processo de análise do contexto histórico e cultural da comunidade com intuito de identificar os temas significativos que norteiam a organização e as formas de abordagem do conhecimento. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais. “Educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim, e criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 78).

Ao tematizar com os estudantes sua realidade, Freire enfatiza a conscientização e a superação da visão acrítica do mundo, a partir dos significados sociais, conforme revela: “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 2014, p. 72). Por meio do estudo da realidade, do diálogo e da prática problematizadora, educandos e educadores, “num esforço coletivo e permanente podem compreender as relações de poder da sociedade e, aos poucos, entenderem que a realidade não é estática, mas um processo possível de ser transformado” (FREIRE, 2014, p. 100).

Embora o Sistema de Complexos Temáticos (ou centros de interesse), interpretado por Pistrak (2003, p. 134) como um sistema de organização do programa de ensino, cujo “objetivo é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático”, seja sugerido pelo Movimento da Educação Básica do Campo como referência epistemológica para o desenvolvimento dos processos de formação, não encontramos no PPC da LEdoC/UFPI e também não

identificamos, nas sessões de observações simples, indícios de que os eixos temáticos estejam fundamentados na obra desse autor. Contudo não se pode negar que outros princípios valorizados pela LEdoC de Teresina, como coletividade, auto-organização e trabalho como princípio educativo são proposições desse autor em sua obra “Escola do Trabalho”.

Conforme PPC da LEdoC/UFPI, os eixos temáticos que devem nortear o trabalho educativo são: agricultura familiar, etnia, cultura e identidade, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção e processos de trabalho no campo, entre outros. No entanto, a organização curricular das disciplinas, até o ano de 2018, não foi estruturada e desenvolvida considerando os eixos propostos, ou seja, o projeto político pedagógico do curso, ainda, não apresenta uma estrutura curricular que favoreça esse trabalho. Ao contrário disso, organiza-se por meio de uma base curricular fragmentada, cuja distribuição das disciplinas nos blocos não se encontram organizadas por eixos temáticos, desfavorecendo o diálogo entre as ciências da natureza, as disciplinas pedagógicas e as áreas específicas. Acrescentamos à situação o fato de a maioria dos professores não contar experiências voltadas para práticas interdisciplinares, fundamentadas nos princípios da Educação do Campo.

Ao fazer referência à interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI-Teresina tem seu embasamento teórico no Paradigma da Complexidade proposto por Morin (2003). Na obra desse autor, encontramos uma defesa explícita da necessidade de religar os saberes para enfrentarmos a complexidade dos problemas contemporâneos. Reforça que as ciências clássicas, assim como a organização de nosso modelo educacional, trabalham o conhecimento de forma disciplinar, compartimentada e fragmentada, dificultando o entendimento e a compreensão da realidade que é complexa. Para esse autor, somente o pensamento complexo é capaz de interligar o que está separado, situar o conhecimento no contexto e na globalidade. Trata-se, portanto, da necessidade de reformar o paradigma da simplificação e propor o paradigma da complexidade (MORIN, 2003).

O PPC da LEdoC/UFPI também faz referência ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos. Frigotto e Ciavatta (2012, p. 48-49) esclarecem que trabalho como princípio educativo “define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano”. Trata-se, portanto, de reconhecer o “caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Sobre a pesquisa como princípio educativo, Molina e Sá (2011, p. 56) afirmam que se trata de “uma estratégia articuladora do processo formativo, realizando a integração pedagógica das atividades de estudo e de construção de conhecimento no curso”.

Na LEdoC de Teresina, o Plano de Trabalho do Tempo Comunidade contempla um conjunto de atividades de pesquisa-ação, considerando os vieses do trabalho e da pesquisa enquanto princípios educativos, com o objetivo de possibilitar ao licenciando as condições subjetivas e objetivas que contribuem para uma articulação entre prática- teoria-prática no processo de formação humana e acadêmica, no diálogo entre o Tempo-universidade e o Tempo-comunidade, conforme detalhamento registrado no item posterior.

A análise documental do PPC da LEdoC/UFPI possibilitou-nos identificar que esse documento faz duas referências à Pedagogia das Competências⁵. A primeira, ao citar os objetivos formativos da Pedagogia da Alternância e a segunda, ao propor “competências” para os egressos do curso. Segundo Caldart (2012), as definições de competências são amplas e polissêmicas, mas, de modo geral, são entendidas como a capacidade de formulação, combinação e uso de habilidades, conhecimentos, valores e emoções para se atingir determinado fim. Reforça que, ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural, buscando indicar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho.

No Brasil, a pedagogia das competências vem ocupando lugar de destaque nas políticas públicas desde a década de 90, seja por meio da disponibilização de referenciais e diretrizes curriculares produzidas pelo Ministério da Educação, objetivando nortear o trabalho educativo das escolas, seja por meio da realização de avaliações externas (Prova Brasil, ENEM, ANA, entre outras) cujos descritores também são definidos a partir da ótica das competências e habilidades.

Inspirados nas proposições de Perrenoud (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concebem que a formação dos educandos é um processo através do qual os mesmos adquirirão e desenvolvem competências que os tornam capazes de interagir com novas tecnologias e linguagens, atendendo a novos processos e ritmos. Na BNCC (2017), competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse sentido, a competência está na qualidade das estratégias utilizadas para pensar um problema e na escolha dos instrumentos adequados à sua solução, em qualquer área do

⁵ Ver o trabalho de CALDART, R. S. Pedagogia das competências. In: CALDART, R. S. et al (Org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular. 2012, p. 533-538.

conhecimento, seja ele global ou específico. As habilidades referem-se ao plano imediato do saber fazer, do saber -agir. Assim, através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Trata-se de uma proposta contraditória em relação às proposições da Educação do Campo, uma vez que a pedagogia das competências é marcada por uma concepção eminentemente pragmática, que coloca a escola a serviço da formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho, esvaziando as concepções de educação enquanto formação humana e cidadã, a serviço da transformação social, institucionalizando novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, acatando os interesses hegemônicos do capital e do Estado.

A disseminação e aplicação dessa pedagogia também se faz presente nas reformas voltadas para a formação de professores. Carvalho (2007, p. 16), em sua tese de doutorado, tece considerações sobre a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura da UFPI em virtude das reformas educacionais propostas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, orientadas, respectivamente, pela LDB (9394/96) e pela Resolução CNE/CP 2002. Segundo essa pesquisadora, “a concepção nuclear da formação de professores proposta por esta Resolução é o princípio da competência, sinalizando que o professor, além de saber e de saber fazer, deverá compreender o que faz”.

Em sua tese de doutorado, Santos (2011) evidenciou os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que dão base às proposições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em quatro universidades federais, a saber: Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Sergipe, especialmente a formação para a docência multidisciplinar por área de conhecimento, acompanham a tendência interdisciplinar escolanovista, o que demonstra que essa proposta não rompeu com as perspectivas majoritárias de formação de professores focadas no “aprender a aprender”. Desse modo, percebemos a existência de incoerência entre os projetos dos cursos e as proposições epistemológicas que fundamentam a Educação do Campo.

A análise da PPC da LEdoC/UFPI propõe a formação de um profissional formado, com domínio de conhecimentos científicos de seu campo de atuação, com capacidade para planejar e conduzir situações de ensino e aprendizagem, de articular parcerias e trabalhos coletivos, de ser um (re) formulador de currículos, um membro ativo e comprometido com a escola e com os problemas sociais da comunidade, um estudioso do meio social e cultural de seus alunos, um militante político, um gestor de processos escolares e comunitários. Molina (2015) afirma que o desafio que está posto para a LEdoC não é a formação de um

profissional, cujos processos formativos possibilitam apenas a apropriação de conhecimentos e saberes relativos à docência, mas de um professor com capacidade para intervir nas condições socioeconômicas que lhes são desfavoráveis, conforme explicita o projeto político pedagógico do referido curso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina, bem como as sessões de observação simples possibilitaram a percepção de que este documento ocupa lugar de destaque na formação dos educadores por ser balizador do fazer educacional. E, por consequência, expressa a prática educativa da instituição, oferecendo direção à gestão e às atividades formativas, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de professor que se pretende formar.

A matriz curricular respeita, ainda que com algumas contradições, os princípios da Educação do Campo, bem como prioriza a base filosófico-pedagógicas que dialoga, a priori, com as proposições da teoria crítica, com a perspectiva de reconstrução social. O dos objetivos explicitados depende da compreensão, engajamento e adesão dos educadores e educandos a esse propósito do curso, o que de fato não ocorre integralmente, pois existem divergências em âmbito teórico-epistemológico.

Apesar das dificuldades, constatamos nas seções de observação simples que, a maioria dos educadores e educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus da UFPI-Teresina, em parceria com os movimentos sociais e membros da comunidade acadêmica, trabalham e lutam pela continuidade do curso, por reconhecerem a importância do mesmo para ampliação do acesso à educação básica e superior, bem como para o desenvolvimento intelectual, cultural e econômico do campo, por meio da ação dos sujeitos formados.

REFERÊNCIAS

BORDIN, R. **A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.** 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.** Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC/ Brasília, DF, 3ª versão, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, R.S. Pedagogia do movimento. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239f. Tese de Doutorado em Educação. UFC – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2007.

COUSINET, R. **A formação e a pedagogia da aprendizagem**. v. 112. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1974.

DEWEY, J. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIGOTTO, G. A.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIMONET, J. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

JESUS, G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM, 2011.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa.** O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KOLB, D. **Experiential learning.** New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 55, jan./mar. 2015. p. 145-166.

_____.; SÁ, L. M. A Licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS).** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, J. M. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos.** Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993). - 247.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

ROGERS, C. R. **Freedom to learn.** England. Principles of learning, 1969.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo / Cláudio Eduardo Felix dos Santos.** – 2011. 268f. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2011.

SAVIANNI, D. **Escola e democracia.** 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza,** 2013. Teresina, 2013, 86 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.