

Formação de professores em educação do campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório

Formation of teachers in countryside education: pedagogical of movement in the emancipatory paradigm

*Valentim Silva*¹

*Vanessa Marion Andreoli*²

*Michelle Bocchi Gonçalves*³

*Gilson Walmor Dahmer*⁴

Resumo: O artigo apresenta a experiência vivenciada em uma turma de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, em itinerância e alternância. Para auxiliar na compreensão da construção da identidade docente e na constituição da formação do professor educador do campo, propôs-se a utilização de metodologias alternativas que contemplassem a pedagogia do movimento no paradigma emancipatório, tais como: aprendizagem por projetos, trama conceitual, docência compartilhada e autoavaliação qualitativa emancipatória. Os encaminhamentos se deram em consonância com os princípios da educação do campo, que almejam a construção de uma educação emancipatória por meio do reconhecimento crítico da realidade e da apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações pautadas na transformação social.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação do Campo; Metodologias alternativas.

Abstract: This article presents the experience lived in a group of Degree in Countryside Education - Natural Sciences in roaming and switching. To assist in the construction of the identity of the teacher field educator, proposed the use of alternative methodologies that contemplated the movement pedagogy in the emancipatory paradigm, such as project by learning, conceptual woof, shared teaching and qualitative emancipatory self-evaluation. The referrals were in line with the principles of field education, which aim at the construction of an emancipatory education through the critical recognition of reality and the appropriation of knowledge necessary for the development of actions based on social transformation.

Keywords: Formation of teachers; Countryside Education; Alternative Methodologies.

Introdução

O Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná - UFPR Litoral (2008) é voltado para alavancar o desenvolvimento social da região do Litoral e do Vale do Ribeira do Estado do Paraná. Tendo como principal fundamento o reconhecimento crítico da realidade local como ponto de partida e chegada na organização curricular e ações pedagógicas, o projeto considera o educador como mediador dos conteúdos a serem trabalhados durante o processo de construção do conhecimento

1 Doutor em Química pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: valentimdasilva@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

4 Mestre em Ciências do Solo pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

pelos estudantes. Pode-se dizer que a problematização da realidade é o palco onde se tece, em diálogo com o conhecimento sistematizado, a trama que permite reconhecer e reconhecer-se no local em que vivem os sujeitos. E nesse entendimento, cumpre destacar que,

percebendo-se como uma instância de fomentos públicos, a UFPR Litoral alicerça seus compromissos com as regiões. O foco desse apoio passa a se dirigir aos lugares onde os acordos de poderes públicos podem fazer diferença, se gestados em prol de uma educação universitária, pública e gratuita, com vistas a tecer e disponibilizar os produtos da ciência e do conhecimento especializado para um desenvolvimento sustentável (PPP, 2008, p. 2).

Nesse viés e na mesma perspectiva epistemológica insere-se como principal objetivo a possibilidade de formar estudantes (futuros docentes) com propostas Freireanas, ou seja, a partir da resignificação do humano como sujeito de si e de sua própria educação, buscando o efetivo exercício da autonomia e o comprometimento social dos sujeitos.

Neste contexto, o curso de Licenciatura de Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza da UFPR Litoral, considera e reforça as especificidades e a identidade dos povos do campo por meio de um processo educacional numa perspectiva diferenciada. E a Licenciatura, por sua vez, procura sempre vincular a prática pedagógica ao trabalho no campo, numa busca constante para constituir espaços de aprendizagem que possam capacitar educadores comprometidos no desenvolvimento de um projeto de vida pautado nos princípios Agroecológicos, isto é, na perspectiva da sustentabilidade - humana, ambiental e econômica. Assim, partindo da eminência de socializar um movimento na formação de professores em Educação do Campo, com base conceitual no paradigma emancipatório, apresentamos essa síntese para provocar algumas reflexões sobre a compreensão teórica e prática da ação docente: a práxis propriamente dita.

A experiência pedagógica de formação de professores foi realizada por um coletivo de professores da UFPR Litoral formados em diferentes áreas, o que possibilitou uma troca constante de saberes, experiências e planejamentos coletivos. Durante o segundo semestre de 2015, os professores compartilharam a construção de uma proposta pedagógica numa perspectiva diferenciada e desafiadora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com os estudantes do 2º período da turma intitulada “Flor do Vale”, sediada no município de Cerro Azul, região do Vale do Ribeira do Estado do Paraná. O município apresenta uma economia pautada na agricultura e 72 % de sua população vive no campo, característica que define um território ocupado por várias comunidades tradicionais e com diferentes identidades culturais (IPARDES, 2017), característica essa que define o perfil da turma dos estudantes. Essas vivências possibilitaram encaminhar alternativas metodológicas que podem contribuir na construção do conhecimento crítico sobre a realidade local, rompendo com os desafios do seu tempo e potencializando a ruptura com a lógica hegemonicamente exposta no paradigma educacional convencional.

Com foco na formação da identidade do educador do campo, esse movimento pedagógico teve como base teórico-metodológica o paradigma emancipatório, que considera o sujeito fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo que o compreende e como do mundo lhe é possível participar. Buscou-se, nesse sentido, proporcionar espaços transformadores da realidade local via processo de formação inicial no curso.

Para tanto, por meio da docência compartilhada entre professores das áreas de ciências, humanas e agrárias, optou-se pela Aprendizagem por Projetos como encaminhamento metodológico, o qual teve como ponto de partida a construção de Tramas Conceituais denominadas “Rosa dos Ventos”, as quais possibilitaram uma reflexão crítica central e a relação com possíveis palavras geradoras que alicerçaram

as ações desenvolvidas ao longo do semestre. Essa abertura permitiu ressignificar os saberes dos sujeitos (históricos-culturais) como disparadores iniciais, a fim de determinar o tipo de participação que lhes cabe como Educadores do Campo. Como forma de avaliação emancipatória, o coletivo de professores propôs uma autoavaliação qualitativa do processo, a fim de que os estudantes pudessem se perceber enquanto sujeitos críticos capazes de mudar suas realidades quando se permitem o movimento da práxis transformadora.

No contexto apresentado, compartilhamos a experiência vivenciada destacando que torna-se crucial nesse processo percebermos o potencial transformador de metodologias que contemplem um novo olhar sobre a formação desses profissionais e que, fundamentalmente, venha ao encontro do projeto de escola do campo que se almeja.

A construção da identidade do educador do campo

Compreendendo que a educação para transformação social tem como ponto de partida a superação da realidade que vivenciamos, nos posicionamos esperançosos e não adeptos ao discurso acomodado (FREIRE, 1996, p. 74) de que “não há o que fazer”. Essa posição permite-nos refletir que a especificidade da formação do Educador do Campo reside no fato da promoção da consciência dos estudantes para compreensão, interpretação e transformação da realidade.

Nessa linha de pensamento, cabe à escola uma responsabilidade específica de garantia da apropriação crítica e reflexiva dos saberes e elementos da cultura. Assim, vislumbrar um projeto de formação desses profissionais, em que se percebam e atuem criticamente nas escolhas e premissas socialmente aceitas, nos quais sejam capazes de formular alternativas de um projeto político que atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social:

uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 24).

Diante da conjuntura, os docentes que atuam na formação de educadores do campo têm grandes desafios pela frente, entre eles o de encontrar alternativas metodológicas que, busquem instaurar um conjunto de princípios que embasam e orientam constantemente as práticas educativas que anunciam, “com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329). Segundo as autoras, entre os maiores desafios postos a licenciatura em questão, encontra-se

o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais (p. 470).

Nesse viés, o educador que irá atuar nas escolas do campo deve conhecer e respeitar as peculiaridades dos estudantes do campo, para que possa subsidiar o processo de desenvolvimento, de elaboração da identidade, da valorização da cultura camponesa, respeitando à trajetória de vida de cada indivíduo e a cultura local. Assim, encontra-se a necessidade de delinear um perfil de educador que, além de compreender as contradições sociais, ambientais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no campo, construa com as mesmas práticas didáticas pedagógicas que os instrumentalizem tanto para o enfrentamento quanto

para superação dessas contradições (MOLINA; SÁ, 2012).

Partimos do entendimento que os saberes dos sujeitos são contemplados na abordagem do par ciência/senso comum, proposto por Santos (2005a), o qual define

dois tipos de conhecimento: ciência e senso comum. Embora opostos entre si, estas duas entidades epistêmicas implicam-se reciprocamente, pois um não existe sem o outro. Com efeito, fazem parte da mesma constelação cultural que hoje em dia dá sinais de exaustão e extinção. Em suma, o senso comum é tão moderno quanto a própria ciência moderna (p. 107).

Desta forma entende-se que não há saber “mais”, ou saber “mais importante”, e que não se deve imaginar o par ciência/senso comum, que constitui os saberes dos sujeitos, de forma isolada. Nem se deve pensar que qualquer um deles é mais ou menos eficiente que o outro. Pelo contrário, estão ambos interligados e atuam em sinergia. Embora para alguns sujeitos, em determinado contexto, se utilize de um em preferência ao outro, o que supõem que está relacionado a inclinação da reflexão individual no coletivo. Mas, compreende-se que ambos fazem a gênese na constituição dos saberes dos sujeitos, e que, embora as linhas epistêmicas sejam convergentes, pode-se identificar o uso paralelo ou mesmo divergente na intencionalidade política, ao propor um conhecimento hierarquizado da ciência em relação aos saberes tradicionais dos sujeitos.

Aqui, assumimos que ambos, saberes científicos e histórico-culturais são um só, são os saberes que constituem os sujeitos. Nesse sentido há necessidade da reinvenção nas proposições de construção dos saberes institucionais, especializados, enquanto um curso de Licenciatura em Educação do Campo integrado aos diferentes saberes históricos culturais das pessoas no contexto local.

Acredita-se que o combustível mobilizador para essa integração é a reflexão-ação-reflexão. Esse movimento contínuo, ao ser disparado, tenderá manter o movimento, sugerindo uma sequência orgânica de pesquisas, na perspectiva de auto identificar-se no contexto real com os diferentes instrumentos potencializadores, quer sejam ferramentas das instituições educacionais quer sejam das comunidades. O fato é que para além do que se lê com palavras, busca-se ler com os olhos, com os sentidos, no mundo. Olhar o mundo atentamente, criticamente, para além das informações e dados postos e acabados. Que a reformulação, na proposição da construção dos saberes, estejam para além de um mundo imediatizado.

O que se propõe é a viabilização de encaminhamentos que potencializem a construção de saberes emancipatórios, no sentido de produzir conhecimento que enriqueçam nossas relações humanas no mundo com o mundo. Corroborando com Santos (2005a), buscamos construir os saberes na dimensão utópica e libertadora que pode valorizar-se, também, através do diálogo. Entendemos que os saberes prévios dos sujeitos se constituíram na sua trajetória de vida, frente às diferentes experiências. Experiência entendida no sentido proposto por Bondía (2002), ao dizer que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e o sujeito da experiência é um território de passagem. [...] Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. [...] O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (p. 21).

Por esta via, pensar na formação de um educador do campo é pensar uma educação onde o indivíduo seja capaz de ser sujeito da experiência, privilegiando-se enquanto leitor das complexidades do cotidiano, pois pode colaborar na construção de ações emancipatórias, libertadoras, utópicas sem provocar rupturas separatistas e divisórias das estruturas socioculturais. E ainda, este cuidado está relacionado ao de não “atuar sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais” (FREIRE, 1987).

Por esse motivo, os encaminhamentos didáticos pedagógicos, que entendemos que também são políticos e filosóficos, carregam em si o alerta antecipatório de não estabelecer uma visão de mundo sobre o mundo, que não seja o respeito ao tempo dos sujeitos, no seu tempo, no seu contexto sócio-histórico-cultural. Para Gonçalves (2016) só se torna possível empreender uma formação de professores que considere tais aspectos, quando ela está conectada a possibilidades de interlocução que reflitam a importância da consciência do lugar e da potência dos povos do campo. É de extrema importância que ao pensarmos nessas atividades pedagógicas, vislumbremos projetos que sejam capazes de contemplar um olhar para os estudantes como sujeitos completos, concretos e contextualizados, partindo, como aponta Molina e Sá (2012, p. 472), de um “método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos”.

Para isso, os encaminhamentos para a construção do Educador do Campo, em sua natureza, têm forte caráter político freireano, o qual propõe utilizar o conjunto de saberes e ações dos sujeitos em relação a sua realidade e acredita na sua capacidade de transformá-la. Educação entendida, portanto, como prática social e política, visto que se afirma na proposição de valores que potencializam a transformação social, o pensamento crítico e a ação emancipatória.

O lugar, os sujeitos e a pedagogia do movimento no paradigma emancipatório

E, para dar conta dos inúmeros movimentos pedagógicos que se apresentam, enquanto processo que se instala e indica na sua gênese algo novo, buscou-se redimensionar como fundamentação teórica alguns conceitos que hoje inspiram uma educação curricular emancipatória para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Pois o exercício da prática emancipatória de cunho social e político por meio da educação do campo, significa entender que, as concepções se constituem em projetos pedagógicos que confrontam projetos de sociedade e de humanidade e, se especifica nos embates entre o pensar e fazer a educação dos camponeses. E, como ressalta Freire & Shor (1986) que “a educação não é a alavanca transformadora da realidade porque deveria ser, é enquanto sendo, se constitui como tal”. Essa condição acentua a necessidade de trabalhar a formação de professores sob diferentes perspectivas de sua emancipação e na transformação do meio em que vivem.

O exercício emancipatório, integrado a formação orgânica dos sujeitos em seus lugares deve ser compreendido como uma totalidade concreta, admitindo que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo ao qual se inserem e esse será o contexto adotado no sentido de realidade.

Essas múltiplas implicações ponderam que os atores envolvidos com esses processos de formação e com esse desenho curricular, possam causar ruptura à clássica constituição disciplinar, sublinhando em um desenho inovador as singularidades ao assumir uma pluralidade de enfoques nas ações.

Para promover essas intencionalidades, estabeleceu-se um cronograma de atividades que contemplava todos os encontros com o planejamento em coletivos de trabalho⁵, com alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade⁶) e itinerância (atividades em diferentes localidades), porém sem enrijecer os encaminhamentos, de modo que a flexibilização contemplasse as proposições dos estudantes à realidade local.

5 A turma foi organizada em coletivos de trabalhos de acordo com interesses, afinidades e propostas dos projetos dos estudantes.

6 Entende-se por Tempo Universidade os períodos intensivos de formação presencial no local onde acontecem os encontros, e por Tempo Comunidade os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades de origem dos estudantes.

E em acordo com Farias et al (2011)

planejar não é um ato neutro. Esta atividade, historicamente situada, serve tanto para manutenção do status quo quanto para mudança. O professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. Com efeito, o planejamento se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático. Tal atuação se concretiza por meio de sua participação no delineamento, atualização e revisão do planejamento de ensino e de sua ação didática propriamente dita (p. 116).

Nessa perspectiva, os encaminhamentos pedagógicos contemplam três espaços pedagógicos integrados que constituem currículo inovador do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral (PPP, 2008) e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC LECAMPO, 2012, p. 43), que são:

I) *Projetos de Aprendizagem (PA)* – Compõe 20% do currículo e é espaço individual de cada estudante, o qual desenvolve um projeto de acordo com seus interesses, mediado por um professor, que estimula a formação cidadã.

II) *Fundamentos Teóricos Práticos (FTP)* – Compõe 60% do currículo, espaço coletivo que integra estudantes do curso, em consonância com as diferentes etapas da proposta curricular, alternância e itinerância, que via metodologias no paradigma emancipatório, buscam nos processos constituir a formação do professor educador do campo sob diferentes perspectivas em diálogo com a realidade local, a inclinação nesse espaço é pela formação profissional;

III) *Interações Culturais e Humanísticas (ICHs)* – Esse espaço gesta 20% do currículo e se constitui de coletivos que integram estudantes de diferentes cursos e anos e integrantes da comunidade local. Buscando possibilitar na articulação dos diversos saberes que constituem os diversos sujeitos, através de um olhar ampliado para a problemática cultural e humanística contemporânea; o foco principal é a formação humana;

Esses três espaços pedagógicos nos possibilitam movimentos nas fases Conhecer e Compreender - Compreender e Propor - Propor e Agir, que vão ao encontro da superação de alguns desafios existentes nos espaços tradicionais educacionais. Esses sugerem mudanças nos mecanismos culturais da escola, visando a busca pela aprendizagem em diálogo constante com a cultura local e os seus sujeitos, pela compreensão ampliada e pelo que faz sentido nas experiências vivenciadas.

E, na consolidação desse olhar, a formação, como processo inerente à condição humana, constitui-se durante toda a vida e é afetada pelas ocorrências das trajetórias, em um caminho orientado por princípios e valores que organizam a prática que se renova a cada novo momento de tomada de decisão.

Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. E a identidade do professor “é um lugar de luta e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). E esse é o intuito, buscar fomentar essa formação reflexiva e crítica em consonância com a visão que o professor tem de sua profissão, o educador do campo. Acredita-se que os educadores do campo devem estar no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Os educadores do campo têm de assumir-se como produtores de sua profissão.

Docência compartilhada

A docência compartilhada ocorreu por intermédio de quatro docentes de formações distintas nas áreas do conhecimento: Química, Pedagogia, Biologia e Agroecologia, que se disponibilizaram a compartilhar, planejar e dialogar juntos no exercício efetivo, mediando a construção da formação de educadores do campo. Essa configuração propiciou acesso a maneiras diferenciadas de ver e pensar a formação de professores.

Na essência da intencionalidade também buscamos superar o ato solitário da docência, e, para isso, na gênese desta proposta explorar a experiência da docência compartilhada, compreendendo que é imprescindível o comprometimento coletivo ao nos constituirmos na profissão professor. Essa proposição metodológica também almeja dissipar a ansiedade e inquietações vividas nos processos de formação de professores dentro de um paradigma de ruptura.

Corroborando com esse encaminhamento metodológico, Nicolodi & Silva (2016) apontam que é através do planejamento coletivo, dos encaminhamentos do ato docente compartilhado que se estabelece a relação com as experiências que se deseja vivenciar. Nesse sentido, a docência compartilhada só se efetiva quando os participantes estão abertos para o diálogo na ação-reflexão-ação.

Para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, consideramos o planejamento como instrumento de participação, evidenciado no sujeito, no exercício da cidadania e na sua intervenção no meio. Ao vivenciar a docência compartilhada podemos eleger alguns indicadores relacionados às práticas:

A) Comprometimento individual como atitude política e processual diante do desconhecido e dos limites que a sociedade nos impõe. Nesta esfera, entende-se que conhecimento é processo diário, como a própria educação, que não começa nem acaba;

B) Processo colaborativo, no sentido do conhecimento adquirir a dimensão do autoconhecimento que conduz à formação da consciência crítica como fundamento de uma proposta emancipatória;

C) Interação face-a-face abundante, na qual os sujeitos em processos dialógicos refletem, criticam, elaboram e planejam as intervenções políticas na realidade – Qualidade Política;

D) Falas socializadas como registro do coletivo de trabalho, pois para além do que se escreve e se lê, existe o que se fala e se escuta.

A prática que estimula o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a transversalidade das áreas do conhecimento favorecem o processo de aprendizagem, pois colabora na compreensão da superação da lógica linear, disciplinar, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. Compartilhar a docência permite a utilização flexível e eficiente do tempo do educador-educando que se beneficia dos diferentes estilos pedagógicos.

Na docência compartilhada não existe “o professor”, na concepção daquele que professa suas especificidades atreladas ao seu domínio conceitual. Os posicionamentos e intervenções emergem processualmente nas interações entre os membros do coletivo.

Pedagogia do movimento na aprendizagem por projetos

Ressalta-se que diferentes abordagens conceituais trazem algumas variações nominais para

a metodologia em questão, principalmente, trabalho por projetos e ensino por projeto, as quais são aprofundadas comparativamente por Keller-Franco & Masetto (2012, p. 25) e ainda outras denominações, historicamente conceituadas por Pasqualetto et al. (2017).

No presente encaminhamento foi adotada na proposta metodológica de *Aprendizagem por Projeto*. Essa, fundamentada na centralidade dos processos de aprendizagens pelos seus atores, sujeitos do processo, pautado na premissa Freireana “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39), ou seja, aprendemos uns com os outros.

Essa proposição metodológica propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender e, especialmente, de aprender a aprender, partindo de vivências e problematizações vinculadas a temas de eixos temáticos e de subprojetos propostos pelos coletivos de trabalhos inseridos no contexto local. Estes encaminhamentos requerem estudos e organizações didático-política-pedagógicas por parte dos envolvidos.

O que propomos para o desenvolvimento desta metodologia são algumas sugestões e condições que devem ser atendidas. Os movimentos devem contemplar uma abordagem crítica, reflexiva, transformadora, comprometida com a aprendizagem para a vida e a formação para a cidadania, lembrando, porém como orienta Hernández (1998), que esses não representam uma sequência cronológica rígida, estática ou crescente, pois compartilha de concepções que vão sendo ressignificados dialogicamente com a realidade. Reiteramos que o percurso de um projeto nunca é fixo e para caracterizar as diferentes perspectivas da aprendizagem por projetos, sugerimos alguns movimentos:

- **O movimento dos Coletivos de Trabalhos (CTs)** que reconhecem o contexto de atuação, os atores, suas identidades, necessidades e expectativas. Com base nesses movimentos, estabelece-se a proposição de intervenção educacional na mediação docente. Esse percurso também sugere a identificação de uma temática, objeto de estudo. Nesse processo, inicialmente busca-se instalar as condições de cooperação coletiva, a qual favorece as análises e interpretações sob diferentes olhares e interesses, estabelecendo questionamentos que problematizam uma ideia de versão única da realidade. Desta forma possibilitam uma relação dialógica favorável à produção do conhecimento de forma alternativa;

- **O movimento do contato com a realidade** por meio de processos de intervenção, iniciam-se os registros reflexivos sistematicamente e metodologicamente, pontuando os desafios (paradigmas educacionais conflitantes; formas de controle; formação de professores em educação do campo, estágios supervisionados; recursos e materiais didáticos; etc.) que serão problematizados. Nesse movimento surge a proposição do problema, a qual constitui-se mobilizadora para desencadear as reflexões e ações dos envolvidos na temática-problema do projeto;

- **O movimento de integração dos CTs**, dos sujeitos envolvidos no planejamento e ações nesses espaços, os quais identificam as *Palavras Geradoras*⁷, essenciais ao aprofundamento e superação das problematizações (observação do entorno; identificação e resolução de problemas; elaboração e avaliação de ações; crítica reflexiva aos conteúdos; ampliação do leque de interpretações possíveis), pontuando ações que possam superar o paradigma tradicional e intervir na comunidade-escola com o paradigma emancipatório;

7 Paulo Freire (1989, p. 13) foi um semeador e cultivador de Palavras. Não de quaisquer palavras, mas de palavras “*grávidas de mundo*”, como dizia. Palavras que têm o dom de gerar mundos, de anunciar novas realidades. E essa foi a intencionalidade que estimulou essa proposição, que numa diferenciada perspectiva buscar construir a trajetória humanizadora integrada a formação de professores em educação do campo.

- **O movimento da condição que se instala** é a de que o desenvolvimento do projeto desperta novas problematizações, curiosidades, que conduzam à busca de outras relações sociais e interpretações da realidade. Desse modo o projeto constitui-se como uma atividade contínua, processual e o avanço gradativo proporciona, por meio da participação, hipóteses de solução. Os encaminhamentos até aqui fornecerão elementos para os sujeitos elaborarem criticamente e criativamente possíveis soluções para as questões sociais;

- **O movimento de construir hipóteses e teorias, em diálogo** com a fundamentação teórica prática para a intervenção no paradigma tradicional, de acordo com as palavras geradoras do paradigma emancipatório, possibilitando, via ações coletivas, o fortalecimento das políticas públicas, sociais e educacionais, em todos os níveis, com comprometimento na transformação da realidade com base no desenvolvimento da ação-reflexão-ação;

- **O movimento de efetivar-se em espaços coletivos** de diálogo nas proposições de intervenção, voltadas à uma visão de totalidade de ruptura paradigmática, com base em críticas reflexivas e criatividade, corporificadas por ações. Propor espaços de reflexões sobre si, sobre seu entorno e sobre as práticas sociais nas quais estamos engajados. Nesse contexto, as ações do projeto são estratégias de autoformação;

- **O movimento de articular sistematicamente registros de vivências**, possibilitado por meio das ações coletivas efetivadas em diálogos constantes, em análise reflexiva crítica, abordando pontos que fortalecem a integração das esferas educacionais, em todos os níveis, com comprometimento na transformação da realidade com base no desenvolvimento da ação-reflexão-ação;

- **O movimento que envolve uma reflexão individual e coletiva** sobre o processo vivenciado no projeto. Esse movimento é o da autoavaliação, que ocorre durante todo o processo para subsidiar redirecionamentos e a qualidade do processo educacional e da formação de professores em educação do campo.

Esses movimentos almejam encontrar a alternativa necessária que oportuniza os estudantes a aprender de forma contextualizada, contemplando os aspectos culturais, com o que dá sentido a realidade local. Esses ainda, reivindicando o repensar da educação e da escola e nos oportunizando a partir de um outro olhar sobre os processos pedagógicos a possibilidade de uma outra maneira de construir o conhecimento.

Trama conceitual “rosa dos ventos”

A Trama Conceitual consiste em um arranjo articulado entre uma reflexão crítica central e a relação com as possíveis palavras geradoras, que surgem nos coletivos de trabalhos como provocações para as reflexões e construção do conhecimento. As palavras geradoras são processos relacionais entre conceitos e valores, o que nos faz sentido e auxilia a tensionar o experienciar da construção da identidade do educador do campo. As palavras geradoras são apresentadas e selecionadas com base nos interesses e necessidades, devendo ser compreendidas no paradigma emancipatório, na proposição processual curricular em consonância conceitual com o Dicionário de Educação do Campo (CALDART et al., 2012).

Entendemos que toda a Trama Conceitual é motivada por um objeto de estudo em relação ao que faz sentido para os sujeitos, e desta forma, as relações da trama podem variar bastante, mesmo quando

partem de uma mesma temática central. Nesse sentido, provocados pelo diálogo de Paulo Freire com Marcio D’Olne Campos em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1991), Boa Ventura de Souza Santos em *Universidade do Século XXI* (2005b) e *A cor do Tempo Quando Foge* (2014), confirmou-se a necessidade de desenvolvermos uma estratégia metodológica política pedagógica que viabilizasse as reflexões/ações, a qual denominou-se “*Rosa dos ventos*”. Ao propormos a metodologia *Trama Conceitual “Rosa dos Ventos”*, para nos *sulear*⁸ ao longo dos encontros no semestre, ressalta-se que a intencionalidade consciente sempre esteve posta, na qual o *saber/fazer/fazendo* do educador do campo foram amplamente dialogadas sob diferentes perspectivas. Esse ponto de confluência permitiu compreender a relação das palavras geradoras em si e em referência a temática central, mas também seus vínculos dinâmicos e dialéticos imbricados nessa trama de relações que constitui os sujeitos e as diversas realidades.

Desses movimentos ainda surgem outras relações que possibilitam diferentes leituras de mundo. Na compreensão inicial de um processo de cisão e re-totalização, característico da abordagem epistemológica de Freire e que resulta num conhecimento mais denso e complexo dos conceitos, porque é relacional.

O que faz com que as tramas conceituais sejam possíveis é esse caráter essencialmente relacional. Nesse caso, um conceito leva ao outro seguindo um caminho único e necessário, que vai construindo de modo progressivo os outros elementos. O estímulo é poder estabelecer relações conceituais a partir das palavras geradoras apresentadas pelos sujeitos no processo e nos coletivos de trabalhos, assim como Freire (1991) nos desafia ao sugerir a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram entrelaçadas. Isso permite um olhar ampliado na dinâmica contextual aos quais as palavras geradoras aparecem, possibilitando problematizá-las nas suas relações de interdependência sob diferentes perspectivas na formação de professores.

As articulações entre as palavras geradoras são representadas por linhas e palavras ligantes, as quais buscam interligar a relação conceitual existe entre elas. E, com essas intencionalidades, sugerimos os encaminhamentos:

a) Com a temática definida nos CTs, iniciar o diálogo selecionando as palavras geradoras que poderão ser desmitologizadas. Após esta abordagem inicial, destacar as que consideram estruturantes e merecem aprofundamento, desvelamento conceitual;

b) Sistematização, sempre de forma dialogada, crítica e reflexiva, tramando sempre com as palavras ligantes que auxiliam no desvelamento e na articulação com a área de conhecimento a ser construída na temática, proporcionando outras relações com a realidade local e com a proposta de formação curricular;

c) Buscar na estruturação análises reflexivas e ancoragem em fundamentos teórico práticos, como subsídio para o *educar enquanto ato político* na educação e, em especial, propondo ações integradas com os diferentes espaços que integram os processos educativos na realidade;

É importante ressaltar que com essa dinâmica de organização e partilha do pensamento de cada um dos sujeitos envolvidos na trama, se buscou estimular a construção coletiva do conhecimento, ressignificação

8 Entendemos que o elemento político expresso na palavra “sulear” (e não “nortear”) pode produzir sentidos que funcionam como mecanismos de reflexão e nos conduzem a assumir que o “Sul” (hemisfério) é capaz de produzir conhecimento, considerando os saberes pertinentes aos sujeitos e ao local. Essa denúncia está pautada no diálogo de Paulo Freire com o físico Marcio D’Olne Campos, (FREIRE, 1991), entendendo o forte componente político implícito na palavra e a necessária assunção de que o sul (hemisfério) tem como oferecer o rumo, o caminho, em contraposição a herança do norte colonizador e monopolizador da produção de todo conhecimento entendido como válido.

e proposição de valores e conceitos, em um entendimento de que é “pela partilha, pelo encontro entre sujeitos, que a emoção corporificada pode nascer e ser comunicada (ou comungada) na vida cotidiana, na qual o campo do vivido ganha uma dimensão central” (GONÇALVES & GONÇALVES, 2018, p. 3). Essa prática se mostrou frutífera na medida em que, no compartilhar, o diálogo pôde ser fomentado em nossos encontros. E ainda, a construção de tramas conceituais pôde se consolidar enquanto prática de sistematização e de representação de conceitos numa estratégia do que faz sentido para os sujeitos na construção do conhecimento.

Essa prática de sistematizar e representar as palavras geradoras via Trama Conceitual é adaptada de Saul & Saul (2013), mas entendemos que há inúmeras possibilidades. E, a *Trama Conceitual Rosa do Ventos* é, sem dúvida, uma forma crítica e reflexiva de abordar os conteúdos curriculares, pois busca aprofundar conceitos em diferentes categorias relacionais, das mais diversas formas de conhecimentos.

Ao finalizar essa abordagem metodológica, é imprescindível ressaltar que, como o ato de construção da identidade do educador do campo não ocorre em um vácuo político e sim num contexto educativo no qual se assume necessariamente a opção por uma educação, e não por outra. E, desta forma, tão importante quanto criar Tramas Conceituais, abordando palavras geradoras, conceitos e categorias relacionais aos objetos de interesse dos autores, é buscar a coerência entre a proposição dessas e as práticas cotidianas na realidade local.

Autoavaliação qualitativa emancipatória

O entendimento de avaliação está intimamente vinculado a sua concepção paradigmática educacional. Deste modo, a forma como se avalia e se é avaliado traz consigo um posicionamento político. E como resalta Demo,

o sistema descobriu também que a crítica sem prática lhe serve muito, pois incute a ideia de democracia nas ideias. É muito bom que exista o crítico, desde que não seja prático, porque com isso o sistema pode apregoar que não reprime quem tem ideias opostas (2010, p. 75).

E, na busca pela superação de um discurso, almejado por processos autônomos consolidados na superação coletiva dos desafios, entendendo que a principal finalidade da avaliação qualitativa é garantir que o processo de formação integral do sujeito seja pela mediação efetiva da construção de saberes que são utilizados nas ações na realidade com a capacidade de transformá-la, educar como ato político.

Neste entendimento, a autoavaliação qualitativa emancipatória busca identificar nos processos e nas possibilidades de mudanças, no sentido da Qualidade Formal⁹ e Qualidade Política¹⁰ (DEMO, 2005), valorizar os critérios de representatividade, legitimidade, participação de base, planejamento participativo, convivência, identidade ideológica, consciência política, solidariedade comunitária, capacidade crítica e autocrítica, autogestão e outros indicadores de qualidades que, em última instância, podem ser utilizados para promover o exercício da cidadania.

Com Demo (2005, p. 4) entendemos que, no espaço educativo, que os processos são mais relevantes que os produtos. E para avaliarmos esses processos necessita-se referenciar-se através de indicadores de

9 **Qualidade Formal** – compreende-se a versatilidade dos meios, de estilo metodológico, processual, científico, com base no manejo e construção do conhecimento.

10 **Qualidade Política** - compreende-se a intensidade democrática e ética frente ao desafio dos fins e valores sociais.

qualidade. Compreende-se qualidade como intensidade da formação humana, para fazer da vida e da realidade oportunidade de desenvolvimento individual e coletivo. Por intensidade entende-se a dimensão de profundidade, radicalidade, envolvimento e participação no fenômeno educativo.

A avaliação é um processo complexo que envolve a troca de experiências entre pessoas, exige o diálogo e se configura cotidianamente nos espaços onde se constrói o conhecimento emancipatório. A autoavaliação permite refletir e questionar sobre os encaminhamentos e forma como a aprendizagem é conduzida e os objetivos são conquistados, como se concretiza na prática e percebe a real função dentro do universo de construções, relações e imprevisibilidade que se delinea no espaço educativo.

Assim, a autoavaliação que se constrói e reconstrói, refere-se a um caminho que compreende “a relação entre processo e produto” como “um fio de tensão a ser considerado” (GONÇALVES, 2014, p. 1) e na qual a evolução do desempenho necessita respeito aos registros da prática e dos tempos diferenciados para cada sujeito. É mister acentuar que, para avaliar os processos participativos, é necessário participar. Participação no sentido mais denso, intenso, naquele que exige tempo de convivência e corresponsabilidade.

Estimulando mais alguns olhares sob a práxis

O que verificamos é que a busca constante por estratégias metodológicas emancipatórias possibilitaram-nos consolidar a pesquisa-ação-reflexão, a partir de uma “intencionalidade de educação do campo a favor da construção de uma nova concepção de campo, de reforma agrária e de agricultura familiar e do papel dos educadores neste processo” (PPC LECAMPO, 2012, p. 7). Permitiu-nos identificar nesse processo um instrumento dos estudantes, e não somente dos docentes, os quais passam a identificar os conteúdos da aprendizagem com o processo mesmo de aprender e de ressignificar seu papel.

Ao abordar, como parte integrante do planejamento, a tarefa de definir e redefinir o processo de formação dos licenciados em Educação do Campo no fazer pedagógico em contexto com a realidade local e com os saberes dos sujeitos pôde-se identificar o cuidado no trato entre os envolvidos. E nesses movimentos, percebidos também pelos estudantes, evidenciou esse afeto coletivo, esse compromisso com o outro, com aquele que também é responsável pela ‘minha’ aprendizagem e assim passou-se a sincronizar potencialidades comum a todos.

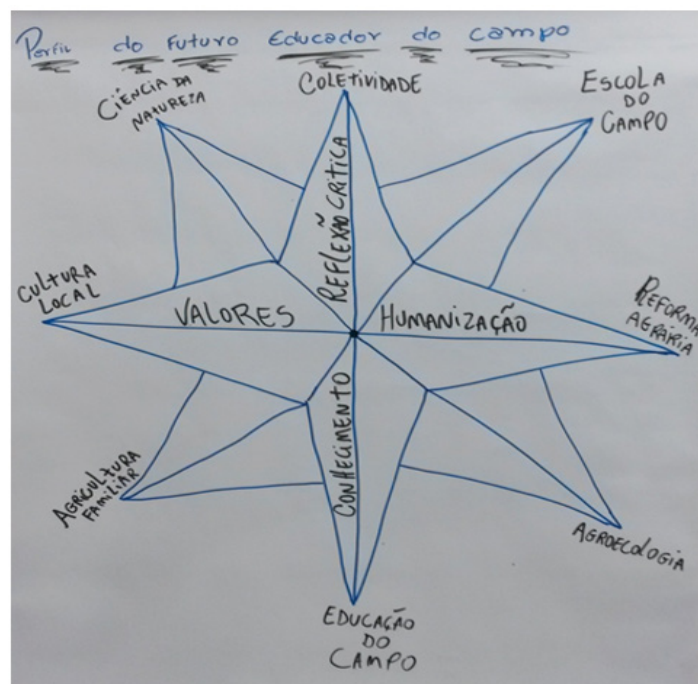
É importante acentuar que os planejamentos possibilitaram a efetiva participação, em sentido mais denso, pois exigiu a leitura de mundo no tempo de convivência e no compromisso coletivo. E ao assumirmos que o planejar não era um ato neutro, nos possibilitou a mudança e a transformação. E, assim, possibilitou-nos, como educadores do campo, tornar o planejamento, para além de uma justificativa de gestão educacional, um ato pedagógico voltado para a solução de questões sociais e mudança da realidade. Compreendemos que o educador do campo é um dos sujeitos responsável pela efetivação do projeto no âmbito do tempo universidade e no tempo comunidade. Com efeito, o planejamento se apresentou como espaço em que exerceu seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático delineando, atualizando e revisando as ações propriamente ditas na realidade local.

Afirmamos que a proposta, como instrumento de participação política, além de atender o planejamento para a construção da identidade do professor em educação do campo, também buscou proporcionar espaços de vivências transformadoras da realidade local, da escola e do seu entorno (comunidade), integrado ao aprofundamento de conhecimentos específicos da área. Porém, de forma não

ingênua constatou-se que a órbita local, ao qual a proposta se insere, apontou variáveis que necessitam de outras esferas institucionais para a superação de desafios quanto às questões sociais mais urgentes (pobreza socioeconômicas, subnutrição, desemprego, etc.). Mesmo assim, constatou-se que é possível construir ações coletivas transformadoras da realidade dentro da perspectiva político filosófica que aponta o PPC da Licenciatura de Educação do Campo (PPC LECAMPO, 2012), a qual está pautada na superação da divisão social do trabalho, ou seja, de uma prática hierarquizada, onde alguns pensam e outros executam.

Deste modo, estimulando os estudantes a perceberem a realidade criticamente, houve a necessidade de ressignificar alguns conceitos das palavras geradoras e ainda se apropriar de conceitos que representam o perfil do Educador do Campo. Os conceitos são apresentados na Trama Conceitual - Rosa dos Ventos gerada pelo coletivo (FIGURA 1), a qual sulleou-nos ao longo dos encontros do semestre, no sentido Freireano, entendendo que o elemento político expresso na palavra pode produzir sentidos que funcionam como mecanismos de reflexão.

Figura 01 – trama conceitual “rosa dos ventos” do coletivo da turma lecampo “flor do vale” – cerro azul-pr.



Fonte: Estudantes da turma “Flor do Vale” - 1º ano do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza - Cerro Azul – Paraná - Brasil.

Observa-se que o sentido empregado na “Rosa dos ventos” desperta a atenção para os pontos cardeais e pontos colaterais, no fato de que as palavras geradoras buscam anunciar uma intencionalidade para com o perfil do “futuro” educador do campo. Essa ênfase, na representação geográfica e sociocultural local, ao mesmo tempo que nos potencializa metaforicamente a buscar o sonho da construção de novos mundos, nos evidencia o que afirma Souza Santos (2014) ao dizer que,

o atraso do desenvolvimento social e econômico não impõe como fatalidade soluções historicamente atrasadas para lhe pôr um fim. A experiência histórica posterior revelou que o maior perigo para a democracia está em os sujeitos não reconhecerem qualquer utilidade para a melhoria nos seus cotidianos (p. 28).



E, que foi certamente um espaço feito de espaços que permitiu a cada um então e agora - a nós neste momento - falar de si e tão de si no movimento de todos e tão só de todos. Este movimento, a um tempo individual e coletivo, faz com que não tenha sentido reduzir às ideias. Deste modo, só nos interessa das coisas do passado o que há nelas de futuro. E o que há nelas de futuro não é necessariamente o que de mais óbvio delas se prolonga no presente. Mas sim, as ideias que


conferiu credibilidade e as formas de mobilização social em que as soube traduzir-se (p. 22).

Deste modo, as reflexões sobre a forma de construção da identidade do professor educador do campo e da produção de conhecimento, considera saberes pertinentes aos sujeitos e ao local, não são aos que estão inseridos, mas o qual queremos modificar. Desperta-se a atenção para o fato de que os palavras geradoras são carregadas de sentidos, grávidas de mundo, agora não só do mundo posto, mas do mundo que é palco de mudanças, e a essas palavras geradoras se fizeram necessárias seus desvelamentos.

Assim, a orientação que estamos dando ou recebendo, nos leva para uma questão fundante do pensamento Freireano, se “educar é um ato consciente”, a pergunta que se faz é, o quanto consciente estamos? E por essa via, a partir das palavras geradoras e da intencionalidade futura em relação ao perfil do educador do campo, constituiu-se um *Glossário de Educação do Campo*, o qual originou os *Operadores Conceituais*, que são as palavras geradoras conceituadas pelos estudantes e mediadores da turma. Com os operadores conceituais em um cartão (FIGURA 02), indicando o conceito e o referencial teórico, surgiu a *Dinâmica Trama Conceitual LECAMPO-CA*, do Curso de Licenciatura de Educação do Campo da turma do município do Cerro Azul - Paraná.

Figura 02. Apresenta três operadores conceituais utilizados na dinâmica trama conceitual lecampo - cerro azul- pr.

FRENTE	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR LITORAL</p>  <p>Licenciatura em Educação do Campo LECAMPO - Cerro Azul - 2015-2</p>	<p>Operador Conceitual:</p> <h2 style="text-align: center;">Conscientização</h2> <p>Dinâmica: Trama Conceitual LECAMPO-CA</p>
VERSO	<p>Módulo 2015-2: A Educação do Campo e as Ciências da Natureza</p> <p><i>Proposto por Valentim da Silva</i></p> <p>Referência: FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.</p>	<p>Operador Conceitual:</p> <p style="text-align: center;">CONSCIENTIZAÇÃO</p> <p>Consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Implica que, ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”.</p>
FRENTE	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR LITORAL</p>  <p>Licenciatura em Educação do Campo LECAMPO - Cerro Azul - 2015-2</p>	<p>Operador Conceitual:</p> <h2 style="text-align: center;">Liberdade</h2> <p>Dinâmica: Trama Conceitual LECAMPO-CA</p>

VERSO	<p>Módulo 2015-2: A Educação do Campo e as Ciências da Natureza</p> <p style="text-align: center;"><i>Proposto por Vanessa Andreoli</i></p> <p>Referência: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 35.</p>	<p>Operador Conceitual:</p> <p style="text-align: center;">LIBERDADE</p> <p>Liberdade é uma conquista, e não uma doação [...]. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a têm.</p>
FRENTE	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR LITORAL</p>  <p style="text-align: center;"><i>Licenciatura em Educação do Campo</i> LECAMPO - Cerro Azul - 2015-2</p>	<p>Operador Conceitual:</p> <p style="text-align: center;">Educação Omnilateral</p> <p>Dinâmica: Trama Conceitual LECAMPO-CA</p>
VERSO	<p>Módulo 2015-2: A Educação do Campo e as Ciências da Natureza</p> <p style="text-align: center;"><i>Proposto por Michelle Gonçalves</i></p> <p>Referência: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 265.</p>	<p>Operador Conceitual:</p> <p style="text-align: center;">Educação Omnilateral</p> <p>Concepção de educação que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento históricas. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético, e lúdico. Em síntese, a educação Omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.</p>

Fonte: Operadores conceituais dos professores mediadores do processo apresentados na turma.

As reflexões críticas e problematizadoras permitiram relacionar outras Palavras Geradoras a abordagem central, e desta forma construir outros operadores conceituais, totalizando 68 ao longo do semestre, todos com base nos interesses e necessidades dos sujeitos e, conseqüentemente, ampliando a trama conceitual.

Olhares que fazem sentido

Considerando que a Educação do Campo compreende tanto os processos culturais, quanto as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas como elementos essenciais de seu processo formativo, entendemos que as proposições e encaminhamentos que buscaram auxiliar na construção do perfil do educador do campo possibilitaram-nos propor e construir fundamentos epistemológicos para sua constituição enquanto tal, relacionando as formulações, apropriação e resignificação dos conceitos históricos-sociológicos transformando-se em uma aprendizagem contextualizada.

Ainda, os trabalhos colaborativos a partir do envolvimento com a realidade local, com as escolas,

comunidades e seu entorno, integrando-se aos estudos e análises de metodologias de aprendizagem, mudanças conceituais, aprendizagem significativa, que através dos registros nos possibilitaram a construção de materiais didáticos como o Glossário LECAMPO, a Dinâmica Trama Conceitual LECAMPO-CA e os Operadores Conceituais, que se integraram e nos potencializaram na nossa leitura crítica de mundo.

Também, evidenciamos que a formação ocorre diretamente com a realidade, mediada pela busca de ações e reflexões, de intervenção, no movimento: conhecer e compreender; compreender e identificar-se; identificar-se e comprometer-se; comprometer-se e propor; propor e agir.

E que, foi importante observar que compartilhar a docência, enquanto metodologia, apresentou-se como processo inovador¹¹ e instigante, beneficiando diferentes estilos docentes. Evidenciou-se ainda, a colaboração entre os profissionais de diferentes áreas de formação e da utilização de alternativas pedagógicas por parte de cada docente e de cada estudante em formação, estimulando a mobilização para sair da individualidade e alcançar a concepção de identidade coletiva. Ainda, é relevante a garantia do espaço de diálogos que antecedem as atividades de intervenção, sintonizando intencionalidades, conceitos e ações que serão desempenhadas coletivamente no ato docente compartilhado. Destaca-se, a partir disso, a colaboração entre os sujeitos, mas entre seus saberes e realidades, no que faz sentido, mediada pelo diálogo. E nessa perspectiva, podemos afirmar que se trata do viver a abertura respeitosa ao outro, “a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 1996, p. 51).

A docência compartilhada, portanto, passa por esta identidade coletiva, que é trilhar um objetivo comum, onde os envolvidos sejam capazes de compartilhar anseios que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas e saberes que se asseguram.

É de suma importância destacar que a educação possibilita a transformação das realidades das escolas e das comunidades dos estudantes, quando os sujeitos “instrumentalizados” que fazem parte do processo criam condições reais para a prática social transformadora, embasados pela crítica aos elementos culturais disseminados pelos currículos tradicionais.

11 Cunha (2003) ressalta que as inovações no campo acadêmico enfrentam toda dificuldade decorrente da presença paradigmática dominante. Já, na gênese carregam o ônus da complexidade da iniciativa, pois exigem uma subjetividade emergente que envolve ruptura epistemológica e societal. Para a autora, formas alternativas de conhecimento geram práticas alternativas e vice-versa. As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a “inquietude” em energia emancipatória (p. 150).

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 13, p. 149-158, 2003.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, v. 4, n. 7, p. 106-115, 2005.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- GONÇALVES, J. C. Avaliação em teatro: Reflexões a partir das vozes dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 79-94, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- GONÇALVES, M. B. Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza. **Tese de doutorado** - Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2016.
- GONÇALVES, J. C.; GONÇALVES, M. B. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 67, p. 139-155, Fev. 2018 . Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000100139&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56081>.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno dos municípios**. Curitiba, 2015. Disponível em:<<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em: 20/01/2018.
- KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, v. 5, n. 2, p. 03-21, 2012.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- NICOLODI, S. C. F.; SILVA, V. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. **Educar em Revista** n. 61, p. 107-126, 2016.
- NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.
- PASQUALETTO, T. I. *et al.* Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Física: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 551-577, 2017.

PPC-LECAMPO. **Projeto Pedagógico De Curso Licenciatura Em Educação do Campo**. Universidade Federal do Paraná: Setor Litoral. 2013. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br>>. Acesso em: 11/02/2018.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Universidade Federal do Paraná: Setor Litoral, 2008. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/ppp>>. Acesso em: 11/02/2018.

SANTOS, B. S. **A Cor do Tempo Quando Foge**: uma história do presente. Crônicas 1986-2013. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum**: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

SANTOS, B. S. **A Universidade do XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**: Dossiê Especial, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.