

## RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

### THEORY AND PRACTICE IN THE FORMATION OF FIELD TEACHERS

Raimunda Alves Melo<sup>1</sup> - UFPI  
Antonia Dalva França-Carvalho<sup>2</sup> - UFPI  
Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti<sup>3</sup> - UFPI

#### RESUMO

O objetivo dessa investigação foi identificar as contribuições da relação teoria e prática para a mudança da prática educativa de professores que atuam em escolas do campo. A pesquisa qualitativa crítica teve como *locus* o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI. Os interlocutores foram 05 (cinco) professores de escolas do campo. Como técnicas de produção de dados utilizamos a observação, rodas de conversa e a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso pesquisado. Os resultados apontam que a formação inicial docente na LEdoC possibilita rupturas paradigmáticas e promove inovações, onde a prática ganha sentido e não é vista como mera aplicação da teoria, mas como um referencial de busca para a ressignificação da prática educativa, partindo das necessidades sentidas e percebidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação teoria e prática; Educação do campo; Prática educativa; Formação inicial de professores.

#### ABSTRACT

The objective of this investigation was to identify the contributions of the relationship between theory and practice in improving the educational practices of teachers who work in rural schools. Critical qualitative research was based on the Licentiate Degree for Rural Education (LEdoC), at the Federal University of Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, in Teresina-PI. The interlocutors were 05 (five) teachers from rural schools. In order to collect the data, we use observation, conversation circles and documentary analysis of the Pedagogical Project from the Researched Undergraduate Course. The results indicate that the initial teacher training at LEdoC allows overcoming the paradigmatic related to rural education and promotes innovations. Thus, the practice gains meaning and it is not seen as a mere application of theory. On the other hand, practice is seen as a search reference for the re-signification of educational practice, considering the felt and perceived needs.

**KEYWORDS:** Relationship between theory and practice; Rural education; Educational practice; Initial teacher training

DOI: 10.21920/recei72021722123137  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021722123137>

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI. E-mail: [raimundinhameo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhameo@yahoo.com.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>.

<sup>2</sup>Doutora em Educação, Currículo e Ensino pela UFC. Professora Associada II e integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: [adalvac@uol.com.br](mailto:adalvac@uol.com.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>.

<sup>3</sup>Doutoranda em Educação (PPGE/UFPI). Professora Universidade Federal do Piauí. E-mail: [agatalaysa@ufpi.edu.br](mailto:agatalaysa@ufpi.edu.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8864-2857>.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores vem se destacando como uma das temáticas mais discutidas e implementadas no campo das políticas educacionais nas últimas três décadas. Entre as questões que justificam esse pioneirismo, ressalta-se a compreensão que essa área é um dos principais eixos capazes de proporcionar mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes, na promoção do desenvolvimento profissional, contribuindo para a ampliação e a qualidade da educação básica e superior, alinhada a um projeto de desenvolvimento econômico, social e cidadão de um país.

No processo de formação inicial de professores a relação teoria e prática se impõe e desafia os professores do ensino superior, gerando consensos sobre a necessidade de romper com modelos já enraizados e legitimados, ou seja, provocar mudanças necessárias no setor educacional e, principalmente nos cursos de licenciaturas de modo a interferir na realidade educacional, contribuindo para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação básica. Para que alcancemos êxito na formação, um importante aspecto a ser considerado no seu delineamento e execução é a articulação teoria e prática em uma visão de unidade.

Nesse aspecto, a teoria é entendida como conhecimento científico que possibilita a formandos e formadores compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais são desenvolvidas as atividades docentes para neles poder intervir. “O seu papel é iluminar e oferecer instrumentos que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). A prática é ação que se desenvolve para fazer algo, praticando, (re) elaborando, testando, observando, imitando. Trata-se de um processo de aprendizagem de saberes e fazeres em que os professores adotam concepções, realizam escolhas e modos de operacionalização da prática educativa.

Essa prática incorpora, também, conhecimentos específicos da formação e saberes elaborados a partir das vivências e experiências de vida e de trabalho. É formada por um conjunto de ações intencionalizadas e fundamentadas pelas teorias que lhes dão sustentação e, por isso mesmo, não é possível formar professores trabalhando estas categorias de forma dissociada e dicotômica. A dissociação entre teoria e prática empobrece a prática educativa, uma vez que a teoria ilumina essa prática, fornecendo instrumentos que possibilitam aos docentes questionarem seus saberes, as ações institucionalizadas e as dos sujeitos (PIMENTA; LIMA, 2012).

Como política de formação de professores, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Teresina, objetiva promover a formação de professores multidisciplinares, na área de Ciências da Natureza, para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas do campo<sup>4</sup> (UFPI, 2013). A sua pretensão é formar um educador que seja capaz de promover em suas práticas pedagógicas a articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida.

A concepção de formação do Curso da LEdoC está intimamente ligada ao modelo de desenvolvimento e sociedade pensado para o campo, pois, fundamentados em Gramsci (1991),

---

<sup>4</sup> Entende-se por escola do campo aquela que, como define o Decreto nº 7.352/2010, está situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou que está situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

os propositores<sup>5</sup> dessa política pública entendem que a realidade é construída pelas ações dos atores sociais e que, para atuar na e sobre ela, o homem deve compreendê-la enquanto subsídio necessário para sua transformação. Assim, a escola do campo é parte do projeto de emancipação política e social da classe trabalhadora e os processos formativos para professores objetivam não só a aprendizagem de saberes e conhecimentos para atuação na docência e na gestão escolar e comunitária, mas também o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus.

A LEdoC possui caráter regular e desenvolve-se por meio da Pedagogia da Alternância<sup>6</sup>, a partir de duas dimensões formativas integradas: o tempo universidade<sup>7</sup> (TU) e o tempo comunidade<sup>8</sup> (TC). As atividades de TU são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos realizados ao longo do período letivo. As atividades que configuram a dimensão TC são realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretiza em sala de aula, a cada retorno para as atividades de TU, mediante discussões, socializações e a realização anual de um Seminário Integrador (realizado por meio da parceria dos professores e estudantes, cujo objetivo é favorecer a reflexão e socialização sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes).

As diretrizes da LEdoC têm como fundamento as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, uma formação cujo delineamento da proposta visa à construção de um projeto político-pedagógico específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento desse intelectual orgânico<sup>9</sup> com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social. O alcance desse objetivo, segundo Molina (2015), implica o desenvolvimento de processos formativos que considerem a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

Considerando estas questões contextuais, o objetivo desse artigo é identificar as contribuições da relação teoria e prática no processo de mudança da prática educativa que atuam em escolas do campo. Partimos do pressuposto de que, pelo currículo do curso trabalhar conhecimentos específicos da formação, contextualizando-os com a realidade dos estudantes e desenvolvendo atividades de pesquisa-intervenção, garante condições ímpares para a mudança

---

<sup>5</sup>Segundo Molina (2015), a partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II Conferência Nacional de Educação do Campo, foi instituído um Grupo de Trabalho, que ficou responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na solicitação ao Ministério da Educação (MEC), de uma proposta de formação de educadores campo. Após os encontros do GT, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizados, também com suas representações, alguns encontros em que foi submetida ao debate a proposta elaborada, para chegar à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que finalmente aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

<sup>6</sup>Surgida na França em 1935, foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011).

<sup>7</sup>Tempo universidade (TU) - período em que os estudantes ficam na Universidade participando das atividades acadêmicas do Curso.

<sup>8</sup>Tempo comunidade (TC) - período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro.

<sup>9</sup>O Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que se mantém ligado à sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1991).

da prática educativa de professores veteranos que se encontram em processo de formação inicial. A respeito dessa questão, Freire (2013, p. 40) afirma que “[...] a formação de professores deve contemplar em seu currículo estudos de teorias que favoreçam a reflexão crítica sobre os contextos e as práticas desenvolvidas pelos professores, de forma tão aprofundada, que estes estudos se confundam com as práticas”.

Um segundo pressuposto foi que, ser professor (situação dos pesquisados) e estar inserido em processos de formação inicial possibilita condições ímpares para reflexões sobre a prática educativa, contribuindo para ampliação de suas capacidades de pensar e questionar seus saberes e fazeres professorais, buscando coerência entre ação e fundamentação teórica da docência. Nosso entendimento fundamenta-se nas concepções de Freire (2013, p. 40), ao referir que na formação dos professores, o momento “[...] fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ademais, esclarecemos que a mudança a que nos referimos diz respeito à capacidade dos professores refletirem criticamente sobre a prática educativa que desenvolvem e por meio da relação teoria e prática em uma visão de unidade possam aperfeiçoá-la e colocá-la a serviço de uma educação escolar crítica, politizada e comprometida com a justiça social. Desse modo, fundamentadas em Freire (2013) compreendemos a prática educativa como uma ação mais extensa, pois na sua amplitude, possui uma dimensão pedagógica e política, uma vez que a atividade de ensinar não se restringe apenas à sala de aula e à aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas se desdobra pela ampliação de outros saberes e pela formação para a cidadania que se estende por toda a vida.

Nosso desejo é contribuir para o avanço das discussões que tratam da formação de professores e os debates relativos à abordagem das especificidades dos processos formativos e vínculo com seus sujeitos sociais e suas realidades, considerando a universalidade da formação, as especificidades da LEdoC e sua caracterização, possibilitando reconhecê-la, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em torno dos quais é desenvolvida.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Desenvolvemos a investigação norteadas pelo viés da pesquisa qualitativa crítica, originária dos trabalhos de Freire (2014) e Willis (1977), com seus aspectos teóricos expandidos por teóricos da educação como Apple (1986, 1979) e Giroux (1997, 1983). Os estudos qualitativos críticos propõem-se a elucidar a relação “[...] entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social [...]”, podendo ser utilizados em todos os tipos de pesquisa social (CARSPECKEN, 2011, p. 398). Por esta razão, mostraram-se adequados para a realização deste estudo.

Comporta registrar que a escolha de uma perspectiva epistemológica e dos paradigmas educacionais possuem estreita relação com a compreensão que os pesquisadores possuem a respeito dos fenômenos educacionais e sua relação com a sociedade, uma vez que a pesquisa científica não é uma atividade neutra, “[...] é influenciada pelo contexto social mais amplo, como por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, [...] e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 50).

Fundamentadas em Freire (2014, p. 51), entendemos que “[...] a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também, não se transforma por

acaso”, mas por meio de um contínuo processo de luta pela libertação das opressões e injustiças sociais que oprimem a humanidade, que assolam a dignidade das pessoas, principalmente das menos favorecidas economicamente. Isso significa que a educação é um processo de humanização, de conscientização e de libertação do ser humano para a transformação da realidade social, sendo que a pesquisa pode contribuir para conscientização e mobilização de pessoas sobre a necessidade de mudanças sociais.

No processo de produção de dados, utilizamos a observação, a análise documental e as rodas de conversa. Os dados da observação foram colhidos durante a ocorrência dos fenômenos observados e registrados em um diário de pesquisa. A respeito da observação, Coulon (1995, p. 26) faz a seguinte consideração: “[...] a observação atenta e a análise dos processos postos em prática nas ações permitem revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social”.

Concomitantemente à observação, realizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), definida por Richardson (2012, p. 228) “como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”. A análise documental do PPC consistiu em um estudo rigoroso, realizado em três etapas: na primeira, denominada pré-análise, realizamos a seleção e leitura superficial do material; na segunda, intitulada análise do material, fizemos a codificação, categorização e quantificação das informações, mediante leituras atentas e repetidas do documento. Na terceira etapa, denominada tratamento dos resultados, realizamos as inferências e interpretações do documento e selecionamos recortes de trechos do mesmo para esclarecer as análises (RICHARDSON, 2012).

A produção de dados também foi realizada por meio das rodas de conversas, uma estratégia de pesquisa que oportuniza aos interlocutores reflexões críticas sobre suas concepções e práticas. Em decorrência, colaboram com a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos sujeitos. Em Freire (2002), encontramos a descrição de que a roda é um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade de fala e de expressão proporciona ao grupo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão de seus próprios conflitos. Ao todo, realizamos quatro rodas de conversa que se prefiguram, na sua condição de técnica de produção de dados, uma forma dos interlocutores da pesquisa executarem um movimento autorreflexivo, de socialização e de troca de saberes a respeito do objeto de estudo.

O campo da pesquisa compreendeu dois cenários: o Curso LEdoC, vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI), Campus de Teresina-Piauí, onde são desenvolvidos os processos formativos; e o município de Timon, onde residem e trabalham os interlocutores do estudo. A escolha desse município foi norteadada pelo fato de que ele possuía a maior quantidade de alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Os interlocutores foram 05 (cinco) professores de escolas do campo, que em 2018 estavam cursando o 8º bloco do curso de Licenciatura em Educação do Campo. No processo de seleção dos participantes da pesquisa, consideramos os seguintes critérios: ser professor de escolas do campo há mais de cinco anos; estar cursando os dois últimos blocos do curso; atuar, preferencialmente, como professor(a) de ciências nos anos finais do ensino fundamental ou atuar como docente do ensino médio nas áreas de biologia, química ou física. Para preservação de suas identidades, foram assim denominados: Prof 01, Prof 02, Prof 03, Prof 04 E Prof 05.



## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUAS POSSIBILIDADES

A formação inicial de professores é um processo através do qual os licenciandos cumprem estudos e atividades previstas no currículo do curso e explicitadas em seu PPC, aprendem sobre o exercício da docência, constroem identidade, estudam conhecimentos necessários ao exercício da profissão e desenvolvem atitudes importantes para o trabalho pedagógico. A formação de professores, enquanto campo de conhecimentos teórico-práticos e processo de formação humana e profissional, demarcando sua estreita relação com o delineamento da prática educativa, sendo compreendida por García (1999, p. 26), como:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para o alcance dos objetivos propostos para essa área é necessário que o currículo esteja associado e fundamentado em um perfil sujeito, sociedade, escola e baseada em princípios que devem fundamentar as ações formativas. Isso é necessário, pois conforme Veiga (1992, p. 117), “[...] na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de alunos e do próprio papel”, razão pela qual é mister que formadores e formandos tenham clareza e sejam coerentes com as definições do PPC.

Assim, a formação docente possui dimensões política e social, cuja prática educativa promovida contribui para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que podem favorecer a construção da realidade desejada para o presente e para o futuro, seja para manutenção e reprodução das atuais estruturas sociais, políticas e econômicas, seja para a transformação delas. Os professores podem ser conscientes ou não da contribuição que advém de sua prática educativa no que se refere ao perfil de ser humano formado e sua relação com o modelo almejado de sociedade, o fato é que quanto mais conscientes e intencionados estiverem, mais e melhores resultados poder-se-á alcançar por meio dos processos formativos desenvolvidos.

A esse respeito, Contreras (2012, p. 182) afirma que o professor deve refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de construir criticamente um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social, uma vez que, enquanto prática institucionalizada, a educação está submetida “[...] às influências de grupos heterogêneos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos”. Acrescenta que os docentes vivem em um mundo não só plural, mas também, desigual e injusto, imersos em pressões, contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou sequer captá-las com lucidez. Nesse cenário, é relevante a implementação de políticas de formação que fomentem reflexões críticas, desenvolvidas através da relação teoria e prática em uma visão de unidade, objetivando contribuir para a coerência pessoal entre as atuações e convicções, que gerem mudanças na prática educativa.

Um importante aspecto das políticas de formação de professores, bem como da prática educativa é a definição de princípios orientadores das ações formativas. Ilustrativamente, os

princípios são como as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a formação e fazem com que ela brote flores e frutos (professor formado e atuando conforme especificações expressas no projeto político pedagógico do curso) (BRASIL, 2005). São pontos de partida para ações formativas, a organização curricular do curso e o papel da instituição educativa (IES) em viabilizar as condições para que os processos educativos sejam desenvolvidos com qualidade e, também, a responsabilidade dos formadores em executar esses processos, conforme delineamento da proposta. Pimenta (1997) refere que os processos formativos devem proporcionar aos professores conhecimentos específicos, atitudes e valores que os possibilitem, permanentemente e continuamente, constituir os saberes e os fazeres necessários à compreensão da realidade social e ao exercício de uma prática educativa comprometida com as questões sociais.

A formação de professores desenvolve-se por meio de um conjunto de conhecimentos gerais e específicos, cujo propósito é a preparação de um profissional com capacidade para compreender contextos históricos, sociais, culturais e educacionais nos quais se desenvolve ou se desenvolverá sua prática educativa, clareando as diferentes racionalidades que fundamentam os saberes dos formadores e os seus também, favorecendo a compreensão de seu papel como educador de pessoas que atuarão na manutenção ou transformação da realidade.

Entendemos como conhecimentos específicos da formação aqueles que são necessários para o exercício da docência, formados por um conjunto de conteúdos das diversas áreas das ciências humanas e naturais, do saber e do ensino, didáticos e pedagógicos da área educacional. Conforme Pimenta e Lima (2012,), esses conhecimentos encontram-se configurados em quatro grandes conjuntos, que compreendem os conteúdos das diversas áreas do saber; os conteúdos didáticos pedagógicos; os conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos de forma ampla e os conteúdos ligados à existência humana individual.

O leque desses conhecimentos apresenta-se com importância fundamental para a constituição da identidade e para a formação de um profissional com capacidades para o exercício de uma profissão que é complexa, exigindo dos docentes saberes específicos fundamentados na ética e no compromisso social e político.

A respeito dos saberes docentes, Tardif (2011) afirma que não se reduzem exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos e um saber plural, uma vez que é construído por diversas fontes, por exemplo, o saber profissional (transmitido pelas instituições de formação de professores), os saberes disciplinares (oriundos do campo do conhecimento e emergentes da tradição cultural), os saberes curriculares (resultantes dos programas escolares) e os saberes experienciais (obtidos no trabalho cotidiano).

Significa dizer que os saberes dos professores não são elaborados apenas por meio dos processos específicos de formação, também por meio da socialização de experiências e de vivências destes como alunos, como acadêmicos e como professores, uma vez que, conforme Formosinho (2009, p. 95), “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”.

No âmbito da LEdoC, a formação de professores para atuação nas escolas do campo é desenvolvida por meio de uma organização pedagógica em que o currículo valoriza diferentes tempos e espaços de aprendizagem, bem como o envolvimento de pesquisa-intervenção nas quais os professores e futuros professores têm a oportunidade de refletir e intervir nas escolas do campo, tendo como um de seus princípios norteadores a relação teoria e prática.

## O PRINCÍPIO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

No cenário das políticas de formação de professores, delineados a partir do viés da pedagógica crítica existem expectativas em torno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, seja no âmbito de promover a formação em nível superior para os professores que trabalham em escolas do campo, superando, assim, os atuais índices de docentes habilitados apenas em nível médio ou bacharelado, seja no âmbito de assegurar processos formativos que considerem as especificidades do campo e de seus sujeitos, transcendendo os espaços formais universitários para possibilitar o encontro de conhecimentos específicos da formação com os saberes da cultura camponesa, buscando desenvolver a capacidade de reflexão e ação dos professores para uma racionalidade pedagógica<sup>10</sup> crítica.

A análise documental do PPC da LEdoC nos possibilitou receber que um dos princípios mais significativos do curso é o da relação teoria e prática em uma visão de unidade. Segundo esse documento, quando o acadêmico retorna de sua comunidade para vivenciar as atividades acadêmicas dos cursos, há um momento de socialização das experiências vividas, o que lhe permite (re)elaborar constantemente a leitura de sua realidade, em todos os seus aspectos, por meio de novos saberes que lhes permitam explicar, compreender e agir, tomando o conhecimento científico e os saberes e fazeres camponeses como base para sua ação pedagógica (UFPI, 2013).

Conforme a proposta do PPC, o contexto social e as experiências vividas são tomados como pontos de partida para a compreensão da realidade em um processo de articulação através do qual outros saberes são produzidos e socializados. A respeito dessa questão, Freire (2014, p. 59), afirma que “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)”.

Segundo o PPC da LEdoC, os conhecimentos específicos da formação, socializados e ampliados por meio das aulas de todos os componentes curriculares, precisam dialogar com os objetivos e princípios da formação, [...] “possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas para o tempo universidade, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem” (UFPI, 2013, p. 16). Do mesmo modo, as atividades dos planos de estudo executadas durante o tempo comunidade devem exigir dos licenciados “atitude de pesquisa, reflexão e discussão com seus familiares, colegas e profissionais para entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso e à sua realidade” (UFPI, 2013, p. 16). É nessa perspectiva que a LEdoC Teresina propõe a relação teoria e prática em uma visão de unidade, desenvolvida por meio de situações de ensino e aprendizagens significativas e reais.

Através da análise documental do projeto político pedagógico do curso, bem como da análise do conteúdo das rodas de conversas, foi possível conhecer ações e atividades do curso que contribuem para a relação teoria e prática na LEdoC, conforme se encontram sintetizadas no quadro 1. Temos consciência, contudo, de que corremos o risco de que esta análise não abarque todo o leque de possibilidades interpretativas expostas no quadro em referência.

<sup>10</sup>Segundo Carvalho (2007), a racionalidade pedagógica compreende o processo de reflexão sobre os motivos, julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição na cultura docente em ação. Comporta em si uma teoria da educação que guia a prática educativa.



Quadro 1 - Dimensões da relação teoria e prática na LEdoC

AÇÕES FORMATIVAS	CARACTERIZAÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Atividades do tempo comunidade e ações de projetos de extensão	Os conhecimentos específicos da formação são transformados em procedimentos e atitudes destinadas à transformação da realidade das escolas e comunidades camponesas, numa intensa troca de tempos e espaços de aprendizagem, valorização e socialização de saberes	Oferece aos educandos bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, favorecendo uma prática educativa comprometida com a oferta e a qualidade social da educação para as populações do campo
Prática educativa escolar dos estudantes que já são professores	Cerca de 28% dos estudantes que se estavam matriculados na época da pesquisa, já eram professores. A presença dos mesmos no curso cria condições peculiares para a produção e troca de saberes e conhecimentos. Possibilita a estes o exercício reflexivo da profissão docente, a experimentação de metodologias, recursos didáticos utilizados nas aulas do curso	Favorece o olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática, para possíveis ressignificações e reestruturações das propostas escolares, pois estando inseridos na profissão, os professores têm a oportunidade de confrontar a prática educativa com as teorias que a informam ou a contrapõem, refletindo sobre os fundamentos históricos, políticos e epistemológicos, relevantes para a autoconsciência crítica
Estágio supervisionado e participação em Programas de Iniciação à Docência: PIBID e Residência Pedagógica	Através do Estágio Supervisionado e das atividades de iniciação à docência, os licenciandos adentram às escolas do campo, conhecem seus problemas, as práticas e saberes nela praticados, (re) delineando sua prática educativa	Oportuniza reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de uma prática intencionalizada, fundamentada nos conhecimentos específicos da formação
Atividades práticas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos: microaulas, produção de planos de aulas, entre outras.	Objetivam a aprendizagem sobre como ensinar, constituindo-se ferramenta essencial para que os licenciandos sejam bons profissionais	Contribuem para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender às demandas das escolas do campo
Aulas de química, física e biologia contemplando atividades práticas	São desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula, através de atividade de campo ou em laboratórios específicos em que os professores do ensino superior realizam experimentos, experiências ou fazem demonstrações	Contribuem para a relação teoria e prática, facilitando o processo de aprendizagem por parte dos acadêmicos, encorajando-os a desenvolverem práticas educativas problematizadoras
Atividades de formação política (fóruns, reuniões e encontros coletivos para análise da conjuntura atual, atividades de mobilização para avanço na conquista de direitos e reivindicações)	São promovidas pelo Centro Acadêmico e ou pelos Movimentos Sociais Organizados com o propósito de gerar um profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade	Contribuem para o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus
Produção do trabalho de conclusão de curso	É uma atividade de integração curricular obrigatória que consiste no trabalho final do Curso de Licenciatura em Educação no Campo, sob orientação de um professor responsável	Estimula a produção científica, oportunizando experiências de pesquisa, relacionando teoria e prática, aprimorando a reflexão sobre as questões voltadas à área de conhecimento do curso e seu viés educacional” (UFPI, 2013, p. 25)

<p><b>Seminário Integrador e Informativo da Educação do Campo</b></p>	<p>Realizados anualmente por meio da parceria dos professores e estudantes. Estas duas atividades de cunho científico favorecem a reflexão sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes, bem como o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e oralidade de forma significativa</p>	<p>Contribuem para a formação acadêmica e política dos participantes e para a socialização de resultados das pesquisas e ações de mudança da realidade desenvolvidas durante o tempo comunidade</p>
<p><b>Aulas dialogadas e contextualizadas em que os professores discutem com os alunos suas experiências de vida e trabalho</b></p>	<p>São atividades orais e escritas que provocam socialização, reflexões e questionamentos sobre os saberes da cultura camponesa e da experiência, bem como sobre o contexto histórico, político, econômico e educacional do campo</p>	<p>Facilitam o processo de aprendizagem por parte dos acadêmicos, encorajando-os a desenvolverem práticas educativas problematizadoras e estimulando-os a pensarem soluções para os problemas sociais que estão postos nesse espaço</p>

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2020.

A relação teoria e prática proporcionada pela alternância promove significativos vínculos entre os conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento de ações escolares e comunitárias, contribuindo para a mudança da prática educativa dos professores, agregando sentido à teoria, bem como aplicação do conhecimento científico para melhoria da qualidade de vida das populações do campo. Segundo Molina e Hage (2015, p. 124), há elementos presentes na concepção dessa política que podem contribuir para promoção de uma formação crítica e transformadora, de modo que formandos sejam “capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista”.

As ações desenvolvidas durante o tempo comunidade, bem como as que acontecem por meio de programas e projetos de extensão e de formação, promovem um conjunto de atividades cujo objetivo é propiciar ao licenciando condições subjetivas e objetivas que contribuam para uma articulação entre prática-teoria-prática no processo de formação humana e profissional.

O estágio curricular tem se constituído um espaço através do qual os professores que já atuam no magistério têm a oportunidade de compreender a realidade profissional. No entanto, observamos que é necessário avançar na proposição e desenvolvimento de estágios interdisciplinares, por meio dos quais os licenciandos tenham oportunidade de materializar as proposições da Educação do Campo, reagindo às tradicionais formas de organização do trabalho escolar, caracterizadas, predominantemente, por aulas expositivas, pela utilização acrítica do livro didático, pela memorização de conteúdos trabalhados de forma fragmentada e distanciada da realidade.

Pimenta e Lima (2012, p. 29) afirmam que é necessário superar as concepções reducionistas do estágio e considerá-lo como campo de conhecimento e produção de saberes, atribuindo-lhe “um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”, [...] assim, o estágio é componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores, apresentando aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente. Desse modo, é necessário reestruturar a prática do estágio curricular supervisionado na LEdoC, aproximando-o dos propósitos enfatizados no seu PPC de modo a formar o perfil do professor de escolas do campo.

O desenvolvimento de atividades práticas que promovem a aprendizagem e aprofundamentos dos conhecimentos específicos da formação são excelentes para efetivar a aprendizagem. Krasilchik (2008) assegura que as aulas práticas são as mais apropriadas, pois contribuem para compreensão de conceitos básicos, desenvolvimento de habilidades e

capacidades de resolver problemas, além de promover o envolvimento dos estudantes na iniciação científica, despertando e mantendo o interesse deles.

As aulas desenvolvidas em laboratório também são importantes para o aprendizado dos estudantes, mas não correspondem à única possibilidade de aulas práticas, também é possível desenvolvê-las sem o uso de laboratório, cabendo ao professor proporcionar esses momentos, através de aulas de campo ou utilizando material comum no dia a dia dos estudantes. A aula de campo é, sem dúvida, uma excelente ferramenta que pode ser adotada pelo professor, visando à relação teoria e prática.

O entendimento é, pois, que os processos de formação de professores devem promover sempre um equilíbrio entre o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, de modo a oferecer suporte para o exercício da profissão docente. Nesse aspecto, ao serem indagados sobre as contribuições do princípio relação teoria e prática para a mudança da prática educativa, os interlocutores assim consideraram:

Quando eu assisto algumas aulas em que os professores articulam teoria e prática, eu já fico pensando, ah, é dessa forma que eu vou trabalhar com meus alunos. Do que adianta eu apenas colocar um monte de fórmulas e cálculos no quadro, se eles não vão entender? Não vão saber relacionar com a realidade? Eu estou aprendendo que quando a gente relaciona teoria e prática os alunos aprendem mais, como acontece comigo aqui na LEdoC (PROF 01).

Tá me ajudando porque essa teoria eu não tinha. Além disso, o conhecimento teórico também é levado ao campo por meio dos projetos que desenvolvemos durante o tempo comunidade (PROF 02).

Quando os professores relacionam teoria e prática, as aulas são muito mais proveitosas, tanto para a nossa aprendizagem como estudantes como para melhorar a nossa prática como professores, pois aprendemos a trabalhar melhor com os nossos alunos. A prática de lá, a gente já sabe (referindo-se à prática que já desenvolvem), mas os professores que acompanham o tempo comunidade não conhecem esta prática, então como eles podem me ajudar? O que eu queria mesmo era dialogar como colocar em prática. Como colocar em prática os princípios da Educação do Campo. Como botar em prática esta metodologia da Educação do Campo (PROF 03).

Os conhecimentos da LEdoC me ajudam a entender melhor a dinâmica de trabalho na escola do campo. Temos tentado fazer esta relação também no tempo comunidade, fundamentando as nossas práticas com a teoria aprendida, tentando juntar tudo isso com os nossos saberes (PROF 04).

[...] Existem coisas que antes eu não conseguia perceber, mas que agora eu vejo o quanto são importantes; agora eu tenho mais clareza sobre o que eu estou fazendo. Alguns professores com a sua teoria também conseguiram mostrar coisas muito importantes sobre a escola do campo, coisas que a gente estava lá, mas não conseguia perceber (PROF 05).

Conforme as narrativas dos professores pesquisados, o desenvolvimento de atividades que relacionam teoria e prática proporcionam muitos benefícios para os estudantes da LEdoC, entre os quais a aprendizagem dos conhecimentos específicos da formação e a apropriação de saberes que são (re) produzidos ou ressignificados na prática educativa como professores de

escolas do campo. Realmente, Pimenta (2012) aponta que o desenvolvimento de currículos burocráticos, distanciados da realidade das escolas não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, contribuindo muito pouco para a formação de um profissional com capacidade de desenvolver práticas educativas comprometidas com a mudança das escolas.

O fato de já serem professores permite aos mesmos um olhar crítico e reflexivo sobre a prática dos professores do curso, favorecendo avaliações positivas e negativas, bem como, provoca inspiração e admiração por aqueles professores cujo trabalho pedagógico dialoga mais com os ideais da Educação do Campo. Os processos formativos possibilitam a esses professores confrontar a prática docente experienciada com a prática docente dos professores da LEdoC, evidenciando a coerência entre o discurso e a prática, as concepções implícitas e explícitas que expressam sobre sociedade, educação, ensino e aprendizagem, entre outras questões.

A teoria ajuda a iluminar a prática educativa, a entendê-la melhor, a fundamentar as ações que desenvolvem em sala de aula e na comunidade. Embora alguns interlocutores pensem nessas duas categorias de forma dissociada, conforme relata o Professor 02, ao dizer: “tá me ajudando porque essa teoria eu não tinha”. Rios (2011) afirma que toda prática educativa é sustentada por determinada concepção teórica ou concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não por parte dos educadores. Nesse caso, não é que os professores desenvolvam práticas sem teorias; na verdade, eles não conhecem as teorias que ancoram as suas práticas e à medida que participam do Curso de Licenciatura em Educação do Campo têm a oportunidade de, progressivamente, passar a conhecê-las.

Outros professores compreendem que as atividades da formação de professores devem ser desenvolvidas por meio de uma estreita relação entre teoria e prática, tanto na universidade quanto nas escolas e comunidades, conforme destacamos:

É necessário trabalhar teoria e prática em estreita relação, sem que uma negligencie a outra, pois nós estamos preparando os nossos alunos para o futuro e se ficarmos restritos apenas a abordagens práticas, sem fundamentação teórica, quando eles se depararem com outras situações mais complexas, como eles vão se sobressair? Por isso é necessário relacionar uma com a outra o tempo todo (PROF 01).

Nesta narrativa, encontramos a afirmação de que teoria e prática estão implicadas e que, por essa razão, a dissociação entre elas empobrece a prática educativa e enfraquece o processo de formação humana. Concordamos com a Professora 01 de que é necessário garantir o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade, como forma de inclusão social, se o aluno da educação básica não acessar criticamente esses conhecimentos, torna-se mais difícil a compreensão do mundo ao seu redor, comprometendo o desenvolvimento de sua capacidade de criticidade e de sua autonomia.

De forma semelhante, no ensino superior, também é necessário valorizar o contexto social em que os alunos estão inseridos, bem como os saberes da experiência, promovendo o confronto das situações cotidianas escolares e comunitárias com os conhecimentos específicos da formação, de modo que os professores e futuros professores reflitam sobre o trabalho que desenvolvem num processo conflituoso de tomada de consciência, conforme propõe a Prof 03: “o que eu queria mesmo era dialogar como colocar em prática. Como colocar em prática os princípios da Educação do Campo. Como botar em prática esta metodologia da Educação do Campo”. Observamos a ausência de um direcionamento prático na formação da LEdoC, uma vez que a relação entre formação e ação é uma ação complexa, mediada pelos contextos em que

os professores vivem. Segundo Formosinho (2009, p. 9), “[...] é no confronto com a prática educativa que ocorrem as situações de aprendizagem mais significativas, uma vez que os docentes percebem a relação teoria e prática”.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012, p. 14) enfatiza que “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que os professores ampliam a consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. Dessa forma, ser docente e participar de processos formativos, fundamentados na reflexão crítica e relação teoria e prática, amplia sua compreensão sobre os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais desenvolvem as atividades educativas, alargando as possibilidades de mudança da prática educativa.

De modo geral, a relação teoria e prática em âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina favorece o reconhecimento dos saberes e das práticas sociais dos sujeitos do campo, possibilitando o acesso ao conhecimento, não como algo dado por outrem, mas como uma conquista, uma construção coletiva que se realiza a partir da problematização de sua realidade e da construção de conhecimentos oriundos do olhar crítico sobre o seu cotidiano.

Em síntese, esses processos não ocorrem de forma linear e simples; seu desenvolvimento acontece em meio a conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Ademais, é relevante que a formação inicial de professores seja articulada com outras políticas educacionais, como condições de trabalho, currículo escolar, de modo que os docentes, atuando como profissionais politicamente engajados com a Educação do Campo tenham condições de exercer uma prática educativa transformadora.

Assim, promover a formação de professores com foco na mudança da prática educativa implica em desenvolver ações e emoções que possam promover as aspirações, a vontade, a solidariedade e o conhecimento. Nesse ínterim, a relação teoria e prática deve ser considerada como um dos princípios norteadores dos processos formativos e das práticas educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de atividades humanas, sobretudo na área da educação, pressupõe análise das práticas desenvolvidas e de sua relação com as concepções teóricas que as fundamentam, de modo a identificar coerências e incoerências e a obter conhecimentos sobre a qualidade do que está sendo feito. Essa relação se constitui em um princípio de fundamental importância para a mudança da prática educativa de professores, cuja formação precisa atingir amplitude e profundidade de conhecimentos e situações de ensino para que as aprendizagens sejam significativas e provoquem mudanças na prática educativa dos professores.

Os princípios formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo objetivam, entre outras demandas, a constituição de uma prática educativa em que os professores fundamentem seu trabalho no diálogo com a pedagogia crítica, tendo a cultura como matriz formadora, estruturada a partir da relação teoria e prática em uma visão de unidade.

A formação inicial docente no âmbito desse curso se mostra diferenciada, pois possibilita rupturas paradigmáticas e promove inovações através das quais a prática ganha sentido e não é vista como mera aplicação da teoria, mas principalmente como um referencial de busca para a ressignificação da prática educativa. Através da pedagogia da alternância, os licenciandos são estimulados a relacionar concretamente a dimensão teórica e a prática do conhecimento, o que possibilita ressignificar a prática educativa partindo das necessidades sentidas e percebidas.



## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Teachers and Texts**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ideology and Curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2005.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago., p. 395-424, 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 16 set. 2020.

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

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COULON, A. **A etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa de ensino**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação e participação comunitária. In: CASTELS, M. et al. **Nova's perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 53-61.

GAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Theory and Resistance in Education**. London: Heinemann Educational Books, 1983.

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

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

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

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política e formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan/abr, p. 121-146, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, Brasil, vol. 3, set., p. 5-14, 1997.

\_\_\_\_\_. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 11-20.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

WILLIS, P. **Learning to labour: How working class kids get working-class jobs**. Farnborough, Hants: Saxon House, Teakfield Ltd, 1977.

**Submetido em:** abril de 2021

**Aprovado em:** julho de 2021