



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TÉRCIO RAMON ALMEIDA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UFCG: AÇÕES EDUCATIVAS DO PIBID DIVERSIDADE**

**CAMPINA GRANDE - PB
2018**

TÉRCIO RAMON ALMEIDA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UFCG: AÇÕES EDUCATIVAS DO PIBID DIVERSIDADE.**

Texto do exame de defesa de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

**CAMPINA GRANDE - PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Tercio Ramon Almeida.

O ensino de filosofia no contexto da licenciatura em educação do campo da UFCG [manuscrito] : ações educativas do PIBID diversidade / Tercio Ramon Almeida Silva. - 2018.

121 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Patricia Cristina de Aragão Araujo, Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. Ensino de filosofia. 2. Formação de professores. 3. PIBID. 4. Educação no campo.

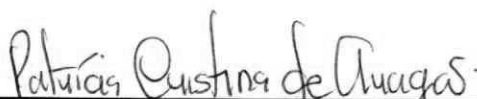
21. ed. CDD 378.007

TÉRCIO RAMON ALMEIDA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFCG: AÇÕES EDUCATIVAS DO PIBID
DIVERSIDADE**

Texto do exame de defesa da dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

APROVADO EM 24/05/2018



Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão – PPGFP/UEPB
Orientador(a)



Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/UFPB
Examinadora



Prof. Dr. Flávio José de Carvalho – PPG PROF-FILO/UFCG
Examinador

A Théo Felipe, que veio ao mundo nas primeiras linhas deste estudo, e que é hoje minha principal razão de viver, a ele, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai Todo Poderoso, criador de todo o universo, que em sua onipresença, serve-me como um alicerce nos momentos mais difíceis. A Nossa Senhora dos Milagres, mãe rainha, protetora e intercessora, que por mim sempre intercede junto ao pai. Ao Divino Espírito Santo, pela luz que sempre ilumina meus passos.

A minha esposa Raiane Fabíola, pela paciência e companheirismo, estando sempre comigo nos bons e nos maus momentos. A Théo Felipe, que nos alegra e nos instiga a lutar por um mundo mais justo para as futuras gerações.

As minhas **Marias: Maria do Carmo, Maria do Socorro, Maria de Fátima, Marinete e Ana Lúcia (exemplo vivo da Mãe Maria aqui na terra)**. Agradeço por tudo o que fizeram por mim, ensinando-me os valores humanos que me constituíram enquanto pessoa.

Aos meus irmãos **Paulo Rangel**, pelo exemplo de homem. És meu eterno espelho. A Rafaela e Lucas pelo apoio, incentivo, companheirismo e pela responsabilidade de sempre buscar, não para mim, mas de orientá-los e de ser espelho para ambos.

A minha professora **Patrícia Aragão**, pela paciência, disponibilidade, carinho e atenção durante toda a fase do desenvolvimento desta pesquisa. Hoje, posso dizer em alto e bom som, “**És a melhor professora do mundo**”.

Aos meus colegas professores **Alcilene, Heráclito, Leide, Ivete e Valda**, por me ensinarem que as amizades adquiridas na docência vão muito além da sala de aula.

Aos colegas professores das Escolas Jornalista José Leal Ramos e Nossa Senhora dos Milagres, pelo compartilhar de ideias e aprendizagens no exercício da docência.

A todos os meus alunos e ex-alunos, que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos alunos(as) do 3º ano A e B da Escola Jornalista José Leal Ramos, pela compreensão quando da minha saída e por deixar perceber o sentimento de minha ausência, fazendo-me sentir um professor e uma pessoa importante.

Aos professores(as) **Paula Castro, Flávio Carvalho e Maria do Socorro Xavier**, pela contribuição a nossa proposta.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Formação de Professores, pela ajuda e companhia nesses dois anos de curso. Aos professores do referido programa, pela boa atuação docente durante esse curso.

Aos amigos **Marciano Monteiro e Alisson Clauber**, pela ajuda e contribuição na escrita do Projeto de Pesquisa, ensinando-me o princípio de humildade pedagógica.

Aos bolsistas do **PIBID DIVERSIDADE**, sujeitos da pesquisa, pela atenção, disponibilidade e valiosa contribuição para nossa proposta.

A **Bruno**, Secretário do PPGFP/UEPB, e a **Daniele**, da GRH/SEC-PB pelo exemplo de zelo pela coisa pública.

Aos meus primos(as), afilhados(as), amigos(as), cunhados(as), concunhados e todos(as) aqueles que fazem parte do meu círculo familiar e social. Obrigado por fazer parte do meu círculo de amizade.

A Turma dos **Figurassas**, ao **Racha do Fubica** e ao time do **São Paulo de São João do Cariri**, pelos momentos de lazer e descontração.

Lembrando que há o risco do retrocesso, uma vez que se pode acordar um dia e a filosofia já estar novamente fora do elenco de conhecimentos fundamentais e básicos necessários à formação de todo cidadão(Goto; Trentim).

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Frente da E.E.E.F.M. Jornalista José Leal Ramos, local de atuação docente do sujeito pesquisador, bem como lugar de iniciação a docência dos estudantes bolsistas 24
- Figura 02** – Localização da cidade de São João do Cariri localizada no Cariri Paraibano no Google Maps..... 24
- Figura 03** – Localização da cidade de Sumé localizada no Cariri Paraibano no Google Maps..... 28
- Figura 04** – Frente da UFCG/CDSA localizado na cidade de Sumé no Cariri paraibano, locus por excelência de nossa pesquisa 29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades Acadêmicas do CDSA e seus respectivos Cursos	29
Quadro 2 – Perfil de identificação dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo bolsistas do PIBID DIVERSIDADE, sujeitos da pesquisa	36
Quadro 3 – Dados institucionais do PIBID DIVERSIDADE UFCG	87

RESUMO

O ensino de Filosofia, no contexto da formação de professores, permite uma discussão acerca de como a natureza crítica, questionadora e problematizadora do saber filosófico contribui no processo formativo do professorado que vai atuar na educação do campo, notabilizando a importância deste viés educativo para pensar os povos camponeses e incluí-los social, político, filosófico e educativamente. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a discussão acerca do ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores(as) na realidade educativa de um curso de formação em Educação do Campo. Como hipótese de pesquisa apontamos que O Ensino de Filosofia propicia no contexto da Licenciatura em Educação do Campo da UFCG e nas ações educativas do PIBID Diversidade, uma formação que prioriza a realidade social dos sujeitos do campo. No tocante aos objetivos, elegemos como o geral: discutir o ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores do campo, a partir das ações educativas do PIBID DIVERSIDADE da UFCG percebendo de que modo estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG/CDSA, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID) desenvolvem, a partir da proposta do saber filosófico do referido curso, ações educativas em sua formação docente pensadas a partir da realidade camponesa. No que se refere aos objetivos específicos elegemos: entender como o saber filosófico, no contexto da formação inicial contribui no processo formativo dos educadores do campo; perceber de que modo a formação inicial de professores do campo possibilita o fortalecimento de uma educação pensada para os sujeitos camponeses; propor, a partir das aceções dos estudantes bolsistas, uma proposta metodológica para a formação inicial de professores do campo alicerçadas nos princípios dos Direitos Humanos pensados a partir do saber filosófico. Como embasamento teórico, aportamo-nos teoricamente nas discussões sobre o ensino de Filosofia em Cerletti (2009) e Galo (2011), em interface dialógica com a proposta da Educação do Campo em Arroyo (2009), no contexto da formação inicial de professores do Campo, discutidas a partir das ações educativas desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE. Para tanto, como trajeto metodológico trilhamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, articulada a uma pesquisa bibliográfica e documental em Severino (2007), por entender que os procedimentos acima mencionados mais se aproximam do nosso foco de investigação. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 05 estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CDSA/UFCG, bolsistas do PIBID da área de humanas e sociais (Filosofia e Sociologia) e que desenvolvem suas ações em uma escola pública na região do Cariri paraibano. Como instrumentos de pesquisa utilizamo-nos do questionário aberto, entrevistas e observação participante, articulados à análise de documentos oficiais que regulamentam o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CDSA/UFCG, em particular no que concerne ao currículo do ensino de Filosofia presente na proposta curricular do referido curso, bem como as diretrizes normativas que constituem a estrutura normativa-pedagógica do PIBID DIVERSIDADE. Os resultados encontrados por meio da pesquisa indicam que a proposta do ensino de Filosofia desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilita um processo formativo crítico, questionador e transformador capaz de promover uma formação

emancipatória dos sujeitos que atuarão na educação dos povos do campo. Portanto, o saber filosófico contribui no desenvolvimento de ações e práticas educativas com vistas à efetivação da Educação do Campo como direito fundamental de todos(as) os seus sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Formação de Professores. Educação do Campo. PIBID DIVERSIDADE.

RESUMEN

La enseñanza de LA Filosofía, en el contexto de la formación de profesores, permite una discusión acerca de cómo la naturaleza crítica, cuestionadora y problematizadora del saber filosófico contribuye en el proceso formativo de los docentes que van a actuar en la educación del campo, sobresaliendo la importancia de este enfoque educativo para pensar en los pueblos campesinos e incluirlos social, político, filosófico y educativamente. Partiendo de ese presupuesto, esta investigación tiene como objeto de estudio la discusión acerca de la enseñanza de LA Filosofía en el contexto de la formación inicial de profesores(as) en la realidad educativa de un curso de formación en Educación del Campo. Tratándose de los objetivos, elegimos como objetivo general: problematizar la enseñanza de LA Filosofía en el contexto de la formación inicial de profesores del campo a partir de las acciones educativas del PIBID DIVERSIDADE de la UFCG, percibiendo de qué modo estudiantes del Curso de Licenciatura en Educación del Campo de la UFCG/CDSA, participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia para la Diversidad (PIBID) desarrollan, desde la propuesta del saber filosófico del referido curso, acciones educativas en su formación docente pensadas a partir de la realidad campesina. En lo que se refiere a los objetivos específicos elegimos: comprender cómo el saber filosófico, en el contexto de la formación inicial, contribuye en el proceso formativo de los educadores del campo; percibir de qué modo la formación inicial de profesores del campo posibilita el fortalecimiento de una educación pensada para los campesinos; proponer, a partir de las acepciones de los estudiantes becarios, una propuesta metodológica para la formación inicial de profesores del campo fundamentadas en los principios de los Derechos Humanos problematizados a partir del saber filosófico. Como basamento teórico, nos aportamos teóricamente en las discusiones sobre la enseñanza de LA Filosofía de Cerletti (2009) y Galo (2011), en interfaz dialógica con la propuesta de la Educación del Campo de Arroyo (2009), en el contexto de la formación inicial de profesores del Campo, problematizadas a partir de las acciones educativas desarrolladas por el PIBID DIVERSIDADE. Para tanto, como trayecto metodológico recurrimos a una investigación de abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, articulado a una investigación bibliográfica y documental basándonos en Severino (2007), por comprender que los procedimientos ya mencionados son los que más se acercan de nuestro foco de investigación. Los sujetos participantes de la investigación fueron, 06 estudiantes del Curso de Licenciatura en Educación del Campo del CDSA/UFCG, becarios del PIBID del área de ciencias humanas y sociales (Filosofía y Sociología) y que desarrollan sus acciones en una escuela pública del Cariri de Paraíba. Como instrumentos de investigación utilizamos cuestionario abierto, entrevistas y observación participante, articulados al análisis de documentos oficiales que reglamentan el Curso de Licenciatura en Educación del Campo del CDSA/UFCG, particularmente en lo que concierne al currículo de la enseñanza de LA Filosofía presente en la propuesta curricular del referido curso, bien como las directrices normativas que constituyen la estructura normativa/pedagógica del PIBID DIVERSIDADE. Los resultados encontrados por medio de la investigación indican que la propuesta de la enseñanza de LA Filosofía desarrollada en el Curso de Licenciatura en Educación del Campo posibilita un proceso formativo crítico, cuestionador y transformador capaz de promover una formación emancipatoria de los sujetos que actuarán en la educación de los pueblos del campo. Por lo tanto, el

saber filosófico contribuye en el desarrollo de acciones y prácticas educativas con miras a la efectucción de la Educación del Campo como derecho fundamental de todos.

Palabras clave: Enseñanza de LA Filosofía. Formación de Profesores. Educación del Campo. PIBID DIVERSIDADE.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDSA – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

CF – Constituição Federal

CNDF – Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia

DSND – Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em Direitos Humanos

EMC – Educação Moral e Cívica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

IBF – Instituto Brasileiro de Filosofia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP – Medida Provisória

MST – Movimento dos Sem-Terra

OCNS – Orientações Curriculares Nacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB – Organização Social Política Brasileira

PIBID DIVERSIDADE – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNEDH – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPGFP – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEE-PB – Secretaria Estadual de Educação da Paraíba

UAEDUC – Unidade Acadêmica de Educação do Campo

UATEC – Unidade Acadêmica da Tecnologia do Desenvolvimento

UAEP – Unidade Acadêmica de Engenharia de Produção

UAEB – Unidade Acadêmica de Engenharia de Biosistemas

UACIS – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. TRAJETOS METODOLÓGICOS	22
1.1 A pesquisa em Educação do Campo no contexto do ensino de Filosofia	24
1.2 O Cenário da Pesquisa: Curso de Licenciatura em Educação do Campo	28
1.3 Os instrumentos da pesquisa	32
1.4 Os sujeitos participantes: estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE	36
1.5 Procedimentos utilizados na realização da pesquisa	38
2. O ENSINO FILOSÓFICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	41
2.1 A Filosofia como disciplina escolar no contexto histórico educacional	41
2.2 O saber filosófico na escola: caminhos e desafios	48
2.3 O ensino de Filosofia na formação docente nas políticas educacionais	59
3. O SABER FILOSÓFICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	66
3.1 Antecedentes históricos da Educação do Campo: conquistas e tensões	66
3.2 Educação do Campo: trajetória, concepções e propostas	71
3.3 A formação de professores em Educação do Campo: contexto histórico e desafios atuais	76
3.4 O PIBID Diversidade no contexto da formação docente na Educação do Campo.....	80
4. PROPOSTA METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO A PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA: PERSPECTIVAS PARA OS DIREITOS HUMANOS	90
4.1 A Educação do Campo e o saber filosófico nas vozes dos estudantes do PIBID DIVERSIDADE: entre tensões e possibilidades... ..	90
4.2 O Saber filosófico na Educação do Campo: perspectivas para os Direitos Humanos.....	95
4.3 Proposta pedagógica com Direitos Humanos no contexto do saber filosófico: ações educativas mediadas pelo PIBID.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	116
APÊNDICES	121

INTRODUÇÃO

Ler e interpretar textos de modo significativo, promover o exercício crítico do estudante, refletir filosoficamente sobre o seu cotidiano e a natureza problematizadora do saber filosófico são algumas das especificidades apontadas como justificadoras da inserção da Filosofia no currículo, contidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). É esperado, então, que a Filosofia ofereça ao estudante a capacidade de refletir sobre a sua prática e, através de uma atitude crítico-reflexiva, típicas do filosofar, intervir na realidade presente e vindoura em que o(a) estudante está ou estiver inserido(a).

Porém, o que se percebe é que o ensino de Filosofia no contexto escolarizado da Educação Básica, bem como no da formação de professores em cursos de licenciatura, apresenta-se muitas das vezes distante da realidade dos(das) estudantes não fazendo, assim, nenhum sentido ou significado para os mesmos. Os currículos e as práticas pedagógicas dos professores de Filosofia, em sua maioria, encontram-se bastante permeados de um alto rigor acadêmico e intelectual, baseada na sistematização e memorização de conteúdos filosóficos tradicionais, que atribuem a essa disciplina um caráter rebuscado, de difícil apreensão por parte dos alunos, impedindo-os de, através do pensar filosófico, exercitar a reflexividade e a criticidade típicas do filosofar.

Assim, é importante e necessário tentar perceber de que modo o ensino de Filosofia pode ter representatividade na formação de educadores, recusando-se a ideia de que o mesmo constitui um saber inacessível e distante, partindo do pressuposto de um ensino filosófico contextualizado com a realidade dos(das) estudantes e futuros professores(as).

Diante desse quadro, a presente dissertação foi construída. Buscamos discutir o ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de educadores do campo na realidade específica dos estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID DIVERSIDADE) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, *campus* Sumé da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), percebendo se há uma proposta de saber filosófico e de que modo, presente na Proposta Pedagógica Curricular do curso e do referido Programa, possibilita o desenvolvimento de ações educativas baseadas na proposta

de uma educação para os povos do campo, bem como de que modo este ensino atende às especificidades da realidade camponesa.

Um dos requisitos para a manifestação do exercício da cidadania se dá quando há a garantia dos direitos humanos fundamentais. Assim, o ensino de Filosofia no contexto de formação de educadores para atuarem em escolas do campo requer, tanto em sua formação inicial quanto na perspectiva de um programa de iniciação a docência, a busca por uma educação que valorize as especificidades e a realidade dos sujeitos camponeses e a consolidação da Educação do Campo como direito humano.

Para materialização dessa proposta é necessário que o currículo na área de Filosofia possibilite uma aproximação com os saberes da realidade camponesa e o desenvolvimento de uma formação docente pensada a partir da realidade dos seus estudantes, no intuito de que os mesmos possam não apenas refletir, mas intervir na realidade em que estão inseridos(as).

Destarte, o presente trabalho situa-se no campo da Educação, mais particularmente nas discussões relativas ao ensino de Filosofia articulado à formação inicial de educadores do campo, no contexto de um programa de iniciação a docência para a diversidade, em interface dialógica com a proposta educativa para os povos do campo, apresentando perspectivas para os Direitos Humanos no contexto educativo.

Nossa inquietação inicial em discutir a temática da Educação do Campo foi o despertar do interesse causado no primeiro contato com a referida proposta. Ao ingressarmos no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (2014) ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em convênio com a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE-PB), ao consultarmos a grade curricular, houve a surpresa com a presença da disciplina: Concepções e Fundamentos da Educação do Campo.

A partir de nossos questionamentos sobre o cotidiano escolar do campo, veio à tona a inquietação ao perceber que existia uma proposta de educação voltada para o sujeito camponês e que enquanto docente em uma escola que atende prioritariamente alunos oriundos do campo sequer conhecia. Mediante estes aspectos, buscamos enveredar nosso estudo pela Educação do Campo.

A ausência de conhecimentos sobre tais questões configurou-se como um estímulo no sentido de aprofundar os estudos sobre a temática da Educação do

Campo culminando na construção do trabalho monográfico intitulado *Educação para todos: Reflexões Curriculares sobre a Educação do Campo*, sendo este utilizado como requisito final para obtenção do título de especialista do curso mencionado.

Outra experiência relevante no tocante à discussão da Educação do Campo se deu no momento do ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O programa é voltado ao estímulo à iniciação à docência de educadores para atuarem em escolas do campo, o que tornou necessário da nossa parte o desenvolvimento de estudos e pesquisas em Educação do Campo, visto que seria um dos locus de atuação enquanto professor supervisor.

Além disso, o exercício da docência na educação básica em uma escola localizada na região do semiárido paraibano, a Escola Jornalista José Leal Ramos, localizada no município de São João do Cariri - PB, que tem o seu corpo discente constituído boa parte por estudantes oriundos do campo, nos levou a perceber a importância e a necessidade de estudos acerca do processo formativo dos futuros docentes que atuaram nas escolas do Campo.

Os referidos fatos, relacionados à nossa atuação docente, levaram-nos a buscar um maior aprofundamento acadêmico na temática e a produção de um projeto de pesquisa em nível de mestrado na linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB. Partindo dessas questões é que elegemos como objeto de estudo de nossa pesquisa dissertativa o ensino de Filosofia no contexto da formação docente inicial para professores do campo.

Como problemática de pesquisa apresentamos a seguinte questão: de que maneira as ações educativas desenvolvidas pelos estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE, podem ser pensadas a partir da proposta do ensino de Filosofia no contexto da formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo? Como hipótese de pesquisa apontamos que O Ensino de Filosofia propicia no contexto da Licenciatura em Educação do Campo da UFCG e nas ações educativas do PIBID Diversidade, uma formação que prioriza a realidade social dos sujeitos do campo.

No tocante aos objetivos, elegemos como o geral: discutir o ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores do campo a partir das ações educativas do PIBID DIVERSIDADE. No que se refere aos objetivos específicos elegemos: entender como o saber filosófico, no contexto da formação inicial contribui no processo formativo dos educadores do campo; perceber de que modo a formação inicial de professores do campo possibilita o fortalecimento de uma educação pensada para os sujeitos camponeses; propor, a partir das aceções dos estudantes bolsistas, uma proposta metodológica para a formação inicial de professores do campo alicerçadas nos princípios dos Direitos Humanos problematizados a partir do saber filosófico.

Desse modo, nossa proposta de estudo está inserida dentro do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, especificamente na linha de pesquisa “Ciências, Tecnologias e Formação Docente”, por se propor a investigar os saberes e as práticas educativas no contexto da formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CDSA/UFCG, localizado em Sumé, interior do Cariri paraibano.

A relevância social e acadêmica de nossa pesquisa se dá prioritariamente pelos seguintes motivos: importância da problematização do ensino de Filosofia num cenário de incertezas e retrocessos como fator de resistência como atualmente percebemos na realidade brasileira, a partir do golpe de “estado” iniciado no ano de 2016 e ainda em curso.

Partindo desse ponto de vista, o saber filosófico apresenta-se como foco de nossa investigação ao percebemos a necessidade de elaboração de materiais didáticos e práticas pedagógicas que permitam ao professor de Filosofia intervir em sua realidade através de um ensino contextualizado, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática docente. O desafio aumenta diante das tensões e conflitos relacionados ao ensino de Filosofia, marcados pela sua recente reinserção como disciplina curricular no ano de 2008 e a iminente retirada do currículo escolar no ano de 2017.

Ainda do ponto de vista social a exigência em educar para diversidade no contexto de exclusões e discriminações que historicamente permearam a educação brasileira e a consequente efetivação da proposta de uma educação contextualizada para homens e mulheres camponeses(as) contida nos princípios e fundamentos da Educação do Campo.

Soma-se a esses fatores o contexto educacional brasileiro no tocante a discussão acerca da formação docente como um dos assuntos mais discutidos no âmbito educativo, em específico na questão da formação inicial e o fortalecimento de programas de iniciação à docência que contribuam no processo formativo do professorado.

No tocante às dissertações de mestrado já apresentadas ao PPGFP da UEPB, programa ao qual estamos inseridos, podemos destacar o ineditismo de nossa proposta investigativa, visto que, em pesquisa prévia na Biblioteca Virtual no site do referido programa, identificamos que não há propostas no campo da Filosofia que faça menção ao PIBID na perspectiva da Educação do Campo. Ao consultarmos o acervo *online* do referido programa, no período de 2012 a 2017, constatamos poucos trabalhos sobre a Educação do Campo¹. Em relação à Educação do Campo, no contexto da formação inicial de professores articulada com o ensino de Filosofia, não encontramos qualquer trabalho dissertativo.

Como embasamento teórico, nos subsidiamos na problematização do ensino de Filosofia em Cerleti (2009) e Gallo (2011), na perspectiva da Educação do Campo em Arroyo (2009), no contexto da formação inicial de professores do campo como forma de refletir sobre a realidade investigada, além de uma criteriosa análise bibliográfica e documental de algumas leis, documentos e propostas norteadores que orientam as políticas educacionais que compõem a nossa investigação.

A metodologia pautou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, articulada a uma pesquisa bibliográfica e documental. Como instrumentos foram utilizados questionários e entrevistas, assim como a observação participante como forma de coletar os achados pertinentes ao nosso objeto da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são 5 estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE.

A presente dissertação está organizada da seguinte maneira: com o título de *Trajeto Metodológico*, o Capítulo I objetiva apresentar a pesquisa em Educação do Campo no contexto do ensino de Filosofia. Tecemos considerações sobre uso de pesquisas qualitativas em educação, considerando o nosso objeto de estudo. Tendo em vista tais especificidades, justificamos a escolha da pesquisa qualitativa

¹ Sobre a Educação do Campo encontramos as seguintes dissertações:

Práticas educativas de letramento na educação do campo: uma experiência em alagamar (Luis Fernando Paulino da Silva)
O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo do semiárido paraibano (Jeferson Flora da Silva) (Fonte <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/dissertacoes/>)

bibliográfica e documental do tipo estudo de caso, bem como a escolha pelos instrumentos para que tal pesquisa fosse desenvolvida. Também foi explicitado o locus e os sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *O ensino de Filosofia e o contexto escolar*, o ensino é problematizado no contexto no qual ele se insere como disciplina curricular no ensino médio. Tal discussão se dá no sentido de perceber como a Filosofia, considerada historicamente uma forma de saber de um alto rigor intelectual, é pensada em uma escola voltada para atender as mais variadas classes sociais.

Para isso, fizemos um percurso histórico da Filosofia como disciplina escolar, momento esse marcado por um período de ausência/presença dela no currículo e uma constante luta de reafirmação desta no contexto escolarizado. Buscamos identificar os principais avanços que culminaram na promulgação da Lei de nº 11.684/2008 que garantiu a obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio brasileiro. Por fim, discutimos como o ensino de Filosofia é inserido no contexto da formação inicial de professores dentro da perspectiva formativa do professorado do campo.

O terceiro capítulo, cujo título é *A Educação do Campo na perspectiva do saber filosófico: reflexões na formação de professores* buscamos apresentar os antecedentes históricos da Educação do Campo no contexto educacional brasileiro, percebendo de que modo, os conflitos e tensões geradas pela luta dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, culminaram na inserção dessa proposta educativa nas políticas educacionais no nosso país.

Em seguida, passamos a discussão sobre o que é Educação do Campo e como ela surge como contra proposta a proposta de Educação Rural, esta entendida como projeto educativo pensado a partir da realidade citadina. Apresentamos a Educação do Campo como uma proposta que prioriza e valoriza a realidade sociocultural dos povos camponeses.

Para finalizar o capítulo, discutimos os desafios emergentes da Educação do Campo no contexto da formação inicial de professores, e o modo como o PIBID DIVERSIDADE, enquanto política pública de iniciação à docência para atuar nas escolas do campo, contribui no processo formativo dos professores do campo.

Por fim, nos propomos a apresentar uma proposta de produto educativo mediatizada no ensino de Filosofia para o PIBID DIVERSIDADE de modo a perceber como os estudantes de Licenciatura da Educação do Campo, através dessa proposta, pensada a partir dos princípios do PIBID enquanto política pública

alicerçada nos Direitos Humanos, podem oferecer perspectivas para os mesmos através de uma proposta metodológica construída em eixos temáticos de valores sociais e humanos que contemplem a realidade do sujeito campesino.

1. TRAJETOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a pesquisa no ensino de Filosofia no contexto da formação inicial dos professores em Educação do Campo de modo a perceber como tal ensino está sendo desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e nas ações do PIBID DIVERSIDADE da UFCG/CDSA, *campus* Sumé. A pesquisa é qualitativa em sua forma de abordagem e o seu uso nos assuntos educacionais, mediante a necessidade de descrever, entender e explicar fatos e fenômenos sociais que acontecem no mundo real.

Considerando as especificidades do nosso objeto de estudo, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, entendido aqui como método de pesquisa que apresenta como principais características a ideia de que o conhecimento está em processo de construção, chamando a atenção do pesquisador à necessidade de uma atitude aberta e flexível, atento a conhecimentos emergentes. Além desse tipo de pesquisa, aportamo-nos na bibliográfica e documental, como forma de analisar teóricos e documentos, leis e orientações que discutem sobre a temática em estudo.

O locus da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CDSA da UFCG, ao lado das ações desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE. Este foi escolhido pela relevância social, econômica, pedagógica da instalação do *campus* da UFCG no Cariri paraibano e a importância de se estabelecer um diálogo com a referida Universidade através de estudos, práticas e pesquisas que possibilitem uma aproximação com este centro de ensino superior, bem como por possibilitar, através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma investigação acerca do processo formativo dos futuros docentes que atuarão nas escolas do Cariri paraibano e o modo como, através do ensino filosófico, desenvolvem ações e práticas de acordo com os princípios formativos do professorado do campo.

A escolha do PIBID DIVERSIDADE em nossa investigação se deu por conta da relevância pedagógica do referido programa no âmbito da formação docente inicial no contexto educacional brasileiro, assim como pelo fato do mesmo ser

pensado no contexto da diversidade étnica , voltado para o atendimento de iniciação a docência de professores da Educação do Campo, questão central em nossa pesquisa.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, bolsistas do PIBID DIVERSIDADE do subprojeto humanas e sociais que atuam na Escola Jornalista José Leal Ramos, conforme figura abaixo, localizada na cidade de São João do Cariri - PB², de modo a observar como o referido programa, na área de Filosofia, está contribuindo no processo formativo dos sujeitos acima mencionados. Fizeram parte da nossa pesquisa 5 estudantes bolsistas do PIBID,

FIGURA 01 - Frente da E.E.E.F.M. Jornalista José Leal Ramos

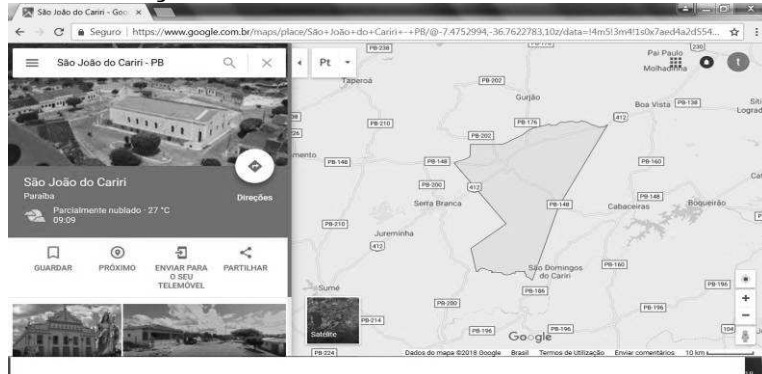


Fonte: Acervo pessoal de Tércio Ramon Almeida Silva.

Já a escolha dos sujeitos de nossa pesquisa se deu por duas motivações básicas: pelo fato dos mesmos estarem alocados no subprojeto de humanas e sociais com enfoque nas disciplinas de Filosofia e Sociologia do referido programa; bem como pelo fato dos mesmos terem como área de atuação a E.E.E.F.M. Jornalista José Leal Ramos, em São João do Cariri, escola de minha atuação docente.

² São João do Cariri é um município localizado no Cariri paraibano a 230Km da Capital João Pessoa. Segundo dados do IBGE, tem uma população estimada em 4.296 pessoas com uma densidade demográfica de 6,65 hab/km², apresentando clima semiárido. A principal atividade econômica é a agricultura, o que levanta a necessidade de ações que fortaleçam o campo concebido como lugar de novas perspectivas.

Figura 02 - Localização da Cidade de São João do Cariri no Google Maps



Fonte: <https://mapasapp.com/mapa/paraiba/sao-joao-do-cariri-pb/> Acesso em 25 de Abril de 2018.

Estes fatos relacionados ao meu exercício docente, sugerem uma problematização acerca do processo formativo dos futuros docentes que irão atuar em uma escola de educação básica que recebe em sua grande maioria alunos oriundos do campo, a partir das aulas de Filosofia neste espaço ministrada, possibilitando, assim, compreender questões atinentes aos objetos de estudo de nossa proposta de pesquisa.

Em seguida explicitamos os instrumentos de pesquisa utilizados, com destaque para o uso da entrevista, através de um questionário estruturado, bem como a observação participante com o intuito de atingir o fim a qual a nossa investigação se propõe. Por fim, apresentamos os procedimentos para a realização da pesquisa, descrevendo detalhadamente o passo a passo e suas respectivas etapas.

1.1 A pesquisa em Educação do Campo no contexto do ensino de Filosofia

O debate acerca da utilização da pesquisa qualitativa em assuntos educacionais hoje apresenta um certo consenso devido ao crescimento e a credibilidade alcançadas por esse tipo de pesquisa em diversas disciplinas e contextos. Acadêmicos conceituados, professores e pesquisadores são unânimes no reconhecimento do respeito a esse tipo de abordagem como forma de observar relações e comportamentos sociais.

A pesquisa qualitativa em Educação emerge da necessidade de descrever, entender e explicar fatos e fenômenos sociais que acontecem no mundo real. Visa abordar e investigar o mundo “lá fora” e não em laboratórios fechados, atuando, assim, de dentro, através da análise de experiências de grupos sociais, as interações, comunicações e relações que se desenvolvem em um determinado contexto, buscando investigar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta.

Dessa forma, nos meios acadêmicos torna-se tarefa cada vez mais complexa a definição sobre a tipificação do tratamento metodológico nas pesquisas científicas. Disto resulta a escolha pela abordagem qualitativa, visto que se torna importante e necessário perceber que tal definição não se resume a uma questão de nomenclatura, pois não é o nome que estabelece o rigor metodológico, mas a definição clara dos procedimentos a serem utilizados.

De acordo com essa premissa, de que o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo, e levando em conta que certos tipos de pesquisa são mais claramente definidos do que outros cabe esclarecer o que é realmente o estudo de caso qualitativo em educação (ANDRÉ, 2013, p. 93).

Portanto, optamos pela abordagem qualitativa, por responderem no nosso entender, as questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, isto é, penetram no universo dos comportamentos, atitudes e valores subjacentes ao objeto e ao contexto pesquisado, buscando significado de variáveis que não podem ser reduzidas à quantificação.

Assim, Considerando as especificidades do nosso objeto de estudo, a pesquisa desenvolvida nesse trabalho se utilizará de estudo de caso, por entender que o referido método pode ser definido como

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso em particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral (SEVERINO, 2007, p. 121).

O estudo de caso enquanto método de pesquisa surgiu em fins do século XIX com o intuito de destacar as características da vida social. Em educação surge em meados dos anos 1970 do século XX com o sentido estrito do estudo descritivo de uma unidade. Já no contexto das pesquisas qualitativas em educação ele surge com a finalidade de investigar um fenômeno particular sem desconsiderar o contexto na qual está inserido e as suas múltiplas dimensões.

Apresenta como principais características a ideia de que o conhecimento está em processo de construção, cobrando do pesquisador uma atitude aberta e flexível, atento a novos conhecimentos insurgentes, bem como a necessidade de uma postura ética possibilitando que o referido estudo seja compreendido sob diversos pontos de vista.

Apesar de algumas distinções entre os diversos autores que conceituam o estudo de caso, algumas características se apresentam comuns e que ajudam a dar corpo a essa metodologia de pesquisa. Em relação a natureza da investigação, não se podemos limitar o estudo de caso apenas abordagem de estudo qualitativo, visto que pode ser utilizado em pesquisas também como natureza quantitativa.

Outra característica importante é o caráter holístico do estudo de caso visto que atribui maior atenção ao todo para a partir daí chegar a compreensão dos dados particulares e sua relação com o contexto em sua totalidade. A esse respeito afirma-se que

Sobre o carácter holístico dos estudos de caso, podemos dizer que os estudos de caso são holísticos, porque herdaram essa característica da investigação qualitativa. Nesta perspectiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenômeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Apud, Meirinhos, 2010, p. 53).

O Estudo de Caso enquanto método de pesquisa concebe os pesquisadores do estudo como intérpretes e coletores de interpretações, o que os obriga a comunicar a sua aquiescência ou a elaboração da realidade “construída” ou, ainda, o conhecimento reunido por eles por meio da investigação realizada.

Sobre o conceito de caso afirma-se em Yin (2002) define caso como determinado “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (MEIRINHOS, 2010, p. 59).

Outro elemento característico nas pesquisas que envolvem o estudo de caso é caráter interpretativo constante, o que possibilita a revisão das questões iniciais da pesquisa, pois através das observações o pesquisador se coloca num estado constante de investigação diante do surgimento de novos fenômenos. Nas palavras de Meirinho (2010, p. 56)

Também para Yin (2005), poucos estudos de caso terminarão exactamente como foram inicialmente planeados. O projeto de estudo de caso, para este autor, pode modificar-se por novas informações ou constatações, que possam ser importantes.

Nesse caso, percebeu-se que nas pesquisas que envolvem a metodologia do estudo de caso não existe nada fechado, porque elas têm como foco de estudo as interações através da utilização de hipóteses progressivas. Assim, novos conhecimentos podem ser descobertos, recriados ou até mesmos construídos no decorrer da pesquisa, o que nos mostra a importância da posição de investigação constante por parte do investigador/pesquisador.

O papel do investigador deve ser compreendido mediante a dicotomia entre sujeito e objeto em uma pesquisa tendo em vista a relação que se apresenta. Nos estudos qualitativos, podemos perceber um nível relacional entre ambos, atribuindo ao sujeito um papel mais ativo.

Podemos destacar então que o Estudo de Caso se vincula a presente proposta pelo de fato de estarmos investigando um curso de Licenciatura, bem como um Programa de iniciação a docência específicos de modo a observar as suas particularidades no contexto da formação docente inicial.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, pois conforme Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que realizamos a partir de estudos já realizados, ou seja, utilizamos livros, artigos, teses etc., que discutem sobre o objeto de estudo pesquisado. Nesse sentido, utilizamos como fontes livros que discutem a temática estudada. Por sua vez, a pesquisa documental, pode ser descrita como

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas,

sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (SEVERINO, 2007, p. 122).

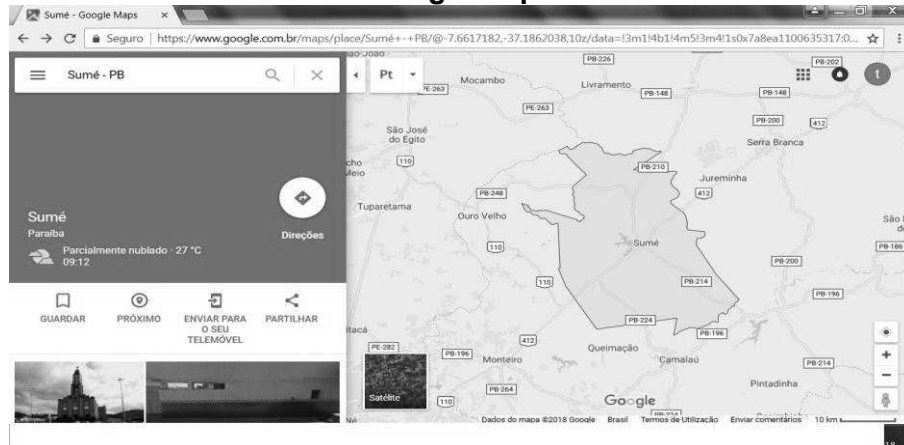
Nesse sentido, foram analisados alguns documentos oficiais tais como LDB e BNCC que regulamentam as políticas educacionais sobre o ensino de Filosofia, sobre a formação inicial de professores do campo, através da análise do processo formativo na Licenciatura em Educação do Campo da UFCG e das ações desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE do referido curso. Também foi realizada uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CDSA da UFCG, *campus* Sumé, com a finalidade de compreendermos tais propostas educacionais, bem como para percebermos como a partir da proposta de ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores possibilita uma formação de professores aptos a atuarem na Educação do Campo.

1.2 O cenário da pesquisa: Curso de Licenciatura em Educação do Campo

A pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Sumé - PB.

Sumé é um município do Estado brasileiro da Paraíba, localizado na microrregião do Cariri Ocidental. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2008 sua população era estimada em 17.908 habitantes. Área territorial de 864 km².(observar figura abaixo) O município está incluído na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005.

FIGURA 03 - Localização da cidade de Sumé localizada no Cariri Paraibano no Google Maps



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Sumé>. Acesso em 25 de Abril de 2018.

Podemos destacar que um grande destaque na Educação do município é o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) *campus* Sumé, pertencente a rede de campi da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que conta com os seguintes cursos, distribuídos em cinco unidades acadêmicas.

Figura 4 - Portal de Acesso do CDSA, campus da UFCG onde funciona o Curso de Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: Acervo pessoal Tércio Ramon Almeida Silva (2017).

Quadro 1 – Unidades Acadêmicas do CDSA e seus respectivos Cursos

Unidades Acadêmicas do CDSA	UAEDUC	(UATEC)	UAEP	UAEB	Uacis
	Unidade Acadêmica	Unidade Acadêmica	Unidade Acadêmica	Unidade Acadêmica	Unidade Acadêmica
		da	de		de

	de Educação do Campo	Tecnologia do Desenvolvimento	Engenharia de Produção)	engenharia de Biosistemas	Ciências Sociais
Cursos	<ul style="list-style-type: none"> •Licenciatura em Educação do Campo (Integral) •Superior de Tecnologia em Gestão Pública (Noturno) 	<ul style="list-style-type: none"> •Engenharia de Biosistemas (Diurno) •Superior em Tecnologia em Agroecologia (Diurno) 	<ul style="list-style-type: none"> •Engenharia de Produção (Diurno) 	<ul style="list-style-type: none"> •Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos (Diurno) 	<ul style="list-style-type: none"> •Licenciatura em Ciências Sociais (Noturno)

Fonte: <http://www.cdssa.ufcg.edu.br/cdssa/unidadesacad%C3%AAsmicas.ml>

Adaptações: Tércio Ramon Almeida Silva.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo surgiu como resultado de um longo processo de debates e interação entre movimentos sociais do campo, Ministério da Educação e as universidades públicas, dentre as quais destacamos a UFCG que se inseriu desde o princípio nesta proposta. O processo de criação deste curso em nível nacional foi desencadeado com a formação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), como uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC).

Por ser um curso que trabalha com uma estrutura curricular diferente aos demais cursos de formação inicial de professores, a Licenciatura em Educação do Campo possui uma proposta de currículo flexível e apresenta como um dos princípios basilares a contextualização dos conhecimentos através da proposta de um processo formativo consistente, criando condições para a realização de um trabalho docente nas escolas do ensino fundamental e médio, com a finalidade de formar professores(as) capazes de desenvolver ações e práticas pedagógicas que possibilitem uma formação de sujeitos livres, autônomos e participativos.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se referencia na prática social e educacional desenvolvida no nosso país nas últimas décadas que tem instituído a proposta pedagógica de educação contextualizada para os povos do campo. Essa proposta curricular apresenta como princípios basilares, referendado nos princípios a Educação do Campo: a educação como direito social e a superação da dicotomia entre o urbano e o rural; diálogo constante com as organizações e os movimentos sociais do campo; formação nas teorias pedagógicas e metodologias contextualizadas; articulação entre tempos e espaços pedagógicos de aprendizagem. A proposta pedagógica curricular do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo do CDSA/UFCEG apresenta dentre outras finalidades

Este projeto pedagógico busca contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Educação do Campo a assumir compromisso social (PPC, 2011, p. 52).

A primeira constatação é que o Curso oferece uma formação por área de conhecimentos, oferecendo ao graduando em sua formação as bases para a docência multidisciplinar na Educação Básica nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como aprofundamento para a sua docência, uma das áreas de conhecimento, qual seja, linguagens e códigos, ciências humanas e sociais e ciências exatas e da natureza.

A matriz curricular do curso está constituída em três dimensões formativas na prática docente, organizada de forma articulada e integrada, composta pelas formações básica, específica e integradora. A básica caracteriza-se pela formação geral do alunado, incluindo elementos que subsidiam a sua docência. Já a específica é responsável por subsidiar as áreas de atuação profissional, abrangendo, portanto, conhecimentos destinados à capacitação dos docentes para o desenvolvimento de conteúdos de metodologias específicas de sua área de atuação. Por fim, a formação integradora tem como objetivo propiciar atividades de enriquecimento didático, curricular, cultural e científico.

A disciplina de Filosofia está presente em todas as etapas da formação da docência do campo. Na formação básica são apresentadas três componentes curriculares que tenham como eixo o saber filosófico: Introdução à Filosofia, Filosofia e Educação, Filosofia Contemporânea. A disciplina de Introdução à Filosofia tem como objetivo estudar a história da Filosofia, sua origem e discurso e as questões pertinentes ao conhecimento filosófico.

Já a proposta da disciplina de Filosofia e Educação tem como principal intuito levar os estudantes a apreender a função da Filosofia no debate educacional, bem como nos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, a disciplina de Introdução às Ciências Humanas e Sociais objetiva possibilitar ao estudante uma visão interdisciplinar do estudo das ciências humanas e sociais e refletir sobre os diferentes tipos de conhecimento e a relação com a integração curricular.

No que se refere à formação específica, no tocante a área de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais, está presente apenas o componente curricular de Filosofia Contemporânea que objetiva contextualizar e caracterizar a Filosofia Contemporânea, apresentando as principais correntes filosóficas na tentativa de compreender a complexidade do processo histórico.

A escolha do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG tornou-se justificada ao percebermos a importância de um curso voltado para atender a demanda da formação de professores habilitados e comprometidos com a realidade social e educativa dos sujeitos camponeses, em uma região semiárida do Cariri paraibano³, constituída majoritariamente por uma realidade econômica, social, política e cultural camponesa.

Foi possível notar, então, que o referido curso se constituiu como espaço privilegiado para discutir a formação inicial do professorado do campo,

³ O Cariri paraibano subdivide-se em oriental e ocidental e apresenta as seguintes cidades:

a) microrregião do Cariri Oriental: está dividida em doze municípios: Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri, São João do Cariri.

b) microrregião do Cariri Ocidental: A microrregião está dividida em dezessete municípios: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, Taperoá e Zabelê.

principalmente, ao observarmos também as ações desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE, sendo este espaço que promove não apenas a iniciação à docência, mas também a alteridade e diversidade que constituem a identidade do sujeito campesino.

Cabe ressaltar que, e isso será apresentado em nossa proposta investigativa adiante, o PIBID DIVERSIDADE (Programa de Iniciação a docência para Diversidade) é voltado para atender um público-alvo específico, qual seja, os povos do campo e indígenas no contexto da rica diversidade de povos, raças e etnias que constituem a formação identitária do povo brasileiro.

1.3 Os instrumentos da pesquisa

Nesse tópico, apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados na nossa proposta investigativa. Usamo-nos da observação participante, como forma de obter acesso aos sujeitos investigados e ao campo de estudo. Já no tocante ao registro de informações acerca do nosso objeto de estudo, aportamo-nos do questionário aberto e da entrevista.

A observação participante como a forma de observação mais comum em pesquisas qualitativas apresenta como uma de suas principais características, a possibilidade de uma investigação pormenorizada acerca de um determinado objeto de estudo. É interessante notar que o observador participante ao mesmo tempo em que influencia no objeto de pesquisa, ele também é influenciado. “A observação é chamada de participante por que parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada” (André, 2013, p. 28).

Percebemos que a observação participante deve ser entendida como um processo dimensionado em torno de dois aspectos: o do pesquisador, que deve tornar-se cada vez mais participante para se ter acesso às pessoas e ao campo de estudo. Em seu segundo aspecto, a observação deve se configurar efetivamente de forma concreta e concentrada.

A esse respeito afirma-se que Segundo Flick (2004), a observação participante é mais frequente na investigação qualitativa. Também Rodríguez *et al.* (1999) salientam que a observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa. O fundamental desta observação

participante é a integração do investigador no campo de observação (MEIRINHO, 2010, p. 60).

Ainda sobre a importância da observação participante escreve-se que

Para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [colectar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (MEIRINHO, 2010, p. 65).

Daí a importância da observação participante como método interativo de recolha de materiais onde o observador é concebido não como um mero observador passivo, mas ativo no processo de construção de novos conhecimentos onde o mesmo passa a desempenhar o duplo papel de investigador e de participante.

Assim, pode-se dividir a observação participante em três fases que ocorrem de forma distinta e em muitos casos sequenciados. A primeira é a fase descritiva que fornece ao observador uma orientação para o campo de estudo apresentando o caráter complexo do mesmo.

A segunda pode ser entendida como a observação focalizada no sentido de levar o pesquisador a restringir a sua perspectiva em relação ao que é investigado, afastando os aspectos secundários levando o observador a focar no mais essencial para a sua pesquisa. Por fim, o aspecto ocorre no processo em que na reta final, o pesquisador irá buscar mais indícios que comprovem aquilo que ele investigou na segunda etapa.

Na nossa pesquisa, a observação participante foi realizada em dois momentos distintos, mas complementares entre si. De início, as observações durante 08 aulas da disciplina de Filosofia e Educação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG como requisito para atender as exigências de um componente curricular do PPGFP da UEPB, programa no qual essa pesquisa está inserida, construindo-se como um importante momento na nossa proposta investigativa por possibilitar o contato com as práticas pedagógicas e metodológicas realizadas nas aulas de Filosofia, bem como por propiciar o primeiro contato com os estudantes da licenciatura.

No período de abril a junho de 2017 foram realizados no campus Sumé da UFCG os encontros de observações nas aulas de Filosofia do curso de Educação do

Campo. Nesses encontros pude perceber aspectos indispensáveis no tocante a um bom desenvolvimento de uma proposta docente interventiva. A prática pedagógica do professor, interação professor-aluno, conteúdos trabalhados em sala de aula, plano de trabalho docente do professor, receptividade dos alunos com os temas abordados, bem como a contextualização, mediante os temas da Filosofia, das temáticas relativas ao campo foram observadas nesse momento.

Após os encontros de observação, o terceiro momento constituiu-se de um momento de planejamento com o professor Gedeon José de Oliveira, Professor da área de Filosofia do referido curso, para que pudéssemos construir juntos a nossa proposta interventiva. Essa que teve como princípios básicos a nossa proposta de dissertação, que é perceber de que modo a Educação do Campo pode ser pensada a partir do ensino de Filosofia e o modo como nossa proposta pode ser articulada ao Plano de Curso do professor pensado para a disciplina “Filosofia e Educação”, objetivando não fugir do planejamento pedagógico do referido componente curricular.

Após o planejamento, passamos ao momento da intervenção em sala de aula. Foram 4 encontros realizados no período de abril a maio de 2017 com o intuito de desenvolver o que foi planejado a partir da realidade do componente curricular ministrado pelo professor. Os encontros foram realizados de forma intercalada, devido a realização de outras atividades extracurriculares tais como (aulas de campo), com o intuito de não interferir no desenvolvimento das atividades já planejadas para o componente.

O outro momento em que realizamos a observação participante se deu devido a minha condição de supervisor do PIBID DIVERSIDADE. Tal fato possibilitou enxergar a discussão sobre a formação inicial de professores através da vivência no referido programa, bem como a possibilidade de pensar estratégias mediadas a partir das ações educativas do PIBID, articuladas com a proposta do saber filosófico na formação docente.

A observação participante realizada em tais momentos contribuíram para nossa pesquisa, pois podemos perceber na prática como o ensino de Filosofia está sendo discutido no contexto da formação inicial de professores do campo. O acompanhamento das aulas, o conhecimento da proposta pedagógica curricular do professor, a docência realizada na disciplina de estágio, bem como o contato

permanente com os estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE possibilitaram importantes vivências para a problematização do nosso objeto de estudo.

Como instrumentos de pesquisa utilizamo-nos do questionário aberto, bem como de uma entrevista estruturada. Sobre o uso do questionário podemos destacar que

Os questionários são conjuntos de questões, sistematicamente articulados, que se destinam levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (SEVERINO, 2007, p. 125).

As questões para entrevistas foram previamente elaboradas e aplicadas no período outubro e novembro de 2017 com os alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo bolsistas do PIBID DIVERSIDADE, subprojeto humanas e sociais/Filosofia e Sociologia e teve como principal finalidade perceber como as ações do referido programa a partir do saber filosófico possibilitam o desenvolvimento de práticas docentes no contexto da Educação do Campo. Utilizamo-nos da entrevista como técnica de pesquisa por considerar que

São aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas, obtém do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais (SEVERINO, 2007, p. 125).

As entrevistas aconteceram no período de outubro e novembro de 2017 e foram realizadas com os estudantes bolsistas do subprojeto humanas e sociais na sala do PIBID DIVERSIDADE, localizada no CDSA, *campus* Sumé da UFCG. Utilizamo-nos de um aparelho *smartphone* para a gravação das mesmas e através delas podemos observar como os mesmos concebem as ações educativas desenvolvidas a partir do ensino de Filosofia com o intuito de compreender a percepção deles acerca do saber filosófico e como este possibilita uma formação baseada na ética, cidadania e nos direitos dos povos do campo.

Podemos destacar, assim, que as entrevistas foram relevantes para a pesquisa, pois os alunos receberam bem a proposta de problematizar os saberes e práticas do campo a partir da disciplina de Filosofia. Após intervenção realizada na

disciplina de Estágio Docência do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, atividade esta realizada no curso de licenciatura em Educação do Campo, lócus de nossa pesquisa, podemos perceber que os alunos responderam o mesmo com afinco e atenção, tendo esses sujeitos dado valiosa contribuição a nossa proposta.

A análise dos dados foi desenvolvida com base na Análise de Conteúdo, pois Segundo Severino (2007, p. 121) “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”.

1.4 Os sujeitos participantes: estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE

Quadro 2 – Perfil de identificação dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo bolsistas do PIBID que participaram da pesquisa

BOLSISTA	IDADE	ZONA URBANA/RURAL/COMUNIDADE	CIDADE	PROFISSÃO
Asa Branca	18 anos	Poço das Pedras	São João do Cariri - PB	Agricultor
Xique-xique	27 anos	Distrito de Santa Luzia do Cariri	Serra Branca-PB	Agricultor
Macambira	15 anos	Sítio Poço	Ouro Velho-PB	Agricultora
Mandacaru	25 anos	Poço das Pedras	São João do Cariri - PB	Agricultor/funcionário público
Aroeira	25 anos	Zona urbana	Sumé - PB	Estudante

Fonte: Tércio Ramon Almeida Silva.

Os sujeitos da pesquisa foram 05 estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Sumé - PB, região do Semiárido paraibano e bolsistas do PIBID. Para preservar o sigilo dos mesmos, usamos nomes fictícios relacionados a plantas nativas do Cariri

paraibano. Esses estudantes estão se preparando para o exercício da docência em escolas de educação básica, ensino fundamental e ensino médio, para atuarem nas escolas do campo do Cariri paraibano e demais regiões brasileiras e desenvolvem ações de iniciação a docência por serem bolsistas do PIBID com área de atuação na Escola Jornalista José Leal Ramos em São João do Cariri - PB.

Em relação aos aspectos identificadores presentes no quadro acima, podemos verificar entre outras coisas que: a faixa etária dos alunos(as) corresponde a idade entre 18 e 27 anos. No tocante à situação domiciliar podemos perceber que 4 alunos afirmaram residir na zona rural e apenas 1 afirmou na zona urbana. Ainda sobre a questão do domicílio, podemos perceber a presença de estudantes oriundos de diversas cidades do Cariri paraibano, região na qual está localizado o CDSA/UFCG, cenário de nossa pesquisa. Tal fato demonstra ainda que o referido *campus* se consolida como o polo universitário da região do cariri.

Já com relação à profissão, apenas dois estudantes bolsistas afirmaram não ter nenhuma. Os dois relataram serem apenas estudantes. Assim, há a predominância de agricultores(as) emergindo, assim, uma questão fundamental; o reconhecimento da agricultura como profissão.

Assim, podemos destacar como está evidenciado no 4º capítulo de nossa dissertação que os estudantes bolsistas contribuíram para a realização da nossa pesquisa, pois a percepção dos mesmos acerca do saber filosófico no contexto da formação inicial indicam a possibilidade de construção de uma proposta metodológica alicerçados nos princípios dos direitos humanos fundamentais aos homens e mulheres do campo. Desse modo, através da observação participante, da intervenção em sala de aula na disciplina do estágio supervisionado do PPGFP da UEPB, bem como do uso de questionários e entrevistas, podemos perceber de que modo os conhecimentos e saberes filosóficos estão sendo discutidos no contexto da formação de professores(as) do campo.

1.5 Procedimentos utilizados na realização da pesquisa

O primeiro passo da nossa pesquisa foi a submissão ao Comitê de Ética da UEPB, depois ao Comitê de Ética envolvendo seres humanos da comissão nacional de ética em pesquisas da Plataforma Brasil. Com o projeto intitulado *Saberes e práticas em Direitos Humanos a partir do ensino de Filosofia: A formação do*

professor em Educação do Campo, o nosso projeto foi aprovado no dia 30 de setembro de 2016 sobre o número CAAE 60371616.1.0000.5187, possibilitando, assim, o início da pesquisa no curso de licenciatura.

Após a aprovação do projeto ao comitê de ética da UEPB e a Plataforma Brasil, levantamento bibliográfico e documental, passamos ao momento da pesquisa in lócus. Realizamos uma visita ao CDSA para conhecer as instalações, ter contato com a realidade do *campus*, bem como receber a autorização institucional para a realização da pesquisa.

Fomos recebidos pelo Coordenador do Curso, o Professor Fabiano Custódio, que assinou o termo de autorização para a realização da pesquisa e se comprometeu em colaborar no que fosse preciso. Em seguida, marcamos uma entrevista com o mesmo com o intuito de perceber como ele enxergava a proposta do ensino de Filosofia presente no curso.

Concomitante a esses passos, realizamos também a coleta de no início do ano de 2017, tendo em vista o atendimento ao requisito do PPGFP. Foi realizado um criterioso levantamento bibliográfico acerca de algumas perspectivas de se pensar o ensino de Filosofia na realidade específica da formação de educadores(as) do campo.

Após essa coleta, optamos por realizar uma análise da matriz curricular do PPC do curso acima mencionado, de modo a compreender como o ensino de Filosofia presente na proposta atende às exigências para o saber filosófico na formação e de que modo este ensino está articulado com a proposta de uma educação pensada para mulheres e homens do campo.

Após os passos descritos, passamos, assim, a releitura e a reescrita do roteiro de entrevistas para ouvir as vozes dos estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE. Tal roteiro foi construído com os seguintes eixos de acordo com o objeto de nossa pesquisa: 01. Dados de identificação pessoal e institucional; 02. Expectativas em relação à carreira docente; 03. Familiaridade com a proposta da Educação do Campo; 04. Contribuições do PIBID para a formação docente; 05. Contribuições do saber filosófico no tocante às ações educativas do PIBID.

Após a construção do referido roteiro, passamos à realização das entrevistas a fim de coletarmos as percepções dos mesmos no tocante as ações educativas do PIBID DIVERSIDADE, no contexto da formação inicial a partir do ensino de Filosofia.

Optamos por realizar as entrevistas in loco, na sede da UFCG, *campus* Sumé, a fim de que pudéssemos conhecer um pouco sobre a realidade educativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A gravação das mesmas foi pré-agendada com os sujeitos da pesquisa e foi realizada na sala em que funciona as atividades do PIBID naquela instituição. Foi realizada no dia 09 de novembro de 2017, no período da manhã, contando com a participação de todos(as) de acordo com os horários definidos.

Podemos ressaltar aqui os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo receberam bem a proposta de nossa pesquisa e se mostraram bastantes disponíveis em contribuir com a mesma através da resposta do questionário semiestruturado elaborado de acordo a atender aos anseios de nossa pesquisa no tocante a oferta do ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores do campo. As respostas nos permitiram observar que tal ensino possibilita uma formação docente crítica e reflexiva a partir do saber filosófico ministrado na referida instituição, o que justifica a escolha dos referidos sujeitos de acordo com a problemática de nossa pesquisa.

Após a realização das entrevistas, realizamos a transcrição das mesmas de forma a conferir confiabilidade e fidelidade da fala dos mesmos. Em seguida, passamos a analisá-las a fim de que pudéssemos identificar os principais pontos no tocante ao objeto aqui pesquisado.

Torna-se mister ressaltar que as análises das entrevistas se encontram inseridas no quarto capítulo de nossa proposta articulada com a construção de uma proposta metodológica a partir do que foi coletado entre os estudantes e de acordo com as temáticas da pesquisa, estabelecendo com as mesmas uma relação que possibilite articulação entre o que os nossos referenciais teóricos nos trazem e a percepção dos estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE escolhidos como sujeitos da pesquisa.

Logo, partindo do exposto acerca da pesquisa bibliográfica e documental, da utilização do questionário e das entrevistas como instrumentos de pesquisa e da transcrição e análise das mesmas, chegamos à constituição do corpo metodológico que orienta a nossa atividade investigativa, o que nos permite a fazer o convite aos caros leitores a apreciar as páginas que se seguem.

2. O ENSINO FILOSÓFICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O presente capítulo problematiza o ensino de Filosofia e o contexto no qual ele se insere como disciplina curricular em que articulamos a discussão sobre o ensino desta disciplina e a formação inicial a partir das experiências no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tal discussão se dá no sentido de perceber como a Filosofia, considerada historicamente uma forma de saber de um alto rigor intelectual, é proposta na realidade específica da formação inicial de estudantes do referido curso, bem como no PIBID DIVERSIDADE, subprojeto humanas e sociais, Filosofia e Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Para isso, apresentamos o percurso histórico da Filosofia como disciplina, momento esse marcado por um período de ausência/presença no currículo e uma constante luta de reafirmação desta disciplina. Buscamos identificar os principais avanços que culminaram na promulgação da Lei de nº 11.684/2008 que garantiu a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no ensino médio brasileiro, destacando por fim como a referida lei nos indica mais desafios a serem enfrentados em um cenário de ambiguidades, incertezas e iminência de um novo retrocesso trazidos com a promulgação da Lei de nº 13.415/2017, conhecida com a Lei do Novo Ensino Médio.

2.1 A Filosofia como disciplina escolar no contexto histórico educacional

“Direito à filosofia para todos” (Derrida)

O pensamento acima anunciado por Jacques Derrida (1991) fundamentou as bases para uma discussão sobre a reforma do ensino no contexto educacional da França, explicitando, assim, o caráter cosmopolita da Filosofia de não ser reduzida a uma única nação ou cultura. Tal caráter, permite uma discussão acerca do ensino desta disciplina no contexto educacional brasileiro, embasando a ideia de uma formação para a cidadania para todos(as) brasileiros(as), assim como apresentamos reflexões fundamentais: inicialmente, perceber como o saber filosófico pode ser pensado a partir da escola e discutir o modo pelo qual este saber se insere em um

contexto escolar voltado para atender a todos(as). Partindo destas discussões é que refletimos sobre a Filosofia no ambiente escolar e sua trajetória no percurso educacional brasileiro.

Dessa forma, uma das grandes tensões em relação ao ensino de Filosofia se dá no tocante a configuração de um sistema educacional voltado para atender as massas, mesmo entendendo que o ensino desta disciplina já tenha figurado no contexto educacional brasileiro desde o século XVI⁴. Nosso recorte temporal parte, então, da percepção de que foi nesse momento da história brasileira, marcado pelo início da industrialização e a necessidade de formar sujeitos para atender a essa demanda, que teve início a tensão entre como pensar o saber filosófico, historicamente voltado para as elites, para atender ao público das camadas populares visando atender a demanda da sociedade industrial emergente.

No contexto atual como veremos adiante, a tensão entre um ensino filosófico para as camadas populares apresenta sustentação ao pensarmos na reinserção da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio e obrigatoriedade da educação básica para os(as) jovens de 4 a 17 anos, proposto através da estratégia do Ministério da Educação (MEC) de universalização da educação básica. Torna-se então mister, discutir como pensar em um ensino filosófico que atenda aos anseios e necessidades dos diversos sujeitos das mais variadas classes e grupos sociais. Dentre os quais destacamos aqueles sujeitos educativos que fazem parte da realidade campestre no Brasil, com olhar atento para a sua realidade observando suas necessidades e desafios.

Na política educacional brasileira, a discussão sobre o ensino de Filosofia para todos(as) se intensifica a partir da reforma educacional instituída pela Lei de nº 5.692/1971. A partir desta foram pensadas e fundamentadas as bases para o ensino de 1º e 2º graus e a estruturação de um modelo educacional marcado por uma perspectiva profissionalizante em que a escola deixa de receber um público seletivo, composto pelas elites econômicas e sociais, e passa a atender pessoas das camadas populares com vistas a responder aos interesses e anseios de uma sociedade de mercado que começava a prosperar.

⁴ O Ensino de Filosofia no contexto educacional brasileiro surge ainda no período colonial, através do curso de artes ofertado pelos jesuítas aos filhos dos colonos ilustres. Porém, nosso recorte temporal parte do início da industrialização no Brasil e a necessidade de melhorar a escolarização da população para atender a demanda do mercado industrial emergente.

Torna-se necessário aqui discutir acerca do papel atribuído à Filosofia no período do regime militar e como naquele contexto a mesma foi pensada. A Lei de nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases, teve como objetivo principal a reorganização do ensino de 1º e 2º graus e o estabelecimento dos pilares que deveriam nortear tais níveis de ensino. Dentre outras finalidades se destaca a qualificação para o trabalho.

É necessário considerar o contexto sócio político em que a referida lei foi publicada, época do ápice do regime ditatorial imposto pelos militares, momento esse em que o direito à liberdade foi tolhido e fortemente suprimido, o que levou ao questionamento, por parte das políticas educacionais propostas pelo governo, de uma disciplina que viesse a despertar nos estudantes a capacidade de refletir, questionar e criticar as questões políticas, econômicas e sociais que eram desencadeadas.

Além do período referendado, a referida lei deve ser analisada à luz da influência da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) que se afigurou como principal suporte ideológico do regime militar e apresentava como ideias básicas a segurança interna e o desenvolvimento econômico baseados na interdependência entre ambos.

Ao privilegiar um conhecimento utilitário e pragmático em detrimento de uma formação mais teórica, fica evidente o caráter tecnicista da educação nacional representada através da retirada de disciplinas teóricas, a exemplo da Filosofia, que tinha como um dos principais objetivos a promoção de uma formação humanista. Tal perspectiva reverberou em lacunas no contexto educacional já que as mesmas tinham entre outros papéis a formação crítica. No capítulo I, artigo 7º da referida lei pode ser observar que

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (LEI nº 5.692/1971).

Podemos entender que a referida lei tornou-se um empecilho para a Filosofia enquanto disciplina, já que foram incorporadas disciplinas que viriam a atender os anseios do regime ditatorial, tais como Educação Moral e Cívica (EMC) e

Organização Social da Política Brasileira (OSPB), disciplinas essas que apresentava como principais objetivos a subordinação ao sistema vigente baseados na ideologia do amor a pátria e a necessidade de desenvolver mecanismos que preservassem a ordem política e social.

Diante do quadro apresentado, percebemos que a Filosofia foi definitivamente excluída por não atender aos princípios basilares da educação nacional, quais sejam, segurança e desenvolvimento econômico, visto que a natureza crítica e questionadora do saber filosófico poderia ser um entrave a um projeto educativo em que o silenciamento e a não reflexão apresentavam-se como virtudes de primeira ordem com vistas a uma formação apenas para o mundo do trabalho.

Como resposta a essa exclusão da Filosofia consumada através da Lei nº 5.692/71, no ano de 1976 foi criada a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF)⁵. Esta surgiu com o objetivo de lutar pela reinserção da Filosofia como disciplina escolar através da criação de um campo de diálogo entre professores, pesquisadores e militantes da área com vistas a atingir tal fim. A SEAF promoveu a realização de palestras, encontros e seminários com o intuito de apresentar ao governo vigente a importância da Filosofia no ensino de 1º e 2º graus brasileiros.

O movimento em busca da reinserção da Filosofia foi se consolidando e recebeu o apoio de várias outras instituições da área tais como: o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF), entre outros. Todas essas instituições, apesar de divergirem em alguns aspectos, entre eles a forma como deveria se dar a reinserção, tinham como questão principal o retorno da Filosofia como disciplina obrigatória.

Ressaltamos, então, que a retirada da Filosofia nesse período esteve relacionada a duas ideias principais: o não atendimento aos interesses educacionais da época com ênfase no desenvolvimento de habilidades; a possibilidade de afronta do saber filosófico à ideologia política hegemônica da época em que a crítica, a reflexão e o questionamento passaram a ser sufocados e reprimidos por um sistema político que preconizava a adequação ao sistema governamental dominante.

⁵ A SEAF foi criada no dia 10 de julho do ano de 1976 apresentando como principal bandeira a valorização da Filosofia e a sua reinserção no currículo do ensino secundário. Congregou pensadores e intelectuais ligados a Filosofia no Brasil. Dentre eles podemos citar Olinto Pegoraro, Valério Rodhen, José Anchieta, Gerd Bornheim, Marilena Chauí etc.

Não foi a toa que a Filosofia e a Sociologia foram substituídas por disciplinas como OSPB e EMC que em suas estruturas apresentavam o atendimento às motivações de ordem pedagógica, tais como uma formação acrítica, nem atendia as motivações de natureza política e ideológica do regime ditatorial vigente.

Dessa forma, a educação nacional ao perder o caráter humanista, enciclopédico e propedêutico, características essas que naturalmente exigiam a presença da Filosofia, os organismos de poder governamental que na época estavam à frente da administração nacional e pensavam a educação e a forma de gerenciá-la, questionaram a importância da Filosofia como disciplina escolar, tendo em vista os princípios educacionais que esta propunha e que já citamos anteriormente.

A partir disso, tornava-se fundamental retirar da Filosofia o estereótipo de um saber inacessível, intangível, sem cair no erro de torná-lo algo banal e superficial. Pode-se afirmar que “As dificuldades suscitadas pelo ensino filosófico de “massa”, contudo, jamais devem perder de vista a especificidade da disciplina para trilhar o caminho fácil e demagógico de sua banalização” (SILVEIRA, 2007, p. 41).

A referida constatação apresentava ao docente o desafio de desenvolver um saber filosófico voltado para atender a um público cada vez menos familiarizado com atividades inerentes à natureza filosófica dentre as quais podemos citar a leitura e a reflexão. Devemos, assim, ter o cuidado, então, de não descaracterizar o saber filosófico no campo do ensino de modo que venha a ser preservado sempre o rigor intelectual, crítico e reflexivo que lhe caracterizam.

O desafio consiste, assim, em reafirmar que, mesmo sendo concebida uma atividade intelectual complexa, sistemática, erudita e que exige um grande esforço intelectual, a reflexão filosófica pode ser atingível por todo e qualquer ser humano que a ela se dedicar. Seguindo a linha de pensamento de Derrida (1990) citado no início do capítulo *Do direito à Filosofia para todos*, segundo a qual somos em alguma medida filósofos(as), no sentido de que temos uma espécie de predisposição natural para o filosofar, entendemos o sentido da Filosofia como disciplina, tendo em vista os fins da escolarização.

O trajeto da Filosofia enquanto disciplina escolar no ensino médio foi desafiador, pois ocorreram muitos enfrentamentos no sentido de justificar a sua importância e papel como disciplina escolar que propiciasse uma formação crítica do

sujeito aluno. Daí os incessantes questionamentos acerca do papel e principalmente da utilidade da Filosofia e seu lugar na educação básica.

Dessa forma, se formos questionar, num contexto escolar, qual o significado e a importância da Filosofia como disciplina, foi possível observar que entre as diversas disciplinas da área de humanas e que compõem o currículo da educação básica, sobretudo, no ensino médio talvez nenhuma delas necessite justificar a sua presença quanto à Filosofia.

Neste sentido, justificar a sua existência enquanto disciplina, é uma das questões que fazem parte da ação dos estudiosos da Filosofia no que se refere ao campo da educação básica, pois não é a toa que todo e qualquer manual didático de Filosofia inicia-se com a tarefa de não apenas defini-la, mas principalmente de justificá-la no currículo da educação básica. No exercício da docência filosófica na educação básica, percebemos alguns equívocos com relação a esta disciplina que precisam ser revistos e evitados, dentre eles citamos: achar que apenas a inclusão desta disciplina na grade curricular poderá por si só promover uma formação para a cidadania.

Nesse sentido, quando a questão é a justificativa da Filosofia enquanto disciplina, três perspectivas aqui são apresentadas: a de estimular a formação da criticidade do alunado; promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes; motivar as reflexões e a luta em torno da promoção do exercício da cidadania.

Estas perspectivas, apesar de apresentarem algumas peculiaridades da Filosofia, convertem-se ao mesmo tempo em concepções reducionistas que inclusive podem servir para justificar também a sua ineficácia enquanto disciplina. Não se pode negar que uma das principais características desenvolvidas pelo filosofar é o despertar da criticidade. O equívoco que deve ser evitado é o de achar que é uma atividade exclusivamente só sua.

O grande equívoco, então, das justificativas acima citadas é a atribuição de uma responsabilidade excessiva à Filosofia, pois tal ideia germinou a partir de uma visão salvacionista de que a mesma resolveria todos os problemas educacionais.

Desse modo, o mesmo argumento utilizado como justificativa para a sua reinserção no currículo escolar, pode ser utilizado como atestado de sua ineficácia e de inutilidade, visto que a Filosofia não deve ser a única responsável por promover sozinha o desenvolvimento da criticidade dos alunos. Tal tarefa deve ser compromisso pedagógico de todos(as) envolvidos no processo educativo.

No tocante a justificativa de que a principal tarefa da Filosofia é a promoção do exercício da cidadania dos(as) estudantes, o grande problema é a sua instrumentalização presente em alguns documentos oficiais. A esse respeito afirma-se que

Aqui o problema é outro: trata-se de fazer da Filosofia um instrumento para a realização de um fim, no caso o exercício da cidadania; e sabemos que desde as suas origens, a filosofia resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. Pelo menos desde Aristóteles a filosofia se caracteriza como um fim em si mesma. Instrumentalizá-la numa política educacional pode significar, pois, sua própria morte (SILVEIRA, 2007, p. 20).

Desse modo, após essa breve explanação acerca da dificuldade da filosofia em se justificar em um mundo que prioriza visões e explicações pragmáticas e a sua consequente inserção na política educacional como disciplina obrigatória, torna-se necessário apresentar argumentos plausíveis que justifiquem sua presença no currículo. Duas concepções se apresentam: uma antropológico-filosófica e a outra jurídica constitucional. A primeira defende e sustenta a tese de que a reflexão filosófica contribui, por intermédio do trabalho e da transformação da natureza, para a realização da essência humana.

Já a segunda, em relação ao aspecto jurídico constitucional, diz que a Filosofia deve fazer parte do currículo escolar, pois ela atende em vários aspectos as finalidades da educação nacional presente nos documentos oficiais, tais como a formação para cidadania e a formação humana e integral dos nossos jovens.

Assim, uma releitura minuciosa sobre os documentos oficiais que regulamentam a educação nacional, possibilitou uma análise sobre as razões que levaram ao retorno da Filosofia como disciplina, percebendo como ela é proposta nos referidos documentos.

2.2 O saber filosófico na escola: caminhos e desafios

O final dos anos 1990 do Século XX representam a inserção da Filosofia enquanto disciplina curricular, mesmo que com algumas ressalvas, nas políticas educacionais brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e

a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram, como veremos, importantes marcos no processo de inserção institucional da Filosofia.

A LDB nº 9394/ de 1996 como documento que rege a educação nacional se afigura como princípio norteador das ações e das políticas públicas da educação de nosso país. Promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, esta lei apresentava como um dos principais objetivos a adequação da educação aos interesses neoliberais e o alinhamento aos anseios de mercado. Afirma-se a esse respeito que: “vale relembrar que a LDB/96 é o marco simbólico de uma “guinada” neoconservadora na educação brasileira, na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal” (MONTERO, 2014, p. 50).

Desse modo, a representação do projeto neoliberal proposto pela LDB propiciou o entendimento acerca do espaço e papel atribuídos a Filosofia neste documento. Ora, as leituras nos levaram a perceber que a Filosofia enquanto disciplina de caráter eminentemente crítica e reflexiva começa a ser questionada em uma sociedade onde as ações pragmáticas é que são privilegiadas.

O primeiro passo realizado foi, então, encontrar na LDB os pontos concernentes da referida lei que façam referência a filosofia. Em seu artigo 2º, que versa sobre os princípios e fins da educação nacional tem-se que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, p. 09).

Ao pensarmos na Filosofia enquanto atividade intelectual do pensamento que surgiu na Grécia Antiga pode-se perceber que desde as suas origens, apresenta uma relação intrínseca com o exercício da cidadania. Ela surge inclusive com o objetivo de formar cidadãos aptos e preparados para conviverem e contribuírem na sociedade grega. Portanto, a formação para a cidadania constitui finalidade intrínseca do filosofar. Ainda no artigo 22 da referida lei, encontra-se mais uma alusão que, no nosso entender, sugere a possibilidade de inserção do saber filosófico, mais uma vez remetendo-se a ideia da cidadania

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, 1996, p. 17).

Mediante esses aspectos e em face da importância e o destaque para o papel, que diante de nossas leituras, podemos destacar que a LDB abre espaço à disciplina de Filosofia no tocante a uma formação para a cidadania de todos(as), é que ressaltamos a sua presença como disciplina curricular no ensino médio e sua importância na educação básica brasileira.

Na seção que trata especificamente do ensino médio, há uma alusão à Filosofia conforme consta no artigo 35 que aborda as finalidades dessa etapa de ensino encontra-se descrito em dois tópicos a importância da Filosofia ao afirmar que:

II – a preparação básica pra o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDB, 1996, p. 23).

As citações acima apresentadas nos levaram a perceber o papel concebido pela LDB à Filosofia através de atividades que historicamente foram e são desenvolvidas através do exercício do filosofar: a cidadania do educando, a formação ética e o desenvolver da autonomia intelectual e do pensamento crítico, se colocam como objetivos associados historicamente à filosofia.

Contudo, o artigo 36, na seção que trata sobre o currículo do ensino médio, temos a única menção em relação à Filosofia no ensino médio. No inciso IV do referido artigo reconhece-se a necessidade do domínio de conteúdos de Filosofia ao exercício da cidadania. Porém, apesar do veemente convite feito pela LDB à filosofia, manifestado através de objetivos que são atribuídos ao saber filosófico, a Lei não abordou explicitação desta como disciplina obrigatória. Em outros termos, a presença da Filosofia se apresenta como

Presença inócua porque o discurso da importância da Filosofia não se traduz em uma presença efetiva dessa disciplina nos currículos do ensino médio. Por um lado, a necessidade da Filosofia está presente na lei, mas, ao analisarmos mais atentamente, percebemos que não nos é possível afirmar com precisão como se dá a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio, se como uma disciplina específica, obrigatória, ou se a Filosofia deve ser trabalhada da forma transversal em outras disciplinas (MONTERO, 2014, p. 18).

Através das colocações de Montero (2014) podemos identificar o reforço à importância e necessidade, mas não a busca pela garantia de um espaço próprio, para a Filosofia. Ainda com relação à justificativa jurídica institucional concernente a esta como disciplina escolar, torna-se importante analisar como se deu a sua presença em outros documentos oficiais, a exemplo dos PCNS e das Orientações Curriculares⁶.

É importante frisar que estes documentos não são leis, mas orientações, o que os fazem serem enxergados sob a óptica da LDB, a lei maior nas questões que versem sobre a educação. Nesta, como foi observado anteriormente, percebe-se uma valorização da Filosofia como disciplina escolar, mas sem mencionar a obrigatoriedade de sua oferta no ensino médio.

Registramos aqui uma interpretação sobre alguns documentos e algumas orientações curriculares no tocante ao Ensino de Filosofia. Os PCN's destacam a importância e também a necessidade da Filosofia através da valorização da interdisciplinaridade. Ela, então, é justificada como responsável pelo desenvolvimento de certas competências e habilidades dos educandos. Pode-se dizer que

A interdisciplinaridade viria, então, ajudar na busca por uma contextualização do conhecimento escolar, evitando sua compartimentalização. Assim, os PCNEM/Filosofia não indicam conteúdos de Filosofia, apenas apontam competências e habilidades e que devem ser desenvolvidas (MONTERO, 2014, p. 32).

A grande crítica à tese sobre a defesa de um ensino filosófico presente na LDB é a de que ela não reivindica um espaço próprio para a Filosofia, visto não levar em consideração as técnicas, métodos e práticas específicas do filosofar, obtidos através de uma formação específica na área. Nos PCN+/Filosofia há o avanço no que diz respeito à defesa do uso de conteúdos programáticos no desenvolvimento das competências e habilidades. Pode-se dizer que o avanço se dá no fato de os PCN indicarem apenas a reflexão, já os PCN+ sinalizam que são através dos conceitos e conteúdos próprios da Filosofia que estas habilidades e competências

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos PCN's) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), datados respectivamente de 2000, 2002 e 2006, são documentos que se afiguram como parâmetros e orientações dos sistemas educacionais brasileiros.

serão desenvolvidas. No que se refere às Orientações Curriculares Nacionais na área de Filosofia, encontramos a maior defesa da reivindicação do espaço próprio da mesma. O documento é enfático ao afirmar que

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando (OCNEM, 2006, p. 15).

Desse modo, podemos perceber que nas OCNEM/Filosofia é que a obrigatoriedade desta como disciplina constitui fator essencial de um ponto de vista curricular, pois sem estar presente, ela não teria poder de decisão, visto que ela apresenta história, conhecimentos e métodos próprios e que só podem ser desenvolvidas através da promoção à forte ênfase à sua história, bem como por um profissional da área devidamente qualificado.

Todo o contexto anteriormente mencionado corroborou com a promulgação da Lei de nº 11.648/2008, sancionada no dia 02 de julho do referido ano, pelo então presidente em exercício, José de Alencar, tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia nas escolas do ensino médio. Tal conquista representou um marco do ponto de vista legal, pois depois de muitos embates, décadas de lutas e muitas idas e vindas, a Filosofia retornou ao currículo escolar.

No entanto, é interessante observar que tal conquista não se deu de forma pacífica, bem como não pode ser entendida como uma espécie de favor ou mesmo gentileza do Estado brasileiro, da administração nacional na época. Na realidade, tal ação é oriunda da luta de filósofos e das associações que os representam, pois foram muitas lutas e resistências em torno da efetivação da Filosofia, como disciplina escolar e a garantia de direito de seu lugar na educação básica brasileira. Desconsiderar tal história seria oferecer uma visão simplista acerca do ensino de Filosofia, omitindo da história todos os sujeitos envolvidos no percurso tomado por esta disciplina na educação básica.

O caminho tortuoso percorrido pela Filosofia enquanto disciplina no ensino médio brasileiro, teve início no período militar, pois a partir da promulgação da Lei de nº 5.692/1971, que instituiu as bases de um ensino profissionalizante e tecnicista foi definindo o lugar da Filosofia, ou seja, sua ausência no currículo da educação básica.

Apenas no ano de 1996, com a promulgação da Lei nº 9394/96 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a mesma reapareceu através de uma presença vaga.

Como vimos, a lei apresenta a importância dos conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania, mas sem garantir a sua obrigatoriedade como disciplina. “Percebe-se que a Filosofia é contemplada referencialmente apenas como conhecimento a ser dominado e demonstrado ao final do curso do ensino médio” (MONTERO, 2014, p. 58).

Ao ser justificada através apenas do domínio do conhecimento, a LDB não indicou a necessidade da Filosofia na escola por deixar a entender de que esse conhecimento filosófico pudesse ser promovido como tema transversal. Pode-se dizer que ela evoca a importância, mas não garante a sua obrigatoriedade como disciplina. Assim, diante da ambiguidade do teor do texto da referida lei no tocante ao ensino de Filosofia, o deputado federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR) no ano de 1997 apresentou um Projeto de Lei alterando o artigo 36 da LDB tornando a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias. Porém, no dia 08 de outubro de 2001 o projeto acima citado é vetado na íntegra pelo então presidente, “sociólogo” de formação, Fernando Henrique Cardoso. Talvez esse tenha sido um dos vetos mais contraditórios da história da educação brasileira, pois mesmo percebendo o alinhamento do referido governo aos interesses neoliberais, não se esperava que o veto viesse por parte de um sociólogo com ampla formação acadêmica.

As razões do veto comprovam a tese da presença da ideologia neoliberal em seu governo, pois não foram apresentadas justificativas de ordem pedagógica ou de política pública educacional, mas sim de ordem orçamentária ao afirmar que não haveria professores suficientes formados e que isso significaria uma grande despesa. É interessante observar também que há quem defenda que Fernando Henrique Cardoso (FHC) só vetou o projeto por reconhecer o poder de análise, do questionamento crítico e perturbador dessas duas disciplinas e que isso viria a incomodar o sistema.

Houve perplexidade diante de tal atitude, mas, mesmo diante das condições adversas, a luta e resistência não cessaram. No ano de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva intensificou-se a luta pela obrigatoriedade dessas disciplinas e, após a publicação de um Projeto de Lei com algumas modificações ao do Padre Roque Zimmermann, o deputado Ribamar Alves (PSB-MA) vê o cenário propício

para apresentar um Projeto de Lei para Filosofia e Sociologia. Após idas e vindas, diante dos esforços, a Lei de nº 11.684/2008 é aprovada sacramentando a volta das referidas disciplinas no currículo no ensino médio brasileiro. O que isso significa? O começo de uma grande luta.

Reconhecida a importância da Lei que tornou obrigatória a Filosofia como disciplina, torna-se mister considerar que ela não representou uma vitória definitiva, pois um dos grandes erros de alguns praticantes ou amantes da Filosofia foi achar que a promulgação da lei representou o expoente máximo da luta pela sua reinclusão. Tal perspectiva pode nos levar ao equívoco de achar que, por já constar como obrigatória, devem ser cessados os esforços na busca pela sua consolidação.

Nesse sentido, pode-se dizer que se afigurando como ponto de partida a lei representou um considerável avanço, porém nunca deve ser entendida como um fim. Traduzindo em outros termos, após a conquista da obrigatoriedade, a luta agora é pela sua reafirmação e a consequente permanência no currículo do ensino médio brasileiro. Tal fato acaba justificando a relevância de nossa investigação, ao mesmo tempo em que demonstra o nosso compromisso com o ensino de Filosofia que por sua natureza, deve ser concebido não apenas em sua dimensão pedagógica, didática e curricular, mas política, com o intuito de concebê-la como um assunto de política pública educacional.

É com esse propósito que tornou-se pertinente a discussão acima realizada acerca dos documentos oficiais que tratam da Filosofia na nossa legislação educacional e o papel que esta disciplina desempenha nesses documentos, que nada mais é que o significado e a importância atribuídas a ela não só pela educação, mas também pela sociedade.

A obrigatoriedade da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro através da promulgação da Lei de nº 11.684/2008 traz à tona diversos desafios a serem enfrentados. Além das questões didáticas, curriculares e pedagógicas concernentes a toda e qualquer disciplina, o ensino de Filosofia carrega intrinsecamente uma questão de natureza política.

Este fato implica dizer que antes da preocupação com as questões de natureza pedagógica e didática, é necessária uma constante preocupação com as questões de ordem política e a necessidade da problematização acerca do ensino de Filosofia na escola, visto que, ao invés da busca pela maturação e consolidação desta no currículo escolar, o que se percebeu foi um cenário de incerteza no tocante

à Filosofia e seu ensino. Em vista a recente aprovação da Lei do Novo Ensino Médio, podemos refletir que o saber filosófico mais uma vez é colocado em xeque, ao percebemos que

Lembrando que há o risco do retrocesso, uma vez que se pode acordar um dia e a filosofia já estar novamente fora do elenco de conhecimentos fundamentais e básicos necessários à formação de todo cidadão (GOTO; TRENTIM, 2009, p. 12).

Portanto, percebe-se que o momento atual e a nova conjuntura impactada pela Reforma do Ensino Médio são oportunos para se discutir o ensino de Filosofia em um cenário de incertezas. Para isso, é mister perceber os desafios e conflitos presentes no atual contexto de modo a identificar o papel que esta disciplina ocupa no currículo escolar e nos documentos oficiais da legislação educacional, no intuito de trabalhar no impedimento de novos retrocessos.

Do ponto de vista didático-pedagógico podemos destacar que o principal desafio é a necessidade de superar os grandes déficits gerados por essa constante ausência/presença da Filosofia no currículo. Não se pode deixar de considerar que essas idas e vindas impediram um amadurecimento da Filosofia no espaço escolarizado.

O cenário acima apresentado colaborou para a existência de aspectos que fragilizaram a maturação da Filosofia como disciplina: escassez de materiais didáticos, pouca ênfase dos cursos de formação no exercício da docência filosófica e a ausência de um intenso debate sobre o ensino de Filosofia como assunto de política educacional, tanto na universidade quanto na escola de educação básica.

Estes aspectos nos ajudam a entender o papel atribuído à Filosofia nas escolas, acarretando um dos principais problemas apontados por docentes e especialistas: a questão em torno da carga horária disponibilizada para a disciplina, visto que para a mesma só é disponibilizada 1 hora/aula semanal em cada série do ensino médio.

O pouco tempo disponibilizado já é fruto da ideia de que a Filosofia desempenha um papel secundário, pouco relevante no currículo escolar, um modo equivocado de perceber o lugar do seu ensino na educação básica. Este tipo de posicionamento levou gestores, coordenadores e especialistas em Educação a

relegarem a mesma a um segundo plano, muitas vezes com o entendimento de que o saber filosófico não é importante na aprendizagem escolar.

Porém, a realidade acima mencionada se constitui como uma afronta ao relevante papel atribuído à Filosofia pelos principais documentos oficiais da legislação educacional brasileira, que reforçaram a importância e o significado dela na escola.

As principais ações pedagógicas que norteiam os princípios educativos na educação brasileira na atualidade dizem respeito à avaliação e ao currículo. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respectivamente se afiguram como instrumentos balizadores no tocante às diretrizes da educação nacional. Torna-se pertinente, então, entender o papel que o ensino de Filosofia desempenha na escrita de tais documentos, percebendo de que modo essas ações podem ser entendidas como a consolidação da filosofia como disciplina escolar.

Para situar nossa discussão sobre a condição desta disciplina, chamamos atenção do ENEM. Tal exame foi criado no ano de 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio. Com o passar dos anos, tal exame acabou se consolidando como responsável por verificar o nível dos estudantes ao fim da última etapa da educação básica, ensino médio, bem como por ser uma das formas de acesso dos estudantes à universidades e faculdades.

Após uma série de mudanças, acompanhando o processo de reformulação do sistema educacional brasileiro, em especial no ensino médio, o ENEM passou a se caracterizar como um exame que tinha como princípios a contextualização e a interdisciplinaridade com ênfase na aferição das estruturas mentais, não só apenas da memorização, através da resolução de situações problemas e a verificação das habilidades e competências dos estudantes.

Em relação ao ensino de Filosofia, o ENEM passou a considerá-lo no ano de 2009, um ano após a promulgação da lei que estabelecia a obrigatoriedade desta disciplina. Presente na área de ciências humanas, o saber filosófico passou a ser valorizado como importante instrumento de interpretação do cotidiano. Ao enaltecer a importância do desenvolvimento da criticidade e da reflexividade dos estudantes, o exame passou a dar grande ênfase à importância da Filosofia se afigurando como um instrumento eficaz na inclusão da disciplina na estrutura curricular.

Assim, podemos perceber que o ENEM foi importante no processo de consolidação do ensino desta disciplina, que ao ser exigida neste exame, responsável pelo ingresso ao ensino superior na maioria das universidades e faculdades do país, possibilitou que o saber filosófico passasse a adquirir maior visibilidade e relevância na educação brasileira.

Chamamos atenção agora para a proposta da BNCC e sua relação com a Filosofia. Tal documento teve como principal finalidade orientar os sistemas de ensino no tocante à elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento definir direitos e objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem. Está sendo elaborado e escrito por um grupo de especialistas mediante um debate entre alguns dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A Filosofia desempenha um papel importante na BNCC pelo fato de que algumas áreas de saber que se apresentam como princípio fundante desse documento, são áreas da Filosofia. A ética, a estética e a política são os campos balizadores dos direitos gerais de aprendizagens e desenvolvimento propostos pela BNCC como necessárias à formação básica do cidadão. Nesse sentido, percebemos que a importância da Filosofia é encontrada de forma explícita e contundente na BNCC quando lemos que

Enfim, na medida em que deve contribuir para a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só a realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos é de fundamental importância que a Filosofia lhes seja apresentada, não só de início, mas ao longo de todo o Ensino Médio, como experiência conectada com sua vida e problemas escolares, existenciais, políticos. Viabiliza-se, assim, entre outras coisas, a contribuição da Filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado a palavra “cidadania” (BNCC, 2014, p. 168).

Assim, nota-se que a BNCC ao atribuir um relevante papel à Filosofia inserindo-a como uma disciplina dentro da área de ciências humanas representa um aspecto positivo no tocante ao processo formativo dos jovens na perspectiva de uma formação humana e integral tendo em vista o exercício da cidadania, visibiliza a mesma no currículo escolar.

Portanto, podemos observar que o ENEM e a BNCC foram importantes no processo de consolidação da filosofia na estrutura curricular do ensino médio, pois

podemos perceber consideráveis avanços que nos deram a impressão de que dessa vez a Filosofia estaria realmente firmada e consolidada devido a importância e relevância atribuídas pelos últimos documentos oficiais de nossa legislação.

Porém, o sentimento de alívio e de conforto sentido por alguns profissionais, proporcionados pela inclusão da Filosofia no ENEM e na BNCC é substituído mais uma vez pela sensação de temor com a iminência de mais um novo retrocesso. No ano de 2015, dá-se início nos bastidores políticos à discussão em torno de uma nova reformulação do ensino médio brasileiro, diante da constatação de que tal etapa do ensino apresentava inúmeros problemas.

Diante de discursos vazios e sem conteúdo pedagógico com o intuito de omitir ou desresponsabilizar os verdadeiros responsáveis pelos problemas educacionais em relação ao ensino médio, um discurso em especial ganha força: o de que o problema do ensino médio é o excessivo número de disciplinas. Sem querer entrar no mérito dessa discussão nesse momento, é notório afirmar que esse pode sim ser um dos problemas do ensino médio. Porém, não o principal, muito menos o único.

É com esse argumento vazio pedagogicamente, revestido pela ideia de “flexibilização do currículo”, que no final de 2014 um pronunciamento ambíguo da então presidenta da república Dilma Roussef, em que a mesma anunciava como solução para o ensino médio a necessidade de flexibilizar o currículo através da redução do número de disciplinas. Entre todas as disciplinas do ensino médio, a Filosofia e a Sociologia foram os componentes mencionados nessas mudanças. Nas palavras da ex presidenta

O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias como Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos”.(Dilma Roussef, In: Freire, Brasília, 2014)

A contradição no discurso da presidenta acima citado diz respeito ao fato da mesma fazer parte do mesmo grupo político que há poucos anos, 2008, sancionou a lei que torna a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no ensino médio. Comparado, no nosso entender, a mesma contradição presente no veto do “sociólogo” citado anteriormente.

A partir da ideia de flexibilização do currículo, vieram os anos de 2015 e 2016 acompanhados de sucessivos golpes políticos na maior crise política da história do país. Menos violento fisicamente, mas, no entanto, tão agressivo e perigoso do que

o militar, o golpe contra a mesma presidenta Dilma Roussef, erroneamente intitulado de impeachment, representou um dos tempos mais tristes de nossa democracia. Financiado pelo capital estrangeiro, orquestrado pela mídia e executado pela classe política, o golpe apresentou várias facetas e vários capítulos. Neste item foram propostas novas mudanças que impactaram no cenário educacional, dentre as quais destacamos a reforma do ensino médio.

Tal reforma representou uma das facetas do golpe⁷, constituído através da Medida Provisória (MP) de nº 746/2016 o “ilegítimo” governo a apresenta sem nenhum debate prévio com os sujeitos envolvidos no processo educacional brasileiro e com a conivência da classe legislativa. A MP é aprovada em meio a protestos e ocupações de escolas e universidades em todo o país. No ensino médio, representou mais um retrocesso. No que se refere à Filosofia apontamos para o retrocesso diante das lutas e trajetórias assumidas, uma vez que como disciplina mais uma vez é retirada do currículo.

No dia 16 de fevereiro de 2017, após aprovação em ambas as casas legislativas, o presidente “ilegítimo” Michel Temer sancionou a lei de nº 13.415/17, reformando o ensino médio brasileiro. Em relação ao ensino de Filosofia, a BNCC em sua terceira versão afirma que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 1).

A lei como podemos observar concebe a necessidade de “estudos e práticas” sem mencionar a necessidade da Filosofia como disciplina. Observamos aqui uma espécie de retomada da ambiguidade da LDB descrita em nossa pesquisa anteriormente que citava a necessidade de conhecimentos e de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, sem exigir a sua obrigatoriedade como disciplina.

Esse contexto, em meio a um cenário de retrocessos na educação, nos apresenta a princípio duas certezas básicas com a relação ao ensino de Filosofia: o

⁷ O Golpe de Estado foi sacramentado no dia 31 de agosto de 2016. Apresentando facetas parlamentares, midiáticas e jurídicas, representou um duro baque na nossa tão jovem e frágil democracia. A esse triste momento da história brasileira afirma-se que

A presidente legitimamente eleita foi derrubada por um processo político baseado em leituras clássicas da constituição e de artimanhas jurídicas de diversas matizes, que tentam mostrar como o lícito o conluio jurídico com um Parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras (Jinkings, In: Singer, 2016, p. 12).

comportamento da coruja que simboliza a Filosofia de estarmos sempre em estado de alerta, bem como nosso compromisso político para com ela, para que possamos garantir o princípio do “direito a Filosofia para todos”. Eis o desafio!

2.3 O ensino de Filosofia na formação docente nas políticas educacionais

Após a explanação desse contexto histórico vivenciado pelo ensino filosófico no Brasil, algumas outras questões de relevância ainda precisam ser discutidas: o que é Filosofia? O que é ensinar Filosofia? E qual o lugar e o papel desta na formação do professor? Para responder a indagações como estas, tornou-se importante a busca por um ponto de partida no tocante à definição sobre o que é “ensinar Filosofia” que longe de se afigurar como um obstáculo intransponível serviu como motor e estímulo para que possamos avançar nessa questão. Em linhas gerais, porém, pode-se dizer que desde o início a Filosofia esteve ligada ao ensino ou a transmissão do saber. Várias escolas filosóficas e pensadores se ocuparam dessa tarefa de ensinar uma Filosofia, apresentando concepções variadas em torno do referido questionamento.

Uma interessante concepção sobre o que seria a Filosofia é apresentada por Saviani (2013) quando o mesmo a concebe como uma atividade de afrontamento pelo homem dos problemas que a realidade o apresenta. Para chegar a esta definição, o referido autor, através das conceituações de problema e reflexão, afirma que

Esclarecido o significado essencial de problema; explicitados a noção de reflexão e os requisitos fundamentais para que ela seja adjetivada de filosófica, podemos, finalmente, conceituar a filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 2013, p. 24).

Assim, a Filosofia é identificada não como um conjunto de conteúdos específicos, mas uma atitude diante dos problemas e da realidade em que o sujeito estiver inserido, constituindo-se como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre as problemáticas práticas cotidianas, no caso da nossa pesquisa, as necessidades e especificidades dos homens e mulheres do campo.

Sobre o ensinar Filosofia, um questionamento se faz presente: é possível ensiná-la? Em caso afirmativo a questão levantada, que Filosofia se quer ensinar? O pensamento Kantiano acerca do ensino da disciplina levanta a discussão sobre a questão de que não se pode ensinar Filosofia, mas a filosofar, enaltecendo, assim, a importância desse debate e a importância de discutirmos algumas concepções sobre o ensino filosófico.

A dificuldade maior em definir o que seria ensinar Filosofia se intensifica a partir do momento em que a mesma assume a institucionalidade e o ensino desta disciplina passou a integrar os sistemas educativos de ensino adquirindo uma função estatal.

Não temos a pretensão aqui de querer estabelecer uma definição pronta e acabada sobre o que seria ensinar Filosofia, visto que a própria natureza do saber filosófico nos mostra que não há uma única resposta sobre o que seria o seu ensino. Não admite-se, assim, nenhuma univocidade em relação a essa questão, pois recorrendo a tradição histórica desse tipo de saber, podemos encontrar diversas concepções e maneiras de como ela foi concebida.

A primeira concepção que destacamos consiste, portanto, em se conceber a filosofia não como posse, mas como busca do saber. Assim, ela não pode ser concebida como algo pronto e acabado, como uma atividade de mera reprodução ou transmissão de algum conhecimento, mas deve ser vista como uma atividade capaz de despertar no aluno o desejo pela busca, pelas respostas àquilo que faz parte de sua própria existência.

Outra concepção que destacamos aqui é de caráter mais histórico e concebe a Filosofia como herdeira de uma tradição e que o estudo dela consiste no estudo dessa tradição através da leitura e interpretação dos principais filósofos e sua contribuição para a história do pensamento. O ensinar Filosofia dependeria do conhecimento dessa tradição.

Dessa forma, as duas concepções acima apresentadas, a Filosofia como busca e como estudo da tradição filosófica não deve ser enxergada de modo antagônico, pois ambas apresentam elementos riquíssimos na constituição do saber filosófico. Nesse sentido

Podemos concluir, assim, que tanto a visão da filosofia como busca a partir de nossas indagações, quanto como história da filosofia e

conhecimento das doutrinas da tradição, não necessariamente se excluem e podem servir de ponto de partida para o ensino de filosofia (MARCONDES, 2008, p. 61).

É, portanto, a partir dessa articulação entre as indagações filosóficas e o conteúdo presente na tradição que propomos um ensino de Filosofia contextualizado e que possibilite uma aproximação com o mundo prático dos estudantes. “Deve-se então partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses” (MARCONDES, 2008, p. 65).

É nesse contexto que o ensino de Filosofia é discutido na nossa proposta de modo a identificarmos de que forma ele está sendo desenvolvido no contexto da formação em professores do campo, possibilitando aos estudantes dos cursos de licenciatura, participantes do PIBID, uma aproximação com os seus contextos e as suas realidades a partir dos temas filosóficos.

Antes de apresentarmos algumas concepções sobre o que seria ensinar Filosofia, torna-se necessária uma discussão sobre a didática e o papel que a mesma atribuiu aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, visto que historicamente, as teorias didáticas apresentaram uma visão binária sobre o processo e ensino-aprendizagem, constituindo-se de um ser que ensina (professor) e um ser que aprende (aluno).

O pensador Yves Chevallard através da noção de transposição didática apresenta uma nova proposta para se pensar a relação de ensino-aprendizagem nos processos educativos escolarizados. Para ele, a maioria das relações humanas são ternárias e na escola não é diferente

A relação didática une três e não dois “objetos” a saber: o professor, o ensino e, por último, mas não menos importante, o conhecimento; ou, para ser ainda mais preciso, o conhecimento ensinado. Esta é uma definição mínima, que precisa de mais comentários (CHEVALLARD, 2013, p. 6).

Desse modo, a relação didática ganha mais um elemento, a saber, o conhecimento, que deve ser pensado desde o momento de sua produção nos centros acadêmicos até a sua inserção nos ambientes escolarizados. O foco desta

relação passar a ser então é a transformação do conhecimento dentro do sistema de ensino.

Assim, a discussão sobre o que seria ensinar Filosofia deve ser aliada pela discussão sobre os sujeitos envolvidos, professor e aluno, bem como sobre os saberes que estão sendo considerados relevantes no contexto da formação em ensino superior no Brasil. Apresentamos no debate as concepções do Cerletti (2009) e Galo (2011) sobre o que seria ensinar Filosofia e de como tais concepções possibilitam a problematização do saber filosófico no contexto da formação inicial de professores do campo.

A reflexão que Cerletti (2009) nos oferece gira em torno da dificuldade de definição sobre o que é Filosofia e que seja o filosofar. Para ele, tal dificuldade advém da não univocidade sobre o que seja Filosofia, principalmente devido a questão de que não há um objeto de estudo claro e definido como acontece com outras disciplinas.

Sobre a questão acima mencionada temos que como já afirmamos, a pergunta “que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única (CERLETTI, 2009, p. 14).

O que o referido pensador quer demonstrar com tal assertiva é que o questionamento sobre *o que é filosofia?* Não se refere apenas as questões de ordem didática e pedagógica, relacionadas a um conjunto de técnicas ou modos de ensinar, mas constitui em sua essência um problema filosófico. A delimitação de um campo de estudos ou de um objeto já é em si um problema filosófico.

Tal constatação antes de se apresentar como uma dificuldade no tocante a definição da Filosofia, visto o desafio enfrentado por professores(as) ou especialista que se coloca na tentativa de definir a Filosofia, constituem para Cerletti (2009) o início do processo do filosofar. Em outras palavras ele afirma que

Desse modo, a incerteza, o incômodo, a insatisfação ou a impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui o motor do filosofar (CERLETTI, 2009, p. 23).

Destarte, o incômodo derivado da dificuldade em elaborar uma definição pronta e específica sobre a questão *o que é filosofia?* se coloca como motor e estímulo para o próprio filosofar, o que demonstra o caráter questionador, investigativo e crítico da atividade filosófica. Ao nos lançarmos no desafio de ensinar Filosofia somos levados inevitavelmente a interrogação sobre o que é a Filosofia. A sustentação de uma definição sobre o que é Filosofia é mais do que uma tarefa didática e pedagógica, mas filosófica. “Afirmamos que um “ensino filosófico” é aquele em que o filosofar é visto como um motor de tal ensino” (CERLETTI, 2009, p. 21).

Dai não ser possível a dissociação entre a Filosofia e o filosofar, pois ambos encontram-se imbricados em saberes e práticas. Podemos dizer que ensinar Filosofia é também ensinar a filosofar e todo ensino de Filosofia, se constitui, em sentido estrito, um ensino filosófico. Cerletti (2009) mais uma vez nos oferece uma interessante reflexão ao afirmar que

Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica, quanto o do ensino de Filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar confirmam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico (CERLETTI, 2009, p. 19).

O ensino filosófico constitui em uma intervenção filosófica sobre textos, temas e problemáticas tradicionais da Filosofia, bem como sobre problemáticas habituais do dia a dia sendo enfocadas desde uma perspectiva filosófica. O ensino de Filosofia parte do princípio do filosofar como motor do de tal ensino. O filosofar é aqui entendido como a inquietude de formular perguntas e respostas para as aspirações práticas do cotidiano.

Outra concepção aqui destacada acerca sobre o que é ensinar Filosofia é apresentada por Galo (2011). Baseado na Filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari em uma obra intitulada *O que é Filosofia*, onde esta é concebida como uma atividade de criação de conceitos, este entendido como uma criação racional diante de problemas que mobilizam o pensamento, propondo um ensino de Filosofia que, ativo ao conceito, tenha a emancipação do pensamento como princípio.

Os problemas seriam, então, o motor do pensamento que não podem ser concebidos como algo naturalizado, mas sempre resultado de uma determinada situação em que somos forçados a pensar. Pode-se afirmar que “um ensino de Filosofia que se disponha a uma pedagogia do conceito, teria no direito aos próprios problemas sua pedra de toque” (GALLO, 2011, p. 93).

Desse modo, a citação acima apresentada nos remete a concepção de um ensino de Filosofia ativo através de uma emancipação intelectual diante dos problemas práticos do cotidiano do aluno. Propõe, então, o método regressivo que parte do conceito criado para o problema evidenciado e o ensino de Filosofia adquire a função da criação de conceitos diante do surgimento dos problemas experienciais do cotidiano. Tal concepção fundamenta-se na ideia de que

A experiência do problema mobiliza no filósofo o sentimento de ignorância, que o leva a investigar, a procurar e a criar os conceitos. Ensinar Filosofia como um ensino ativo, que convida ao aprendizado seria, portanto, mais do que transmitir a sabedoria filosófica – os conceitos criados –, transmitir o sentimento da ignorância e a vivência dos problemas como mobilizadores e impulsionadores do pensamento (GALLO, 2011, p. 91).

Portanto, os problemas práticos do cotidiano seriam os princípios que mobilizariam o pensar e o saber filosófico, levantando-se, assim, a possibilidade da Filosofia intervir nas mais variadas realidades em que esta disciplina estiver inserida. As concepções acima espostas nos permitem conceber de que modo o ensino de Filosofia e sua vertente crítico-reflexiva propicia repensar o lugar deste na educação básica em escolas do campo, bem como na formação de professores para atuarem nas referidas escolas.

Assim, se o debate em torno sobre *o que é ensinar Filosofia*, como foi definido anteriormente, constitui-se como uma tarefa complexa, a discussão sobre o “*ensinar a ensinar Filosofia*”, torna-se um desafio intelectual de conceituação ainda maior, o que nos remete a discussão acerca da formação de professores em Filosofia. Cabe salientar que um professor de Filosofia não se forma tão somente ao adquirir conhecimentos escolarizados, pois seu processo de formação é iniciado desde o momento em que começa a ser aluno.

Um professor de Filosofia não se “forma” tão somente com conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida

justapô-los. Em realidade, vai se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno (CERLETTI, 2009, p. 55).

Assim, a formação de professores é aqui discutida não apenas através do conjunto de disciplinas disponibilizadas na universidade, mas também desde o primeiro contato dos alunos com a disciplina ainda na educação básica, pois uma discussão do ensino médio deve estar ligada a discussão sobre a formação de professores, tendo em vista que serão estes os responsáveis pela materialização do compromisso educacional e social sobre o ensinar Filosofia. Nesse caso, deve haver uma articulação a estrutura curricular, as práticas pedagógicas, materiais didáticos discutidas tanto no âmbito do o ensino superior, como instância formativa, quanto no ensino médio como lugar onde se exercerá a atividade profissional.

Os espaços curriculares, então, se afiguram como importantes ferramentas no papel de possibilitar ao futuro(a) educador(a) em seu processo formativo um olhar crítico e reflexivo sobre o seu percurso como aluno e os impactos em sua prática pedagógica, visto que historicamente essa aprendizagem como aluno não foi considerada ou tematizada.

Após apresentarmos definição de Filosofia como o afrontamento dos problemas que a realidade apresenta e as discussões sobre o que seria o seu ensino, cabe agora discutir como ela é concebida no contexto da formação de educadores, visto o papel imprescindível que a mesma apresenta no contexto da educação superior no Brasil.

Uma simples olhadela nas propostas curriculares dos cursos de graduação, em particular dos cursos de licenciatura nos mostrarão a presença da Filosofia no contexto formativo na estrutura educacional brasileira. Cabe, então, percebermos qual o sentido dessa importância concebida à Filosofia e a sua relevância para se pensar o contexto da formação de professores para atuarem na Educação do Campo.

É nesse contexto que discutimos nessa proposta dissertativa o ensino de Filosofia na realidade da formação inicial de professores do campo proposta pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, *campus* Sumé, em específico, através das ações educativas desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE, CHS Ensino Médio, percebendo de que modo o saber filosófico contribui no processo formativo dos referidos estudantes.

3. O SABER FILOSÓFICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo buscou-se apresentar os antecedentes históricos da Educação do Campo no contexto educacional brasileiro, percebendo de que modo, os conflitos e tensões geradas pela luta dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, culminaram na inserção dessa proposta educativa nas políticas educacionais no nosso país.

Em seguida, passamos a problematização sobre o que é Educação do Campo em contra proposta ao conceito de Educação Rural, esta entendida como projeto educativo pensado a partir da realidade citadina. Apresentamos a Educação do Campo como uma proposta que prioriza e valoriza a realidade sociocultural dos povos camponeses.

Por fim, discutimos como a Educação do Campo se insere no contexto da formação inicial de professores, apresentando os desafios emergentes e o modo como o PIBID DIVERSIDADE, enquanto política pública de iniciação à docência para atuar nas escolas do campo, contribui no processo formativo dos professores do campo.

3.1 Antecedentes históricos da Educação do Campo: conquistas e tensões

No contexto da sociedade brasileira, observou-se que desde o período colonial a educação para o meio rural foi negligenciada, pois percebeu-se que neste período ela surgiu a partir de três interesses básicos fundamentais: a luta pela dominação das terras; a realização do processo de inculcação da cultura portuguesa através da transmissão dos valores dominantes; e a catequização através da difusão dos valores cristãos aos catequizados. Disso resultou o início do processo excludente de educação voltada para o atendimento dos sujeitos que habitavam o meio rural brasileiro.

Percebeu-se, então, que desde o início, a educação teve um caráter elitista cuja finalidade era assegurar os privilégios da classe dominante, no caso aqui descrito, a coroa portuguesa. Nesse contexto podemos dizer que, a partir desse

momento teve início o processo histórico de exclusão do direito à educação aos sujeitos oriundos do campo. Em outros termos pode-se dizer que “Nesse período tem início a dívida que historicamente nunca mais será resgatada em sua integralidade às populações nativas e aqueles segmentos sociais pobres excluídos do acesso à educação” (LOCKS, 2015, p. 135).

Com a vinda da família real ao Brasil a proposta de uma educação voltada para as elites e para manutenção dos privilégios continuou se intensificando. A Educação passou a ser pensada no sentido de favorecer uma boa adaptação das elites à colônia. Nesse sentido, podemos observar que mais uma vez as camadas populares foram esquecidas.

Porém, foi apenas a partir da nossa independência, que a Educação passou a ser concebida como direito universal. A Educação configurou-se como direito de todos, embora apenas nas instituições de ensino primário. Porém, a expressão direito de todos ficou apenas no papel, visto que a educação para o meio rural foi negada, pois como foi verificado anteriormente, a educação não foi pensada para os homens e mulheres camponeses(as), restando a estes(as) a escola multisseriada de ensino primário. Assim, uma proposta tímida e incipiente de educação para o meio rural circulou no ordenamento estatal brasileiro desde a época da monarquia brasileira.

A Educação, não apenas a do Campo passou a ser concebida como um direito a partir da instauração do Estado republicano sendo anunciada na constituição de 1891. Até esse momento, a Educação era concebida como favor ou privilégio das classes hegemonicamente dominantes. Assim, a proposta de uma Educação para o campo como direito social e político e como possibilidade de desenvolvimento começa a ganhar visibilidade, pois passa a ser considerada fator preponderante no desenvolvimento econômico, político e social do país. A educação adquire, assim, status de questão nacional.

A partir de meados do século XX é que há um tratamento específico para uma educação voltada para o mundo rural. Convencionou-se chamar de Educação Rural, por não ter sido planejada de acordo com a realidade dos povos do campo. Nesse contexto, a educação pensada para os povos que viviam no meio rural começou a ganhar espaço no ordenamento jurídico normativo do país. O movimento de 1932, conhecido com Escola Nova merece ser lembrado, pois várias demandas ali enunciadas tais como universalização, gratuidade, obrigatoriedade e qualidade da

educação entre outras, constituíam o corpo basilar da concepção da educação como direito de todos. Pode-se afirmar nesse contexto que

Na década de 1930, o enunciado da educação escolar, em geral, e a do campo, em particular, ganhou estatuto constitucional. No texto constitucional de 1934, a educação rural foi assegurada através do financiamento (BATISTA, 2011, p. 29).

A Lei de nº 8.529/46 de 1946 ficou conhecida como a primeira em que se mencionou uma educação que contemplasse algumas características dos povos que habitavam o campo brasileiro, ao indicar a possibilidade de adaptação do período letivo às especificidades regionais, sobretudo, de acordo também com as atividades agrícolas.

Note-se, porém, que, embora possa-se perceber a preocupação do Estado para com a educação do campo no contexto da época, esta ainda não aparecia como a entendemos hoje, como espaço formativo para a construção de novas possibilidades socioculturais e de desenvolvimento sustentável. Naquele contexto, a educação do campo foi pensada como uma extensão da educação urbana, sendo o campo concebido como lugar de atraso e do abandono. Sobre essa questão é possível afirmar que

O que predominou na política da Educação Rural nacional foi um ideário de uma educação “para” a vida na cidade. Onde ficou o direito do sujeito de fazer a escolha de viver no meio rural ou ir para cidade? A educação, quando ofertada, empurrou a população do campo para o meio urbano (LOCKS, 2015, p. 141).

Nesse sentido, a partir das ações dos movimentos sociais e políticos fortalecidos pós-período de redemocratização é que nos fins do século XX e início do século XXI foram intensificadas as lutas por uma proposta educacional que priorize não apenas o espaço urbano, mas também o espaço rural. A proposta de uma Educação do Campo em contraposição a de Educação Rural até aqui apresentadas ganha força no cenário político educacional brasileiro.

Esta reconfiguração, da proposta de uma Educação do Campo em detrimento de uma Educação Rural só apareceu no contexto jurídico educacional nacional com a promulgação da Constituição de 1988 e a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB). Nesse contexto, pode-se afirmar que

A constituição de 1988 e a nova LDB (Lei de nº 9.394/96) atos leais que fundamentam as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, foram as principais normas que consubstanciaram a ruptura e a assunção de outro modo de dizer e entender a educação destinada aos homens e às mulheres camponeses (BATISTA, 2011, p. 34).

Partindo dos pressupostos da referida constituição, ao afirmar a Educação como um direito de todos, assegurou juridicamente as bases constitucionais para a consolidação da proposta da Educação do Campo. Já na Lei de Diretrizes e Bases, há o fortalecimento da proposta ao afirmar em seu artigo 28 a adequação dos currículos e metodologias apropriadas à realidade do campo. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às suas adequações, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 2015, p. 20).

Percebe-se que mesmo estando prevista na constituição é só com a promulgação da LDB que vieram os efetivos avanços das políticas públicas educacionais voltadas para a educação dos sujeitos do campo e a abertura do caminho para a consolidação da educação como direito de todos (as).

Os principais momentos que contribuíram para a consolidação da proposta educativa do campo, além da proposta estabelecida na Constituição Federal e na LDB, foram frutos da mobilização dos movimentos sociais e sociedade civil e merecem destaque no tocante ao amadurecimento da proposta por uma educação do campo.

No ano de 1998 a Conferência Nacional “*Por uma Educação Básica do Campo*” e em 2004 “*Por uma Educação do Campo*” foram realizadas em Luziânia Goiás com o intuito de possibilitar um momento de articulação política e a criação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. A aprovação das referidas diretrizes se constituem como um marco no contexto da consolidação da proposta da Educação do Campo como assunto de política pública

educacional, pois foi justamente aí que foram lançadas as bases para a referida discussão.

Este contexto, possibilita frente à demanda social e às bases jurídico-normativas, o cenário ideal para a formulação e implementação de políticas públicas específicas para a educação do campo. É nesse sentido que foi instituída através da Resolução CNE/CEB de nº 1 de 3 de abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituindo-se como um conjunto de princípios e procedimentos reguladores e orientadores dos sistemas de ensino e respectivas instituições, no que tange ao oferecimento de uma Educação específica para as populações do campo. No referido documento está expressa a concepção política e social de uma Escola do Campo ao observar-se que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

As referidas diretrizes acima mencionadas representam, então, um importante instrumento para a Educação do Campo ao estabelecer de forma clara a natureza política e social da escola do campo, bem como por estabelecer de forma clara o projeto ideológico de uma Escola do Campo.

Essas Diretrizes consideram o campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. Representam um grande marco para a Educação do Campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo (PIRES, 2012, p. 97).

Porém, apesar da instituição das referidas Diretrizes Operacionais representar um marco na construção de uma proposta educativa voltada para os povos do campo, não se pode e nem se deve considerar que a proposta de uma Educação do Campo já esteja consolidada do ponto de vista normativo, ideológico ou político, pois vários são os entraves que dificultam a efetivação dessa proposta.

Nesse sentido, cabe destacar aqui a instituição da Resolução CNE/CEB de nº 02 de 28 de abril de 2008, que estabelece alguns princípios e diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo. Esta resolução estabeleceu que a educação fosse ofertada em todas as modalidades da educação básica, definindo o público e as responsabilidades dos entes federados.

A resolução também abordou questões pertinentes que servem como uma resposta aos entraves acima mencionados. A questão da nucleação das escolas, a política de alimentação e transporte escolar é mencionada no intuito de responder de forma consistente aos obstáculos que se apresentam a Educação do Campo.

Porém, apesar de consideráveis avanços como o fortalecimento de políticas públicas, a instituição de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o amadurecimento da proposta também em cursos de formação continuada, o aparecimento de algumas escolas do campo, bem como a escuta de um clamor social para uma proposta educativa voltada para os sujeitos camponeses, o cenário ainda é de bastante incerteza.

Os documentos recentes da política educacional brasileira fazem pouca menção à proposta da Educação do Campo. Na BNCC, apenas no tópico que trata sobre as modalidades da educação básica, encontra-se uma menção a Educação do Campo respaldada pelos fundamentos descritos na LDB. Já a Nova Reforma do Ensino Médio tampouco menciona algo relacionado especificamente a Educação do Campo.

Tal contexto, então, nos convoca a nos posicionarmos em um estado de alerta constante para que todo o histórico de avanços e conquistas não seja transformado em retrocessos e possamos trabalhar no fortalecimento e na materialização de uma proposta educativa para os povos do campo.

3.2 Educação do Campo: trajetória, concepções e propostas

A discussão sobre proposta da Educação do Campo deve ser antecedida pela problematização do referido termo no contexto educacional brasileiro. Questiona-se o porquê de uma educação diferenciada para os povos do campo e a necessidade de uma educação específica para os mesmos. Tal discussão ganha sentido ao nos

depararmos com a acentuada dicotomia criada em nosso país entre campo e cidade.

Assim, antes de quisermos encontrar uma definição, algumas reflexões merecem destaque: o que é Educação do Campo? Qual a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural e por que uma Educação diferenciada para os sujeitos camponeses?

É importante ressaltar que o conceito de Educação do Campo é um conceito novo e ainda em construção. Surge em meados da década de 1970 do século XX, oriundo das lutas e resistências dos movimentos sociais do campo que tinham como principal bandeira, a elaboração de políticas públicas educacionais para tais povos. Caldart conceitua da seguinte maneira a Educação do Campo.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate de (classe) entre projeto de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 57).

Desde modo, percebe-se que a Educação do Campo é concebida como uma proposta educativa que atenda os anseios, entre eles uma educação pensada a partir de sua realidade e que priorize o contexto social do sujeito camponês. Assim, um melhor entendimento acerca do conceito de Educação do Campo só se torna possível mediante o conceito de educação criado historicamente em nosso país, pensado através da lógica do sistema capitalista em uma visão claramente urbanocêntrica.

Nesse quadro, o espaço urbano é concebido como palco de investimentos estruturais e o campo configurado como lugar do atraso e do abandono, sendo relegado ao descaso de políticas públicas. Daí ser importante uma discussão acerca proposta da Educação do Campo em contraposição a uma Educação Rural. A Educação Rural é uma proposta pedagógica visando a uma formação para o trabalho no intuito de atender as demandas do sistema capitalista. A esse respeito Ferreira e Brandão (2011, p. 05) afirmam que

Para os que residem no campo, presenciamos o transporte para se estudar nas cidades. É a educação preparatória para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 05).

A Educação Rural concebia o campo como lugar do atraso e do abandono e as pessoas que moram no campo vistos como sujeitos que precisariam apenas de estudos básicos, visando o desenvolvimento de habilidades para a produção através do trabalho, objetivando atender aos anseios da sociedade agroindustrial. Sobre a distinção entre rural e campo pode-se entender que

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (ARROYO, 2009, p. 25).

Assim, a Educação do Campo em contraposição com a Rural parte da ideia da valorização das particularidades e especificidades dos povos do campo, enxergando-os como um ser social onde as suas relações, seus modos de ser e a sua existência seriam valorizadas e reconhecidas. A educação é concebida em um sentido amplo visando uma formação humana que emancipe o sujeito.

É nesse contexto que precisamos estar atentos a diferenciação entre Educação *no* e *do* Campo, pois a substituição entre as contrações “*no*” e “*do*” acabam que por gerar confusões não apenas de ordem semânticas ou conceituais, mas políticas e ideológicas. Sobre essa diferenciação Caldart (2012) afirma que

No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (PIRES, 2012, p. 98).

É interessante notar que a Educação no Campo se configura como uma proposta educacional urbana adaptada ao campo, que se limitava a construir escolas no campo para que o aluno(a) pudesse estudar no mesmo. Porém, o sentido da Educação do Campo é mais abrangente, pois visava a criação de políticas públicas específicas para o campo que tem como um dos princípios a aproximação com a realidade dos sujeitos, seus interesses, anseios e suas relações sociais. Afirma-se nesse sentido que

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura, a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são as suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (SOUZA, 2006, p. 62).

Portanto, percebemos que não se trata de uma localização espacial ou física, problema resolvido com a construção de escolas “no” campo, mas sim de uma aproximação ideológica e política, através de uma proposta educacional contextualizada que identifique o/a estudante com a sua realidade.

A ideia basilar aqui sustentada é a de que o Campo no Brasil está em movimento, devido a nova óptica de olhar e pensar o campo. A Educação Básica do campo está sendo produzida nesse movimento. Existe assim uma nova prática de escola que está sendo gestada nesse contexto. Daí surge o questionamento sobre o tipo de escola que está sendo pensada a partir dos movimentos sociais que reivindicaram uma proposta educativa que venha na diretiva do que propõe os movimentos.

O campo ganhou notoriedade sendo concebido como espaço de relações sociais e desenvolvimento de um modelo de agricultura que priorize o sujeito camponês. A educação assume papel primordial tendo como ponto de partida a necessidade da escola no campo e do campo. Este espaço passa, então, a ser concebido como lugar e espaço de moradia e vida. Não se pode pensar em escolas do campo em um lugar sem perspectivas. Esta realidade exige o fortalecimento de uma proposta educacional que promova formas de garantir o desenvolvimento dessas populações.

A Educação é importante, pois é ela a responsável pela formação de consciência das pessoas sobre a necessidade de se lutar pelo desenvolvimento sustentável do campo. A luta pela escola não pode ser superior a luta pela terra, pois não há escolas do campo em um campo sem perspectivas de vida, bem como não se tem como lutar pelo desenvolvimento do campo sem um projeto de educação.

O conceito de Educação do Campo tem como princípio a ideia de se pensar o mundo a partir de seu próprio lugar, a partir de sua realidade. Por isso não se trata de construir escolas no campo, pensadas a partir da realidade citadina, mas escolas

pensadas a partir da realidade do sujeito camponês. Para adentrarmos nas discussões sobre a historicidade da Educação do Campo, tomamos como referência o artigo 205 da Constituição de 1988, quando neste pode-se observar que

A Educação, direitos de todos, dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Assim, ao conceber a educação como um direito inalienável a todos(as), a referida constituição nos faz perceber o abismo existente entre o que foi proposto na legislação e a sua efetiva aplicabilidade, pois o que notamos foi um descaso dos sistemas de governo no oferecimento de uma educação específica para os povos do campo. Nas palavras de Candau (2011, p. 03) “a temática Educação do Campo deixa claro o descaso e a forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada de educação rural”.

Dessa forma, o que se presenciou historicamente foi uma dívida histórica para com a educação dos sujeitos camponeses e a não realização de uma educação para todos(as) tão bem proclamada em nossa constituição. A questão principal é que a educação brasileira sempre foi pensada para poucos, visando a formação de homens e mulheres para o mercado de trabalho, privilegiando os cidadãos(ãs) que residiam nas cidades, em detrimento aos que habitavam o campo. A educação acaba que por assumir um caráter elitista, excluindo-se milhares de pessoas do acesso à educação, o que levanta a necessidade de discutir e problematizar a educação do campo no contexto da formação de professores do campo e de que modo o saber filosófico permite uma formação para cidadania.

Do ponto de vista filosófico, mudanças de variadas e diversas ordens podem ser observadas diante do novo paradigma da Educação do Campo. No campo epistêmico, um novo olhar sobre a natureza, o conhecimento e a relação entre sujeito e objeto ancorados em uma nova concepção de sujeito que a Educação do Campo visibiliza. Torna-se mister a reflexão sobre o ponto de partida do conhecimento, o para que conhecer e o para quem, através da hierarquização dos saberes historicamente aceitos em detrimentos de outros.

No campo pedagógico, o saber filosófico traz à tona a discussão sobre um novo tipo de Educação que se apresenta, qual seja, que contemple a diversidade e que considere a realidade de todos(as) que compõem os processos educativos de ensino.

A mudança no âmbito pedagógico nos revela também uma de ordem antropológica baseada em uma nova concepção de ser humano, não único, homogêneo, mas que tem como principal característica as diferenças que os caracterizam e que constituem culturas diversas a serem contempladas pelos processos educativos que leve em consideração a diversidade como elemento característico da natureza humana.

Os contextos acima mencionados estão dentro de um novo olhar acerca da concepção de mundo, representando a elaboração de um novo projeto político baseado na construção de uma nova visão de mundo e de sociedade em que o respeito e a valorização a todos(as) se afigurem como princípios fundamentais.

Por fim, torna-se necessário discutir a formação de professores, pois tendo em vista um novo sujeito de conhecimento que se apresenta, uma nova concepção de educação baseada em uma nova concepção política de mundo e de sociedade em que as diferenças sejam reconhecidas, cabe, então, discutir sobre que tipo de professor está se formando e qual a função deste nesse processo, percebendo de que modo o saber filosófico pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação de educadores crítico-reflexiva, participativa e transformadora da realidade.

3.3 A formação de professores em Educação do Campo: contexto histórico e desafios atuais

A Educação do Campo enquanto projeto educativo requer professores formados de acordo com essa nova proposta. Nesse sentido, quais políticas de formação de professores adequadas a atingir tal objetivo? Que política de Educação do Campo seria capaz de dar conta desse projeto contra hegemônico de educação?

Porém, a discussão sobre a formação de professores ficou por muito tempo esquecida aqui no Brasil. Os debates acerca das políticas públicas educacionais emergem no Brasil nos anos 1930/1940 do século XX e só passaram a ter maior visibilidade a partir da Constituição de 1988, em que no artigo 205, a educação é concebida como direito e a partir da LDB, quando a mesma instituiu a elevação da

escolaridade mínima para o exercício da docência, passando do saber ler e escrever para a formação em nível superior. A partir do ano de 2003 o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu que seria obrigatória a formação superior para ser professor. Sobre a instituição de políticas públicas acerca da temática ora citada é possível enfatizar que

A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixo salário, conforme salienta o documento do Ministério da Educação. [...] As condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias (ALENCAR, 2011, p. 217).

Logo, identificamos uma dívida histórica no tocante à discussão sobre a formação de professores no quadro da agenda pública governamental. O debate destaca que a formação de professores é uma das questões mais problemáticas da educação brasileira, devendo ser elevada ao nível de políticas públicas. A esse respeito afirma-se que

A luta no campo das políticas públicas é a única maneira de universalização ao acesso de todo povo à educação, é preciso incluir o debate da educação do campo, ao debate geral sobre educação e ao debate de um projeto popular de desenvolvimento do país (ROTA; Fernandes, 2018, p. 82).

Pretendeu-se indicar que essa luta deve ser travada no âmbito das políticas públicas, pois só assim poderemos responsabilizar o Estado e conceber a formação de professores como um direito. A luta por política pública só se dá com o reconhecimento por parte do sujeito campesino da educação como direito e a formação de professores assumiu importante relevância nesse processo.

O questionamento acerca das políticas públicas sobre formação de professores nos levou a definição do perfil do educador do campo que se pretende formar. O educador do campo a ser formado deve estar engajado e consciente de seu papel social na realização da transformação desta realidade tendo em vista a construção e organização dos sujeitos do campo e do seu território.

Diante desse cenário, a formação de professores passou a conquistar cada vez mais espaço e visibilidade tendo em vista a importância atribuída ao professor

nos processos educativos e a conseqüente exigência de se refletir sobre os princípios pedagógicos, didáticos e políticos que norteiam essa formação baseadas na discussão sobre que tipo de profissional, tendo em vista que tipo de escola e que tipo de sociedade se quer construir.

No contexto da Educação do Campo, a formação de professores insere-se no âmbito da organização do trabalho pedagógico das escolas do campo ancoradas em um processo educativo específico para tais escolas que, entre outras coisas, contemple as necessidades e as especificidades dos sujeitos camponeses.

Faz-se necessário, então, uma formação específica para o educador capaz de atuar nessa realidade social e política. Uma formação que rompa com a qualificação exclusivamente profissional, mas que contemple o ser humano em todo seu processo de humanização. Uma formação que considere os valores, identidades, concepções de mundo e identidades dos sujeitos do campo, legitimando-os como saberes curriculares capazes de formar um educador(a) na tríade da crítica, reflexão e transformação da realidade, não os concebendo-os como mero transmissores de saber no magistério.

Assim, torna-se mister quebrar a visão de uma formação genérica do docente educador(a), capaz de atuar em todos os tipos de escola, desconsiderando-se, então, a diversidade que compõe os sistemas educativos do país. Arroyo (2015) faz uma severa crítica a essa concepção de formação de professor de caráter generalista, pois

Segundo ele, a formação de um profissional generalista, que tem objetivo de atender a todos, não consegue trabalhar com as especificidades, um padrão único do professor a atuar em escolas do campo, visto que a própria diversidade do campo não permite isso (ARROYO, 2015, p. 34).

Deve-se, então, romper com essa concepção generalista em que o(a) professor(a) é visto(a) como um ser capacitado para desenvolver os mesmos saberes e as mesmas práticas, que privilegia muitas vezes a concepção urbana de mundo, sem levar em consideração a diversidade dos coletivos humanos existente em nosso país. Para isso, o currículo da formação de professores deve estar alinhado com a proposta de uma Educação do Campo concebendo os sujeitos sociais como protagonistas no processo educativo. A esse respeito afirma-se que

Conseqüentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas (ARROYO, 2012, p. 360).

Portanto, o intuito é que os currículos promovam uma formação de professores(as) que conceba o educador como um sujeito reflexivo, crítico e transformador da realidade educativa em que estiver inserido, tendo em vista os processos de ensino-aprendizagem que constituem a realidade sócio-política do campo.

Outro ponto que constitui obstáculo no tocante à formação de educadores acima descrita é o não acolhimento da experiência coletiva e individual do professor para a construção dos saberes docentes, pois os saberes experienciais dos mesmos têm estado ausentes dos conhecimentos escolares. A esse respeito afirma-se que

Explica que os professores não foram reconhecidos como cidadãos; portanto, se não são reconhecidos como tal, não têm vozes, vidas, experiências, saberes que possam se constituir em saberes universais e constar nos currículos de formações de professores e, conseqüentemente, no das escolas que orientam os conhecimentos a serem apropriados pelos alunos. A formação atual não atende as especificidades dos paradigmas da Educação do Campo (Arroyo, 2011, p.82)

Portanto, percebemos que o próprio docente não tem reconhecido o seu saber, suas experiências de vida que impossibilitam a incorporação da sua identidade campesina em sua prática docente, fazendo surgir entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo.

Dessa forma é que surgiram os cursos de formação de professores através do clamor dos movimentos sociais no âmbito da Conferência Nacional em 2004, em Luziânia - GO (iniciais do Estado) que deram origem a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

A SECADI é uma secretaria criada no âmbito do MEC visando implementar políticas públicas educacionais em áreas que contemplem a diversidade, tais como:

Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação do Campo entre outros(as). Tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e visa a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Foi estabelecido pelo Edital de Convocação de nº 09 de 29 de abril de 2009, em que convocava as instituições de ensino superior a apresentar projetos de cursos de formação inicial para formar educadores(as) aptos a atuarem no campo.

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os cursos objetivam preparar educadores(as) para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

O Curso de Licenciatura da UFCG, lócus da nossa pesquisa, como veremos adiante apresentou a proposta e foi contemplada com o curso no âmbito do PROCAMPO. Assim, a presente pesquisa foi realizada no referido curso, em específico, na área da Filosofia, apresentando como sujeitos os estudantes bolsistas da Licenciatura em Educação do Campo e que atuam no PIBID DIVERSIDADE, no subprojeto de humanas e sociais, com o intuito de modo a identificar como as ações educativas dos estudantes bolsistas do referido curso, a partir do ensino de Filosofia nele desenvolvido, possibilita o desenvolvimento de ações e práticas no contexto educativo da formação de professores do campo.

3.4 O PIBID DIVERSIDADE no contexto da formação docente na Educação do Campo

No atual contexto educacional brasileiro a discussão sobre a formação de professores é concebida como um dos principais aspectos no tocante a construção e consolidação de uma educação de qualidade. Não é a toa que nos últimos anos, a preocupação com a referida temática vem ocupando destaque e a consequente

busca por ações que visem o aperfeiçoamento do processo formativo do professorado brasileiro.

A garantia de um espaço próprio na LDB, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, bem como a recente promulgação da Lei que dispõe sobre a valorização dos professores(as), representam consideráveis avanços no contexto da formação docente. Na LDB em seu VI título, artigo 61, podemos encontrar consideráveis avanços para a formação de professores ao estar descrito que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – **a associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 35, grifo nosso).

Diante dessa afirmação, podemos perceber a importância atribuída pela LDB à temática da Formação de Professores(as) e como esta se consolida cada vez mais como um importante instrumento de promoção de uma educação de qualidade social.

No que se refere às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, esta foi instituída pela pelo Parecer 09/2009 e teve como um dos objetivos principais propor a particularidade e especificidades que caracterizam a formação docente em nível superior e a necessidade de valorização das licenciaturas como locus por excelência no processo formativo dos professores.

No entanto, mesmo com os avanços acima mencionados, há a persistência de uma formação de professores deficitária, o que se configura como um obstáculo para a melhoria da educação em nosso país. Dentre vários aspectos, a falta de articulação entre a teoria e a prática e a distância entre a universidade e escola, são vistos como alguns dos principais problemas da formação docente em nosso país.

É diante desse cenário que o surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o intuito de possibilitar ao professor a construção e conhecimentos ligados a sua docência já de acordo com a realidade ainda a por

vir. Um dos objetivos do programa se constitui, então, na redução do distanciamento entre a teoria e a prática. Afirma-se a esse respeito que

Nessa perspectiva, cabe também ao Programa, como um princípio pedagógico, a aproximação dos conhecimentos teóricos com o conhecimento prático, bem como a aproximação com a vivência dos professores já em exercício. Diante dessa questão concordamos com Vasconcellos e Guimarães quando ressaltam que uma maneira de contribuir para o processo de formação de professores, de forma a superar e enfrentar alguns desafios inerentes a prática docente seria (VICENTE, 2016, p. 87).

Assim, podemos entender que o PIBID surge no contexto da insuficiência da formação de professores operando em um dos aspectos mais deficitários dessa formação, qual seja, o distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos e a consequente impossibilidade de vivência dos problemas práticos do professorado já em seu processo formativo.

O PIBID(Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência) foi um programa criado no ano de 2007 no âmbito da Política Nacional do Ministério da Educação e executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tendo como motivação inicial fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes no ensino superior. Constitui ainda entre outros objetivos do PIBID: diminuir a distância entre Escola e Universidade suprimindo a dicotomia entre teoria e prática; promover a valorização do magistério; valorizar a escola como espaço de produção de conhecimentos; inserir o licenciando no seu lócus de trabalho, qual seja, a escola pública. Os objetivos do PIBID estão descritos no decreto de nº 7.219/2010, em que no seu artigo 3º podemos observar que

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação

entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (EDITAL 066/2013, p. 02).

Percebemos, então, que o foco do programa é atuar na valorização da formação inicial dos professores através da superação do distanciamento entre a teoria e a prática, bem como da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica onde futuramente atuarão. É interessante destacar que o PIBID insere-se na lógica de novas políticas públicas para a formação inicial. Tem como um dos princípios basilares a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica tendo como locus principal a escola, com o intuito de promover a valorização da formação inicial.

Para cumprir tais objetivos, o PIBID trabalha com o sistema de concessão de bolsas aos sujeitos que integram o referido programa. Os estudantes da licenciatura, o professor de educação básica, professor da instituição de ensino superior e um professor responsável pela coordenação institucional do programa constituem-se como os bolsistas responsáveis pelo gerenciamento, organização e execução das atividades do programa.

O germe embrionário do PIBID está expresso na Lei de nº 11.502 de 11 de julho de 2007 que atribuiu a CAPES, mediante a concessão de bolsas de estudos e pesquisas, a tarefa de promover ações que propiciassem o fortalecimento e a valorização da formação inicial e continuada dos professores.

Cabe ressaltar, porém que, no primeiro momento, em seu desenho inicial o PIBID surge no ano de 2007, com duas características básicas: assumir o caráter de estágio não curricular e atuar apenas nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. A Portaria Normativa de nº 38 de 12 de dezembro de 2007 estabeleceu as normas gerais acerca do funcionamento do PIBID que tinha como objetivos levar o estudante de iniciação à docência a estagiar em escolas com baixo índice no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atender os estudantes dos cursos da área das ciências da natureza, devido a escassez de professores nessa área.

No ano de 2009 através Edital Capes de nº 02 de 25 de setembro foi ampliada a oferta e a abrangência do PIBID no tocante às instituições de ensino superior que poderiam participar, bem como sobre a abrangência do PIBID as áreas de conhecimento, tais como: Filosofia, Sociologia, Português, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 22 de outubro de 2010, uma parceria entre CAPES/SECADI

resulta na criação do PIBID DIVERSIDADE, destinado ao atendimento das Licenciaturas em Educação do Campo e Educação Indígena. No ano de 2010 o decreto de nº 7.219 de 24 de junho dar-se início a tentativa de institucionalizar o PIBID como política pública educacional voltada para a docência na educação básica. Em seu artigo I encontramos que

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010).

A efetiva institucionalização do PIBID só veio a ocorrer, no ano de 2013 quando é sancionada a Lei de nº 12.796. Mediante uma alteração na LDB esta dispõe sobre a formação dos profissionais da educação básica. No parágrafo 5º do artigo em seu parágrafo 62, é afirmado que

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013).

Assim, a referida lei representa a materialização institucional do PIBID visto que a concessão de bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura deixa de ter status de programa de governo, passando a ser política pública regulamentada e inserida na legislação educacional do nosso país.

Como forma de melhor compreender o percurso normativo institucional do PIBID, realizaremos uma análise com as principais referências legais que subsidiaram o mesmo desde o seu início. De início citamos a Lei nº 11.273/2006⁸ que autorizou a concessão de bolsas aos participantes de programas de formação inicial e continuada. Outros momentos importantes foram a instituição da Portaria de nº 38 e do Decreto nº 7.219/2010 que tratavam sobre o PIBID e sobre a sua

⁸ A Lei de nº 11.273/2006 de 06 de fevereiro de 2006 autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

instituição no âmbito da CAPES e do FNDE⁹. Cabe também citar a portaria CAPES de nº 096/2013 que estabeleceu o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Por fim citamos o Edital de nº 066/2013 que tratou sobre o PIBID DIVERSIDADE¹⁰.

Nossa análise votar-se-á para a proposta acima citada cujo edital de lançamento foi o 06/2013, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID DIVERSIDADE), visto o mesmo ser o objeto central de nossa proposta investigativa. O referido programa tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.

Cabe destacar que houve uma preocupação por parte do governo a época de criar condições para o fortalecimento das licenciaturas específicas para o referido público-alvo. Assim, mediante concessão de bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, objetivou-se o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica, indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Podemos afirmar que o PIBID DIVERSIDADE possuía os mesmos objetivos do PIBID, com destaque para a ampliação da atuação do programa que passou a atender a um público-alvo diferenciado, qual seja, populações indígenas e povos do campo não indígenas. O PIBID DIVERSIDADE apresenta como principais objetivos:

2.1.1 - incentivar a formação de docentes em nível superior para as escolas de educação básica indígenas, do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. 2.1.2 contribuir para a valorização do magistério intercultural indígena e em educação do campo; 2.1.3 elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas intercultural indígena e do campo, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 2.1.4 proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, nas perspectivas intercultural indígena e do campo, que busquem a

⁹ A Portaria Normativa de Nº38 de 12/12/2007 dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID. Já o decreto de Nº 7.219 de 24 de Junho de 2010 instituiu o referido programa no âmbito da Capes e do FNDE.

¹⁰ O Referido edital foi publicado no dia 06 de Setembro de 2013 e estabeleceu o Programa Institucional de Bolsas de iniciação a docência para a diversidade – PIBID DIVERSIDADE

superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 2.1.5 envolver escolas públicas de educação básica de comunidades indígenas e do campo no processo de formação inicial para o magistério; 2.1.6 contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; 2.1.7 contribuir para a inserção dos estudantes de licenciatura na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente; 2.1.8 dar visibilidade à investigação docente no âmbito dos processos próprios de ensino e aprendizagem, com vistas à intervenção pedagógica no desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; 2.1.9 propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico; 2.1.10 contribuir para o fortalecimento das escolas por meio da reflexão crítica das atividades didático-pedagógicas, produzidas nos ambientes escolares e relacionadas às particularidades de cada comunidade ou região (Edital 066/2013, p. 02).

Compreendemos um direcionamento dos objetivos do PIBID DIVERSIDADE para contemplar as especificidades e particularidades de um público-alvo específico adequando-se a temática da diversidade no contexto educacional. Assim, o incentivo à formação docente para atuação nas escolas de educação indígena e do campo, a valorização do magistério com foco na qualidade da formação de professores, e os outros objetivos anunciados pelo edital do PIBID DIVERSIDADE representam um marco no contexto da diversidade socioeducativa em nosso país.

Desse modo, ao ser voltado para um público alvo específico, o edital 066/2013 apresentava dois requisitos básicos para o lançamento de propostas: ser sediada no país e possuir curso de licenciatura em Educação do Campo e Educação Indígena. Podemos ler no edital que:

Podem apresentar proposta IES públicas e privadas sem fins lucrativos que possuam:

4.1.1 Sede e administração no país;

4.1.2 Curso de licenciatura autorizado, na forma da lei, e em atividade, nas seguintes áreas:

a) Educação do Campo, que contribua para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores para o exercício nas escolas do campo.

b) Intercultural Indígena, específico para a formação de docentes indígenas que promova a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas; sua prioridade é a

garantia da formação inicial de professores para o exercício nas escolas indígenas (Edital 066, 2013).

Na realidade educativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFCG/CDSA, o PIBID DIVERSIDADE surgiu através da adequação da proposta do Edital de nº 066/2013, lançado em 06 de setembro do mesmo ano que objetiva selecionar projetos institucionais visando o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores da referida licenciatura. O quadro abaixo nos apresenta um desenho do PIBID DIVERSIDADE da UFCG:

QUADRO 3 – Dados institucionais do PIBID DIVERSIDADE UFCG

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	SUB-PROJETOS	ESCOLAS CONVENIADAS	QUANTIDADE DE MEMBROS DO PROJETO
Número da Proposta 128904	Educação do Campo – Ciências da Natureza e matemática	UMEIEF do Campo José Gonçalves de Queiroz (Sumé - PB)	Coordenador Institucional 01
Instituição Universidade Federal de Campina Grande - PB	Educação do Campo – Humanas e Sociais	Escola Agrotécnica Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz (Sumé - PB)	Professores da IES (Coordenador de Subprojeto) 04
Código INEP 2564	Educação do Campo – Linguagens e Códigos	Escola Estadual Jornalista José Leal Ramos (São João do Cariri - PB)	Professor(a) Supervisor 04
CNPJ 00.394.445/0188-17		Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Ildelfonso Anselmo da Silva	Estudantes Licenciandos 48

		(Amparo - PB)	
		Escola do Campo Bento Tenório de Sousa (Monteiro - PB)	

Fonte: Próprio autor – Informações extraídas do site.
<http://www.cdsa.ufcg.edu.br/pibid/>

Desse modo, por possuir o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a UFCG, através da proposta nº 128904 atendendo o chamado do Edital 066/2013, foi uma das IES selecionadas e contempladas com o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, tendo suas atividades iniciadas no ano de 2014, representando, assim, uma importante ação no fortalecimento da licenciatura em Educação do Campo.

O quadro acima apresenta além dos dados institucionais de identificação e o número da proposta elaborada pela UFCG, os subprojetos e as respectivas áreas de conhecimento em que o PIBID atua. Ciências da natureza e matemática¹¹, humanas e sociais e as linguagens, em consonância com a formação do curso por área de conhecimento, configuram-se como foco das ações pedagógicas, metodológicas e curriculares da PIBID DIVERSIDADE da UFCG.

Em relação à área de abrangência, podemos perceber que o PIBID DIVERSIDADE não atua apenas no município sede do *campus*, no caso Sumé, mas atua em outras cidades e em suas respectivas escolas de educação básica do campo, a exemplo de Monteiro, Amparo e São João do Cariri¹², demonstrando, assim, o compromisso com a qualidade da educação nas escolas do Cariri paraibano.

Em relação ao número de bolsistas pode-se identificar um expressivo quantitativo de bolsas concedidas o que indica a importância do PIBID para a manutenção dos alunos na licenciatura, visto que a questão financeira se apresenta como principais motivos causadores da evasão nas universidades públicas do país repercutindo também nas licenciaturas em Educação do Campo.

¹¹ Atuo como Supervisor do PIBID DIVERSIDADE do Curso de Licenciatura de Educação do Campo da UFCG, *campus* Sumé, desde o ano de 2014. A área de atuação se dá no subprojeto humanas e sociais nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

¹² Na cidade de São João do Cariri o PIBID DIVERSIDADE atua na Escola Estadual Jornalista José Leal Ramos. Escola na qual sou professor efetivo da disciplina de Filosofia desde o ano de 2009.

Além disso, identificamos que a ação do PIBID DIVERSIDADE nas escolas diminuiu a distância entre a teoria e a prática com ênfase na abordagem da formação inicial, isso porque percebeu-se muitas vezes uma extrema dificuldade de um ponto de vista prático como desenvolver as propostas teóricas e o PIBID trouxe novas possibilidades para repensar essa formação através da inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica. Portanto, podemos observar que o PIBID DIVERSIDADE propiciou a articulação entre a universidade e as escolas básicas do campo do Cariri paraibano.

A promoção de um processo formativo docente que leve em consideração as diferenças culturais e a particularidade de cada comunidade deve, entre outros fatores, ser concebida como importante ação que demonstra a contribuição valiosa do PIBID DIVERSIDADE da UFCG para a valorização da formação inicial de professores aptos a atuarem nas escolas do campo.

No campo do saber filosófico buscamos identificar como o PIBID DIVERSIDADE, por levar em consideração as realidades dos sujeitos historicamente excluídos, propicia um olhar reflexivo para a realidade campestre, bem como da formação dos professores para atuarem nas escolas do campo, percebendo como o ensino de Filosofia possibilita o desenvolvimento de ações metodológicas que permitam aos futuros educadores pensar a realidade em que vivem.

4. PROPOSTA METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO A PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA: PERSPECTIVAS PARA OS DIREITOS HUMANOS

O presente capítulo objetiva apresentar a análise das entrevistas com os sujeitos da pesquisa e a forma como eles concebem o ensino de Filosofia e sua contribuição no contexto da formação inicial de professores do campo a partir das ações educativas do PIBID DIVERSIDADE, percebendo como tais ações oferecem subsídios para se pensar a promoção dos Direitos Humanos fundamentais a partir de temas da Filosofia.

Em seguida buscamos mostrar como a partir da discussão sobre os valores como cidadania, ética e respeito sugerem a importância de promover uma Educação em Direitos Humanos embasada no saber filosófico como forma de pensar a realidade do sujeito do campo, seus desafios, embates, direitos e sua cidadania, observando a alteridade deste sujeito, como sujeito socialmente de direito.

O capítulo tenciona apresentar a proposta de produto educativo mediada através do PIBID DIVERSIDADE, no contexto do ensino de Filosofia de modo a perceber como os estudantes de Licenciatura da Educação do Campo, através dessa proposta, pensada a partir dos princípios do PIBID enquanto política pública e podem oferecer perspectivas para os direitos humanos através de uma proposta metodológica construída em eixos temáticos de valores sociais e humanos que contemplem a realidade do sujeito campesino.

4.1 A educação do campo e o saber filosófico nas vozes de estudantes do PIBID: entre tensões e possibilidades

Neste item, nosso foco de análise se pauta nas entrevistas realizadas com os pibidianos. As entrevistas com os estudantes bolsistas do PIBID DIVERSIDADE do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG nos trouxeram importantes questões para pensar a referida realidade a partir do saber filosófico. Foram evidenciadas questões referentes à relevância e contribuição do curso de licenciatura na profissionalidade docente dos futuros educadores e as concepções dos mesmos em relação à Educação do Campo, assim como de que forma o PIBID DIVERSIDADE possibilita pensar a realidade social do campo a partir da proposta

de saber filosófico desenvolvida a partir da formação inicial do professorado do campo.

No tocante à relevância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na profissionalidade dos sujeitos de nossa pesquisa podemos identificar que o mesmo permite uma identificação com a realidade sociocultural dos homens e mulheres do campo por apresentar uma proposta educativa que leva em consideração os anseios, as necessidades e as particularidades dos referidos sujeitos, conforme podemos verificar no depoimento de uma pibidiana:

A escolha do curso contribui grandemente, pois este possibilitou o trabalho a partir da realidade do aluno, mostrando de forma simples e divertida que também podemos aprender. E também mostrando ao aluno que o que estudamos na maioria das vezes não é distante da nossa realidade e das nossas comunidades (MACAMBIRA, 2017).

Assim, podemos destacar que o referido curso está contribuindo de forma decisiva para se pensar a realidade do aluno, sendo este um dos pilares que fundamentam os princípios de um projeto educativo pensado para o sujeito camponês.

Podemos perceber também que os estudantes bolsistas apresentam uma visão de sujeito do campo não apenas como aquele que vive e reside lá, levando em consideração também aquele aluno que mesmo residindo na zona urbana, apresenta uma intrínseca ligação com a realidade campesina. Nas palavras do(a) estudante bolsista

É eu acho que a proposta do curso, propõe que a gente atue nas escolas das comunidades do campo principalmente. Mas também nas escolas da sede que recebem alunos, haja vista que na rua também existem alunos do campo. Trabalhar com esse tipo de pessoa é, de acordo com as discussões que a gente vê no curso, muito importante (XIQUE-XIQUE, 2017).

Consideramos, assim, que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo adquire uma importância para formação de docentes para a realidade educativa da escola de educação básica, a Escola Jornalista José Leal Ramos, que, mesmo estando localizada na sede do município, recebe em sua maioria alunos oriundos do campo, possibilitando, assim, uma aproximação identitária com a realidade camponesa.

Bom, visto que o curso de educação do campo é um curso voltado para comunidade do campo e visto que também sou uma pessoa do campo e sei da realidade e da dificuldade do trabalhador, do homem do campo e da educação me identifiquei bastante com esse curso porque o curso exatamente luta para que a educação seja uma educação voltada para o homem do campo (ASA BRANCA, 2017).

Ressaltamos a importância da Educação do Campo na realidade focalizada na pesquisa, por não se tratar de um projeto educativo que propõe apenas uma aproximação espaço-temporal, mas de um projeto pedagógico comprometido com as identidades dos sujeitos do campo, conforme O PPC do referido curso já discutido anteriormente em nossa proposta.

Essas questões nos ajudam a pensar outro aspecto importante em nossa pesquisa, que é a concepção de Educação do Campo dos sujeitos pesquisados. Atrelada a relevância do curso para a função docente, os mesmos apresentam percepções que indicam o que eles entendem por essa proposta educacional pensada para os homens e mulheres do campo. Ainda a esse respeito Macambira, afirma que:

A educação do campo é uma política pública que nos últimos anos vem se fortalecendo aqui no Brasil e tal política é o pagamento de uma dívida histórica do estado aos sujeitos do campo que tiveram negados o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos marginalizavam os sujeitos do campo, já que eram vinculados ao mundo urbano, desconhecendo, assim, a diversidade sociocultural do povo brasileiro. O sujeito do campo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, ligada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (MACAMBIRA, 2017).

Em relação às concepções acerca da Educação do Campo podemos identificar com base nas narrativas da estudante, que a mesma não se afigura apenas como uma proposta educativa, mas como uma proposta de sociedade e de mundo, conforme podemos captar através da fala do bolsista Xique-Xique

Haja vista as leituras que eu já tive, bem como as discussões que a gente teve e vem tendo, a Educação do Campo é uma proposta de ensino baseada nos movimentos sociais, que emana dos mesmos e que não é apenas uma proposta de educação, mas de sociedade (XIQUE-XIQUE, 2017).

Como política pública que emana da luta dos movimentos sociais e que busca um projeto educativo específico para os sujeitos do campo visto que aos mesmos foram negados esse direito, a Educação do Campo se apresenta como uma proposta contra-hegemônica de Educação, em contraposição às propostas educativas que priorizaram apenas a realidade urbana.

No que se refere às práticas educativas desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE, dentro/fora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi possível observar que o mesmo apresenta consideráveis contribuições no processo formativo dos futuros docentes para atuarem no campo, principalmente pela possibilidade de articular aquilo que se estuda na universidade com o cotidiano das escolas de Educação Básica.

Com certeza o PIBID DIVERSIDADE foi de fundamental importância em minha formação. E o que sempre digo é que na universidade aprendíamos na teoria sobre o que deveríamos fazer. Já no PIBID colocávamos em prática muita coisa em que só víamos em apostilas aqui na universidade. Assim, concluo que o PIBID foi um divisor de águas em minha formação (MACAMBIRA, 2017).

Ainda a esse respeito Mandacaru afirmou acerca da possibilidade da articulação entre teoria e prática

Na minha opinião, sim, porque as diferentes licenciaturas que têm por aí, ela em momento algum propicia momentos diferentes baseados na alternância de lugares. Por exemplo, a gente trabalha com as questões pedagógicas e práticas, mas a gente não fica só na teoria. A gente vai ver como funciona as escolas, como funcionam os assentamentos, e eu acho que isso relaciona mais ainda com a realidade, havendo uma aproximação. Não adianta a gente ficar só na teoria e quando chegar na sala de aula se deparar com outra realidade. Então, eu acho que esse curso propicia essa dimensão de aproximação entre a teoria e a prática através do conhecimento em sala de aula (MANDACARU, 2017).

Verificamos o destaque para a articulação entre a teoria e a prática, como sendo um dos objetivos principais do PIBID, pois os estudantes bolsistas começam desde cedo a conhecer o cotidiano escolar, seus avanços e fragilidades, sendo este um dos principais aspectos considerados no tocante a uma formação inicial de qualidade.

No decorrer da pesquisa, podemos identificar importantes questões atinentes ao desenvolvimento de atividades e ações metodológicas no contexto escolarizado realizadas pelo PIBID DIVERSIDADE, quando indagada sobre tais aspectos Xique-Xique responde que:

As atividades do PIBID são sempre inovadoras e diferenciadas e gera uma vontade maior dos alunos em participar, ou seja, essas atividades são exemplos a serem copiados e trazidos para as nossas futuras salas de aula. Mas ressaltando que devemos sempre levar em conta a realidade do aluno e devemos sempre pensar a partir do local em que os mesmos estão inseridos (MACAMBIRA, 2017).

As ações educativas desenvolvidas pelo PIBID DIVERSIDADE permitem introduzir na prática docente dos(as) estudantes licenciandos(as) e futuros educadores, diferentes ações metodológicas para pensar a realidade social e educativa do campo. No que se refere à contribuição do ensino de Filosofia no contexto da formação de professores em Educação do Campo, podemos ressaltar que o mesmo é concebido pelos estudantes como uma forma de saber capaz de despertar o senso crítico dos alunos da educação básica, através do caráter questionador típico da referida disciplina

Assim, eu não sei mais, parece não ser interessante a gente ser crítico. Para quem está lá em cima é interessante que a gente seja aquele ser que não pensa, que não questiona, ou seja, aquele que faz só depositar conhecimento e juntamente com outras disciplinas a filosofia traz a gente a refletir sobre a nossa realidade (MANDACARU, 2017).

A relevância da Filosofia está em aguçar o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes acerca da realidade em que o estudante estiver inserido

Na minha opinião sobre a importância dessa disciplina é que ela assim como todas as disciplinas de humana são muito de questionar, é uma das disciplinas que mais inquietam e que de certa forma geram um incômodo na sociedade (Xique-Xique, 2017).

Podemos verificar que o ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores do campo se afigura como um importante instrumento para se pensar a realidade campesina através de um processo formativo de sujeitos crítico-transformadores de seu cotidiano pautados na leitura e reflexão do seu mundo, características essas indispensáveis ao fortalecimento da proposta da Educação do

Campo e de uma sociedade em que os valores humanos e sociais, tais como a cidadania, a ética e o respeito se afigurem como princípios de uma sociedade justa e igualitária em que a diversidade de todos os sujeitos sejam consideradas, oferecendo, assim, perspectivas para se pensar os Direitos Humanos fundamentais para a existência humana.

4.2 O saber filosófico na Educação do Campo: perspectiva para os Direitos Humanos

Ressaltamos que mesmo com os consideráveis avanços no tocante à proteção e promoção dos direitos humanos fundamentais necessários e construção de uma cultura de paz é forçoso reconhecer que boa parte do mundo ainda continua violando os direitos. Percebemos que cada experiência marcante de violação dos Direitos Humanos é acompanhada de um intenso chamado social para a promoção dos Direitos. Historicamente percebe-se que sempre quando houve violações de direitos os Direitos humanos são clamados como alternativa na garantia da defesa da vida e a preservação da condição humana como princípio essencial para o bom convívio social.

Assim, pode-se destacar um certo nível de amadurecimento humanitário fruto de um trabalho que vem sendo desenvolvido desde meados da década de 1990, com o término da Guerra Fria, em que a Organização das Nações Unidas (ONU) vem propondo estratégias eficazes na implementação de uma cultura de paz, baseada na garantia dos Direitos Humanos fundamentais.

Aclamados por uns, renegados por outros, torna-se importante registrar que os Direitos Humanos desempenham um papel fundamental no tocante a promoção de uma sociedade livre e igualitária. A concepção acerca dos Direitos Humanos de qual parte nossa proposta parte do princípio de que

O que se convencionou chamar “Direitos Humanos”, são exatamente os direitos correspondentes a dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não por que o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou por que nós mesmo assim o fizemos, por intermédio de nossos acordos. Direitos Humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (Rabenhorst, In: Zenaide 2008, p.16)

Desse modo, a humanidade ao perceber a importância de garantia desses direitos, criou instrumentos e mecanismos que pudessem assegurar os mesmos a

todos(as). A educação então passou a ocupar um lugar privilegiado nessa sistemática de proteção, garantia e promoção dos Direitos Humanos.

Dentre essas estratégias podemos citar a promulgação da década da Educação em Direitos Humanos(1995-2004), criação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos(2006), assim como a recomendação para criação dos Planos Nacionais de Ação em Direitos Humanos. No Brasil, o primeiro Plano foi criado no ano de 1996 se constituindo como instrumento chave na implementação e consolidação de políticas públicas para Educação em Direitos Humanos. Pode-se dizer em outros termos que:

À medida que se constitui e se institui a Cultura de Direitos e a Cultura dos Direitos Humanos, vai se constituindo e instituindo uma pedagogia dos Direitos Humanos, imprescindível para que estes sejam socializados (ZENAIDE, 2014, p. 80).

Podemos observar, que de um ponto de vista normativo avançou-se consideravelmente devido à elaboração de um complexo de leis, declarações e decretos e tratados que enxergam a promoção dos direitos humanos fundamentais como princípio basilar na construção de uma sociedade de paz.

Porém, na prática percebe-se o não cumprimento dessa normatividade já consolidada e o reconhecimento da dificuldade de perceber que somos iguais na diferença e na diversidade que nos caracteriza. Tais considerações nos remete a necessidade de um instrumento capaz de assegurar efetivação dos direitos humanos e sociais tais como saúde, educação, moradia entre outros, já normatizados em leis e decretos. O distanciamento entre a normatização e a materialização sugere a importância da educação nesse processo.

Embora não se pretenda afirmar que a Educação por si só irá garantir a efetivação dos Direitos Humanos, há a clara percepção da certeza de que sem ela nada será possível. Torna-se necessário, então, uma conceituação sobre o que seria educar em Direitos Humanos, bem como a explicitação das concepções e fundamentos que balizam esse educar com vistas à construção de uma cultura em e para os direitos humanos.

Desse modo, percebe-se o papel primordial da Educação nesse processo de consolidação dos Direitos Humanos, pois tendo em vista essa nova configuração social baseada na diversidade, a escola tem por obrigação assumir a

responsabilidade de uma educação que atenda aos anseios e interesses de todos, uma escola não excludente, pois só assim poderemos falar em uma Educação para os Direitos Humanos e, conseqüentemente, uma sociedade que valorize, preserve e respeite os mesmos.

A princípio é mister considerar que a Educação em Direitos Humanos é um termo polissêmico visto que a ele são atribuídos diferentes sentidos e significados. Há de se ter o cuidado em não restringir a concepção acerca do conceito, inibindo o seu caráter eminentemente político, bem como não estender a concepção do termo apresentando-o em muitas dimensões perdendo, assim, a sua especificidade. Daí torna-se tarefa de extrema urgência e necessidade uma conceituação de modo a ficar claro de qual horizonte a nossa reflexão parte.

Ainda assim, torna-se importante delimitar qual concepção de Educação em Direitos Humanos é assumido como princípio teórico norteador. Duas concepções básicas se apresentam: a que educar em direitos humanos serviria como uma estratégia para melhorar a sociedade sem questioná-la. Tal perspectiva, pedagogicamente, propõe a incorporação dos direitos humanos fundamentais no currículo em uma perspectiva aditiva, inserida em alguns momentos do processo educativo por meio da alusão a datas comemorativas.

A segunda concepção parte de uma perspectiva histórico-crítica e global através do questionamento da realidade em busca da construção de um novo modelo de sociedade baseada na justiça e na dignidade humana. Pedagogicamente privilegia a interdisciplinaridade e a existência de variadas possibilidades educativas através da proposta de temas geradores. Tal enfoque fundamenta a nossa proposta de Educação em Direitos Humanos. O principal aspecto é o questionamento e a conseqüente transformação da sociedade tendo como principais aspectos: construção de uma cidadania ativa; a transformação social; o questionamento do status quo; o empoderamento dos sujeitos e grupos marginalizados. Tendo como referência a perspectiva histórico-crítica, a Educação em Direitos Humanos pode ser entendida como

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o

fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e defesa dos Direitos Humanos (SILVA, 2010, p. 09).

Portanto, a Educação em Direitos Humanos se afigura como instrumento chave na promoção, proteção e efetivação dos direitos humanos fundamentais, através de uma educação que contribua com a conquista e a vivência dos Direitos Humanos, com a compreensão de que estes estão fundamentados no respeito à dignidade de todos e todas, com a percepção de que somos iguais na diferença e na diversidade.

Assim, o educar em e para os direitos humanos aqui é compreendido como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos tendo como principais características a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos referidos direitos.

Além disso, alguns elementos são importantes no processo de delimitação epistemológica e ideológica da Educação em Direitos Humanos; A articulação entre a igualdade e a diferença; a promoção de uma pedagogia do empoderamento; e a formação de sujeitos de direitos através dos processos formativos com ênfase no papel da escola e no protagonismo do professor com vistas à criação de uma cultura em Direitos Humanos.

Destacamos a necessidade de articulação entre a igualdade e a diferença. Não se trata de negar um e afirmar o outro, situando-os entre dois polos, mas manter uma visão dialética de modo a preservar a igualdade e a diferença. Não se pode falar em igualdade sem mencionar a diferença, nem de diferença sem considerar a questão da igualdade.

Vários são os discursos que hoje proferem a necessidade de uma sociedade que a igualdade seja uma realidade concreta, ao mesmo tempo que valoriza-se o reconhecimento das diferenças de todos(as). Igualdade e diferença, então, se apresentam em uma constante tensão também no cotidiano escolar.

A Educação em Direitos Humanos, parte da discussão sobre a conceituação dos termos igualdade e diferença, para que não possamos ser levados a confusões de natureza semântica e epistemológica, comprometendo, assim, o ponto focal de nosso debate.

A constatação inicial é que igualdade e diferença apresentam um aspecto polissêmico. Uma breve reflexão no cotidiano escolar nos leva a entender que o

conceito de igualdade sempre foi concebido como homogeneização, uniformização, cabendo à escola a tarefa de padronizar alunos(as) de diferentes origens através de seus processos formativos.

O conceito de diferença é concebido de forma sinonímica a deficiência, um problema a ser revolvido pelos educadores e pela escola, visto que historicamente a escola tentou anular as diferenças, tratando todos(as) de forma padronizada, onde a diferença sempre foi rejeitada.

Percebe-se, então, que desde a existência das primeiras instituições educativas, um dos grandes desafios a serem enfrentados girou em torno de promover a articulação entre a igualdade e a diferença, em outros termos pode-se dizer que

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAUI, 2011, p. 241).

Esse desequilíbrio entre a igualdade e a diferença produziu desigualdades marcantes no processo de ensino-aprendizagem. Tratamento igual, não significa tratamento homogeneizante. Daí a importância de pensar o estudante dotado de identidades construídas históricas e culturalmente, e a necessidade de práticas pedagógicas que leve em consideração as realidades socioculturais e a heterogeneidade.

A diferença como elemento constituinte do ser humano e a educação como direito assegurado a todo indivíduo nos desafiam a pensar estratégias que possibilitem articular o processo educacional para além das práticas homogeneizadoras presentes no cotidiano escolar e, sobretudo, a superar barreiras impostas pelo preconceito às diferenças (AKKARI, 2015, p. 31).

O grande desafio também da atualidade é buscar uma articulação eficaz e equilibrada entre igualdade e diferença. Nesse contexto, pode-se afirmar que “considero que hoje não é possível trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade” (CANDAUI, 2015, p. 67).

Destarte, é possível afirmar que historicamente a escola realizou uma abordagem monocultural dos sujeitos envolvidos, ampliando, assim, os preconceitos e as desigualdades, estando o conceito de igualdade indissocialmente ligado à ideia de diferença, apresentando uma relação intrínseca com o conceito de identidade. Em outros termos pode-se dizer que a escola foi indiferente às diferenças.

O preconceito, nesse sentido, emerge como uma produção cultural partindo da ideia de aceitação e valorização de alguns grupos, em detrimento de outros grupos esquecidos, silenciados e marginalizados. O currículo, ao selecionar os conteúdos a serem ensinados na escola, se afigurou por muito tempo como instrumento mantenedor e reproduzidor dos preconceitos e das desigualdades.

Portanto, pode-se afirmar que a igualdade é entendida como a valorização e reconhecimento dos direitos básicos de todos(as), considerando que esses(as) não são padronizados e, por não serem os mesmos, tem de ter as suas diferenças reconhecidas. É só assim que podemos pensar a Educação do Campo no contexto da Educação em Direitos Humanos: articulando a diferença, especificidade do sujeito do campo, a igualdade, direitos de todos(as) à Educação.

4.3 Proposta pedagógica com direitos humanos no contexto do saber filosófico: ações educativas mediadas pelo PIBID

“Compreender o outro será o maior desafio social do Século XXI” (TAYLOR, 2002, *apud* CANDAU, 2015, p. 88).

No atual contexto educacional brasileiro, propor uma educação para a diversidade se constitui como um dos maiores desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos nos processos educativos. Historicamente presenciamos uma cultura escolar hegemônica de caráter monocultural, que privilegiou uns sujeitos em detrimento de outros, sobretudo, em relação aos povos do campo que não estiveram no debate escolar.

Nesse contexto de preconceitos, discriminações e de dificuldade em lidar com a diferença, surge a necessidade de estarmos comprometidos com uma educação que privilegie a diversidade humana, partindo do princípio de que somos iguais na diferença que caracteriza a todos(as).

Destarte, educar para a diversidade, propicia a construção de processos educativos na qual o educador apresenta-se como principal agente de mudança social, sobretudo, quando este se propõe a empreender uma educação alçada na construção de uma cultura de paz. Percebemos hoje, a necessidade de formar educadores em e para os direitos humanos para atuarem nos ambientes educativos com vistas à promoção de ações que estimulem exercício pleno da cidadania e uma proposta educacional que se encaminhe nesta diretiva, embasa-se nos preceitos dos direitos humanos e da inclusão social.

Esta proposta pedagógica visa oferecer subsídios teóricos e metodológicos destinados à promoção de uma educação que valoriza as especificidades e particularidades dos povos do campo, contribuindo, assim, para uma educação que tenha a diversidade e a contextualização como princípios éticos, pedagógicos e sociais.

Nesse sentido, nossa proposta pedagógica tem como objetivo geral propor, a partir do saber filosófico, na formação inicial do docente e na educação básica, ações pedagógicas colaborativas na abordagem dos Direitos Humanos cuja mediação entre o educando do campo e os estudantes do ensino superior da Licenciatura em Educação do Campo, vai ser mediatizadas pelas ações pelo PIBID DIVERSIDADE.

A finalidade da proposta é promover através dos bolsistas do PIBID DIVERSIDADE do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir do ensino de Filosofia, promover práticas educativas que intercambiam a Proposta Pedagógica Curricular do referido curso, do PPP da escola pesquisada, que estejam alicerçadas nos princípios dos Direitos Humanos.

Como objetivos específicos elegemos: 1. discutir o ensino de Filosofia na perspectiva da Educação em Direitos Humanos na formação de professores; 2. identificar como a proposta da Educação em Direitos Humanos pode ser praticada nas aulas de Filosofia entre estudantes na formação inicial; 3. propor ações pedagógicas e metodológicas a partir do ensino de Filosofia para a prática pedagógica dos estudantes que se formam no Curso de Educação do Campo; 4. promover o empoderamento do sujeito camponês subsidiado nos Direitos Humanos a partir dos temas da Filosofia no contexto escolarizado da Educação Básica.

Esta proposta foi pensada, construída e problematizada a partir de realização de questionários e debates com os estudantes da Licenciatura e que são bolsistas

do PIBID DIVERSIDADE que participaram da nossa pesquisa. No entanto, ressaltamos que se trata de uma proposta que tem como um dos princípios, o estar em permanente construção, possibilitando, assim, futuras reescritas e reformulações mediante a incorporação dos leitores interessados em dialogar e produzir novos conhecimentos acerca do nosso objeto de estudo.

Esperamos, assim, que esse material possa contribuir como subsídio para os licenciandos em formação inicial, sujeitos da nossa pesquisa, no desempenho e no desenvolvimento de ações e práticas educativas no contexto da formação inicial de professores do campo, mediante eixos temáticos pensados a partir de temas da Filosofia que empreendam o fortalecimento de uma proposta educativa para homens e mulheres do campo, oferecendo subsídios para se pensar a Educação do Campo na lógica dos Direitos Humanos.

A seguir apresentamos alguns eixos que podem ser inseridos no currículo escolar, com a finalidade de propor uma educação que reflita o campo, em que o ensino seja voltado para a sua clientela e territorialidade. Trata-se de propostas em construção que tem como foco levar os docentes a reflexões, apresentando sugestões para o planejamento escolar elaborado por estes e até mesmo para eles pensarem nas possibilidades de inserir esses eixos temáticos na proposta curricular, principalmente quando a instituição construir o Projeto Político-Pedagógico.

Entretanto, ressaltamos que, esta proposta surgiu a partir da realidade da escola pesquisada, na qual o pesquisador e os professores atuam, mas não trata-se apenas de uma proposta para esta instituição, mas para as demais escolas camponesas.

Do ponto de vista estrutural visando uma melhor sistematização, optamos em trabalhar com quatro eixos temáticos, pois podem facilitar o desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas dos futuros professores em sua formação inicial e podem contribuir para a concretização de um processo formativo que pense a realidade camponesa dos alunos da escola básica a partir da proposta de saber filosófico na perspectiva dos Direitos Humanos.

Esta proposta foi organizada a partir de 4 quatro eixos temáticos fundamentais: 1. a cidadania, percebendo de que modo a cidadania vem na perspectiva dos Direitos Humanos para chamar a importância do local como lugar de formação do sujeito e formação de uma consciência política; 2. os valores sociais e humanos e como os homens e as mulheres do campo têm seus valores, construindo

a sua lógica de mundo, e nesta os seus princípios éticos; 3. a ética de educar a partir da lógica que o campo apresenta, formando sujeitos humanos dentro dos princípios dos Direitos Humanos e seus valores; 4. por fim a diversidade do campo concebendo-a como um valor social dentro dos princípios filosóficos e articulado aos Direitos Humanos.

Cabe destacar aqui que a nossa proposta educativa não se materializou justamente devido a interrupção do PIBID DIVERSIDADE conforme contexto social e político já aqui mencionado. Assim, esperamos ansiosos o retorno do programa para que possamos inserí-las no cotidiano dos estudantes bolsistas em suas ações na Educação básica e no Ensino Superior.

Do ponto de vista metodológico a nossa proposta foi pensada a partir dos eixos temáticos acima mencionados, executáveis através de metodologias participativas, tais como, **rodas de conversas e ciclos de diálogos**, mediadas pela articulação entre universidade pública e escola de Educação Básica promovidas pelo PIBID.

A proposta das rodas de conversa consistem em uma metodologia participativa realizada na escola de Educação Básica e que visa promover o protagonismo do aluno, possibilitando que o mesmo através das temáticas discutidas em sala de aula, dos projetos desenvolvidos na escola e com base nos eixos temáticos, possam pensar, discutir e intervir nos problemas de seu cotidiano de sua comunidade rural, privilegiando uma educação contextualizada para os alunos(as) oriundos do campo da referida escola.

Já a proposição dos ciclos de diálogos constituem-se como uma metodologia que possibilita aproximar o aluno da escola de Educação Básica ao contexto da universidade pública. Estes são realizados no próprio campus universitário possibilitando aos mesmos o conhecimento da Educação em nível superior, o gosto pela docência, pelos saberes e fazeres do campo, momentos esses de significativa relevância para a construção de um cidadão do campo consciente, crítico-reflexivo e transformador de sua realidade.

Os ciclos de diálogo devem ter início na universidade a partir das disciplinas de Filosofia nesse contexto ministradas, percebendo de que modo, o saber filosófico possibilita a partir de seus temas, subsídios para a promoção de um processo formativo pautado nos Direitos Humanos, tendo como princípio fundamental uma formação inicial que priorize e considere a realidade do sujeito camponês.

O segundo passo consiste no fortalecimento dessa formação inicial proporcionada pelo PIBID DIVERSIDADE, através dos encontros de formação realizadas tanto na universidade quanto na escola de Educação Básica, com a presença do professor da universidade, alunos bolsistas e professor supervisor, intensificando-se, assim, a articulação entre universidade/escola.

Esse momento é de significativa importância, pois consiste no compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os sujeitos envolvidos permitindo, assim, o desenvolvimento de estratégias didáticas/metodológicas que possibilitem a promoção dos Direitos Humanos a partir dos temas da Filosofia pensados no contexto dos alunos de Educação Básica oriundos do campo.

Em seguida, propomos a realização das rodas de conversa na escola de Educação Básica de modo que os eixos temáticos assentados nos Direitos Humanos possam ser incorporados no contexto escolarizado a partir das aulas de Filosofia, promovendo, assim, um processo educativo comprometido com a diversidade que se apresenta no contexto educacional brasileiro, ao contemplar os sujeitos do campo.

Os alunos são sujeitos-chave nesse processo, pois é o momento de se pensar e refletir sobre questões econômicas, sociais e culturais da realidade de sua comunidade, possibilitando que tanto a escola, por meio do professor, quanto a universidade através dos bolsistas possam desenvolver estratégias de desenvolvimento sustentável para a região.

Os ciclos de debate e as rodas de conversa devem sempre levar em consideração os seguintes princípios: 1. as contribuições dos mesmos para a escola, os alunos e a visão construída em relação aos povos do campo, tendo como aporte a realidade do Cariri paraibano; 2. o contexto em que os alunos de Educação Básica vivem; 3. a experiência dos docentes da escola com os alunos e com as suas comunidades; 4. prezar pela participação coletiva dos envolvidos no processo educativo.

Portanto, destacamos que esta proposta nasceu do chão de uma escola do campo em articulação também com um centro universitário que está situado e que também pensa a realidade campesina, a partir das reflexões sobre os saberes e fazeres docentes e discentes. Acreditamos que essa proposta pedagógica, contribui no tocante à promoção de uma educação centrada na diversidade humana, priorizando a realidade dos homens e mulheres que habitam o campo brasileiro,

sobretudo, àqueles que se situam em área do semiárido, como é o caso do cariri paraibano, foco de onde emergiu e se desenvolveu a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos neste momento de escrita final de nosso texto, algumas considerações ainda não de ser feitas. Sem a pretensão de encerrar a discussão, pretendemos que a nossa proposta possa suscitar novos debates e discussões de acordo com a temática aqui trabalhada, destinados aos futuros educadores que atuarão na Educação do Campo, sobretudo, a articulação do saber filosófico e seu contributo na escola básica.

O lugar social de qual falo, advém de minha experiência enquanto professor de Filosofia de uma escola de Educação Básica de uma região semiárida e que recebe em sua maioria alunos oriundos do campo. Este pertencimento justificou, assim, uma proposta educativa centrada no processo formativo inicial do professorado do campo, a partir de um saber filosófico contextualizado com a realidade desses sujeitos.

A nossa experiência com/no PIBID DIVERSIDADE e o contato com os licenciandos bolsistas nos permitiu despertar para a temática da formação de professores através da possibilidade de contribuir com a construção de uma formação docente que valorize e priorize os anseios, necessidades e particularidades dos diversos sujeitos em um processo educativo em que a diversidade seja o centro.

Nesse sentido, nossa proposta de pesquisa teve como objetivo geral a problematização do ensino de Filosofia no contexto da formação inicial de professores do campo a partir das ações educativas do PIBID DIVERSIDADE na UFCG, percebendo de que modo estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG/CDSA, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID) desenvolvem, a partir da proposta do saber filosófico do referido curso, ações educativas em sua formação docente pensadas a partir da realidade campesina.

Para alcançar esta finalidade, partimos da análise da Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Licenciatura na área do ensino de Filosofia e na escuta das vozes dos referidos sujeitos e o modo como os mesmos desenvolvem, mediante práticas educativas desenvolvidas no PIBID a partir do saber filosófico, ações educativas pautadas com os princípios da Educação do Campo.

As informações coletadas no percurso da pesquisa com os referidos estudantes, suas narrativas e experiências pibidianas, nos levaram a elaboração de uma proposta de ação pedagógica calcada na perspectiva dos Direitos Humanos, debate tão candente nas discussões relativas ao campo, que foi estruturada por eixos temáticos.

Os resultados obtidos nos permitiram compreender que a formação inicial ofertada pela UFCG no trato das questões do campo, tanto pelo viés da Licenciatura quando pelo viés do PIBID, a partir do ensino da Filosofia possibilitam o desenvolvimento de ações educativas que valorizem a diversidade dos sujeitos camponeses e suas realidades sociais, e nestes termos, o saber filosófico pode contribuir nesse processo.

Com relação à Filosofia, a importância da proposta que desenvolvemos se verifica, pois discute o ensino desta disciplina tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, dialogando saberes e propiciando que haja no contexto destes entrelaçamentos, o reconhecimento dos povos do campo, suas ações sociais, políticas e culturais como significativas para a realidade educativa local e estadual, mas sobretudo, implica em também pensar e reconhecer tais importâncias a nível da conjuntura da educação brasileira.

Advogamos a ideia de que a proposta de estudo e pesquisa que contemplamos neste texto, apresenta um potencial inovador, tanto no que se refere ao Programa na qual estamos inseridos, como para os estudos relativos ao saber filosófico em interface dialógica com as questões que chamam atenção a educação do campo.

Verificamos que historicamente as experiências com a Filosofia foram pensadas a partir da realidade citadina, através de uma lógica de sociedade urbanocêntrica, contudo, ao tratarmos de questões tais como: saber filosófico, educação do campo, PIBID e apresentando a proposta do trato dos direitos humanos para o debate na Educação Básica como produto educacional, viabilizado pela proposta pedagógica apresentada, estamos contribuindo para a Filosofia e a Educação, em que ambos os conhecimentos corroboram para dar novas nuances às populações camponesas e suas diversidades.

Ainda no tocante ao ensino da Filosofia como disciplina, percebemos a necessidade de discuti-lo em meio a iminentes retrocessos em relação a esta disciplina após a aprovação da Lei que reformula o Ensino Médio brasileiro, nº

13.415 de 30 de março de 2017, que tem como um dos princípios basilares a “morte” das ciências humanas, bem como a espera pela promulgação da BNCC referente ao Ensino Médio em que, a princípio, não deixa claro o espaço e o papel atribuídos ao filosofar, constitui-se como um grande desafio.

Nossa pesquisa apresenta considerável relevância para a discussão sobre a Formação de Professores no contexto da Educação do Campo, visto ser a formação docente uma das principais questões discutidas no âmbito educacional. Outrossim, nossa proposta se tornou pertinente tendo em vista os retrocessos atuais que fragilizam a realidade da Educação do Campo em nosso país. A política de nucleação e fechamento de escolas do campo, assim como a ausência desse viés educativo nas recentes políticas educacionais, tais como na BNCC, indicam a necessidade de fortalecimento de uma educação para os povos do campo concebida como direito humano e social.

No tocante ao PIBID, nossa proposta é relevante por destacar a importância de fortalecimento de um programa de iniciação à docência, enquanto política pública educacional no contexto educativo da formação inicial docente do campo, bem como a relevância de um programa específico para a formação de professores, no caso o PIBID DIVERSIDADE, no tocante à valorização da realidade dos homens e mulheres do Campo.

Ainda assim, nossa proposta se coloca como fator de resistência em meio ao contexto educativo que atualmente espelha a realidade social do semiárido paraibano que é sintônica ao que se apresenta na realidade nacional, com o iminente fim deste programa e a inserção do Programa de Residência Pedagógica, que a princípio fragiliza tanto a formação nos cursos de licenciatura, como os avanços na formação conseguidos pelo PIBID.

Consideramos ainda que, nossa pesquisa contribui para o Mestrado em Formação de Professores, em especial com a linha de pesquisa “Ciências, Tecnologia e Formação Docente”, pois se propôs a discutir a formação inicial de professores no contexto da diversidade, apontando possibilidades de desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas e metodológicas para o professorado do campo.

Após ouvir as vozes dos estudantes bolsistas sujeitos de nossa pesquisa, observamos o chamado aos Direitos Humanos e sociais o que nos levou a inseri-los como princípio fundante do nosso produto educativo, elaborado mas não

desenvolvido por ora. A cidadania, os valores humanos, a ética de educar e a diversidade constituem o cerne da proposta metodológica assentada nos Direitos Humanos a partir do ensino de Filosofia no contexto educativo da formação inicial de professores do campo mediatizada pelas ações do PIBID DIVERSIDADE.

Ao considerarmos a escrita final desta dissertação, a única certeza que temos é que os esforços em torno da construção de uma educação que priorize e valorize as diferenças não devem cessar, e que possamos construir uma prática pedagógica comprometida com a promoção dos direitos humanos e fundamentais para que possamos juntos, propor uma educação em que a diversidade humana seja o centro e os povos do campo sejam visibilizados em suas condições sociais, culturais e políticas, como sujeitos de direitos cujas histórias e trajetórias são fundamentais de serem reconhecidas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de Professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. 2011.
- ANJO, Maria Pereira dos. **Institucionalização da formação superior em educação do campo**: materialização dos princípios na licenciatura. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 356-377, jul./dez. 2015.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, nº 113, p.51-64, Julho, 2001.
- _____. **Estudo de Caso**: seu potencial na educação. *Cad. Pesq.* Rio de Janeiro. (49)51-54, 1984.
- _____. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 6. Ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- _____. **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. FERNANDO, Bernardo Maçano. **A Educação Básica e o movimento social do Campo**. Brasília, 1999.
- ATAÍDE, José Irelânio Leite [et al.]. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Campina Grande, 2011. p. 178.
- AKKARI, Abedeljalil.; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Diferença na educação**: do preconceito ao reconhecimento. *Revista Teias*, v.16, n.40, 28-41, 2015.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier(org). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de Educação do Campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora UFPB, 2011, 374p.
- BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação universidade-escola**: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores. 2016. 105 f. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Pato Branco-PR, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no

186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão– Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 3. Ciências humanas e suas tecnologias / – Brasília :, 2006. 133p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO. Disponível em: Acesso em: 07 de Jan. 2017.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p. 30 cm.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico] : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159).

_____. **Lei nº 13.415/2017**, de 17 de Fevereiro de 2017. Brasília-DF, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**. p. 257-265. In.

_____. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular. Rio de Janeiro. São Paulo. 2012.

_____. [et al]. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez, 2011.

_____. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. SACAVINO, Suzana Maria. **Educação: Temas em debate**. 1º ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

_____. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARBONARI, Paulo César. **Filosofia com direitos Humanos: elementos para uma educação filosófica com direitos humanos**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 205-226, jan./abr. 2016.

CARMINATI, Celso João. **Formação e Ensino de Filosofia**. Perspectiva Filosófica, Recife, v. II, n. 38, ago./dez. 2012.

CERLETTI Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAER, Galdino. DINIZ, Rafael Rosa Pereira. RIBEIRO, Eliza Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion didactica**. 3º ed. 2º reimp. –Buenos Aires: Aique, Grupo Editor, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de educação básica. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução cne/ceb 1, de 3 de abril de 2002.

DEINA, Wanderley José. **Filosofia no Ensino Médio e o problema da educação política: uma discussão sob a perspectiva da Teoria Crítica**. 2007, 189f. Dissertação. Faculdade de Educação USP. São Paulo, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Antônio Costa. Antônio M Magalhães. Campinas, SP. Editora Papirus, 1991

DUTRA, Jorge da Cunha. **Os desafios para o Ensino de Filosofia diante da reestruturação do ensino médio brasileiro**. Pólemos, Brasília, vol 4, n 7, jan –jul 2015.

CAPES. Edital 066/2013. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade**. Brasília, 2013.

FALCÃO, Giovanna Maria Belém. **Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária**. 2016, 312f. Tese de doutorado. (Doutorado acadêmico em Educação) Centro de educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, 2016.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. Paludeto, Melina Casari. **Educação em Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010

FERNANDES, Dimas Augusto Martorello. **Aspirações de carreira dos estudantes egressos do PIBID-Filosofia da região do Grande-Rio: pesquisa de campo sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ**. 2016, 108f. Dissertação. Mestrado em Educação, PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano [et al]. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos**. Brasília: Incri ; MDA, 2008. 109 p. ; 19cm (NEAD Especial ; 10).

FREIRE, AIISSON. **Dilma e a falácia do inchasso curricular do Ensino Médio**. In: GGN o Jornal de todos os Brasis. Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1987.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade Concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. PEQUENO, Marcone. **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa-PB: 2010, 344p.

GALINNA, Simone. **O Ensino de Filosofia e a criação de conceitos**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004.

GALLO, Sílvio. GOTO, Roberto. **Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. Edições Loyola, São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, 2011.

Gerhardt, Tatiana Engel. Silveira, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência.** 2016, 243f. Tese. Doutorado em Educação, PUC-SP, São Paulo 2016.

JUNIOR, Moyses Kuhlmann. **Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa.** Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.16-32 jan./mar. 2014.

JUNIOR, Oswaldo de Oliveira Santos. **Educação em Direitos Humanos e os desafios impostos pela globalização.** Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 9, n. 9, 2012.

KECK, Margaret. E. **A lógica da diferença: o Partido dos Trabalhadores na construção da democracia brasileira** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLE, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salet. **Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas.** Brasília-DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

MARCON, Telmo. **Políticas de educação do campo: avanços e desafios.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2012.

MARCONDES, DANILO. **Iniciação a História da Filosofia: Dos Pré-socráticos a Wittgenstein.** 6º ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ED, 2001.

MEC. **Filosofia: ensino médio/Coordenação,** Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p: il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14)

MEIRINHOS, MANUEL. OSÓRIO, ANTÔNIO. **O Estudo de Caso como estratégia de observação em Educação.** EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

_____. MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.** Brasília, 2009.

MOTA, Maria Eleusa. **Considerações sobre a 1ª turma de licenciatura em**

Educação do Campo do Brasil. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, Uberlândia, 2012.

MEIRINHOS, Manoel Osório Antônio. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.** EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010

MONTERO, Maria Fernanda A. G. **O Ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro:** antecedentes e perspectivas. São Paulo: Porto de Ideias, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio. Candau, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NEVES, Gildivan Francisco. **História e memória do povo do Alagamar:** experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação popular. 2014, 199f. Dissertação. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

NOBRE, Marcos. **Ensinar Filosofia:** uma conversa sobre aprender a aprender. Campinas-SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Cássia Araújo. OLIVEIRA, Andreice Marcele Araújo. **O Panorama Curricular do Ensino de Filosofia no Brasil.** Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 2, n.4, dez/2012.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito Humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, César Augusto. **Aprender a filosofar ou aprender a Filosofia: Kant ou Hegel.** Trans/Form/Ação, São Paulo, 30(2):197-217, 2007.

RANGEL, Mary. CARMO, Rosângela Branca do. **Da Educação Rural à Educação do Campo:** revisão crítica. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

REZENDE, Antônio. **Curso de Filosofia:** para professores e alunos de segundo grau e de graduação. 13.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2005.

ROCHA, João Antônio. **Filosofia no ensino médio:** luta histórica, didática e desafios para sala de aula. 2011, 116f. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas Rodrigues. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária:** narrativas de professores formadores. 2016, 259f, Tese. Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2016.

RODRIGUES, Marcio Urel. SILVA, Luciano Duarte da. MISKULIN, Rosana Giaretta. **O processo de constituição do PIBID como Política Pública educacional no Brasil:** um panorama da legislação e dos editais. II Congresso Nacional de

Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

ROSA, Daniela Souza da. CAETANO, Maria Raquel. **Da Educação Rural à Educação do Campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas.** Revista Científica da Faccat – Vol. 6, No (1-2), (jan/dez 2008).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19.ed – Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Solange Mendes. Nunes, Cláudio Nunes. **O PIBID como política pública de formação de professores.** Educação em Debate, Fortaleza, ano 38 - nº 72 - jul./dez. 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Tavares, Silva. **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Organizadora. **Educação Superior: espaço de formação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Joseane Ferreira de Lima. **Avanços e desafios das Políticas Públicas de formação de professores das escolas do Campo na Paraíba.** 2015, 141f. Dissertação. Mestrado em Educação, UFPB. João Pessoa, 2015.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Educação, Direitos Humanos e reconstrução social nas políticas contemporâneas de escolarização no Brasil.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 485-504, maio/ago. 2013.

SILVEIRA, Renê J.T. GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio? Temas, problemas e propostas.** Edições Loyola. São Paulo, 2007.

_____. **Ensino de Filosofia e Cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013.

_____. **Filosofia na escola: diferentes abordagens.** Edições Loyola, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos.** João Pessoa-PB: Editora Universitária, 2007, p. 513p.

SINGER, André...[et. Al] **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil.** 1º ed.-São Paulo: Boitempo,2016.

SOUSA, Maria Antônia de; **Educação do Campo: políticas, práticas Pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

VICENTE, Marcelina Ferreira. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores**. 2016, 170f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte. FLORES, Elio chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa e Melo (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 370p.