

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DO CAMPO: DA LUTA PELA TERRA À LUTA PELA FORMAÇÃO DOCENTE

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FIELD TEACHERS: FROM THE FIGHT AGAINST THE EARTH TO THE FIGHT FOR TEACHER TRAINING

DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES / AS DEL CAMPO: DE LA LUCHA POR LA TIERRA A LA LUTAPELA FORMACIÓN DOCENTE

MEDEIROS, Emerson Augusto de
emerson.medeiros@ufersa.edu.br
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

AMORIM, Giovana Carla Cardoso
giovana_melo@hotmail.com
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Esta pesquisa nasce de estudos desenvolvidos no período de formação doutoral no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Tem como objetivo central apresentar reflexões sobre o desenvolvimento profissional de professores/as da Educação do Campo. Como principal técnica de coleta de informações, utilizamos depoimentos escritos de formandos/as do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Consideramos que o desenvolvimento profissional docente agrega o desenvolvimento pessoal, profissional e social do/a professor/a, efetivando-se em ambientes concretos de formação. Do mesmo modo, acreditamos que, por intermédio do seu desenvolvimento profissional, o/a docente produz sua vida, sua profissão e seu *lócus* de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente. Educação do Campo. Formação de Professores/as do Campo.

ABSTRACT

This study is born from a research developed in the Doctoral Course in Education of the Post-Graduation Program in Education of the State University of Ceará. Its main objective is to present reflections on the professional development of teachers who work in Field Education. As the main information gathering technique, we used written testimony from the Interdisciplinary Degree Course in Field Education at the Federal Rural Semi-Arid Federal University (UFERSA). We consider that the professional development of teachers adds the personal, professional and social development of the teacher, taking place in concrete training environments. In the same way, we believe that through his professional development, the teacher produces his life, his profession and his work locus.

KEYWORDS: Field of Teacher Education. Professional Development of Teachers. Rural Education.

RESUMEN Esta investigación nace de estudios desarrollados en el período de formación doctoral en el Curso de Doctorado en Educación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Ceará-UECE. Tiene como objetivo central reflexionar sobre el desarrollo profesional de profesores / as de la Educación del Campo. Como principal técnica de recolección de informaciones, utilizamos testimonios escritos de formandos / as del Curso de Licenciatura Interdisciplinaria en Educación del Campo de la Universidad Federal Rural del Semiárido-UFERSA. Consideramos que el desarrollo profesional docente agrega el desarrollo personal, profesional y social del / la profesor / a, efectivándose en ambientes concretos de formación. De la misma manera, creemos que, a través de su desarrollo profesional, el / la docente produce su vida, su profesión y su locus de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Profesional Docente. Educación del Campo. Formación de Profesores / as del Campo.

1. INTRODUÇÃO

É patente, na literatura nacional e internacional, o crescimento de estudos e pesquisas acerca do desenvolvimento profissional docente. Os estudos apontam, em sua maioria, enfoques conceituais e metodológicos sobre o desenvolvimento profissional do/a professor/a, destacando, nesse bojo, a formação docente – inicial e continuada – e sua relação com políticas públicas direcionadas às diferentes esferas e etapas do cenário educativo: Educação Básica e Educação Superior; bem como estudos sobre a identidade do/a professor/a, a profissionalização, os saberes docentes, entre outros (GARCIA, 1999; VEIGA *et al.*, 2005; VEIGA, 2009; ROMANOWSKI, 2013; SILVA *et al.*, 2013; FARIAS; ROCHA, 2016).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP revelam que, no período de 1991 a 2007, houve um grande aumento no número de cursos de licenciatura no Brasil, passando de 2.512, em 1991, para 5.580, em 2007. Nota-se, a partir disso, o crescimento de 90% no quantitativo de discentes matriculados/as em cursos de formação docente. Em consequência, há uma

ascensão significativa no número de professores/as formados/as atuando na Educação Básica do País¹ (GATTI, 2014).

Nesse contingente, a profissão docente, acompanhando os processos de transformação na sociedade e suas mutações no âmbito da organização econômica, das relações sociais, das condições de vida e cultura, do Estado e, conseqüentemente, da política, vem se constituindo como um elemento constante de investigação no âmbito acadêmico, pois é visível sua importância para o crescimento e desenvolvimento da educação institucional e dos que dela participam (GARCIA, 1999; LEITINHO, 2008; ROMANOWSKI, 2013; GATTI, 2014; FARIAS; ROCHA, 2016).

No que tange ao desenvolvimento profissional de professores/as da Educação do Campo, tem se evidenciado que, apesar do aumento considerável de cursos de formação docente e de professores/as licenciados/as no País, continua se perpetuando a existência de professores/as exercendo o ofício docente sem vivenciar uma formação específica para a docência e para atuação nas escolas no campo (FREITAS, 2011; SANTOS, 2012; MOLINA; HAGE, 2016).

Essa informação ganha concretude quando nos reportamos aos índices de atendimento educacional do coletivo campesino no País, os quais elucidam que há aproximadamente 23% de discentes matriculados/as nessa modalidade educativa, todavia, sem possibilidades de vivenciar a educação formal, tendo como grande entrave a falta de professores/as para lecionar nas escolas no campo.

Frente ao exposto, somos levados/as a refletir e a problematizar sobre o desenvolvimento profissional de professores/as do campo, referindo-nos à necessidade de ações que se direcionem ao desenvolvimento do/a professor/a. Desse modo, com o interesse em ampliar esses estudos, a presente investigação tem como objetivo principal refletir sobre o desenvolvimento profissional de professores/as que atuam/atuaram na Educação do Campo, buscando a compreensão de aspectos interligados ao âmbito da formação docente – relação dos processos de formação docente com a Educação do Campo e com a realidade de atuação profissional de

¹ Veiga (2009) acredita que a expansão no número de cursos de formação de professores/as na década de 1990 deu-se em virtude da obrigatoriedade da formação docente para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em nível superior, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

professores/as do campo, entre outros – em cursos de formação específicos para atuação na Educação do Campo.

Delimitando esse contexto, reportamo-nos à experiência vivenciada no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – LEDOC, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. A delimitação da pesquisa deu-se por entendermos que há uma amplitude e complexidade na investigação, pois o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – LEDOC/UFERSA é o único curso de formação de professores/as do campo da mesorregião do oeste potiguar² do Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, é a única licenciatura presencial e interdisciplinar no *campus* central da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Assim sendo, o contexto foi validado na compreensão do que propusemos.

Aclaramos que os/as alunos/as participantes do estudo são (ou atuaram como) profissionais da Educação do Campo³, exercendo a docência em escolas⁴, sindicatos e em outras instâncias da educação não formal campesina do Estado do Rio Grande do Norte.

Como abordagem de investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa, considerando as ideias de Medeiros, Varela e Nunes (2017), os quais ensinam que a investigação qualitativa permite a interpretação do objeto de estudo para além de dados quantificados, mas agregando nuances de possibilidades para a compreensão analítica e dialógica dos sentidos e dos significados que os sujeitos atribuem à realidade.

Partindo disso, como técnica principal para coleta de informações da pesquisa, fizemos uso de depoimentos escritos de formandos/as do Curso⁵. Esses depoimentos foram produzidos nos semestres letivos de 2014.2 e 2015.1, a partir de vivências

² Declaramos que a mesorregião do oeste potiguar compreende uma área territorial composta por 62 municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

³ Informamos que, em virtude de muitos professores/as da educação no meio rural não serem efetivados em cargos públicos, como é o caso neste contexto, consideramos tanto os/as formandos/as do Curso LEDOC/UFERSA que são docentes no campo, como os que possuem alguma experiência de docência com povos do meio rural.

⁴ O Decreto Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, estabelece que as escolas do campo são instituições educativas que agregam, em si, alunos/as oriundos/as de contextos campestres. A localização das escolas, seja em perímetros urbanos, seja em perímetros rurais, não define sua identidade. Destacamos esse aspecto pelo fato de que nem todos os participantes do estudo atuam ou atuaram em espaços rurais, mas em contextos que recebem ou atendem demandas dos sujeitos do campo.

⁵ Não utilizamos os nomes dos/as participantes no texto, vislumbrando resguardar suas identidades.

dos/as discentes em atividades na formação, as quais se direcionaram para suas realidades e trajetórias de vida profissionais e pessoais. Esclarecemos ainda que obtivemos os depoimentos escritos a partir de nossa inserção como professores/as e pesquisadores/as no Curso LEDOC/UFERSA, no instante formativo abordado⁶.

Como a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFERSA contempla duas áreas de habilitação – Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza – aos sujeitos em formação, recorreremos a seis formandos/as matriculados/as no Curso, os quais são discentes regulares dessa licenciatura no ano letivo de 2015.

Visando a explorar a temática central desta investigação, recorreremos também à leitura do Projeto Pedagógico de Curso (2013), tencionando agregar entendimentos ao estudo ora apresentado.

Assim, tendo como referência o cenário descrito anteriormente, organizamos o restante do texto em três momentos. No inicial, apresentamos discussões sintéticas sobre o desenvolvimento profissional docente, suas bases conceituais arroladas na literatura nacional (LEITINHO, 2008; VEIGA, 2009; FARIAS; ROCHA, 2016) e internacional (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2010, entre outros). No segundo momento, discutimos aspectos relacionados à formação docente para a Educação do Campo, validando o histórico de lutas e experiências vivenciadas a partir da concretização dessa modalidade educativa no Brasil. No último momento, discorreremos sobre as considerações da pesquisa no que concerne ao desenvolvimento profissional de professores/as do campo.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O TEAR DE PROCESSOS FORMATIVOS

Para entendermos a dimensão de desenvolvimento profissional de professores/as do campo apresentada neste texto, partimos de um importante referencial: os sujeitos estão e se colocam em desenvolvimento por toda a vida (NÓVOA, 2000; GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2010; FARIAS; ROCHA, 2016). Evidentemente, se assim não concebêssemos, não teríamos motivos para investigar

⁶ O primeiro autor do texto.

o desenvolvimento profissional do/a professor/a, haja vista que é exatamente por concebermos o/a docente como ser inconcluso em suas dimensões profissional, intelectual e histórica que nos reportamos ao seu desenvolvimento profissional e aos seus processos formativos.

Ancoramo-nos nas contribuições de Garcia (1999) ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como sendo o crescimento profissional que o/a docente constrói como resultado de suas experiências e da análise sistemática sobre suas ações pessoais e suas práticas e ações profissionais, partindo, dessa forma, de reflexões sobre o sistema educacional, seu trabalho educativo, seu meio social e seus desafios no seio da profissão. Ainda para o autor, a designação conceitual de desenvolvimento profissional do/a docente se concilia melhor à concepção do/a professor/a enquanto um/a profissional do ensino.

Concebemos, em meio ao exposto, que o desenvolvimento profissional docente é assumido no processo de estar sendo professor/a, nas suas vivências, nas reflexões que concretiza a partir das atividades que realiza cotidianamente, ou seja, no “tornar-se e no sentir-se professor” (GARCIA, 1999, p. 19). Ampliando esse diálogo, Garcia (2009, p. 10) esclarece o desenvolvimento profissional do/a professor/a como o:

Processo individual ou coletivo, que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais, quanto informais.

Subsidiando-se na literatura europeia e canadense sobre o tema, além de pesquisas que abordam a profissão docente, o autor supracitado denota definições que caminham para uma compreensão a respeito do desenvolvimento profissional do/a professor/a:

Quadro 1: Desenvolvimento Profissional Docente.

| Autor/a/Pesquisador/a | Definição |
|---|---|
| Jean Rudduck (1991) - Universidade de Cambridge – Reino Unido. | - Capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações. |
| Christopher Day (1999) - Universidade de Nottingham – Inglaterra. | - É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, e adquirem e desenvolvem conhecimentos, |

| | |
|--|--|
| | competências e inteligência emocional essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. |
| C. Heideman (1990) - Universidade de Londres Inglaterra. | - O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino e aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas. |
| Michael Fullan (1993) - Universidade de Toronto Canadá. | - O desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros. |
| D. Oldroyd; V. Hall (1991) - Universidade de Londres Inglaterra. | - Implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente. |

Fonte: Quadro construído a partir de Garcia (2009).

Como podemos identificar, as definições aludidas no Quadro 1 compreendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*. Neste, o/a professor/a é referenciado como um sujeito individual e coletivo, perfazendo o seu desenvolvimento que se exerce em meio à contextualização nos locais de trabalho formais – escolas e universidades – e não formais – sindicatos, associações, entre outros, contribuindo gradativamente para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Entendemos também como sendo um processo a longo prazo, ou seja, estende-se por toda a trajetória profissional do/a docente. Ele não decorre exclusivamente de cursos de formação – inicial e continuada, mas a cada experiência que garanta ou aponte um conhecimento a si próprio.

Na mesma linha de compreensão, em estudo recente acerca da temática, Farias e Rocha (2016) declaram que o entendimento acerca do desenvolvimento profissional docente está associado às dimensões pessoais e sociais do/a professor/a. Fora isso, as questões históricas de poder e dominação existentes na educação não podem ser despercebidas.

Imbernón (2010, p. 80), discorrendo sobre a formação docente, afirma que o desenvolvimento profissional está ainda imbricado na construção da identidade do/a professor/a. Sobre isso, o autor esclarece:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade. A melhoria

da formação e a autonomia para decidir ajudarão esse desenvolvimento, mas as melhorias de outros fatores também o favorecerão de forma muito decisiva (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, clima de trabalho, legislação laboral, etc.).

O autor depreende que equivocadamente temos feito uma leitura de desenvolvimento profissional com conotações funcionalistas quando conceituamos apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria das habilidades, das atitudes ou do desenvolvimento de competências genéricas. Acrescenta que o desenvolvimento de todos/as os/as professores/as pode ser definido como aqueles processos que melhoram a situação laboral, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos/as trabalhadores/as envolvidos com a Educação. Não obstante, ressalta a importância das vivências coletivas como elementos indissociáveis nos processos de formação.

Imbernón (2010) ainda afere que construímos uma cultura de formação de professores/as galgada no individualismo, pouco creditando e dando voz às necessidades específicas dos/as professores/as, principalmente, sem considerar os que já exercem a docência. Para ele, historicamente, os processos de formação docente foram realizados para dar solução a problemas genéricos e padronizados na educação. “Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Veiga (2009) aclara-nos que a formação do/a professor/a e seu desenvolvimento profissional, no Brasil, seguem duas perspectivas: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. A primeira perspectiva está centrada nas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE 2002), definidas com base nas ponderações legais oriundas da reforma educacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e de seus instrumentos reguladores⁷.

A segunda perspectiva apresentada pela autora defende uma discussão política global que vai desde a formação inicial e continuada até as condições de

⁷ Essa perspectiva segue um modelo mundial de formação, estando ligado a um projeto de sociedade globalizada; parte de um projeto maior, com orientações advindas do Banco Mundial.

trabalho, salário, carreira e organização da categoria docente. A autora prescreve que o desenvolvimento profissional e a formação docente se articulam às lutas sindicais e dos movimentos sociais aferidos pelos/as professores/as e pela sociedade.

De acordo com Veiga (2009), os sindicatos, os fóruns e comitês educacionais vêm reafirmando os princípios defendidos pelo movimento dos/as educadores/as e contrapondo-se às determinações com argumentos bem fundamentados. Hoje, esses segmentos são o centro de resistência contra diversas medidas, recomendações e diretrizes excessivamente autoritárias que ferem a profissão professor/a e, em consequência, seu desenvolvimento profissional na Educação.

Ao adentrarmos mais especificamente no desenvolvimento profissional de professores/as do campo, temos que validar alguns componentes imprescindíveis ao seu desenvolvimento. Dentre eles, mensuramos as políticas educacionais, a realidade das escolas no campo, o currículo deslocado das comunidades rurais, a desvalorização do campo enquanto espaço de desenvolvimento social, a construção da identidade do/a professor/a do campo e sua relação com as comunidades, nas quais exerce a docência.

Para finalizar essas breves notas sobre o desenvolvimento profissional docente, sintetizamos algumas considerações arroladas anteriormente que, de modo parcial, contribuem para reflexões posteriores, quais sejam: o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional do/a professor/a.

Nesse ensejo, o ambiente profissional em que ele/a atua – as condições que lhes são dadas nos espaços laborais para o seu crescimento profissional –, bem como o seu meio de vida social e pessoal, além dos processos de formação docente desencadeados em cursos de licenciatura, são fatores que se somam para o seu desenvolvimento. É nessa perspectiva que damos continuidade ao estudo apresentado nesse instante.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: DA PEDAGOGIA DA TERRA À LICENCIATURA (INTERDISCIPLINAR) EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Oliveira (2013), iniciar uma discussão sobre a Educação do Campo remete-nos a levantar três questões básicas: o que é? Como ela é? Para quem serve? Questões que podem ser respondidas, de acordo com Arroyo *et al.* (2008), facilmente pelos sujeitos que não vivem do campo, principalmente se considerarmos que durante décadas perpetuou-se no pensamento educacional brasileiro a ideia de que a educação das populações rurícolas é aquela da “escolinha das primeiras letras” e da “escolinha sem base” (ARROYO *et al.*, 2008). Uma educação com uma pedagogia bancária, importada da cidade como um pacote modelado: calendário; currículo; materiais didáticos e professores/as. Uma educação que desvaloriza os saberes dos povos rurais, a memória histórica, a cultura e o campo como espaço de existência de sujeitos plurais (ARROYO *et al.*, 2008; MEDEIROS; AGUIAR, 2015).

Reafirmamos que prova disso é o alto número de sujeitos que vivem e sentem o fracasso escolar no campo e migram para as cidades em busca de crescimento, é o descrédito na cultura camponesa e no desenvolvimento do campo por parte dos/as discentes que vêm de contextos rurais para estudar nos centros urbanos, é a precarização em muitas escolas no campo (ARROYO *et al.*, 2008; MEDEIROS, 2013).

Em outra dimensão, concebemos, neste texto, a Educação do Campo como aquela inserida em um movimento nacional de educação que tem como atores sociais principais o conjunto organizado de trabalhadores/as do campo que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Uma educação que se remete às questões da Reforma Agrária, da terra, do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais e históricas dos/as camponeses/as por um projeto de campo e de formação humana dos sujeitos do campo (CALDART, 2004; ARROYO *et al.*, 2008; MOLINA; HAGE, 2015).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo é denúncia, é resistência e luta, quando recusa que o homem e a mulher do campo sejam tratados como algo inferior. É também superação, pois há um projeto de campo⁸ em desenvolvimento no País que

⁸ Ao falamos no Projeto de Campo que se encontra em desenvolvimento no País, referimo-nos ao conjunto de ações desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo nas últimas décadas que defende, entre outros pontos, o desenvolvimento do campo pelo enfoque da agricultura familiar, da produção sustentável, da valorização das riquezas naturais do campo. Esse projeto se encontra vivo ao identificarmos as conquistas sociais para os povos do campo nos últimos anos. Na educação, a título de exemplo, temos a produção de ações advindas do governo, mas com a participação de representações dos sujeitos do campo. O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária –

tem se afirmado na organização coletiva dos sujeitos do campo e tem se projetado em novas concepções de transformação de realidades sociais. É uma educação forjada pelos sujeitos do campo, pelos movimentos sociais, sindicais e pastorais (CALDART, 2004; MOLINA; HAGE, 2015).

Assim, defendendo uma educação que caminhe pelas raízes culturais e pela história dos povos do campo, movimentos sociais do campo passaram a construir um papel determinante na luta pela educação do coletivo campestre, inserindo nesse caminho uma formação de professores/as que se atente às especificidades de cada campo e de cada sujeito que nele habita.

O curso de Pedagogia do Projeto Pedagogia da Terra, iniciado no ano de 1998 no Brasil, configurou-se como a primeira experiência nacional de formação de professores/as do campo em nível superior. Essa política de formação docente teve como objetivo principal formar professores/as para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil para atuação em escolas no campo (MEDEIROS, 2013).

Identificando a necessidade de formar professores/as para a Educação do Campo, o curso se desenvolveu atentando-se ao alto número de professores/as no campo sem formação, os quais advogaram o direito de vivenciar a universidade, considerando os seus contextos e percursos formativos no campo (MEDEIROS; AGUIAR, 2015).

Verdério (2011, p.69), em seu estudo dissertativo, entende que:

O Curso Pedagogia da Terra nasce do seio da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. [...] O curso nasce por conta da demanda da Reforma Agrária, a demanda da terra. Para dar conta dessa particularidade da educação do campo. Ele é uma conquista importante por compreender que os povos do campo lutam por escolas, por professores nos assentamentos e nas comunidades rurais.

Em uma mesma linha explicativa, Santos (2012) complementa que o curso nasce da luta dos movimentos sociais em articulação direta com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Para a autora, o curso incita formar professores/as em uma ótica que rompe com a lógica do Estado e do capital, que em

PRONERA (originado em 1998) – e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (criado em 2012) – são políticas públicas que ilustram essa afirmação.

suas perspectivas partem de um contexto nacional generalizante para contextos locais sem validar as singularidades de cada território.

Como prática metodológica para a formação de professores/as, adotou-se a Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia caracteriza-se por os/as alunos/as passarem parte do tempo da formação na universidade – instante denominado de Tempo Escola/Universidade –, tendo aulas regulares, e parte do tempo em suas comunidades – período nominado de Tempo Comunidade –, nas áreas dos assentamentos e acampamentos e nas escolas em que lecionam.

Apesar das contribuições dadas aos povos do campo, o curso não conseguiu se configurar como uma política pública regular nas universidades brasileiras. Sua trajetória finalizou apontando como justificativa principal a falta de recursos oriundos do governo federal para a manutenção da formação de professores/as e também a falta de diálogo dos movimentos sociais do campo, em alguns contextos, com as universidades que ofertaram a formação docente (MEDEIROS, 2013).

Medeiros (2013), em investigação sobre a formação de professores/as do campo, aponta que muitos dos problemas experienciados pelos sujeitos no curso de Pedagogia, do Projeto Pedagogia da Terra, são oriundos do isolamento que as universidades construíram no decorrer da formação. Para esse autor, a percepção negativa criada no imaginário social acerca dos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, fortaleceu o não diálogo com instituições no que tange ao curso.

Muitas universidades que ofertaram o curso decidiram concluí-lo antes do período destinado à formação, justificando esta ação pelo difícil relacionamento com os movimentos sociais do campo envolvidos no processo e pela falta de repasses nas matrizes orçamentárias pelo Ministério da Educação (MEDEIROS, 2013).

No entanto, como experiência de luta e como reafirmação de direitos no tocante à formação docente para o campo, os movimentos sociais do campo conseguiram, no ano de 2007, a aprovação do segundo curso de formação de professores/as do campo para todo o território nacional.

A Licenciatura (Interdisciplinar) em Educação do Campo⁹ se instaura como uma política pública regular de formação docente. Ela torna-se o primeiro curso regular nas universidades brasileiras para formar professores/as do campo. Sua proposta é de formar professores/as para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, galgando habilitar docentes para a docência nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Artes e Literatura; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2011).

Atualmente, há 45 cursos permanentes de Licenciatura (Interdisciplinar) em Educação do Campo em 34 universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Brasil, distribuídos nas cinco regiões do País, a saber: Região Norte (10), Região Nordeste (11), Região Sul (11), Região Sudeste (08) e Região Centro-Oeste (05)¹⁰.

A proposta formativa do curso tem como fundamento as especificidades do perfil do/a educador/a do campo que se intenciona formar. Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância, a proposta curricular transita a formação do/a professor/a em três eixos: formação docente para atuação por áreas de conhecimento; formação docente para a gestão de processos educativos comunitários; e formação docente para a gestão de processos educativos escolares (MOLINA; HAGE, 2016).

Concebe-se que a formação do/a professor/a parte da realidade das escolas e comunidades do campo, nas quais os/as alunos/as do curso lecionam, atuam como profissionais da Educação do Campo ou vivem. As práticas formativas vividas na universidade se unem e fortalecem o entendimento do contexto, assim como minimizam os problemas presentes, sejam nas escolas, sejam nas comunidades camponesas (MOLINA; HAGE, 2016).

É plausível referenciar que o desenvolvimento profissional docente e a formação de professores/as do campo, nesse rol, não partem de uma conjuntura

⁹ Utilizamos o termo “interdisciplinar” entre parênteses, em ocasiões, porque nem todos os cursos de licenciatura em educação do campo são cadastrados no MEC como interdisciplinares. Constatamos essa informação na Base de Dados do e-MEC. Esclarecemos que o curso LEDOC/UFERSA se encontra registrado nessa instância como uma licenciatura interdisciplinar.

¹⁰ Informação construída com base em uma pesquisa documental realizada pelos/as autores/as na Base de Dados do e-MEC, no ano de 2017.

exterior à escola, à realidade social e ao sujeito, mas transitam pelas dimensões do pessoal e do profissional, de problemas locais às problemáticas globais.

Acrescentamos que as discussões a respeito da formação e do desenvolvimento profissional de professores/as do campo não se esgotam aqui. Ao contrário, sabemos do espaço pequeno para discorrer. As discussões apresentadas no texto traduzem fragmentos desse cenário na/da Educação do Campo.

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DO CAMPO EM DIÁLOGO: SUJEITOS E PROCESSOS FORMATIVOS

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – UFERSA tem 242 alunos/as matriculados/as no ano letivo de 2015. Desse quantitativo, participaram da pesquisa apenas alunos/as que são (ou atuaram como) profissionais na Educação do Campo, seja nas comunidades rurais, seja em espaços que atendem aos sujeitos do campo.

Aferimos que os/as alunos/as iniciam a formação no Curso após um processo seletivo específico para sujeitos oriundos do campo, via edital de seleção simplificada. São ofertadas 60 vagas por semestre letivo¹¹. Desse número, há uma divisão de cotas para os seguintes grupos: professores/as e profissionais da Educação do Campo que não possuem formação específica para atuação na educação; filhos/as de pequenos/as agricultores/as, pecuaristas, ribeirinhos, extrativistas, acampados/as e assentados/as da Reforma Agrária, entre outros; militantes e membros de movimentos sociais, sindicais e pastorais vinculados ao campo; e negros/as e indígenas que residem no campo¹².

Como o objetivo da pesquisa diz respeito a refletir acerca do desenvolvimento profissional de professores/as do campo, relacionando a sua formação na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – UFERSA, a investigação foi construída com base na formação vivenciada pelos/as discentes. Levou-se em conta também sua relação na/com a instituição educativa na qual atuam (ou atuaram), já que todos são

¹¹ No ano de 2018, o ingresso de discentes no curso encontra-se de modo anual, com o valor de 60 alunos por turma.

¹² Há um quantitativo de vagas ofertadas para a população de forma geral, o qual fica situado na categoria de ampla concorrência. Esse quantitativo é de apenas 10% do número de vagas ofertadas.

alunos/as da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – UFERSA e (atuam ou atuaram como) profissionais da Educação do Campo.

Informamos que, embora as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, algumas vezes, apresentem-se na literatura acadêmica de modo apartado das discussões sobre formação de professores, neste estudo, pretendemos estabelecer um diálogo que consideramos necessário entre os temas, uma vez que entendemos que há uma complementariedade entre ambos, em especial, quando abordam o/a professor/a no centro das discussões, aspecto referenciado nesta pesquisa.

Como creditamos que o desenvolvimento profissional do/a docente emerge das relações e vivências no seu *lócus* de atuação, as quais se somam na construção gradativa de sua identidade profissional, iniciamos nosso caminho enfatizando a escola/instituição educativa como espaço reflexivo e (auto)formativo. Dando seqüência ao estudo, focalizamos a voluntariedade¹³ para a formação, elemento importante nas palavras de Leitinho (2008) ao desenvolvimento profissional docente. Sobre a escola/instituição educativa e sua participação nos processos de desenvolvimento profissional de docentes que lecionam no campo, elucidamos¹⁴:

“A escola onde trabalho, que para mim é uma escola rural. [...] porque tudo daqui vem da cidade é uma referência para eu continuar estudando. Talvez meus alunos sejam minha maior força. [...] fiquei sabendo do curso pelo rádio. Tive muita vontade de fazer a seleção, sou fascinada pelas coisas do meu lugar” (Formanda “A”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

“Acho que meu trabalho é decisivo para eu estar aqui. Sou professora da zona rural e o curso veio para nós que residimos nela. [...] fiquei com muito interesse quando soube do curso de educação do campo. [...] É preciso ter coragem para mudar o que vemos nas escolas do meu município” (Formanda “E”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

¹³ Leitinho (2008) conceitua a voluntariedade na formação docente como as características pessoais que motivam ações formativas aos/às docentes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional.

¹⁴ Esclarecemos que selecionamos apenas alguns recortes dos depoimentos escritos dos seis participantes. Devido à quantidade de informações, delimitamos os excertos discursivos-textuais conforme semelhanças entre eles e o objetivo da pesquisa. No final do texto, apresentamos uma síntese de todos os registros.

Em síntese, ao entendimento dos escritos dos/as participantes do estudo, destacamos o sentimento de pertença ao campo. A escola rural, perpetuada historicamente na educação das populações campestinas, emerge nos fragmentos textuais-discursivos. Há também um sentimento de negação da realidade educacional. É pertinente afirmar que o interesse em dar continuidade à formação deu-se a partir da necessidade profissional dos sujeitos, tendo como polo de referência o contexto, isto é, a sala de aula e a educação nas comunidades de vivências dos/as participantes. Dentro do cenário explorado, ressaltamos os escritos da Formanda “A”, quando define o que para ela é a escola rural¹⁵ em sua comunidade.

Na visão de Garcia (2009) e Farias e Rocha (2016), a escola é o espaço mediador do desenvolvimento profissional do/a docente. É dela/nela que se manifestam as necessidades, as dúvidas, as incertezas e as motivações do trabalho do/a professor/a.

Imbernón (2010) também alerta que os cursos de formação de professores/as durante muito tempo se evidenciaram sem nexos com os espaços de atuação do/a docente. Criou-se uma cultura de formação generalista focalizada no conhecimento teórico oriundo de especialistas e pesquisadores/as e não reflexiva acerca da problemática da realidade dos/as professores/as. Uma formação centrada na universidade fechada em seus muros.

No que se refere à voluntariedade dos/as alunos/as do Curso sobre dar continuidade aos processos de formação, inferimos:

“Vim para a LEDOC por conta de meu emprego. [...] sou professora em uma escola e não sou efetivada. Preciso tentar concursos e também melhorar meus conhecimentos. [...] quero me formar na área de Ciências da Natureza. [...] Há uma falta de professores de biologia, química e matemática” (Formanda “C”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

“Eu não estou aqui por interesse de mim mesma. Não acho que tenha acontecido isso. [...] estou na LEDOC porque preciso continuar estudando como professora. [...] preciso melhorar meus conhecimentos. Sonho em passar em um concurso. [...] minha mãe e meus filhos também me influenciaram” (Formanda “D”, Aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

¹⁵ A escola rural é concebida, no contexto da educação do campo, como a escola que segrega o/a aluno/a do campo, como a escola projetada por sujeitos que desconhecem a realidade campestina.

A partir do que foi referenciado pelos sujeitos do estudo, professores/as do campo (ou que atuaram na docência com os povos do campo), fica entendido que o interesse em dar continuidade à formação e, por conseguinte, seu desenvolvimento na profissão estão condicionados às exigências requeridas pela própria profissão, sejam exigências institucionais, sejam exigências pedagógicas ou ainda exigências oriundas da vida social.

A Educação do Campo está em movimento. Há tensões e lutas sociais que estão mudando o jeito de pensar o campo e a educação, exclamando dos sujeitos do campo um novo olhar para os processos de formação de seus docentes. O/a professor/a da Educação do Campo é também um agente social, seu desenvolvimento orienta-se para um projeto de desenvolvimento de campo que se insere na construção de uma educação comprometida com a transformação da sociedade (MOLINA; HAGE, 2016).

Dando continuidade à explanação do estudo, reportamo-nos à formação de professores/as no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – LEDOC/UFERSA. Um dos eixos apresentados no Projeto Pedagógico de Curso (2013) e nos documentos que o regem pauta-se na contextualização da formação frente à Educação do Campo. Nesse ínterim, dialogamos:

“Para mim, a formação no curso me dá condições de estudar o campo. [...] em uma atividade que desenvolvi na disciplina história da educação do campo, fiz a história do meu assentamento. [...] isso me marcou profundamente, não sabia que ele tinha sido feito com tanta luta” (Formanda “F”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

“A mística é uma prova da relação que se faz com o campo. [...] é como um grito de desabafo para mostrar à universidade que estamos aqui. [...] tem se falado muito em pintar a universidade com a cara do povo, acho que estamos fazendo isso” (Formando “B”, aluno do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

“Precisava também ter os movimentos aqui no curso. Não sei se é porque sou militante do MST. [...] queria que o curso tivesse mais coisas da agricultura, do desenvolvimento sustentável. [...] é muita coisa voltada para ensinar. [...] nos cursos que fiz do MST, sempre colocamos a questão agrária” (Formanda “D”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

O desenvolvimento profissional docente se dá no entendimento da prática docente, na interação com o outro e na resolução de problemas, apreciando

criticamente o que se faz e o como se faz na realidade, reajustando as formas de agir. Ao intentar dialogar com o campo, buscando vivenciá-lo em sua diversidade, os sujeitos se descobrem como seres capazes de transformar o mundo (FREIRE, 2005).

A base da formação no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo está justamente no desvelamento da realidade por parte do/a discente, na qual ele/a irá atuar/ou atua. Os/as alunos/as apresentam cenários da formação em que o mundo do campo é vivido e sentido. Há ainda lacunas para superar, principalmente na compreensão de que um dos fundamentos estabelecidos para a Educação do Campo é a afirmação dos movimentos sociais do campo em meio aos processos educativos. Isso se dá uma vez que os movimentos sociais são parte constituinte da Educação do Campo e, assim, ela própria, de certo modo, assume uma dimensão de movimento social (MEDEIROS; AGUIAR, 2015; MOLINA; HAGE, 2016).

É plausível considerar que a formação do/a professor/a da Educação do Campo tem como base ainda o que é estabelecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. Tais diretrizes determinam, nos artigos 12º e 13º, que a formação do/a professor/a da Educação do Campo deve valorizar a formação para o ensino nas escolas do campo, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários, algo que está também prescrito no Projeto Pedagógico de Curso (2013) de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - UFERSA. Os/as participantes da pesquisa acentuam:

“Tenho convicção de que aprimorei muito minha prática. Aprendi a estudar como professora. [...] olho minhas atividades de um tempo atrás e vejo o quanto melhorei. O Curso e as atividades na zona rural me levam a pensar no que faço. [...] não sei muito de gestão porque nunca fui diretora, mas o curso trabalha a gestão da sala de aula” (Formanda “A”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

“Falta isso no curso, a educação nos sindicatos e nas sedes dos assentamentos, a economia solidária. [...] tem muito agricultor não querendo mais estudar, e sei que temos que levar outras coisas para a educação sem ser na escola. [...] organizar feiras, casas de olericultura, viveiros. [...] o curso trabalha muito o ensino na escola” (Formanda “D”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

Freire (1983) sustenta a ideia de que os processos de formação do/a professor/a estão inseridos em uma cultura, não há como pensá-los fora de seu contexto. A formação se faz na vivência do real, integrando a isso o sujeito, suas histórias, seus saberes, suas experiências, isto é, as dimensões que fazem e formam a sua totalidade.

Acrescentam também Molina e Sá (2011) que a formação do/a professor/a da Educação do Campo resulta de uma negociação entre diversos grupos – a sociedade, a universidade, os movimentos sociais do campo, entre outros –, sustentando-se nos conhecimentos desenvolvidos nas comunidades e nas escolas do campo.

Os sujeitos do estudo, ao discorrerem sobre a formação, evidenciam que o Curso tem como base teórica a formação para o ensino, trazendo parcas considerações sobre a formação para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários, tão necessários ao campo¹⁶.

Entendemos, com base no exposto, que a formação de professores/as do campo e seu desenvolvimento profissional está conectada ao chão da vida, isto é, ligada aos processos de produção do trabalho e existência social de seus sujeitos. Em vista disso, os processos formativos transcendem o entendimento do saber ensinar.

Como última dimensão relacionada ao estudo, focalizamos as contribuições da formação no Curso para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, sujeitos da pesquisa. Os escritos apresentam considerações relevantes:

“A formação tem contribuído em minha vida de muitos modos, porque eu pensava outra coisa da universidade, tinha medo quando alunas chegavam para mim e queriam falar disso. [...] estou aprendendo a falar melhor, por incrível que pareça, mesmo sendo professora” (Formanda “E”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

“Depois que comecei o curso, planejo melhor minhas atividades no sindicato dos trabalhadores rurais. [...] fico surpresa com o que já aprendi de linguagem. [...] tenho uma boa oralidade, escrevo melhor, faço mais críticas com as coisas que vejo” (Formanda “F”, aluna do Curso LEDOC/UFERSA, Mossoró – RN).

¹⁶ Ressaltamos que, no documento orientador para a formação dos Cursos de Licenciatura (Interdisciplinar) em Educação do Campo – SECADI/MEC, é estabelecido que a formação de professores/as do campo deve transitar pelas três esferas formativas: formação para a docência em áreas de conhecimento; formação para atuação em processos educativos escolares; e formação para atuação em processos educativos comunitários (MOLINA; SÁ, 2011).

Os escritos dos/as formandos/as retratam o contentamento de estar vivenciando a formação acadêmica, o sonho concretizado de mulheres e homens do campo. O desenvolvimento de si e o tornar-se professor/a transitam para um plano vivencial, trazendo o estar no campo, no mundo, com o outro e consigo. É visível que a preocupação pelo qualificar-se, pelo dominar saberes, pelo aprimoramento de novos conhecimentos são vinculados às raízes de suas histórias, de suas culturas, de suas subjetividades. O desenvolvimento profissional vem, nesse sentido, perfazendo nos sujeitos suas experiências cumulativas e dialogadas com o campo e com a formação universitária.

De modo inegável, percebemos que a formação no Curso LEDOC/UFERSA tem contribuído para as diferentes dimensões que constituem os/as formandos/as que participaram do estudo. Assim, seu desenvolvimento profissional se fortalece, contribuindo para o seu crescimento, seja na profissão, seja na vida pessoal e social.

5. Considerações do Estudo

Teorizando acerca do que dialogamos no momento precedente e sobre os demais depoimentos escritos, os quais não foram possíveis registrar em virtude do espaço, concluímos o estudo apontando as seguintes considerações sobre o desenvolvimento profissional de professores/as do campo:

a. Os/as professores/as do campo, participantes da pesquisa, têm a percepção de que seu desenvolvimento profissional não se dá de forma voluntária, isto é, não acontece por motivações exclusivas de cunho pessoal. Eles/as são impulsionados/as por fatores sociais – condições educacionais de suas comunidades –, institucionais – normas, diretrizes e parâmetros acerca da docência no campo –, políticos – participação de movimentos sociais na Educação do Campo de suas comunidades –, econômicos – melhores condições de vida e ascensão na carreira docente –, e pessoais – influência da família e da comunidade campesina.

b. Apesar das políticas públicas destinadas à Educação do Campo, pensamos que as escolas no campo ainda agregam elementos da escola rural, minimizante dos sujeitos campesinos e do campo como espaço de vida. O desenvolvimento profissional de professores/as do campo se limita a essa realidade.

A escola do campo se insere em um projeto de desenvolvimento de campo contra-hegemônico que luta a favor da democratização da cultura, do conhecimento popular, das riquezas naturais e da terra. A escola que se apresenta no campo não é, por vezes, uma escola dos sujeitos que o fazem, pois não é pensada e construída por esses. É uma escola, em muitas realidades, da não luta coletiva e social.

c. A formação no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo se insere com o objetivo de melhorar a educação campesina. Pelo estudo desenvolvido, fica o entendimento de que o eixo da formação, em termos teóricos, do curso LEDOC/UFERSA se dá na formação para atuação no ensino, estabelecendo a necessidade de repensar a formação para a gestão de processos educativos escolares e, em especial, para a gestão de processos educativos comunitários. No tocante às contribuições do Curso para o desenvolvimento profissional dos/as docentes, é visível que há um crescimento nos aspectos relacionados à docência e também a si, como sujeitos individuais e coletivos na profissão professor/a.

Finalizamos o texto ressaltando a relevância do estudo para a Educação do Campo e para a área da pesquisa sobre a formação de professores/as do campo. Além disso, o estudo apresenta relevância por tratar do desenvolvimento profissional docente, considerando que poucas investigações, até então, têm atentado para a realidade da educação para homens e mulheres que vivem e lutam cotidianamente por convivência com a terra.

EMERSOM AUGUSTO DE MEDEIROS

Professor Assistente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação.

GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM

Doutora em Educação. Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. et al. *Por uma educação no campo*. Petrópolis: Vozes, 2008, 216 p.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB, n. 1 de 03 de abril de 2002*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. *Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.
- CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 05. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2004.
- FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica: reflexões a partir da experiência do PIBID. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/7524/pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005, 107 p.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 157 p.
- FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. *Revista em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-50. 2011.
- GARCIA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999, 272 p.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n.57, p. 24-55, jan./abr. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2823-10642-1-PB.pdf >. Acesso em: 03 abr. 2017.

IMBERNÓN, F. *Formação Continuada de Professores*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, 120 p.

LEITINHO, M. C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Revista Linha Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, 2008.

MEDEIROS, E. A. *Do campo à universidade: histórias, saberes, experiências, fazeres e a formação no Curso de Licenciatura Pedagogia da Terra*. 2013. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Educação do/no Campo: história, memória e formação. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 06-18, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/987>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MEDEIROS, E. A.; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. *Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Do Ceará (2004 – 2014)*. *HOLOS*, [S.l.], v. 2, p. 174-189, ago. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4457>. Acesso em: 28 out. 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 218 p.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão superior. *Revista Educação em Questão*, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 11 abr. 2017.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/index>. Acesso em: 03 abr. 2017.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000, 191 p.

OLIVEIRA, M. C. P. *Educação do campo: um estudo sobre o desenvolvimento do programa Escola Ativa em Marcelino Vieira/RN*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró - RN, 2013.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da Pesquisa em Formação de Professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, v.8, n.2, p. 479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711/2393>. Acesso em: 28 out. 2017.

SANTOS, C. A. *Educação do Campo e Políticas Públicas: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo, na luta pelo direito à Educação*. 4. ed., Brasília: Editora Progressiva, 2012, 194 p.

SILVA, S. P. et al. Produções sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003 a 2011. In: XXI *ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE*, 21, Recife, 2013. *Anais...* Recife, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2013. p. 33-76.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo 2013*. Mossoró, 2013. (Documento Digitalizado).

VEIGA, I. P. A. et al. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papyrus, 2005, 140 p.

VEIGA, I. P. A. *A Aventura De Formar Professores*. Campinas: Papyrus, 2009, 93 p.

VERDÉRIO, A. *A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos Processos Formativos que a sustentam: uma análise acerca do Curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE*. 2011. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.