



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Presidente Prudente – SP

DEIZE HELOIZA SILVA DEGRANDE

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ATUANTES NA ESCOLA NO CAMPO

PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2020

DEIZE HELOIZA SILVA DEGRANDE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ATUANTES NA ESCOLA NO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente – SP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Orientador: Dr. Alberto Albuquerque Gomes

PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo

AUTORA: DEIZE HELOIZA SILVA DEGRANDE

ORIENTADOR: ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA **VIDEOCONFERÊNCIA**
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES **VIDEOCONFERÊNCIA**
Departamento de Ciências Políticas e Econômicas / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Presidente Prudente, 26 de agosto de 2020

D321f	Degrande, Deize Heloiza Silva Formação Continuada dos professores atuantes na escola no campo / Deize Heloiza Silva Degrande. -- Presidente Prudente, 2020 127 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Alberto Albuquerque Gomes 1. Educação do campo.. 2. Formação Continuada de professores.. 3. Necessidades formativas.. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos
pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico

A Deus

Pela certeza de que eras Tu que me conduzia quando eu não tinha mais por onde
caminhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em todos os momentos, me ajudando a vencer meus próprios limites e atribuindo significado à minha vida.

Aos meus pais, Gilberto Vicente da Cruz e Roseli Degrande da Cruz, meus grandes exemplos, que sempre acreditaram que por meio dos estudos eu alcançaria meus objetivos, deixando seus interesses para se aplicarem aos meus sonhos, trabalhando no sol quente para que eu nunca faltasse nas aulas e que sempre acreditaram que sou capaz de vencer.

Ao meu esposo Edmiler José Silva Degrande, por ser meu melhor amigo, meu companheiro de cada aflição, aquele que me apoia quando penso em desistir, que entende o que penso sem antes falar, que me ajuda a olhar o lado bom de cada coisa, que se preocupa comigo e cuida de mim mesmo quando não imagino.

À minha sogra Ivete Gaspar da Silva, por ter-me como filha, sempre divertida, animada e perseverante, aquela que venceu dias difíceis e sempre cuida da nossa cachorra Pepita quando precisamos e sempre tem um café preparado para conversarmos.

À minha avó Luiza Maria das Dores da Cruz, por todas as histórias antigas e exemplos de vida contados.

À professora Dr^a Lia Raquel Pereira de Souza, por ter-me orientado durante e após a graduação e por ter me ajudado a “buscar minhas origens”.

Ao meu orientador Dr. Alberto Albuquerque Gomes, pela oportunidade de me ajudar a subir mais um degrau dessa escada de formação profissional e pessoal, pela paciência em suportar minhas preocupações, por mostrar que é possível vencer quando se respeita cada etapa da nossa capacidade de aprender, que valoriza nossas experiências e acredita que devemos escrevê-las.

À professora Dr^a Vanda Moreira Machado Lima, por possibilitar que eu participasse do estágio docente, do grupo de estudos e pesquisa e também por ter aceitado o convite para ser banca da minha qualificação e defesa, tendo-a como exemplo profissional, mostrando-me que é possível buscar caminhos para a transformação da sociedade através da educação.

À professora Dr^a Silvia Aparecida de Sousa Fernandes por aceitar participar da minha banca de qualificação e defesa e por colaborar na ampliação do meu conhecimento.

Aos demais professores e funcionários da Pós-graduação com os quais compartilhei diferentes momentos e que me ajudaram em diversos aspectos.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE), que me ajudaram a encontrar atalhos nos caminhos mais difíceis durante esta pesquisa.

Aos amigos/irmãos que participam da minha vida pessoal e religiosa, que me consolam, me animam e fazem-me ter forças para lutar e nunca desistir.

A todos vocês, meu eterno agradecimento!

DEGRANDE, Deize Heloiza Silva. **Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente - São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha 4 - Formação de profissionais da educação, políticas públicas e escola pública no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” em Presidente Prudente/SP, cujo objetivo visa analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas. Procuramos responder as seguintes indagações: Como tem ocorrido o processo de formação continuada dos professores das escolas públicas do campo? Quais são suas necessidades de formação continuada? Nosso referencial teórico aborda conceitos sobre: Educação do Campo, formação continuada de professores e necessidades formativas, a partir de estudos realizados por Araújo (2000), Arroyo (2004), Bardin (2011, 2016), Caldart (2008), Camacho (2014, 2017), Fernandes, Cerioli; Caldart (2009), Freire (1983, 2013), Ferry (2008), Gatti (2002, 2008), Gohn (2011), Imbernón (2004), Molina (2011), Molina; Sá (2012), Nóvoa (2017, 2000), Rios (2008), Rodrigues (2006), Rodrigues; Esteves (1993), Saviani (1997), Silva (2006), Oliveira; Campos (2012), Libâneo (2012), Yamashiro (2014), entre outros. Considerando tais questões, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, utilizando como procedimento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com cinco professoras da escola “Luiza Maria da Cruz”, com a finalidade de obter informações sobre o perfil dos professores do campo e sobre como ocorre a formação continuada neste local. Os resultados obtidos mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) permitiu-nos refletir sobre as necessidades de formação dos professores atuantes no campo, o desenvolvimento da identidade em ser professor do campo, a importância do contato com a comunidade, e com os saberes culturais, históricos e sociais que fundamentam a função do professor nestes locais, além de abordarmos as dificuldades de garantia de políticas educacionais para a formação continuada dos docentes atuantes nas escolas públicas do campo. Por fim, concluímos que a escola do campo requer professores que disponham de uma formação mais abrangente, de forma que consigam como mediadores da transformação social, possibilitar a superação dos processos de acumulação de capital econômico.

Palavras chave: Educação do Campo. Formação Continuada de professores. Necessidades formativas.

ABSTRACT

This research is linked to Line 4 - Training of professionals in education, public policies and public schools within the scope of the Postgraduate Program in Education - Master, of Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” in Presidente Prudente, whose objective is to analyze how teachers of Elementary and Secondary Education at the State School “Luiza Maria da Cruz” from the city of Andradina / SP understands their training needs. We tried to answer the following questions: How has the process of continuing education of teachers in public schools in the countryside taken place? What are your continuing education needs? Our theoretical framework addresses concepts about: Field Education, continuing teacher education and training needs, based on studies carried out by Araújo (2000), Arroyo (2004), Bardin (2011, 2016), Caldart (2008), Camacho (2014, 2017), Fernandes, Cerioli; Caldart (2009), Freire (1983, 2013), Ferry (2008) Gatti (2002, 2008), Gohn (2011), Imbernón (2004), Molina (2011), Molina; Sá (2012), Nóvoa (2017, 2000), Rios (2008), Rodrigues (2006), Rodrigues; Esteves (1993), Saviani (1997), Silva (2006), Oliveira; Campos (2012), Libâneo (2012), Yamashiro (2014), among others. Considering such questions, we adopted as methodology the qualitative research, of the descriptive type, using as a procedure for data collection the semi-structured interview, carried out with five teachers of the referred school, with the purpose of obtaining information about the profile of the teachers of the field and their experiences of continuing education. The results obtained through Content Analysis (BARDIN, 2011) allowed us to reflect on the training needs of teachers working in schools in the field, the development of identity in being a teacher in the field, the importance of contact with the community, and with the cultural, historical and social knowledge that underlies the role of the teacher in these places, in addition to addressing the difficulties of guaranteeing educational policies for the continuing education of teachers working in public schools in the countryside. Finally, we conclude that the field school requires teachers who have a more comprehensive education, so that they can, as a mediator of social transformation, overcome the processes of accumulation of economic capital.

Key words: Education in the field. Continuing teacher education. Formative needs.

Lista de figuras

Figura 1: Divisão das Glebas dentro do assentamento	82
Figura 2: Proporção de professores atuantes no campo com relação ao número total de professores da Diretoria de Ensino de Andradina – SP.....	88

Lista de quadros

Quadro 1 - Resultados gerais dos descritores localizados no BDTD	69
Quadro 2 - Resultados dos descritores selecionados entre os anos de 2015 a 2017.....	70
Quadro 3 - Relação de teses e dissertações localizadas no BDTD (2015 a 2017)	71
Quadro 4 - População matriculada – 2019	87
Quadro 5 - Informações profissionais dos sujeitos da pesquisa – 2019.....	90

Lista de Abreviaturas

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FHC - Fernando Henrique Cardoso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNE – Plano Nacional de Educação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UEFS - Universidade Federal de Feira de Santana

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPr - Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP - Universidade de São Paulo

UTP - Universidade Tuíuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS	19
2.1. Educação Rural à Educação do Campo: Breve histórico	22
2.2. Escola pública e Educação do Campo: A partir do final do século XX	31
2.3. Políticas educacionais para o Campo: do Governo Lula aos dias atuais	39
2.4. Escola do Campo: Concepções, políticas e docência.	45
SEÇÃO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS	53
3.1 Ser professor	55
3.2 Formação docente	56
3.3 Formação Inicial e Continuada	58
3.4 Formação em Serviço	62
3.5 Necessidades Formativas	64
SEÇÃO 4: CAMINHOS DA PESQUISA	67
4.1 Pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica	67
4.2 Entrevista: planejamento, execução e análise	73
4.3 Espaço da Pesquisa: A História da escola “Luiza Maria da Cruz”	80
4.4 Sujeitos da pesquisa	87
SEÇÃO 5: ACHADOS DA PESQUISA: UMA ARQUEOLOGIA DA ESCOLA	92
5.1 Experiências, sentimentos e processo formativo das docentes do campo.	92
5.2 Necessidades formativas das professoras entrevistadas	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
Fontes consultadas	123
APÊNDICE A	125
APÊNDICE B	126

INTRODUÇÃO

A temática dessa dissertação emergiu das minhas vivências como moradora do campo, estudante e professora. Filha de agricultores e produtores de leite da região (Noroste paulista), cresci participando da luta dos assentados em busca de políticas públicas que atendessem aos assentamentos e priorizassem o acesso à escola mais próxima de nossa casa e de nossa realidade, a Escola Estadual “Luiza Maria da Cruz”¹.

Contudo, estudar nessa escola sempre nos foi restrito. Sendo moradora do município de Castilho/SP fui impedida de ser matriculada nessa escola do campo, pois ela se localiza no município de Andradina/SP. Segundo a Lei Federal nº 6.448, de 11 de outubro de 1977, cada município deve se responsabilizar e organizar seus custos educacionais, como a oferta de vagas nas escolas e a disponibilização de transporte aos alunos pertencentes ao seu município.

Ao disponibilizar vagas para os alunos de outro local seus gastos aumentam, necessitando assumi-los ou requerer o repasse financeiro entre as cidades, ou seja, para haver a possibilidade de estudarmos na escola do campo², precisaríamos de uma licença municipal, que disponibilizasse o transporte entre os municípios, até então negada, devido a pouca quantidade de alunos.

Assim, ao invés de estudarmos perto de nossos lares, percorríamos quarenta quilômetros por cerca de duas horas nas estradas de terra até alcançarmos o asfalto e chegarmos à cidade, enfrentando momentos de calor e frio excessivos, por caminhos esburacados, lamosos e sem infraestrutura.

No último ano do Ensino Médio, almejei o magistério, porém o acesso a um curso superior noturno era meu maior obstáculo. A falta de recursos financeiros e de meios de transportes dificultava o acesso à Universidade pública aos moradores do campo; porém uma oportunidade se apresentou. Uma faculdade na cidade de Andradina, me oportunizou um estágio no próprio estabelecimento, por meio período, não considerando meus atrasos por causa dos ônibus, já que eu utilizava dois meios de transporte.

No entanto, ao adentrar ao curso de Pedagogia, percebi a ausência de temas curriculares voltados para a Educação do Campo, senti mais uma vez a necessidade de estudar

¹. Nome Fictício. Os nomes dos sujeitos entrevistados e da escola pesquisada foram omitidos nesta dissertação, em virtude dos requisitos estabelecidos pelo Comitê de Ética.

². Utilizamos o termo escola “*no campo*” em referência à escola “Luiza Maria da Cruz”, pois ela não possui adaptações no projeto político pedagógico e na estruturação curricular conforme os princípios da Educação do campo.

sobre este assunto, desta forma, estimulada pela professora Dr^a Lia Raquel Pereira de Souza, minha orientadora na graduação, iniciei escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre minhas vivências com relação à Educação do Campo no assentamento no qual eu vivia.

No último semestre da graduação fui convidada pela Diretoria de Ensino para trabalhar na rede Estadual de Andradina, com alunos de inclusão, algo que também me cativava, mas meu desejo de retornar as investigações sobre o campo, ampliar meus conhecimentos, melhorar meu desempenho em sala de aula, suprir obstáculos diários da profissão, requeria uma continuidade de formação que fosse mais profunda.

Nesta busca de melhorar minha atuação profissional e de reencontrar-me, escolhi prestar a prova para o mestrado; fui orientada por professores e amigos sobre as etapas dos processos seletivos oferecidos pelas Universidades mais próximas de minha casa. Todavia, as antigas lutas educacionais, a exclusão social e desvalorização dos moradores do campo, as dificuldades de acesso, aumentaram meu interesse em ingressar em uma Universidade pública que defendia a formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo.

Porquanto, é notório em toda a história da educação brasileira que os avanços tecnológicos e as poucas políticas públicas voltadas para o campo impediam o desenvolvimento e a abertura de novas escolas, as quais estavam fadadas a uma educação assistencial e excludente, baseada em ideologias mercantilistas e que ainda refletem em nossa vida.

A instalação de escolas do campo só passou a ser repensada, a partir do fim do Regime Militar, devido às inovações provocadas pelas reformas de ensino e pelo fortalecimento dos movimentos sociais, com o intuito de assegurar uma educação para toda a população dos assentamentos e seu entorno, exigindo profissionais da educação conectados com novos caminhos que relacionem sua formação científica com as características do cotidiano do campo no ensino regular em cumprimento ao disposto nos Artigos 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDBEN/96).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tal trecho mostra-nos que a Educação do Campo até então não existia um regimento maior que organizasse e suprisse os anseios de uma educação voltada para as especificidades do campo.

Além das disposições legais acima descritas, movimentos sociais como, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) mantiveram grande influência na criação de escolas que abrangessem a diversidade do campo; lutando não mais por uma escola rural ou *no campo*, constituída de acordo com instituições urbanas, mas escolas *do campo*, que atendessem às demandas da população do campo respeitando a diversidade histórica, cultural e social dessa população, mesmo considerando que a escola não exista somente para atender filhos de assentados, mas uma população que possui experiências distintas em comparação à escola urbana.

Nesta perspectiva, para Molina e Sá (2012, p. 327) a concepção de escola do campo a ser utilizada refere-se:

[...] [à] intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, [atribuindo] à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Desta forma, utilizaremos aqui o termo “escola *no campo*” e “educação *no campo*”, devido à organização e estrutura curricular implantada na Escola Estadual “Luiza Maria da Cruz”. O termo *no campo* refere-se a uma escola que possui um currículo padrão, estabelecido primordialmente para as escolas urbanas, mas que atende uma população que habita o campo.

Nossa constante luta visa uma Educação *do Campo*, que respeite e valorize todas as especificidades deste ambiente, sendo apresentadas não só no currículo, mas no Projeto Político Pedagógico, nas ações da administração escolar e no oferecimento de formação continuada específica aos professores, contemplando todas as vivências dos alunos e preparando-os para também serem cidadãos que se orgulhem de suas origens, que participem e conheçam mais sobre o lugar em que vivem.

Segundo Arroyo (2007, p. 157) a luta pela transformação da escola *no campo* para uma escola *do campo* se fortaleceu com os movimentos sociais que:

[colocaram] na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos

povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Como reação a esta realidade, os movimentos sociais vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo.

Entendemos, portanto, que o ensino nas escolas do campo exige algumas habilidades adequadas à realidade das populações que nela adentram.

O mesmo autor, prosseguindo em sua argumentação sobre as especificidades do ser professor do campo, visando sua transformação nos pergunta:

Tem sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? Seria esta questão uma preocupação legítima para os responsáveis pela formulação de políticas públicas? Seria uma dimensão a merecer a atenção do pensamento sobre formação de educadores? Mais em concreto, seria uma preocupação necessária para o repensar os currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura? (ARROYO, 2007, p. 158).

Para refletirmos sobre essas questões faremos um resgate histórico sobre as principais políticas educacionais, desde a Educação Rural, considerada assistencialista, até a concepção de Educação do Campo, que visa à transformação educacional diante o respeito à cultura e valores dessa população.

Desse modo, para melhor desenvolvimento desse trabalho, elegemos cinco professoras para participarem de nossa pesquisa. Cremos que os resultados nos levam a refletir sobre a necessidade de formação continuada que respeite os diferentes povos e identidades sociais.

Como afirma Araújo (2000, p. 34):

A Educação Continuada deve ser entendida como processo constituído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve, além de compreender, também, que essa denominação oferece-nos uma possibilidade mais abrangente para obtermos visão mais integrada da educação.

Ao depararmos com este tema surgiu-nos o interesse em refletir mais profundamente sobre a educação nesse ambiente. **Como tem ocorrido o processo de formação continuada dos professores das escolas públicas do campo? Quais são suas necessidades de formação continuada?**

Sobre necessidades formativas de professores, Yamashiro (2014, p. 116) nos chama a atenção da seguinte forma:

O diagnóstico e a análise de necessidades formativas docentes materializam-se como preocupação, no contexto da legislação das políticas de formação de professores, no Brasil, manifestados em vários documentos e também mais recentemente por meio do Decreto nº 6755, de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no artigo 5º. Esse artigo normatiza os planos estratégicos formulados por Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e versa que esses fóruns devem contemplar o diagnóstico das necessidades formativas docentes [...].

Reforçando essa ideia de que os docentes devem lutar por uma escola do campo, Fernandes, Ceriole e Caldart (2009, p. 23) ressaltam que:

[...] A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Partindo desse pressuposto, nossa hipótese considera que as necessidades formativas dos professores no campo, evidenciam a carência de formação continuada que considere os princípios da Educação do Campo, como o respeito à cultura e a identidade dessa população.

Uma vez definido nosso problema de pesquisa e nossa hipótese, torna-se necessário definir nossos objetivos de pesquisa. Elegemos como **objetivo geral**, analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas.

Como decorrência disso, definimos como **objetivos específicos**, 1. Localizar teoricamente os princípios da história da educação no campo; 2. Investigar se esta escola no campo possui ações diferenciadas de formação continuada; 3. Analisar os saberes que norteiam as experiências educativas dos professores da escola no campo que atendem alunos dos assentamentos da Reforma Agrária no município de Andradina/SP.

A organização desta pesquisa está estruturada em quatro seções, além da Introdução na qual delimitamos nossos objetivos de estudo, as justificativas sobre a temática escolhida e o contexto educacional que ela se insere.

Na segunda seção, apresentamos as principais políticas educacionais que marcaram as escolas do campo, desde a Educação Rural, até os dias atuais, destacando os projetos governamentais propostos para as escolas públicas que influenciaram nas concepções que defendem uma Educação do Campo.

Na terceira seção, apresentamos discussões sobre a formação dos professores atuantes nas escolas públicas, refletindo sobre a importância da *formação continuada*, além de destacar algumas *necessidades formativas* dos docentes brasileiros.

Na quarta seção, descrevemos os caminhos que percorremos para a elaboração desse estudo, abordando os percursos tomados para nosso delineamento metodológico, nossos instrumentos de coleta de dados, o espaço utilizado para as investigações, os sujeitos participantes e os procedimentos de análise para o tratamento desse material. Também abordamos os resultados obtidos pelas entrevistas, permitindo-nos um processo permanente de construção de reflexões e interpretações sobre o material estudado.

Por fim, retomamos nesta dissertação algumas considerações finais, que não se encerram definitivamente, mas favorecem a contínua reflexão sobre os assuntos resultantes do estudo das concepções abordadas, dos dados obtidos e das discussões levantadas durante as seções.

SEÇÃO 2: Educação do Campo: reflexões históricas e políticas

Esta seção tem como objetivo a contextualização histórica da Educação do Campo no Brasil, resgatando na história das políticas educacionais importantes concepções que nos explicam a atual situação das escolas do campo, desde o desenvolvimento de uma educação rural, assistencialista, padronizada por ideologias político-econômicas até a busca por uma educação que respeite as vivências culturais do morador do campo.

No longo processo de hominização, a educação ocupa papel fundamental no desenvolvimento da capacidade racional do homem como forma de sobrevivência. Segundo Saviani (1997, p. 1) “Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação”; devido a esse aprimoramento e ao aumento das gerações, a humanidade necessitou estabelecer uma linguagem própria e formas de ensino que permitissem a adaptação dos novos membros familiares ao ambiente, à cultura local, à história que rodeia cada grupo e às formas de suprir suas necessidades básicas.

Desta forma, foram criados locais específicos para que este conhecimento se estendesse de forma mais rápida a outros indivíduos, tanto como para manutenção de vida, quanto para entretenimento. Segundo Saviani (1997) a palavra “escola” tem origem grega, que significa ócio, ou seja, um tempo de lazer.

Nas sociedades antiga e medieval, nas quais predominavam a produção escravista, favorecia aos Senhores Feudais um tempo livre no qual poderiam aprender artes, música, exercícios físicos e atividades intelectuais, como leitura, escrita, e diversos conhecimentos desenvolvidas sistematicamente em instituições de ensino específicos, reservados à elite (SAVIANI, 1997).

No Brasil, anteriormente à chegada dos portugueses, predominava um modelo de educação desenvolvido pelos primeiros habitantes, exemplificada por Brandão (1981, p. 10) da seguinte forma:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa às palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a e cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e

desde onde ajuda a explicar, - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Contudo, com a colonização e a vinda dos Jesuítas, essa educação passou a receber fortes influências religiosas, presentes até os dias atuais, pois sua finalidade consistia não apenas em ensinar as primeiras letras aos indígenas, mas converte-los aos ideais religiosos de Portugal.

Segundo Saviani (2008, p. 26):

[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas.

A inserção do Brasil no mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Entendendo-se a educação como a humanização dos povos aqui existentes, iniciou-se o ensino das primeiras letras, da cultura portuguesa e de suas tradições, atribuindo símbolos, significados e valores próprios dos colonizadores como forma de atender a seus interesses.

Nos quatro primeiros séculos do Brasil-Colônia, prevalecia nestas terras uma economia semi-mercantil, “[...] que passou por atividades extrativistas, práticas de monoculturas, uso de mão de obra escrava, produção de bens agrícolas, de manufaturas rudimentares e ingresso no modelo industrial [...]” (QUEIROZ, 2013, p. 53), porém sem perder a característica de economia rural, utilizando o campo para extração de matérias-primas, enquanto preparavam mão de obra braçal, barata e submissa.

Queiroz (2013) argumenta que no Brasil-Colônia, o financiamento, o planejamento e a organização escolar eram de responsabilidade da igreja católica, que atrelada ao Estado Monárquico Português, tornara-se parte do corpo administrativo do Estado, ligando seus objetivos educacionais aos interesses econômicos.

Conforme argumenta Queiroz (2013, p. 54):

Predominou [se], então, a educação catequética, voltada para conversão dos gentios a cristãos-novos – objetivo da igreja, a universalização do domínio da língua lusófona – objetivo dos portugueses, além de formação de quadros religiosos – para atuar nos colégios e seminários instalados na Colônia – e, de formação de leigos em cursos de formação superior na universidade de Coimbra – em terras de Portugal – para os filhos da elite.

Tais intervenções educacionais cumpriram a missão de estabelecer uma devoção aos monarcas, assegurando como natural a submissão da população brasileira e a obediência perante a metrópole, certificando-se de que a aculturação de índios e de negros como súditos e serviçais ocorressem de forma coerente à dominação e ao modo de produção da época (QUEIROZ, 2013), tornando este sistema educacional cada vez mais excludente.

Para Rios (2016, p. 36):

A análise crítica sobre o projeto capitalista para o campo brasileiro e as formas de utilização da educação como instrumento de fortalecimento desse projeto passa, principalmente, pela compreensão de como as ocupações colonialistas tomaram, por meio da violência, as terras indígenas e de como foi criada a propriedade privada da terra e sua lógica de exploração, produzindo riquezas para uma minoria e pobreza e exclusão para uma maioria. As raízes históricas brasileiras relacionam o projeto burguês para o campo ao regime de escravidão, latifúndio e ao modelo de produção extrativista e agrícola direcionado para o mercado externo.

[...] Foi, [então], a partir de 18/09/1850, que a Lei nº 601, conhecida como Lei de Terras, tornou a terra uma mercadoria e consolidou-se a grande propriedade rural que impediu os pobres de terem acesso a ela.

Associando o trecho acima à educação, percebemos que inicialmente não representavam para estrutura brasileira uma necessidade de ampliação das políticas públicas, uma vez que o morador do campo e o próprio campo eram vistos apenas como fontes de exploração (RIOS, 2016).

A expulsão dos jesuítas de suas colônias em 1760, a chegada do Marquês de Pombal, primeiro ministro representando o rei Dom José I, e o ideário de uma educação voltada somente para a elite, resultaram no surgimento de centros de estudos sistematizados, não ligados diretamente aos princípios religiosos. As novas leis que determinavam a criação de escolas nas províncias, e uma educação que atendesse a mais pessoas, se tornou uma preocupação do novo governo constituído (SAVIANI, 2008).

As ideias iluministas e o liberalismo que repercutiam na Europa, se expandiram para as Américas e favoreceram as mudanças crescentes, que exigiam uma nova estrutura educacional. Como neste período a maior parte da população situava-se no campo, em espaços de difícil acesso, não existiam escolas legalizadas, adequadas ou lugares específicos para acesso ao conhecimento sistematizado.

A partir de 1834 as províncias adquiriram a competência de legislar sobre a educação, embora, o campo continuasse a sofrer com a falta de estímulo e valorização educacional, já que nem todas as províncias conseguiram estabelecer um padrão de qualidade universal

(QUEIROZ, 2013), pois, “a máquina estatal é lenta, burocratizada, trabalha com prazos curtos e cheios de restrições; o impacto das mudanças é longo e o processo das reformas é conflituoso e carregado de impasses” (GOHN, 2002, p. 56), o que impossibilitava, e ainda impossibilita, assegurar uma aprendizagem de melhor qualidade nesses locais.

Conseqüentemente, o ideário reformista, impulsionando o modernismo e desenvolvimento do país, visava substituir o modelo agrário de produção brasileira pelo industrial, e em 1931 a Reforma Francisco Campos foi responsável por regulamentar vários decretos para o ensino primário, secundário e profissional, tornando o ensino religioso facultativo.

2.1. Educação Rural à Educação do Campo: Breve histórico

Em meados de 1932, através do manifesto dos pioneiros, a educação retoma sua luta por escolas que além de laicas, obrigatórias e gratuitas, visassem à necessidade de aproximar todos os alunos, mesmo os moradores do campo, da educação.

Para Queiroz (2013, p. 57):

[...] a República, no período de sua gestação, se viu pregadora de urgentes reformas no campo político e educacional e, quando lhe adveio o poder de governar, se viu sem o necessário arsenal institucional e até sem diretrizes pedagógicas para dirigir a educação nacional. Não obstante ao quadro educacional vivido nas primeiras décadas da república, a organização do movimento operário e a presença de alguns de seus intelectuais do Manifesto, adensaram também outras motivações a ele subjacentes, próprias da luta de classe.

Foi neste contexto, que o movimento conhecido como “Ruralismo Pedagógico” fundamentado nos princípios progressistas e nas concepções lançadas pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, propunha a fixação das famílias no campo, e uma escola integrada às questões regionalistas, para o morador (a) do campo condenado ao urbanismo (RIOS, 2016). Todavia, este projeto de educação apareceu de forma desarticulada da realidade do trabalhador e o respeito às especificidades necessárias ao campo não foi considerado, antes, as reproduções de opiniões urbanas distanciaram a escola do campo da população do campo.

Para Rios (2016, p. 37):

[...] somente a partir da primeira metade do século XX, é que a oferta de educação rural foi implantada mais amplamente, porém não como uma

preocupação com a formação dos trabalhadores do campo e, sim, porque a evolução das estruturas sócio agrárias do país obrigou a classe dominante do campo a, minimamente, se preocupar com algumas mudanças, como, por exemplo, a construção de escolas em seus domínios.

A educação oferecida à população do campo caracterizou-se como uma Educação Rural. De modo geral, a definição desse termo destina-se aos moradores das zonas que não pertencem à cidade, mas ao sítio, à fazenda, à chácara, à estância, ou seja, nos lugares em que a paisagem predominante é a natureza e que para seus habitantes o principal meio de sustento seja a agricultura.

Porém Ribeiro (2012, p. 295), acrescenta uma definição mais detalhada sobre a Educação Rural:

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais.

Os filhos dos agricultores passam a experimentar uma educação destinada a preparação do ser humano para a vida e para o trabalho, porém dentro das escolas do campo, os estudos não se relacionavam à vida que possuíam ou ao trabalho que o camponês desenvolve com a terra (RIBEIRO, 2012).

Ainda segundo Ribeiro (2012), como alternativa de ajuste de interesses, professores ou até moradores do campo mais experientes receberam pequenas formações para que atendessem as áreas mais distantes e suprissem o problema da falta de professores fomentando o funcionamento de escolas normais rurais.

Entretanto, a Educação Rural trouxe em si, uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, pois ela não considera os saberes decorrentes da cultura do trabalhador do campo, mas inibi sua autonomia, impondo-lhe um conhecimento estranho e desarticulado daquilo que aprendeu através das gerações antecedentes. (RIBEIRO, 2012).

Na educação oferecida à população do meio rural predominavam valores e costumes do homem e da mulher da cidade; segundo Silva et al. (2006, p. 72, apud CALAZANS, 1993)

“Nessa lógica, a educação rural tem sido tratada tendo como referência a sociedade urbano-industrial com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distantes dos interesses e necessidades da população rural”, o que fortaleceu movimentações e segmentos em defesa de uma educação específica ao campo.

Naquele contexto, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag) associaram-se a esta luta, e um conhecimento crítico de defesa dos direitos do morador do campo passou a ser repensado na perspectiva educacional, “Foi da articulação desses movimentos sociais que emergiu a concepção de Educação do Campo, contrapondo-se à visão tradicional de educação rural” (SILVA et al., 2006, p.73), desmistificando o fato de que uma educação rural seria suficiente para o campo, por não considerar os conhecimentos que os alunos possuem, desvalorizando a vida do campo e afetando a autoestima diante da má construção identitária dessa população.

Segundo Oliveira e Campos (2012, p. 239):

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a Educação do Campo. A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição brasileira (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios. Tais práticas de natureza cultural, educacional e científica devem primar pela busca da universalidade na sua implementação e pelo respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão, principalmente quando se trata dos “povos do campo”.

A educação rural, deste modo, ao contrário da Educação do Campo possui caráter colonizador, sempre constituído por meio do racionalismo dos organismos oficiais, apresenta-se como a ferramenta do produtivismo; submisso ao ideário do mercado de trabalho, o sujeito do campo torna-se a extensão do operário, a partir da cultura capitalista urbana (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Camacho (2014, p. 280) deixa claro que ainda lutamos contra essa ideologia, afirmando que “[...] embora o campesinato possua modos de vida que são específicos, por outro lado, pertencem a um conjunto social onde são influenciados ou dominados por instituições nacionais e por elementos da vida urbana”, interferindo diretamente na economia, no modo de produção, na educação e na vida dos sujeitos do campo.

Os anos seguintes foram marcados pelas reformas como: a promulgação da constituição de 1934, que abrangia questões sociais de combate à ideologia e a educação como dever da família e do Estado e a reforma de Capanema, no qual decretos e leis orgânicas foram criadas, além de diretrizes para todos os níveis educacionais e o surgimento do ensino industrial, no qual o ensino secundário se destinava ao mercado de trabalho, destacando a criação dos órgãos de ensino profissionalizantes como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Na década de 1950, as atenções se voltam para a concepção de educação como um problema nacional; no entanto, ela ainda permanecia fortemente ligada à área da saúde, e com a necessidade de estabelecimentos de padrões morais (SANFELICE, 2013). Assim, as reformas de base dominaram e modificaram o panorama agrário, político e também urbano, no qual as interferências do Estado e dos organismos internacionais aumentaram sua influência na economia brasileira como forma de implantações de melhorias.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 21):

Há uma tendência dominante em nosso país marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil, apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem esta visão.

Ou seja, esse discurso de modernização beneficiava apenas as classes mais favorecidas, enquanto a população mais pobre e os moradores do campo passaram a receber um ensino assistencial ou voltado para a qualificação de mão de obra barata. Com o aceleramento industrial e tecnológico, as escolas tornam-se os eficazes centros preparatórios para futuros trabalhadores, oferecendo as noções básicas de leitura, escrita e princípios matemáticos que se tornam um dos pré-requisitos ao operário “eficiente”. Com propostas de estabilização financeira, famílias do campo migraram para as cidades em busca de melhores condições de vida; esse momento, também conhecido como “Êxodo Rural”, impactou o perfil societário e os valores da identidade brasileira.

As escolas dos grandes centros urbanos sofreram com o “inchaço” populacional causado pelo recebimento de alunos com diversidades culturais e com diferentes níveis de

aprendizagem. As longas horas de trabalho nas indústrias, ou o desemprego e a frustração, frente às condições precárias com as quais os migrantes eram recebidos nas cidades, atribuiu à escola um papel assistencial e de acolhimento.

Além disso, Freitas (2002, p. 124), ressalta que o Êxodo Rural:

[...] aumenta em grandes proporções a população nos bairros de periferia das grandes cidades. Como são bairros carentes em hospitais e escolas, a população destes locais acaba sofrendo com o atendimento destes serviços. Escolas com excesso de alunos por sala de aula e hospitais superlotados são as consequências deste fato.

Uma das medidas das políticas públicas para conter tais problemas, foi à abertura de escolas no campo, porém a precariedade do ensino e a desvalorização ocasionou o amontoamento de séries (ou multisseriamento), a falta de formação profissional dos professores, além da carência de apoio financeiro suficiente e qualificado.

Enquanto isso nas escolas urbanas, como forma de aliar os interesses do empresariado e do Estado, aos poucos predominavam instituições sob controle das indústrias. O Estado e empresários aliaram-se na implementação de “[...] uma estrutura educacional que garantisse comportamentos e saberes específicos ao migrante rural que iria desenvolver tarefas no mundo fabril que muito se distinguia do mundo rural” (RIOS, 2016, p. 30), causando tanto problemas de adaptação a ambas partes, como a desvalorização da cultura do campo, para o desenvolvimento de um pensamento industrial.

A escola pública, nesta perspectiva assume um caráter dualista. Como característica de um país capitalista, dividido em classes. A elite, que segundo Saviani (1997, p. 2) não se pode considerar como uma classe ociosa, mas “[...] uma classe empreendedora é compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade”, passou a transformar a escola em um aparelho ideológico.

Para Saviani (1997, p. 35) a escola pública enquanto aparelho ideológico cumpre, portanto, duas funções:

Contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderiam deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico e comanda o funcionamento do

aparelho escolar em conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é inculcação da ideologia burguesa, isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária.

E desta forma, a função da escola, reforça as diferenças entre classes sociais e estimula a alienação, inculcando valores e padrões sociais que reforçam e alimentam as estruturas desiguais de acesso ao saber e de poder social.

Por outro lado, é através dessa escola que é possível disponibilizar meios para superação dessas estruturas permitindo por meio do conhecimento sistematizado o desenvolvimento da racionalidade reflexiva e da compreensão do valor de nossa representação e do nosso papel no mundo em que vivemos.

Porquanto, a escola também se mostrou como local do encontro de diferentes culturas e linguagens, o que resulta não apenas na incorporação de informações e aprendizagens desligadas do contexto real, mas sim a reinterpretação e a recontextualização da realidade na incorporação desses conhecimentos (GOHN, 2002).

Isto é, somos seres capazes de pensar em nossas ações e de nos conscientizar, de buscar uma postura mais política, principalmente nas escolas no campo, em que operam-se as ações compensatórias, a precarização do atendimento público, a falta de professores com formação continuada adequada, entre muitos outros fatores que influenciam na desvalorização da aprendizagem nesse ambiente, sendo necessário através da cooperação e do diálogo “[...] dar espaço para a construção de novos valores e de uma consciência ética” (GOHN, 2002, p. 55).

A escola deve ser o espaço que reúne condições plenas para o debate de ideias, em torno de valores que reflitam sobre o respeito à dignidade humana e reconheçam o outro, não temendo as interlocuções com o diferente, mas aprendendo com ele (CITELLI, 2016).

Com este pensamento, a década de 1950 foi marcada pelo movimento de cultura popular, destacando o método de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire, e a crescente alfabetização e desenvolvimento do raciocínio político da população desfavorecida, o que impulsionou o interesse e a consciência crítica dos cidadãos, principalmente do campo, pela educação e pela busca de seus direitos.

Sobre a influência de Paulo Freire na educação, Cruz e Batestin (2019, p. 73) afirmam que:

Nessa perspectiva, partimos do princípio de que as ideias de Paulo Freire representam mais do que uma mera metodologia destinada à alfabetização, sendo capazes de ampliar um sistema de ensino e aprendizagem cuja finalidade é mais do que aquisição da leitura e da escrita, pois destina-se a despertar o pensamento crítico e emancipatório e a combater a pobreza política, em que situações de opressão e desumanização ocorrem de forma descontrolada.

E assim, através da apropriação do conhecimento podemos praticar a leitura da nossa própria realidade diante a ampliação da visão de mundo e de suas diversas interpretações.

Contudo, a progressão de tais lutas, foram repelidas pelo Regime Militar (1964 a 1985), período no qual a repressão política, inclusive no campo educacional, além dos acordos com organismos internacionais reforçou o caráter educacional dependente e vinculado principalmente a interesses econômicos das elites brasileira e estrangeira.

Com esta estrutura de poder estabelecida em todos ambientes sociais, a visão do mundo real passou a ser editada, a população reprimida e verdades passaram a serem manipuladas de acordo as concepções pregadas pelas fontes de comunicação e pelo poder militar.

Para Rios (2016, p. 33):

Na consolidação da industrialização, entre 1960 e 1980, a superação viria com o desenvolvimento; já na década de 1980, o discurso construído pressupunha que o Brasil teria que ser uma economia competitiva. A proposta era o desenvolvimento de um Estado moldado à imagem e semelhança do capital, com a educação profissional concebida como alavanca para a industrialização. Porém, com a consolidação da industrialização, não se poderia mais atribuir o atraso ao modelo agrário exportador.

Acompanhando essas mudanças no mercado de trabalho, as escolas ganharam novos aspectos, mediante a necessidade de incorporação desses paradigmas de produtividade, flexibilidade e eficiência, no qual somente os profissionais com qualificação comprovada por documentos e certificados poderiam enfrentar a competitividade do mercado de trabalho cada dia mais exigente; passa-se assim a exigir-se níveis mais elevados de conhecimentos sistematizados, espelhados em modelos internacionais de ensino. (RIOS, 2016).

No período de 1980 a 1990, movimentos populares e iniciativas educacionais, buscavam a garantia mínima dos direitos sociais à imensa maioria da população brasileira, principalmente a parcela mais pobre e aqueles que não possuíam acesso à educação (SANFELICE, 2013).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, também conhecida como “Constituição Cidadã”, buscava-se assegurar uma educação não mais reprimida, mas com o objetivo de efetivar os direitos fundamentais ao ser humano, definindo novos rumos às políticas educacionais nacionais.

Esta Carta de 1988 não foi só responsável por garantir acesso e permanência do aluno na escola, mas sua importância se destaca por garantir um padrão de qualidade como um dos princípios para se estruturar o ensino e oferecer uma base às escolas.

Segundo Oliveira e Adrião (2013, p. 38), esse aspecto é de extrema relevância, pois é responsável por:

Identificar em que consiste a qualidade a que todos têm direito, de forma que seja possível exigi-la na justiça, como se faz com a vaga, é um desafio de pesquisa de amplo impacto democratizador, permanecendo como questão fundante do debate sobre política educacional contemporânea.

Percebemos a partir dela um grande debate sobre a necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade de ensino que sejam estendidos a todos e que atendam as peculiaridades e necessidades de cada região, incorporando um novo desafio aos estudos em educação, que inclui além das adequações nos processos formativos de professores, estímulos a uma cultura de participação e a educação para paz e respeito à diversidade.

É neste contexto que surgem diversas iniciativas, desenvolvidas pelas articulações dos movimentos sociais em defesa do campo “[...] no sentido de reagir ao processo de exclusão social e de forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação e construam uma identidade própria das escolas do campo” (SILVA et al., 2006, p.74), ou seja, uma Educação do Campo.

Segundo Silva et al. (2006, p.76) os movimentos que mais se destacaram

[...] foram os movimentos sociais e associações civis do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag), a Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab), a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), entre outros, que têm enfaticamente reivindicado políticas específicas para a educação do campo, chamando a atenção para a inadequação da educação existente à realidade e aos interesses das populações do campo.

Em busca de superar a Educação Rural predominante em Educação do Campo, pois esta expressão como marco conceitual é utilizada para nomear um espaço que possui vida, identidade e necessidades próprias (SILVA et al., 2006).

Novamente segundo os autores:

[...] o campo não é só o espaço do latifúndio, da produção agropecuária e agroindustrial, da grilagem de terras ou esvaziamento decorrente do êxodo rural, que alguns consideram inexorável. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. (SILVA et al., 2006, p.73).

Sendo assim, a transformação de Educação do Rural para Educação do Campo compreende mais do que melhorias nas estruturas das escolas do campo ou qualificação dos professores dessas localidades, consiste em assegurar “[...] a presença de um currículo baseado na vida e valores da população do campo para que o aprendizado escolar também possa ser um instrumento para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo” (SILVA et al., p.74), desta forma, a Educação do Campo deve refletir a vida, as necessidades e os interesses desses cidadãos.

Também é imprescindível mencionar que em 1988 foi criado pelo INCRA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), para atender as áreas de assentamento de reforma Agrária (SILVA et al., 2006) em defesa a Educação do Campo.

Para Silva et al. (2006, p.74):

O Pronera é implementado mediante uma ampla articulação interinstitucional que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, e que tem como objetivo geral fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais com a utilização de métodos específicos para o campo.

Diante a este contexto, ao proclamar a educação como direito pela Constituição Federal de 1988 para todos os brasileiros, independente de cor, raça ou local que residem, assegurou a possibilidade para o processo de equidade e de respeito às diferenças.

Iniciamos assim a década de 1990, com expectativas de mudanças, de luta popular e de garantia dos direitos recém-conquistados, porém marcados pela instabilidade econômica e por governos que propunham uma nova reformulação educacional. A seguir destacaremos melhor tais mudanças.

2.2. Escola pública e Educação do Campo: A partir do final do século XX

Conforme a seção anterior, para melhor entendermos a situação atual em que se encontra a educação do campo nas escolas dos assentamentos atuais, refletiremos sobre algumas políticas educacionais consolidadas no fim do século XX.

No período anterior a 1990, o desejo de mudança e a busca pelo respeito aos direitos sociais e educacionais se fortaleceram. Nesta época grande parte da população ainda se encontrava sem nenhuma alfabetização ou chegava apenas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente os moradores do campo que representavam a metade da população brasileira.

A constante mudança do perfil populacional, devido à forte saída dos moradores do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida, obrigou o governo a tomar medidas para enfrentar os sérios problemas nos aspectos econômicos, infraestruturais e educacionais dos centros urbanos.

As matrículas nas escolas urbanas tornaram-se insuficientes para atender à crescente demanda, enquanto salas de aula no campo foram sendo fechadas. Trabalhadores migraram para a cidade em busca de emprego, nem sempre adquirido, e produções agrícolas de pequenos proprietários diminuíram. A vida no campo encontrava-se no desalento, a dificuldade de escoamento da produção agrícola, a baixa comercialização e a concorrência com a industrialização urbana (que tornavam as cidades cada vez mais modernas e dinâmicas) favoreceu a desvalorização das atividades do campo.

A saída dessa população para a cidade e suas reivindicações pressionou o governo a repensar em medidas públicas de melhorias para as escolas do campo, com o intuito de assegurar que tais pessoas continuassem a viver neste ambiente e a produzir seus produtos, contudo essa forma se atentava mais a formação de mão de obra barata do que com a formação integral do cidadão.

Nesse período, não havia um regimento consistente e bem articulado que regulamentasse a função dos docentes; professores e alfabetizadores eram contratados baseados na experiência de vida, sem uma formação adequada, não havia medidas oficiais que amparassem os professores das escolas públicas no campo, muitas cidades não possuíam recursos para pagar seus funcionários escolares e crianças deixavam de frequentar as escolas para ajudar seus pais nas lavouras.

No entanto, com a eleição de Fernando Collor de Mello, à Presidência da República em 1989³, o caráter neoliberal se intensificou, os anseios a modernidade e ao acúmulo de capital atingiu a todos os setores, inclusive nos aspectos educacionais.

Segundo Arelaro (2000, p. 97):

É nesse governo que os organismos internacionais – O Banco Mundial, UNICEF e UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se constitui critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais.

Esta forte abertura às multinacionais, a venda de estatais brasileiras e o financiamento de programas educacionais, visando à erradicação do analfabetismo, deram origem a diversas discussões, encontros e movimentos educacionais visando determinar novos rumos para a educação brasileira.

Em 1990, o Censo Demográfico Brasileiro não foi realizado evidenciando o intuito neoliberal dos representantes brasileiros, bloqueando as estimativas sobre a quantidade e a qualidade da população alfabetizada.

Arelaro (2000, p. 97) reforça:

Coincidência ou irresponsabilidade, em 1990, rompendo tradição científica e compromisso internacional, a coleta de dados para o Censo Demográfico Brasileiro não é realizada, alegando-se falta de verbas. Em consequência, as informações sobre os “todos” que deveriam ser matriculados em escolas continuam imprecisas e mais uma vez estimadas, comprometendo-se ainda o sistema nacional de levantamento de dados e de estatísticas.

Ou seja, milhares de crianças se encontravam sem escolarização, professores lecionando sem formação adequada e escolas públicas em situações degradantes, principalmente nas escolas do campo, as quais contavam quase sempre com o trabalho voluntário (ARELARO, 2000), tanto da comunidade como de docentes.

Tais problemas educacionais acima citados, juntamente com o aumento da privatização das empresas estatais, a abertura da economia ao capital estrangeiro, crises no setor da economia e escândalos sobre corrupções governamentais levaram ao impeachment de Fernando Collor de Mello no dia 1º de outubro de 1992 (VIEIRA; FARIAS, 2008).

³. A eleição presidencial no Brasil em 1989 (primeiras eleições livres após do Período Ditatorial – 1964-1985) foi realizada em 15 de novembro sendo a 25.^a eleição presidencial no Brasil.

Neste período, no entanto, surgem discussões sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e pesquisas com diversos setores públicos e privados para se definir melhorias para a educação brasileira que resultaram no projeto de Lei “Jorge Hage” (PL N° 1.258/88).

Todavia, a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) por meio do voto direto em 1995, trouxe aos cidadãos, novas esperanças de ampliação dos direitos sociais e de modernidade, através de projetos globalizantes e da expansão por meio da tecnologia de informações precisas.

Em 1996, os planos educacionais que visavam impulsionar a educação e melhorar a qualidade do ensino, se adaptam e deixam transparecer sua essência; segundo Shiroma et al. (2000, p. 92) as políticas educacionais deveriam se ajustar “[...] à lógica da racionalidade que preside a reforma; só financiar com recursos públicos o que oferecer retorno”.

Vieira e Farias (2008, p. 180) destacam que:

A prioridade fundamental da política educacional no governo Fernando Henrique consistirá em incentivar a universalização do acesso ao segundo grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório.

Desta forma, a preocupação em estabilizar a economia do país era evidente, os projetos educacionais como “Acorda Brasil! Tá na hora da escola!”, Bolsa-Escola; Guia do Livro Didático, Aceleração da Aprendizagem, Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação, *Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância* (PAPED) e programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior, Dinheiro Direto na Escola; Programa Renda Mínima; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), entre outros; traziam novos avanços para a visão educacional brasileira (SHIROMA et al., 2000).

Em 1996, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira (LDBEN/96) apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro foi aprovado, atropelando o projeto de lei “Jorge Hage” (PL N° 1. 258/88), tão amplamente discutido por vários setores e especialistas educacionais. A LDBEN/96 estabeleceu então avanços educacionais e novos investimentos, atribuindo funções administrativas às escolas, além de estabelecer a separação

do Ensino Médio, técnico e tecnológico, reorganizando medidas e investimentos para todo o ensino.

Tais reformas do ensino estavam vinculadas às recomendações das Agências Multilaterais de Desenvolvimento, fortalecendo a competitividade e aprimoramento da mão de obra para o mercado de trabalho, pois, a separação do Ensino Médio e técnico além de tudo possuía o objetivo de preparar operários, escolarizando e qualificando-os com conhecimentos gerais em um mundo globalizante.

A LDBEN/96 também incorporou um caráter avaliador, através do controle de monitoramento do desempenho escolar, por meio de sistemas de avaliações da aprendizagem como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o denominado “Provão” (hoje chamado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE) para o Ensino Superior (BRASIL, 1996).

As responsabilidades com o Ensino Infantil também passaram aos municípios, embora ainda houvesse uma evidente preocupação com o Ensino Fundamental devido às inúmeras distorções idade-série.

Todo o sistema educativo foi dividido pela LDBEN/96, no Artigo 22º, em dois níveis de educação, nomeadas como educação básica e educação superior. A educação básica possui “[...] por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudo posteriores” (BRASIL, 1996), subdividindo-se em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cada etapa da Educação Básica passou a apresentar uma ou mais modalidades (BRASIL, 1996) como as explícitas na LDBEN/96: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, e as incluídas pela Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010 (DCN): Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação à Distância e a Educação Indígena (BRASIL, 2010).

Todas essas modalidades são consideradas como “diferentes modos particulares de exercer a educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 361), necessitando de maior flexibilidade curricular, além de adequações de tempo e espaço educacional.

Segundo o Artigo 36º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, em referência a modalidade Educação do Campo, declara que:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua

diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Nesse sentido, a Educação do Campo, necessita de metodologias apropriadas, ou seja, de adequações educacionais conforme as especificidades da vida do campo e de cada região, pois ela possui uma identidade própria. Nessa modalidade há escolas do campo que precisam da reorganização de seu calendário, ajustes de acordo a natureza do trabalho com a terra, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contenha a diversidade social, cultural e política da população do campo e princípios que visam à sustentabilidade e a preservação de vida (BRASIL, 2010).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo Conselho Nacional de Educação, passaram a orientar e assegurar a autonomia das escolas; fator este que seria averiguada a partir das avaliações de desempenho.

Esta preocupação se concretizou através das políticas propostas para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), incorporado pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, no qual “Seu objetivo é promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa desse nível de ensino, particularmente, no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício” (BRASIL, 2004).

Todas essas ações repercutiram na organização e estruturação das escolas do campo, pois o FUNDEF estabeleceu um benefício de 25% a mais de financiamento para o campo do que para as escolas urbanas (VIEIRA; FARIA, 2008). Devido às dificuldades de acesso dos professores, transporte para os alunos e um projeto político elaborado de acordo com a realidade cultural, o Estado introduziu através da LDBEN/96 regulamentos e investimentos para essa finalidade.

Neste período, os movimentos sociais se fortaleceram em busca de seus direitos, principalmente os defensores da Reforma agrária Brasileira (como o movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais), que lutavam por uma educação que considerasse as especificidades dos moradores do campo, além de facilitar e ampliar a quantidade de moradores do campo.

Esses movimentos defendiam que as reformas ponderassem um projeto político pedagógico voltado para uma *escola do campo* e que fosse criado pelos próprios professores e

especialistas educacionais do campo, abrangendo o conhecimento cultural, agrário e social dessa população.

Assim, após muitas lutas, a educação no campo foi incorporada na LDBEN/96 através do artigo 28º:

- 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.

Nesta perspectiva, o sistema de ensino brasileiro passou a se reorganizar para atender as necessidades da vida no campo, considerando as manifestações culturais predominantes e os aspectos que cada região apresenta, porém, ainda não atingira as expectativas de uma educação integralmente pensada para as *escola do campo*, as melhorias apenas proporcionaram adaptações prioritárias fazendo da *escola no campo*, uma extensão da escola urbana.

A LDBEN/96 passou, portanto, a reconhecer a concepção de “mundo rural” e a necessidade de se estabelecer normas em defesa da Educação do Campo, amplamente discutida desde a Constituição Federal de 1988 pelos movimentos sociais do campo (SILVA et al., 2006, p.74).

Em 1997, o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação, promoveram o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

Este encontro proporcionou discussões sobre a situação das escolas brasileiras do campo e resultou em documentos e análises que apontaram a necessidade de se pensar em uma escola própria para o campo e da formação continuada dos professores, para melhoria do processo de ensino e aprendizado.

No entanto, muitas crianças ainda estavam sem acesso à Educação Básica, outras levavam horas para se deslocarem para as cidades em busca de alguma instrução educacional, e muitos outros problemas causados pela ausência de políticas públicas específicas no Plano Nacional de Educação (BRANDÃO, 2012).

Segundo Brandão (2012, p.7):

O I ENERA e o 1º Congresso Nacional contribuíram para que educadores e pesquisadores repensassem criticamente suas teorias, práticas e produções científicas sobre a limitação da educação rural, avaliando que Educação do Campo é politicamente abrangente, respondendo às necessidades de atendimento ao direito a educação para todos os povos, pois vai além da reprodução de conhecimentos e informações.

Ou seja, este importante congresso organizado com o intuito de defender a universalização educacional, do acesso e permanência das crianças na escola pública do campo, visando à formação de cidadãos conscientes e críticos por meio de projetos emancipatórios desenvolvidos por esses movimentos sociais, buscava transformar a educação rural, conceituada até então como a mobilização do Estado em apenas levar o ensino às populações que habitavam nas zonas rurais, uma educação fundamentada somente no ato de ler, escrever e fazer contas (SIMÕES; TORRES, 2011), para uma Educação do Campo, fundada em conceitos democráticos, no qual as escolas possuam um currículo e um projeto político pedagógico adaptado às vivências locais, que considerem o campo não como um espaço de negociações empresariais e de fins lucrativos, mas como uma organização solidária, de luta social, que se configuram em um espaço de formação política e de socialização dos saberes acumulados ao longo dos tempos pelos humanos.

Apesar de tantas reivindicações do MST, do sindicato dos trabalhadores e de outros órgãos que lutam pela Educação do Campo, muitas escolas ainda possuem currículos pensados para as escolas das cidades, pois não possuem em suas estruturas organizativas adaptações curriculares, de planejamento e aos poucos voltam ao seu primeiro estágio de educação rural, com o agravante da diminuição de alunos, o multisseriamento e o fechamento de salas.

Retornando ao ano de 1997, a política nacional adotada pelo governo para melhorar a qualidade da escola pública que mais repercutiu nas escolas do campo foi e ainda é o de formação continuada de seus profissionais. A obrigatoriedade de formação específica para a área que leciona; cursos de aperfeiçoamento, incentivos de qualificação profissional, aumento da jornada de trabalho com horas de trabalho pedagógico, desenvolvimento de projetos abrangendo os problemas dentro da própria escola e estabelecimento de um processo de formação permanente foram introduzidas nas reformas do ensino público.

Pois, para Fernando Henrique Cardoso, a capacitação dos profissionais, principalmente dos professores, elevaria as taxas de qualidade educacionais; devido a isso, a LDBEN/96 e demais leis priorizam como objetivo a formação continuada dos professores para que se alcance melhores resultados e eficácia do processo educacional do país.

Conseqüentemente, tais documentos determinam que os professores sejam responsáveis por ensinar os conhecimentos mais sistematizados, e os saberes que proporcionam uma conduta ética e moral ao meio social, além de preparar todo cidadão para o trabalho.

As novas políticas também definiram que os profissionais das escolas do campo devessem buscar sua autopreparação, muitas vezes não concedida em sua formação inicial, atendendo as respectivas diferenças e diversidades apresentadas, dentro de um sistema de ensino universalizante e avaliativo, requerendo de cada profissional a elaboração de práticas pedagógicas diferenciadas de forma a alcançar a efetiva aprendizagem dos alunos.

A partir de 1998, pesquisas, encontros e seminários sobre Educação do Campo diminuíram e instituições que estudavam as questões sociais e educacionais sentiram a falta de interesse em elaborar projetos em comunidades no campo. Entretanto, os conflitos diante a expansão da lógica do capitalismo no campo, como a disputa por matérias-primas e o aceleramento do agronegócio, que visavam o campo como ambiente de exploração, foram às causas que fundamentaram a análise teórica a respeito da Educação do Campo (CAMACHO, 2017).

Isto fez com que surgisse a necessidade de criar um novo movimento de discussões sobre Educação do Campo, e tais dilemas voltassem a ser uma preocupação nacional permanente.

Segundo Camacho (2017, p. 655):

[...] o movimento foi criado para relatar esse silêncio e o esquecimento das instituições que estudam as questões sociais e educacionais. Com os esforços conjuntos de algumas entidades, formou-se, em 1998, a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Esse movimento foi criado para fazer frente à realidade de abandono por parte do Estado. Começaram a exigir políticas públicas de instituições governamentais, bem como o financiamento para a investigação relacionada com questões educacionais em comunidades rurais.

Conforme ressaltado acima, a essência do Movimento “Por uma Educação do Campo” buscava políticas que revolucionassem a produção de conhecimento ligado ao campo. Essa ação foi gerada nos movimentos de luta pela reforma agrária e pela superação das contradições capitalistas no campo.

A Educação do Campo, portanto, não defende somente os direitos de acesso ao conhecimento sistematizado, mas constrói em cada cidadão o desejo de assegurar seus direitos

como ser social, de identidade e de clareza diante aos objetivos econômicos que levam a destruição do meio pelo qual milhares de moradores adquirem seu sustento.

A seguir, caracterizaremos as políticas educacionais do século XXI que impactaram a nação brasileira, com ênfase na Educação do Campo e suas perspectivas educacionais.

2.3. Políticas educacionais para o Campo: do Governo Lula aos dias atuais

Com os impactos das Reformas dos anos de 1990, as mudanças propostas pela LDBEN/96 e das diretrizes para o ensino e as discussões levantadas pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, os anos 2000, iniciaram-se com expectativas de renovação para a população, movimentos populares se organizaram e a sociedade civil intensificou sua participação nos debates educacionais.

Tais debates tinham como eixo, assegurar uma educação de qualidade, adequada ao contexto de cada escola e a urgência de formação profissional aos professores como uma das propostas exigidas pela LDBEN/96, com a perspectiva de não serem mais admitidos docentes sem curso superior, num prazo de 10 anos (DURHAM, 2010).

Porém, essa urgência causou uma repentina inquietude por certificados que comprovassem a formação e assegurassem emprego aos professores. As aberturas de novos centros de ensino e de uma formação acelerada surgiram, sem a capacitação real daqueles que ofereciam tais cursos.

Neste período havia muitas escolas no campo, porém ainda eram extremamente marcadas pelas séries multisseriadas. As pesquisas de Silva et al., (2006, p.71) relatam que “Em 2002, 62% das escolas primárias brasileiras e 74% das classes de 1ª a 4ª séries estavam localizadas em áreas rurais e 95% das escolas com apenas uma sala de aula (aproximadamente 60 mil) encontravam-se no meio rural”, ou seja, neste período mais da metade das escolas primárias no Brasil se localizavam no campo.

Silva et al., (2006) ressaltam, que as dificuldades nessas escolas consistiam na falta de condições de trabalho, na dificuldade de acesso as escolas, na sobrecarga que afeta os professores, a baixa qualificação docente, a intensa rotatividade e as diversas funções atribuídas aos professores, que faziam com que o professor não formado permanecesse no campo, mas que ao adquirir melhor formação pedisse remoção para a escola urbana em busca de melhor salário.

O ano de 2001 foi de constantes disputas pelos movimentos em defesa da Educação do Campo a respeito do financiamento da educação pública durante a elaboração do PNE (2001-2010). Os ganhos que valem ressaltar de acordo com Santos (2018, p. 199) são:

A meta quinze, que previa a transformação das escolas unidocentes em escolas com mais de um professor; a meta dezesseis pretendia promover a associação de classes unidocentes (multisseriadas) em escolas com, um mínimo, de quatro séries; a meta dezessete previa a garantia de transporte escolar para a zona rural, quando necessário. As metas não estavam relacionadas à especificidade da Educação do Campo no que diz respeito à cultura campesina, à produção de conhecimento ou ao currículo, entretanto, destaca-se, no PNE (2001–2011) (BRASIL, 2001), a presença de metas específicas para a educação da população campesina.

Essas abordagens foram de suma importância para as escolas do campo, embora algumas divergências com o texto escrito ainda permanecessem. A concepção de Educação Rural, ignorando o termo Educação do Campo, mostrou claramente que as políticas elaboradas no PNE (2001-2010) foram fundamentadas em uma ideia de educação urbana.

No ano de 2002, neste contexto, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi eleito à presidência, com um discurso de intensificação da participação das camadas populares nas decisões nacionais e nas elaborações das políticas públicas.

Silva et al. (2006, p.77 -78) destaca que o ano de 2002 e o início do ano de 2003 foi muito importante para a Educação do Campo:

Em novembro de 2002, a Articulação promoveu o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, com a participação de várias organizações governamentais e não-governamentais. De modo geral, as críticas colocadas são as mesmas: os problemas na educação rural permanecem e a nova geração do campo está sendo “deseducada” para viver no campo, perdendo, assim, sua identidade cultural e seu projeto de futuro. Solicitam, assim, uma maior intervenção do governo federal para solucionar os problemas endêmicos da educação no meio rural, tanto referentes à provisão quanto à qualidade.

A partir da mobilização dos movimentos sociais, o cenário da educação rural nas instâncias oficiais vem mudando. Em 2002 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, que colocam em evidência muitas das reivindicações para a educação do campo.

O governo federal, por sua vez, que iniciou seu mandato em 2003, definiu como uma de suas prioridades a implementação de políticas de combate à exclusão social, incluindo-se aqui a educação e a escola do campo. No Ministério da Educação, verifica-se a abertura de um espaço sem precedentes para a discussão e tratamento das questões relativas à educação do campo, em conjunto com representantes dos próprios movimentos e organizações sociais. O estabelecimento do Grupo de Diálogo no âmbito do

Programa de Estudos e a recente criação do Grupo de Trabalho da Educação do Campo são provas concretas dessa abertura. O Ministério assumiu, ainda, o compromisso de divulgar e disseminar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo para os Estados e municípios.

Além disso, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) começaram a considerar a Educação do Campo em suas reuniões. Tais iniciativas criaram um momento favorável para a inclusão das questões referentes a esse espaço educativo na agenda do governo federal e a abertura para participação popular, permitiu que os movimentos sociais fossem convocados para discutir seus propósitos e abrissem oportunidades de formulação de políticas públicas para o campo (SILVA et al., 2006).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais foram fundamentais para alcançar melhorias para a Educação do Campo, pois não são movidos apenas por interesses de suprimentos de suas necessidades básicas, como a fome, mas estes surgem e desenvolvem a partir da reflexão sobre sua própria existência, por isso acreditam na educação e buscam organizar e conscientizar a sociedade (GOHN, 2011).

Gohn (2011, p. 334) conceitua os movimentos sociais como “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”, que aliadas à educação são capazes de propor reflexões sobre o papel humano na sociedade que vivemos.

Mesmo com essa atuação ativa e a grande movimentação social que marcaram os governos ditos populares, Lula (2003-2010) e no primeiro mandato do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016)⁴, o discurso economicista retorna em busca de vieses compensatórias, trazendo a oportunidade de acesso ao Ensino Profissional àqueles que não conseguiram acessar o Ensino Superior (RIOS, 2016, p. 35).

Nesses mandatos houve a iniciativa de reverter o intenso processo de privatização, porém tais expectativas não possuíram avanços significativos. Rios (2016, p. 35) sintetiza este momento e as políticas educacionais mais importantes desse período para a Educação do Campo:

O Decreto nº 2.208/97 foi revogado e foram poucas suas conquistas, sendo implementadas políticas como o Programa Escolas de Fábrica, lançado em

⁴. Em seu segundo mandato foi destituído por impeachment.

2004 e baseado em parcerias do Estado com a iniciativa privada para a formação profissional de jovens de 16 a 24 anos.

Marcado pela disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo da educação profissional, o governo Lula desenvolve uma política de educação profissionalizante que se processa mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos programas Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM). De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

Em vista disso, percebemos que políticas de atendimento a brasileiros de classe mais desfavorecida se expandiram, porém como ensino profissionalizante, mesmo com a expansão da oportunidade de educação pelo país, uma das finalidades desses projetos era preparar mão de obra em menos tempo.

Por outro lado, em 2007 foi aprovado pelo MEC o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); em consonância a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O objetivo do programa é apoiar 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.

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas. (BRASIL, 2007, p.1)

O PROCAMPO partiu de reivindicações e articulações dos movimentos sociais e sindicais do campo, que buscaram promover nas escolas do campo e nos cursos de formação inicial e continuada dos docentes, a identidade cultural contextualizada da vida e as experiências do campo.

Em 2011, novas discussões surgiram visando à melhoria do ensino nas escolas já existentes e a expansão nacional dos programas destinados a população do Campo. No dia 25

de julho de 2012 foi promulgada a Lei nº 12.695 que instituiu, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Para Dalmaz (2017, p.171 apud BRASIL, 2013), O PRONACAMPO:

É um conjunto de ações articuladas que se referem à melhoria do ensino nas redes existentes, à formação dos professores, à produção de material didático específico, ao acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

O PRONACAMPO passou a oferecer tanto o apoio técnico, quanto recursos financeiros advindos do Governo Federal. Ele contempla melhorias nas instalações das escolas do campo, incentivo à formação inicial e continuada dos profissionais da educação para trabalharem no campo, como a oferta de cotas nas Universidades, projetos destinados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de dispor de materiais tecnológicos e específicos para o processo de ensino e aprendizagem aos alunos e professores (LENARTOVICZ, 2017).

Neste contexto, em 2014, ano de reelaboração do Plano Nacional de Educação (PNE /2014-2024) os movimentos sociais buscaram consolidar nas metas estabelecidas para o sistema educacional, visando à quebra com a Educação Rural, assistencialista, que negava aos povos o direito de uma educação que considerasse as vivências com a terra, com o trabalho, as manifestações culturais e as propostas educativas para as escolas do campo (SANTOS, 2018).

Todavia, Santos (2018) descreve que das vinte metas do PNE/2014, apenas a Meta oito refere-se de forma direta à Educação do Campo:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2020).

A inclusão dessa meta pode ser considerada como um avanço em relação aos planos anteriores, e na apresentação da terminologia Educação do Campo nos documentos oficiais, mas ainda se evidencia a ausência de ações para a superação dos desafios do ensino multisseriado, frequente nas escolas do campo (SANTOS, 2018).

Em 31 de agosto de 2016, Michel Miguel Elias Temer Lulia assume a presidência e permanece até janeiro de 2019. Nesse período o PNE/2014, aplicou novas estratégias para universalização do Ensino, evasão escolar e erradicação do analfabetismo, permitindo-nos refletir a importância de tal medida, pois o campo possuía cerca de 23,3% de analfabetos, em contraposição à cidade que apresentava 7,6% das áreas urbanas (MOLINA,2011), porém medidas adicionais para o campo não foram criadas.

Após isso, em 2017 foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado com a finalidade de orientar o sistema educacional brasileiro na elaboração de propostas curriculares, responsável por “apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as três etapas de escolarização, a saber, o Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2016, p.25).

A padronização de conteúdos nos currículos a serem ofertados nas escolas, privadas ou públicas, do campo ou da cidade, definiram para cada nível da Educação Básica as principais aprendizagens necessárias aos cidadãos brasileiros (BRASIL, 2017). Por meio da BNCC, percebemos que a implantação de um currículo modelo traz o reforço de uma educação baseada em padrões políticos pré-estabelecidos, os quais já deveriam ser superados.

De acordo com Arroyo (2004, p. 56):

[...] com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados por conta dessas políticas "modernizadoras", inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa.

Por isso, a Educação do Campo, reconhece a necessidade de uma educação comum a todos brasileiros, porém defende a autonomia do ensino, que busca a construção de um currículo significativo à escola, sem desprezar os conhecimentos necessários à manutenção da vida, ou ao conhecimento cultural do país, considerando as perspectivas educacionais e as experiências dos sujeitos do campo.

Desde a transição do governo Temer para o do presidente Jair Messias Bolsonaro, com início do mandato em 2019, a educação brasileira tem assistido o aguçamento dos retrocessos educacionais, tanto nos aspectos financeiros, no corte de bolsas e gastos com a educação, como na oferta de formação inicial e continuada aos profissionais atuantes nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, Antunes (2020, p. 5) afirma que o governo Bolsonaro (2019), tem tomado uma postura de “[...] destruição de políticas de educação, pesquisa, saúde e, no campo, extinguindo, descontinuando ou reduzindo políticas criadas nos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff [...]”, como o caso da coibição das ações de financiamento do PRONERA.

Com a redução de recursos financeiros e fechamentos de serviços oferecidos pelo governo, à política de reforma agrária tem sido a mais atingida. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela organização da questão fundiária no Brasil, tem tratado apenas de assuntos referentes à titulação de terras para assentados dos anos anteriores (ANTUNES, 2020).

Somado ao definhamento orçamentário à educação, desde o início de 2020, o Brasil vem passando por uma grave crise na saúde, resultante do advento da pandemia da COVID-19. A ingovernabilidade do poder executivo diante deste problema eminente tem repercutido em uma grave crise em nosso país que transcende o campo da saúde, atingindo o âmbito socioeconômico. Neste contexto o descaso com a educação tem sido evidente, como por exemplo, a rotatividade de ministros que passaram a gerir a pasta educacional, com grande potencial de esfacelamento de conquistas já adquiridas pelo setor.

Por fim, a exclusão de políticas públicas de desenvolvimento do país, tem afetado a qualidade de vida dos brasileiros, principalmente dos moradores do campo, privando-os de obterem recursos excepcionais, como o acesso à educação.

2.4. Escola do Campo: Concepções, políticas e docência.

É perceptível a desvalorização do professor, como também as crises sociais e educacionais que o assolam as escolas públicas do campo. A restrição de oportunidades concedidas pelas políticas públicas responsáveis pela formação continuada dos professores para atuarem nas escolas do campo e às novas situações do ambiente escolar e social colocam à prova a atuação reflexiva e transformadora do docente.

O panorama que se apresenta historicamente induz a crença de que escolas urbanas aspiram modernidade e ascensão das expectativas financeiras e de qualidade de vida às novas gerações, enquanto que a escola do campo não goza desses benefícios, pois são consideradas como atrasadas, inferiores, no qual o conhecimento produzido não possui relevância social (CALDART, 2008).

Segundo Arroyo et al. (2004, p. 39) a concepção de que a escola urbana é melhor do que a do campo deriva das políticas de investimento que estabelecem critérios de determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, e acrescentam:

O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena, negra... Ela deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e a lógica patronal. Este é um de seus elementos fundamentais.

As indiferenças por esses valores e as dificuldades financeiras influenciam na migração de muitos moradores do campo, que sonham aprimorar seus estudos e ascender profissionalmente, os quais buscam nas cidades um trabalho que seja estável, ou acabam submetendo-se a longas viagens e a horários exaustivos com o intuito de proporcionar à família uma vida mais digna e oportunidades educacionais a suas gerações.

Visto como, nem sempre há uma escola perto do local em que as famílias vivem, muitos alunos são direcionados as escolas da cidade. Segundo os dados oferecidos pelo Censo Escolar da Educação Básica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2014 a 2018 em todo país:

As matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,7%). Na rede privada, 99,0% das matrículas estão em escolas urbanas. Na rede pública, as escolas municipais são as que apresentam a maior proporção de matrículas em escolas rurais (19,5%), seguida das escolas estaduais, com 5,2% das matrículas (BRASIL, 2019, p. 2).

Essas estatísticas mostram que 88,7% dos brasileiros estão matriculados nas escolas urbanas, ou seja, apenas 11,3% correspondem às matrículas em escolas públicas localizadas no campo correspondentes a educação básica. O levantamento também revela que as escolas do campo tiveram a queda de 145.233 de matrículas de 2018 para 2019 (BRASIL, 2019).

É evidente que a redução de matrículas se intensifica nas escolas estaduais, mostrando-nos o abrupto crescimento de problemas estruturais como a evasão e o direcionamento de alunos para as cidades, devido à pequena oferta de vagas nas escolas do campo (SILVA, 2012).

Em relação aos docentes, os dados mais recentes realizados em 2011 declaram que existe uma média de 343.193 professores que atuam na educação básica do campo, os quais representam 16,8 % do total em exercício no país (BRASIL, 2012), possibilitando

compreendermos que não só os moradores migram para as cidades, como também grande parte dos professores.

Um dos desafios do professor do campo consiste no fato de que o docente atuante na cidade pode trabalhar em várias escolas, e preencher sua carga de trabalho, já nas escolas no campo isso é quase impossível devido ao distanciamento entre elas. Por outro lado, há uma falta de pertencimento à escola do campo.

Para Molina e Freitas (2011, p. 27) isto acontece, pois:

O pertencimento a uma organização social e o cultivo de atitudes lá aprendidas ao serem reproduzidos na escola tradicional produzem questionamentos, o que exige dos docentes dessa instituição uma ressignificação de suas concepções e de suas práticas de ensino. Enfrentar as condições e contradições sociais nas quais os educandos do campo vivenciam seus processos de escolarização implica profundos desafios aos educadores e às políticas e estratégias de sua formação.

Outra dificuldade é o deslocamento de professores, que também ocorre devido à distância da localização das escolas; iniciando-se desde o acordar muito cedo, para embarcar em viagens exaustivas, enfrentando contratempos climáticos, em transportes precários, por extensas rotas e estradas de terra inadequadas, esburacadas, lamosas, entre outras tantas adversidades às quais os docentes estão sujeitos e que lhes causam resistência para exercerem sua profissão nas escolas do campo.

Costa⁵ (2003, p. 91), em uma entrevista a Nilda Alves em 2003, esclarece que houve sim épocas anteriores à década de 1990, nos quais projetos e políticas voltaram suas atenções para as escolas no campo, por meio de divulgações e ajustes implantados; no entanto, não possuíram verdadeiros fundamentos, pois eram apenas vitrines de interesses econômicos:

Em uma pesquisa sobre o espaço escolar, soubemos que no governo de Mendes de Moraes, foram criadas escolas rurais no Distrito Federal [Rio de Janeiro], numa época em que esta se urbanizava e industrializava aceleradamente. Isso teria ocorrido como demonstração de apoio à política acordada com os Estados Unidos, depois da Segunda Guerra Mundial, de devolver as pessoas ao campo, o que era desejado por aquele país “aliado”. Buscava-se com isso, a volta do Estado anterior, ou seja, que eles continuassem industrializados e que nos retornássemos ao *status* de produtores agrícolas. Diversas ações foram desenvolvidas, naquele momento, visando a “volta ao campo”. [...] Eles criaram, em pequenas

⁵ Pesquisadora e doutora em Ciências Humanas - Educação (UFRGS) e Professora Titular em Ensino e Currículo (UFRGS - aposentada). Autora do livro “A escola tem futuro?”, no qual estuda memórias sobre processos pedagógicos e estruturas organizacionais dos currículos na escola.

idades do interior, todo tipo de atendimento que inexistia até então, como cursos para professores em zona rural e algumas iniciativas para melhorias nas escolas. Mas isso ocorreu não só no setor educacional, atingiu também o setor da saúde. Foram criados postos hospitalizadores, trazidos médicos e enfermeiras, incrementadas a formação local de agentes de saúde e instituído um serviço com assistentes sociais. Tudo isso para que o Brasil percebesse como era bom viver no campo novamente e como era ruim ir para as cidades (havia uma grande campanha pela imprensa mostrando as dificuldades e os perigos de viver nas grandes cidades). Na política oficial brasileira sempre há vitrines para mostrar que se busca atender a determinado objetivo que conta, em geral, com o apoio da imprensa [...] (COSTA, 2003, p. 91).

Conforme o trecho supracitado, percebemos que muitas ações de melhorias na formação de professores para o campo surgiram envoltas a ideologias político-econômicas. Como a autora acima coloca, muitos projetos de formação continuada no papel eram propostas maravilhosas, grandiosas, copiadas dos modelos americanos para atender as necessidades do professor, porém, na prática eram apenas “vitrines”, ou seja, essas propostas nem sempre impactavam positivamente a prática educativa, mas chegavam à escola como forma de treinamento técnico para os professores ou como mínimas reparações e financiamentos ao estabelecimento público escolar, que ao final de cada mandato passavam a não ser mais repassados, pois apenas se caracterizam como ações para atender aos interesses econômicos de países desenvolvidos e de organizações multinacionais (COSTA, 2003).

Arroyo et al. (2004) ressaltam que as políticas educacionais brasileiras em documentos oficiais, insistem em trabalhar apenas com referências de escolas urbanas, não havendo nenhuma preocupação em delimitar ações específicas para a população do campo, evidenciando que os problemas educacionais do Brasil, se tornam mais críticos para estes cidadãos, na medida em que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade de políticas públicas.

Como enfatiza Lima (2012, p. 53):

O quadro de dimensão democrática e luta popular à luz do neoliberalismo oculta, por meio de suas premissas, pontos de inflexão de seu ideário, que são defendidos através de estratégias, fazendo valer políticas sociais muito mais voltadas para o populismo do que às demandas populares, muito mais a ratificação do sistema capitalista do que a projeção de sua superação.

Com o tempo, a dificuldade de escoamento da produção agrícola e conseqüentemente a dificuldade de comercialização, criou uma crise financeira para os moradores do campo. O sujeito do campo passou a sentir a desvalorização de seus conhecimentos adquiridos popularmente, fator que despertou em muitos o desejo de adquirir uma educação mais

sistematizada, que neste momento estava sendo fornecida diante ao movimento acelerado das cidades modernas, da industrialização e da globalização.

Como já afirmamos, as escolas do campo sofrem com a migração dos jovens para a cidade, com a precariedade do trabalho docente, e com medidas estatais que impõem a diminuição de gastos, causando o fechamento de escolas. Segundo números oficiais do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), constatamos que mais de 10 mil escolas do campo foram fechadas, em menos de quatro anos, passando de 70.816 escolas em 2013 para 60.047 em 2017 (BRASIL, 2017).

A maior parte das escolas que ainda resistem se localizam em áreas de difícil acesso; segundo os dados do Censo Escolar cerca de 90% dessas escolas não possuem bibliotecas, mais de 81% não possuem laboratórios de informática e em 99% das escolas no campo não há laboratórios de ciências. O relatório ainda mostra que 15% das escolas no campo ainda lutam para terem energia elétrica (BRASIL, 2011).

Percebemos assim, que as escolas públicas, principalmente as do campo carecem de investimentos em sua infraestrutura básica e pedagógica, desde a aquisição de materiais didáticos apropriados, como de profissionais que trabalhem na coordenação e na administração das unidades escolares.

No interior das escolas do campo, manifestam-se os desajustes nos currículos escolares. Concepções e valores urbanos criaram dissociações entre a escola no campo e a realidade que a Educação do Campo almeja. Poucas políticas públicas após as implantações da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 tornaram-se específicas a esta realidade; somente em 2001, diante as reivindicações dos movimentos sociais, que leis visando às particularidades do campo foram criadas.

Essas reivindicações deram origem a importantes documentos como o Parecer CNE/CEB 2001; a Resolução CNE/CEB de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além de outros

programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 (BRASIL, 2012).

Esses documentos estabelecem que se afirme o conceito de Educação do Campo, no qual deve ser garantido a esta população o acesso ao conhecimento sistematizado, cultural, social e histórico de cada região, considerando a função da escola em preparar o morador do campo para a cidadania, além de lhe assegurar que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo seja gratuito, próximo a seus lares e de qualidade educacional, voltado aos interesses da vida do campo, permitindo a humanização de seus sujeitos e a oportunidade de estudos posteriores.

Apesar das conquistas, tais leis se mostraram insuficientes, pois ainda muitas crianças, principalmente as de classes mais desfavorecidas, não recebem uma formação cultural mais sistematizada, devido à restrição a diferentes conhecimentos, como o acesso a museus, a instrumentos musicais, livros, pinturas, viagens, entre outras fontes culturais. Mas, além do que pensamos, muitos professores também não possuem acesso a essas formas de aprendizagem.

Por consequência, o ensino da escola do campo, reflete as práticas da escola urbana, na qual os professores são responsáveis por avanços no desempenho escolar, dentro de um sistema nacional de ensino administrativo burocrático, no qual os docentes sentem a ausência de discussões sobre a Educação do Campo no espaço escolar.

A partir disso, o professor acaba por receber a função de aprimorar práticas pedagógicas diferenciadas para alcançar a efetiva aprendizagem dos alunos e o respeito à cultura do campo, partindo de suas ações a elucidação e a abertura de possibilidades reflexivas de transformação da sociedade.

Deste modo, a formação de professores também está sendo afetada; além das poucas oportunidades e das dificuldades de acesso e de manterem-se nas escolas do campo, muitos desses profissionais advêm de classes subalternas, não possuindo em suas estruturas de formação pessoal o desenvolvimento do perfil investigador e transformador, aumentando os desajustes educacionais.

Segundo Libâneo em uma entrevista a Costa (2003, p. 38):

Nossos problemas vêm de nossa formação social que nos legou uma pobreza cultural, nos legou na verdade uma semicultura. A ausência ou sonegação da cultura é preenchida com a semicultura. No fundo nosso desafio talvez seja buscar meios formativos capazes de fazer compensar a precária educação geral de base do professorado, desde a formação cultural, passando pela científica e pela estética.

Percebemos assim, a reprodução inconsciente de desigualdades da sociedade, e devido a isso a escola do campo luta para não ser extinta pelos interesses político-econômicos, como afirma Vale (1992, p. 56) “A escola pública popular está ligada, portanto, à luta desses segmentos por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe uma nova função social”, desta forma, a escola do campo busca libertar-se dos interesses neoliberais e refletir sobre sua função social, função esta constituída por meio de processos reflexivos sistematizados e fundamentados que dão origens a consciências crítico-reflexivas.

Para Rios (2008, p. 78) “A escola é o espaço de uma educação intencional, sistematizada, para a qual se exige preparo, diretividade, rigor”, por meio dela é possível relacionar a aprendizagem com a capacidade de “pensar por si mesmo”. Por isso, a escola deve revestir-se de um caráter transformador, pois indo contra os interesses de conservação social, contribua com a instrumentalização cultural das classes menos favorecidas (PARO, 2010).

Nesta perspectiva, o papel da escola deveria visar uma formação integral, crítica e voltada para a cidadania de seus sujeitos, para que estes possam progredir em seus estudos, e estar preparados para o trabalho, colaborando para a superação das desigualdades impostas pela elite, no qual o professor possui um papel fundamental nessa transformação (SILVEIRA, 1995).

Cabe então ao professor, nesse processo, buscar dialogar e refletir sobre suas próprias práticas, trazendo para seu espaço de trabalho, ferramentas para transformação, independente das condições de financiamento oferecidas pelas políticas educacionais, investigando mais do que sua formação lhe proporcionou, já que o saber construído em sala de aula durante o desenvolvimento das identidades de cada cidadão é excepcional e necessário.

Paulo Freire (1974, p. 78/79) argumenta que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”; isto significa que a cada dia, somos capazes de ao mesmo tempo em que ensinamos aprendermos com nossos alunos, reformularmos nossas concepções ao final de cada aula a fim de melhorar nossas ações.

Sabemos, pois, que é necessário provir de nós o desejo de aprofundamento e de pesquisa, já que a formação continuada não deve se constituir apenas por programas formativos em trabalho, mas também estender-se para nossa própria formação integral, garantindo-nos vivências e o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais ao ser humano.

Não estamos dizendo que a formação continuada deva vir somente de interesses pessoais, porquanto também é necessário que seja assegurado aos professores oportunidades de aprimoramento de suas práticas e teorias como fonte decorrida do dever e do direito profissional; sobre isto Prada (2010, p. 384) afirma que:

[Esta] proposta implica questões políticas e de cidadania que entendem a formação continuada dos profissionais da educação como um dever do Estado e um direito e dever dos professores e, a partir deste entendimento, se construa uma cultura de formação continuada de professores, em todas as instâncias escolares e municipais.

Ressaltamos a necessidade de que as políticas educacionais de formação continuada se articulem com o papel transformador da escola, de modo a potencializar os resultados que todos os cidadãos almejam. Enfatizamos uma formação continuada que atenda a realidade do campo, a partir da construção de um currículo contextualizado com as vivências dessa população, dentro de um planejamento que respeite a prática docente, tornando-se essencial que a formação continuada contribua de fato com o trabalho diário do docente, que lhe instrumentalize a enfrentar as situações problemas de acordo ao território em que ele atua.

E para que isto ocorra, a educação para o campo deve ser repensada em suas especificidades e diferenciações, deve ser alternativa, mas, sobretudo deve ser um processo de formação humana que “[...] construa referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (ARROYO, 2004, p. 23), por esta razão, faz-se imprescindível o apoio aos docentes ingressantes nas escolas do campo e que necessitam de um melhor acompanhamento, para que sejam estimulados a uma ação pedagógica mais autônoma, ética e crítica.

Por fim, esta seção propôs reflexões sobre importantes contextos históricos para a Educação do Campo, suas políticas educacionais e as diferentes concepções para as escolas do campo. A seguir caracterizaremos melhor a formação continuada dos professores atuantes nesses espaços e as necessidades de formação.

SEÇÃO 3: Formação continuada e Necessidades formativas

Nesta seção apresentaremos reflexões sobre como a formação docente tem-se desenvolvido no decorrer dos anos diante da perspectiva da Educação do campo; também conceituaremos o valor da formação continuada para os professores do campo e a importância de se analisar as necessidades formativas que emergem das experiências diárias desses docentes.

O contexto atual no qual vivemos e o avanço tecnológico contemporâneo que temos testemunhado há décadas, resultaram no aumento de incertezas e descontentamentos diante de valores, hábitos e conhecimentos populares produzidos nas comunidades e principalmente nos ambientes educacionais. Historicamente temos visto que as famílias e a escola do campo foram fortemente impactadas devido à saída de seus membros, para as grandes cidades.

O fato, também conhecido como “Êxodo Rural”, atribuí para esta saída a um processo de desestabilização de identidades (no caso, da identidade do homem do campo) acompanhado da desvalorização da educação no campo, uma vez que escolas no campo tiveram salas fechadas, o amontoamento de séries (salas multisseriadas), a má formação continuada que preparasse seus profissionais para enfrentar essas mudanças, dificuldades educacionais e de financiamento devido às poucas políticas públicas voltadas para a educação no campo, limitando o acesso escolar aos filhos dos agricultores.

Por outro lado, as escolas dos grandes centros urbanos, sofriam com a chegada de alunos, devido às leis de universalização e de migrações, como a chegada de membros de famílias que vinham do campo trazendo consigo grandes diversidades educacionais, culturais e sociais. O desemprego e as condições precárias em que muitos migrantes se encontravam, incorporou ao papel da escola a função de acolhimento, sobrecarregando-a.

Segundo Freitas (2002, p. 124) a infraestrutura das escolas nas cidades não estava adequada para acolher um expressivo contingente que acessava a escola, pois o Êxodo Rural:

[...] aumenta em grandes proporções a população nos bairros de periferia das grandes cidades. Como são bairros carentes em hospitais e escolas, a população destes locais acaba sofrendo com o atendimento destes serviços. Escolas com excesso de alunos por sala de aula e hospitais superlotados são as consequências deste fato.

Para resolver tantos desajustes em função dessas mudanças sociais, educacionais e tecnológicas, as políticas públicas brasileiras fortaleceram suas relações com as instituições de

financiamento internacionais, tal como o Banco Mundial, que se tornou o principal responsável pela divulgação, propagação e ideais técnicos, científicos e consumistas em todos os setores sociopolíticos.

Segundo Libâneo (2012, p. 15), esta intervenção causou impactos negativos para a educação no Brasil “[...], afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formações de professores, organização da escola, práticas de avaliação, etc.”, retardando aos cidadãos o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo, já que restringe e comercializa o acesso aos bens culturais e a uma educação de melhor qualidade.

Desta forma, a condição do professor tem sido extremamente desvalorizada, sendo imprescindíveis investimentos de ordem governamental, de melhores condições de trabalho, formação continuada, etc. para assegurar a melhor qualidade no ensino.

Di Giorgi e Leite (2010, p. 320) argumentam que:

Não existe educação de qualidade sem professor de qualidade. E, na perspectiva civil-democrática, professor de qualidade é profissional bem formado, motivado, com formação continuada baseada nos problemas da prática, realizada principalmente na própria escola, que participa ativamente do projeto político-pedagógico, que pensa a sua prática. É o professor intelectual, crítico reflexivo. Para que haja tais professores, é necessário mudar a sua formação inicial, a sua formação continuada e, sobretudo, a relação vertical, autoritária e desrespeitosa que caracteriza a forma de atuação da maioria das instâncias educacionais centrais com os professores.

Ou seja, é preciso oferecer uma base de formação aos professores, para poderem considerar durante o processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos prévios dos alunos e vivências que eles possuem. As ações sociais no ambiente escolar não podem acontecer através de um pensamento generalizador e universalizante, pois a realidade é imprevisível e as situações problemas que surgem constantemente no cotidiano, possuem características únicas.

Além disso, para se ensinar um aluno é necessário entender como este constrói seus significados, o professor deve possuir a capacidade de individualizar cada situação, de prestar atenção em cada aluno e no grau de compreensão que ele se encontra, mesmo que estejam em uma sala lotada (SCHON, 1997).

E mais, deve proporcionar a todos, experiências que permitam incorporar a aprendizagem sólida, pois como ressalta Zeichner (2000, p. 7) “[...] o tipo de experiência que o estudante tem é muito limitado. Temos que romper com o sistema atual e buscar formas de progredir”, dentro das próprias vivências que os alunos já possuem, fazê-los aprofundar

naquilo que já conhecem e desvendarem novos conhecimentos.

Como nos diz Paulo Freire, o conhecimento exige do sujeito curiosidade em face do mundo e requer dele um papel protagonista transformador do mundo. Requer ainda a capacidade de intervenção e reinvenção desse mundo através de uma reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer (FREIRE, 1983).

Ratificando o que nos dizem Schon (1997), Zeichner (2000) e Freire (1983), defendemos que um ensino de qualidade tem como pressuposto imprescindível à formação de professores que favoreçam ao aluno, o exercício de um protagonismo que valorize sua condição de cidadão, suas relações de trabalho com a terra, a história que lhe envolve e sua identidade cultural.

Para facilitar a aproximação, principalmente das classes populares da escola, para que seja possível superar as lacunas educacionais que as mudanças aceleradas vêm causando, tanto escolares como nos próprios princípios de se constituir como professor em um processo de formação continuada, é necessário desenvolver o perfil profissional de professor-pesquisador e transformador da realidade em um espaço propício para o desenvolvimento de novos tipos de reflexões críticas bem formuladas.

A seguir buscamos descrever o significado de ser professor.

3.1 Ser professor

Ser professor, não é apenas transferir conhecimentos fragmentados e sem significado, é converter-se em um profissional que deve participar ativamente e criticamente no processo de transformação da sociedade, capaz de criar possibilidades tanto para sua produção e construção, quanto para todos em sua volta (FREIRE, 2013).

É não acomodar-se ao desânimo, diante as situações problemas que lhe surgem diariamente, como falta de apoio, de materiais, de infraestrutura, de políticas educacionais que não atendam as necessidades da escola, mas é criar ações e recriar condições de trabalho, fazendo o seu melhor no ambiente a qual está inserido.

O professor possui um papel decisivo na educação, que não pode ser substituído, ele é responsável por mediar os diferentes conhecimentos, de forma a superar os obstáculos, as dificuldades e ideologias que são dominantes em nossa sociedade, trabalhando para ajudar o aluno a superar as defasagens educacionais e a buscar sua autonomia e seu desenvolvimento intelectual.

Ser professor não se configura apenas em aplicar uma aula pré-elaborada, mas é fazê-la

junto com o aluno (RIOS, 2008), não somos responsáveis apenas em ensinar conceitos, mas “[...] criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas, que são usadas para construir o pensar, e de agir e sistematizar sua ação” (RIOS, 2008, p. 83), para que possam tomar atitudes em relação à sociedade que pertencem.

De acordo com Imbernón (2004, p. 21):

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, *capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com colaboração dos colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (grifo do autor).

Ou seja, o professor é quem conhece os ritmos da aprendizagem, buscando meios para ampliar cada vez mais a visão de mundo do aluno. Assim é necessário que o docente tenha comprometimento com sua profissão, o que exige-lhe preparo, pesquisa, tempo, dedicação e disposição.

Para Freire (2013) é nessa preparação, no diálogo, na rigorosidade metódica que o docente passa a produzir novos conhecimentos, a questioná-los e a superar outros que antes se caracterizavam como verdades, mas que agora são ultrapassadas por outras, é nesse processo que começamos a formar nossa conscientização política, a reflexão da nossa prática e a intervir no mundo.

Não se envergonhando por desconhecer algo, mas se disponibilizando a também aprender e a ser curioso, pois não somos seres inacabados, mas estamos em constante construção. E nesta construção que não só nos formamos professor, mas em seres conscientes, justos, políticos, responsáveis, capazes de renovarmos a cada instante, diante a cada experiência, em cada processo de aprendizagem, no contato com o outro, na busca pela equidade, pela ética e pelo respeito.

3.2 Formação docente

Para Ferry (2008), quando pensamos em “formação”, estamos realmente falando de formação das práticas de se ensinar, de aprender os caminhos de como ensinar, que não podem funcionar sem estarem relacionadas às teorias, os quais são constituídos por momentos de reflexão sobre o funcionamento daquilo que trabalhamos, por meio dos quais construímos, criamos e moldamos nossos pensamentos diante aos conhecimentos de uma atividade prática

ou intelectual.

Desta forma, a formação é o encontro do saber da ação, da qual se desprende a experiência docente, as direções, as tomadas de decisões nas instâncias educativas. “Formação” é buscar colocar-se em condições para exercer as práticas profissionais, pressupondo a aprendizagem de conhecimentos, habilidades, entendimento das representações que os cerca, das funções de sua profissão, do papel que deseja desempenhar.

Não se pode dizer que estamos inteiramente formados, pois este é um processo contínuo e nesta “[...] dinâmica de formação, de busca pela melhor forma de desenvolvimento pessoal é que se vai orientando o docente segundo os objetivos que se busca e de acordo com sua posição.” (FERRY, 2008, p. 54, tradução da autora), ou seja, a formação é a dinâmica de um desenvolvimento pessoal, no qual o sujeito encontra a forma de como enfrentar as situações que lhe envolvem.

Por isso não podemos dizer que o sujeito se forma por seus próprios meios, só pela prática, ou só pela teoria, mas na interação com os diferentes saberes e formas, através da mediação, tanto na relação com outros seres humanos, como por leituras, estudos orientados, situações problemas enfrentados, vivências, entre outros, que favorecem a aprendizagem que lhe transforma a cada experiência e reflexão (FERRY, 2008).

Para Imbernón (2004, p.15):

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza.

Formar o professor para a mudança e para a incerteza significa abrir-lhe caminhos para a verdadeira autonomia profissional, não para a acomodação dos processos de desigualdades e das estruturas ideológicas permanentes na sociedade, porém para o desenvolvimento das capacidades reflexivas individuais e compartilhadas com aqueles a sua volta (IMBERNÓN, 2004).

Para Gatti (2010, p. 1375), a formação de professores não pode acontecer por meio de estudos fragmentados, quando não se discutem os problemas escolares e sociais, mas a partir da própria função da escola de “[...] ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”, para que possamos nos desenvolver como participantes ativos na sociedade.

Desse modo, a formação é um processo de construção integral do ser humano, é a

preparação para o exercício de seu papel profissional, como sujeito competente e qualificado, características estas que não representam apenas em cumprir com suas obrigações diárias com eficiência, buscando certificações que não desenvolvem o pensamento crítico, mas formar-se para transformar-se.

Segundo Gatti (2016), infelizmente estamos avançando vagorosamente a respeito da formação inicial e continuada de professores, porém elas se destacam como a forma mais importante de enfrentamento aos desajustes e desestruturas educacionais e sociais. No próximo tópico descrevemos melhor sobre estes assuntos.

3.3 Formação Inicial e Continuada

Diante das reformas educacionais citadas anteriormente, tornou-se necessário ampliar a formação de professores para atenderem e resolverem os problemas que sobrevieram devido às novas demandas de alunos nas redes públicas urbanas, através, principalmente, dos modelos técnicos de formação e no oferecimento de certificados que comprovassem e regulassem a qualificação profissional de cada sujeito.

Como Imbernón (2004, p. 97) esclarece:

A formação deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática [...]. Mas o que significa tudo isso para a mudança na prática formativa e na qualidade do ensino?
Em primeiro lugar e como aspecto básico, levar em consideração a experiência pessoal e profissional dos adultos, de suas motivações, do meio de trabalho – em suma, de sua situação de trabalhadores – e, por outro lado, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhes concernem diretamente.

Diante disso, a formação passou a aprimorar e investir na atuação de seus profissionais, que nos últimos tempos, buscavam práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da consciência do aluno, de como ele aprende, a partir de suas experiências pessoais e profissionais, conforme a sua situação de vida.

Aumentou-se assim, a oferta de cursos de formação inicial para professores, com o intuito de preparar os professores iniciantes diante as estruturas e o funcionamento das escolas, além das situações únicas que se apresentassem em sala de aula, que requerem não só uma atitude imediata do professor, mas a ação refletida.

Para Ghedin (2003, p.129), o sujeito em sua formação inicial necessita pensar nas muitas representações que vivenciará, pois o movimento dessa reflexão é sobretudo “[...] um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta”, ou seja, tornar-se professor é analisar a prática, fundamentada na teoria, diante a um processo histórico de organização e elaboração de saberes (GHEDIN, 2003).

Marcelo e Vaillant (2009, p.49) esclarecem que:

A inserção profissional na docência é o período que abrange os primeiros anos, em que o professor deve fazer a transição da condição de aluno para a nova posição de professor. É um período de tensão e aprendizagem intensiva em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de manter um certo equilíbrio pessoal.

Desta forma, a formação inicial é o período pelo qual o professor conhece o ambiente que trabalhará seus desafios e sua função como profissional capacitado, para atender as especificidades de cada aluno e escola, compreendendo os processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, ao longo dos anos a formação inicial vem fragmentando-se, a partir de teorias aplicadas de forma técnica, divididas por áreas de conhecimento, que às vezes se distanciam dos problemas práticos, descontextualizadas da realidade e dos demais conhecimentos, por meio de cursos que não desenvolvem o senso crítico, mas oferecem apenas certificações de professores sem aprofundamento reflexivo, comprometendo a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

GATTI (2010, p. 1375) afirma:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As ementas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objeto precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização- ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Devemos superar o treinamento irracional desde a formação inicial, por práticas e valores coerentes com a vida e com as relações sociais, é necessário o comprometimento com a ética e com a construção política de cada cidadão. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no artigo 2º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando [...], bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

A formação inicial deve estar articulada com a formação continuada, que segundo o artigo 6º da Resolução CNE/CP 2/2019, precisa ser entendida como “[...] componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente”, necessitando o docente de estar em permanente formação.

De acordo com o artigo 58º da Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas [...]” razão que explica a precisão de formação continuada aos docentes, e a necessidade de contemplá-la no projeto político-pedagógico de cada escola.

Segundo Deak (2004, p. 52),

Quando falamos de formação continuada, temos a prática de sala de aula como fundamento e o contexto em que ela se dá, neste caso, o espaço escolar. É justamente a partir do interior e do cotidiano da escola que visualizamos o desenvolvimento de um processo contínuo de formação, seja ele no período da formação inicial, através dos estágios, seja na formação continuada a partir do exercício efetivo da docência e dos momentos de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), quando o professor elabora reflexões sobre sua própria prática e experiência.

Nesta perspectiva, as atividades de formação continuada tornaram-se inúmeras, formuladas em busca de soluções rápidas; devido às inovações aceleradas, foram criadas medidas para atender as emergências educacionais e disseminadas por todo país, mesmo em um universo heterogêneo, criando-se assim o discurso sobre a necessidade de atualização e renovação profissional (GATTI, 2008).

Gatti (2008, p. 58) ainda ressalta que a formação continuada se tornou um requisito profissional:

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Assim, no interior das escolas, após muitas reivindicações dos professores, foram reservados horários para que a equipe escolar pudesse trocar experiências, buscar fontes de aperfeiçoamento, atualização e levantar soluções para os problemas diários, informando-se das novas tendências sociais e educacionais.

De acordo com a LDBEN/96, o conceito de formação continuada deve fazer parte da agenda política; o estabelecimento de ações de formação tornou-se uma condição obrigatória em todas as escolas, visando valorizar o trabalho do professor, além de estabelecer bases de organização educacional do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a LDBEN/96 ao se referir à formação continuada, (Artigo 67º, Inciso II), dispõe que “os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, ou seja, a partir desta lei, atenuaram-se as discussões sobre atualizações de professores visando atender as novas demandas de alunos, de forma a considerar suas especificidades e para buscarem soluções adequadas à realidade social na qual estão inseridos.

Igualmente, no artigo 9º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, em seu inciso VIII, descreve que a escola de qualidade pressupõe a “valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto-pedagógico”.

Desta maneira, a formação continuada configura-se como forma de promoção da valorização dos profissionais da educação e assegurar-lhes o aperfeiçoamento profissional continuado em períodos destinados a estudos, planejamento e avaliações tanto dentro da carga horária de trabalho, como fora do espaço escolar.

A mudança do perfil do profissional diante dessas reformas e exigências, demonstra a necessidade de que professores em exercício incorporem novas experiências, pois não vivenciaram os mesmos estímulos de seus alunos. Principalmente, docentes de escolas urbanas habituadas a certas ações educativas, quando se deparam com escolas que possuem hábitos diferentes como as escolas do campo, precisam se atualizar para incorporarem as vivências, as manifestações culturais e medidas educativas deste ambiente.

Imbernón (2004, p. 103) reitera,

A qualidade da instituição educativa depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições a sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo. É preciso desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas críticas alternativas que permitam desvendar o currículo oculto da organização e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização.

Devido a isso, a formação continuada é essencial dentro das escolas, para que o professor possa participar ativamente junto a equipe escolar, para entender as mudanças organizativas, os processos de tomadas de decisões, a partilha das necessidades reais do grupo docente e colaborar com os projetos de aprimoramento contínuo para os próprios professores e subsequente para os alunos.

Apesar de o neoliberalismo introduzir nessas ações diferentes recursos burocráticos, como indicadores de desempenho e metas a serem seguidas, para que com dados comprovassem a evolução da educação diante de padrões estabelecidos como de qualidade e terem um controle do que está se ensinando nas salas de aula (IMBERNÓN, 2004), surge a necessidade de o professor estar apto a criar novas condições de aprendizagem, a partir das vivências dos alunos, pois, “a formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou professora e ensiná-los, precisam criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam” (IMBERNÓN, 2016, p. 145).

O que afirmamos se sustenta pela necessidade de possibilitar ambientes de formação continuada fora e principalmente dentro do ambiente escolar que propiciem meios para que os professores, além de entenderem as estruturas e o funcionamento das escolas, busquem soluções através da reflexão bem fundamentada.

3.4 Formação em Serviço

Diante deste contexto a formação realizada dentro do espaço de trabalho, durante o horário de serviço, é o momento que se destaca por contribuir para a construção reflexiva do docente e para a reorganização das suas práticas pedagógicas diante as análises das necessidades formativas e dos interesses da comunidade escolar.

Para Lima (2000, p. 31), a formação em serviço deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”, diante aos constantes avanços das ciências, das teorias, da prática, reconhecendo-se como um ser histórico e inacabado.

Para Gatti (2016) a formação em serviço por um lado é uma formação cultural e histórica, pois contribui para entendermos os fatos sociais que envolvem a educação e o ensino, porém por outro lado, é a compreensão do sistema escolar, da realidade escolar, que possui o intuito sócio-cultural de buscar trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, por meio de pesquisas e estudos, ou seja, o professor precisa estar instrumentalizado diariamente para lidar com o ensino, que se configura como foco de sua profissão (GATTI, 2016).

Para Penteado (2013, p. 26), diante a esta proposta de formação em serviço, surge à preocupação com a educação que atenda a formação humana, a partir do olhar crítico para a realidade da escola e das capacidades do fazer coletivo; para ele a escola “[...] é o lócus de possibilidades, pois nela, encontram-se as grandes contradições da sociedade. Sabemos que a escola não nasceu para todos. A estrutura social a obrigou a incorporar todos na escola. Portanto, a escola ainda conserva a matriz excludente”, por isso os professores devem se tornar agentes ativos e passam a acreditar que eles são capazes de encontrarem as soluções adequadas para os conflitos encontrados em sua profissão e na sociedade.

Para Aquino e Mussi (2001), a formação em serviço proporciona:

[...] uma nova racionalização da profissionalidade, e, por extensão, da constituição dos saberes docentes. De um ponto de vista teórico, tratava-se de um dispositivo tático que fez circular, de forma mais precisa e localizada no interior da profissão, modos de se pensar professor.

Saberes docentes que não se desenvolvem apenas em estudos distantes da prática, mas na interação, na experiência, na construção coletiva, no diálogo, no pensamento crítico, nas possíveis mudanças das ações e compreensões do docente, a partir do cotidiano escolar, rompendo com as ideologias sociais.

Esta reflexão não deve ser apenas o pensar em representações vividas, ou estudadas por especialistas, mas além da teoria que a fundamenta, é preciso haver ações, pois assim se forma o verdadeiro conhecimento (GHEDIN, 2003, p. 129), não caracterizando a realidade do processo de ensinar e aprender em uma interpretação caótica; mas como Ghedin (2003, p. 129) completa: “É preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social”, na qual as ações do professor englobem os resultados do movimento reflexivo entre a teoria e a prática, para transformar-se em um docente de saber crítico.

E para se garantir essa transformação Silveira (1995, p. 26) afirma que:

[...] é preciso que haja a nossa intervenção na realidade. E isso é possível porque, enquanto seres humanos, somos *sujeitos da história*. Enquanto os outros seres apenas se conformam às determinações da natureza, nós, pelo contrário, através do trabalho podemos transformar a natureza e também a realidade social de acordo com nossas necessidades (grifo nosso).

Ou seja, o ser humano deve estar em constante mudança, somos capazes de pensar e repensar nossas atitudes, de nos conscientizar, de intervir na realidade e diante do contexto escolar, buscar a transformação a partir de uma postura mais política, para assim, resistir ao contexto atual, que principalmente nas escolas no campo, está fundamentando-se em ações compensatórias diante das fragilidades de formação continuada e da falta de atendimento público necessário nesses locais, nos quais professores se apropriam de teorias descontextualizadas e distantes dos problemas práticos que lhes são apresentados no dia a dia da escola no campo.

Esta acomodação gerada por processos e certificações acopladas em cursos de aperfeiçoamento, ou melhor, de treinamentos aos profissionais de uma “empresa educacional”, apenas tem desenvolvido práticas de transmissão de conteúdos e informações sem significados, inibindo o professor de executar sua função transformadora e de compromisso com a sociedade.

Este compromisso, de acordo com Silveira (1995, p. 26), consiste na “[...] possibilidade de proporcionar as massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricas e práticas necessárias para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem [...]”, valorizando a riqueza cultural, histórica e os conhecimentos diversificados das escolas no campo, para que instrumentalizadas lutem pela sua libertação.

Para compreendermos o conceito acima apresentado, refletiremos a seguir as necessidades formativas dos professores das escolas públicas brasileiras.

3.5 Necessidades Formativas

O conhecimento sobre as necessidades formativas dos professores nas escolas públicas pode trazer maior eficácia à formação profissional, pois se torna um instrumento menos técnico, permitindo a reelaboração do conteúdo e das atividades de formação desenvolvidas pela equipe escolar ou através dos cursos superiores e de pós-graduação.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), o conceito “Necessidade” tem diferentes definições; pode se remeter a um desejo, uma precisão, uma vontade, uma exigência, a falta

de algo, ou uma fonte de motivação ou desmotivação sentida pelo sujeito em desenvolver determinadas atividades.

Ainda para Rodrigues (2006, p. 97) este termo refere-se a “[...] uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjetiva”, ou seja, derivada de representações reais provocadas pela atividade de um determinado sujeito, diante a um contexto e uma história, no qual consideram os pensamentos que permeiam a sociedade, em confronto aos desejos e opiniões individuais, sendo mutáveis e únicos.

Entender as necessidades formativas dos docentes é o ponto de partida para a realização de planejamentos de formação continuada dentro da escola e pelos próprios professores, permitindo o diálogo sobre conceitos importantes ao exercício profissional, como o compartilhamento das situações-problemas, o fortalecimento da identidade cultural e histórica do local em que a escola se insere, entre outros momentos presentes no cotidiano escolar.

Desta forma, proporcionar a oportunidade do professor em refletir sobre sua necessidade de formação é permitir o desenvolvimento da construção de pensamentos diante da intenção de melhorar sua prática profissional, verificando a veracidade de crenças e conhecimentos que vão além da formação inicial (IMBERNÓN, 2004).

Por isso, ser professor significa entender quais são suas necessidades de formação e ir construindo-se constantemente, visto que a profissão docente “exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam” (IMBERNÓN, 2000, p. 65).

Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que a necessidade de formação muitas vezes está no “inconsciente” de cada professor, não sendo percebidas por aqueles que as manifestam, pois os sentimentos e motivos que expressam o que os professores precisam para melhorar sua atuação, encontram-se de forma abstrata e difusa em outras ideias.

Rodrigues (2006) ainda salienta que as necessidades formativas vão sendo descobertas aos poucos, à medida que o sujeito interage com o que diz e com o que revela, consentido na construção de uma formação continuada pautada na progressão ao longo da carreira, tornando a escola um lugar em que se é possível ensinar e também aprender.

Yamashiro (2008, p. 52) explica:

[...] quanto mais espaço os profissionais têm para discutir e deliberar sobre a própria formação, mais se envolvem ao longo do processo de formação. A graduação do envolvimento do profissional, enquanto sujeito do seu próprio processo formativo, é um dos fatores que garante o grau de sucesso da ação

formativa. Dessa forma, tanto na etapa de determinação das necessidades formativas como nas de formulação e avaliação da ação formativa, a negociação leva o profissional a um envolvimento menos passivo no processo formativo.

Nesta posição de participante ativo do próprio processo de formação, o professor passa a sistematizar o que deseja dentro do espaço educacional e a ampliar seu conhecimento, de modo que possa gerenciar sua formação, sendo menos executor de planejamentos impostos pelo racionalismo técnico.

A formação continuada torna-se, portanto, o espaço que possibilita identificar as necessidades que possuímos, acessar conhecimentos remotos, de forma a estimular o aprofundamento de questões e discussões que são compartilhadas com as pessoas ao redor, buscando os melhores rumos a serem tomados no ambiente escolar e nas políticas educacionais (YAMASHIRO, 2014).

Na próxima seção descreveremos nossos caminhos metodológicos, a fim de analisar melhor as necessidades de formação dos professores atuantes na escola do campo.

SEÇÃO 4: Caminhos da pesquisa

Nesta seção apontaremos o caminho metodológico percorrido em nossa pesquisa para construção do conhecimento sobre o objeto estudado. Desde a escolha de nossa abordagem de pesquisa, métodos e instrumentos que selecionamos para coleta de nossos dados.

4.1 Pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica

Com o objetivo de analisar como os professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Escola Estadual “Luiza Maria da Cruz” do município de Andradina/SP entendem suas necessidades formativas, optamos para esta investigação pelo enfoque qualitativo.

Para Leone (2011, p. 128) a metodologia de pesquisa utilizada nos trabalhos científicos “[...] não se resume à explicitação das técnicas e instrumentos empregados em uma dada investigação; antes, remete à consideração analítica e crítica dos caminhos trilhados para a construção do conhecimento”, permitindo-nos superar pensamentos do senso comum e ideologias acríticas.

Este estudo de caráter essencialmente qualitativo, permite que se torne possível o desvendamento de uma determinada realidade, descobrindo-se as características mais profundas e sistematizadas necessárias à nossa investigação. O método de pesquisa permite analisar, descrever e explicar neste contexto educacional, as necessidades formativas dos docentes brasileiros das escolas públicas, com ênfase nos professores atuantes nas escolas do campo diante aos desafios, lutas e vitórias profissionais.

Esteban (2010, p. 127), nos traz como definição que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A partir disso, a pesquisa de abordagem qualitativa, é capaz de renovar as suposições lançadas sobre os fenômenos sociais, através de práticas interpretativas que implicam a preocupação com a experiência vivida, o contexto social e o lugar que os fenômenos acontecem (ESTEBAN, 2010).

É necessário que haja estudos especializados nas diferentes áreas educacionais, pois, é “a sobrevivência do espírito crítico que afasta os dogmas e acompanha o desenrolar dos processos sociais” (GATTI, 2002, p. 66), permitindo a reflexão sobre o assunto em questão.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa possui três tipos: Exploratória, Descritiva e Explicativa. Para melhor direcionamento deste trabalho, adotamos como estratégia de investigação, a pesquisa descritiva com a finalidade de proporcionar a descrição de uma visão diferenciada, sem pré-julgamentos, sobre a realidade existente.

A pesquisa descritiva tem como objetivo principal “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 42); sua contribuição para o campo das pesquisas educacionais consiste, portanto, em proporcionar diferentes visões sobre uma realidade já conhecida.

Nossas fontes primárias para aprofundamento do estudo foram localizadas através da revisão bibliográfica, que segundo Santos (2004, p. 66) é o passo inicial após ter escolhido o tema de pesquisa:

A leitura inicial sobre o assunto em dicionários, enciclopédias, introduções e manuais didáticos permitirá, ao menos, que se apurem o sentido de palavras-chave, definições, situação histórica do problema, classificações genéricas, etc. Além disso, o conhecimento genérico obtido por meio desse contato inicial ajudará a distinguir o secundário do essencial e facilitará a delimitação do conteúdo dos temas a investigar.

Nesta perspectiva, procurar por materiais que tratem do assunto é essencial para a trajetória de uma pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que, além da revisão bibliográfica sobre o objeto de estudo, é preciso saber em que estado o problema se encontra atualmente, as opiniões mais recentes sobre o assunto, o que justifica nossa pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo possível assim, a realização de um modelo inicial de referência na elaboração do plano geral da pesquisa.

Desta forma, a utilização de livros, registros históricos, artigos de periódicos, artigos de jornais, relatórios governamentais, teses e dissertações, entre outros, “[...] é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa [...]” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38), e por meio deste processo que busca a análise e a descrição de um conhecimento específico em materiais relevantes sobre o tema de nossa pesquisa.

Assim, este trabalho tem como ponto de partida uma revisão bibliográfica na BDTD, com descritores que envolvem o universo da pesquisa, para assim limitarmos o nosso problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a metodologia.

Para realização desta primeira etapa, consultamos a plataforma da BDTD disponibilizada pelo *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na opção “*Todos os Campos*”; escrevemos as palavras-chave e selecionamos a opção “*Assuntos*”, para pesquisarmos apenas os trabalhos referentes a essas temáticas que elegemos.

Buscamos os seguintes descritores:

1. Educação do/no Campo
2. Escola do/no Campo
3. Formação continuada dos professores do/no campo
4. Educação do/no campo no município de Andradina-SP
5. Formação Continuada e Educação do Campo no município de Andradina
6. Professores do/no Campo.

No quadro abaixo, apresentamos o demonstrativo dos resultados encontrados, dispostas em sequência da pesquisa realizada pela autora no ano de 2018:

Quadro 1 - Resultados gerais dos descritores localizados no BDTD

Palavras-chave	Quantidade de trabalhos (todos os anos)
Educação do/no campo	901
Escola do/no campo	226
Formação continuada dos professores do/no campo	7
Educação do/no campo no município de Andradina- SP	0
Formação continuada nas escolas do campo no município de Andradina	0
Professores do/no campo	171
TOTAL	1.305

Fonte: Pesquisa Bibliográfica – BDTD (2018).

Percebemos que este *site* não faz diferenciação de resultados diante da escrita das preposições NO ou DO, por isso nossas palavras chaves estão escritas com a barra de separação, indicando os assuntos voltados às duas terminologias, por exemplo, Educação **do e no** Campo: Educação **do/no** Campo.

Não encontramos nesta pesquisa geral, trabalhos referentes a estudos sobre educação do/no campo e sobre formação continuada na escola no campo do município de Andradina, que nos possibilitasse constatar trabalhos realizados nessa localidade.

Ao verificar os dados básicos dos trabalhos oferecidos pela plataforma e os resumos, à procura de informações sobre a região que se localiza a escola *lócus*, encontramos por meio das palavras-chave **Educação do Campo** e **Escola do Campo**, apenas um texto referente ao município de Andradina datado como 2017.

Determinamos ler os resumos, a introdução e os procedimentos metodológicos dos trabalhos realizados nos anos de 2015, 2016 e 2017, três anos anteriores ao início de nossa pesquisa, por possuírem dados mais recentes, delimitando a quantidade de materiais a serem lidos.

Abaixo segue a quantidade dos materiais selecionados:

Quadro 2 - Resultados dos descritores selecionados entre os anos de 2015 a 2017

Palavras-chave	Quantidade de trabalhos (2015-2017)
Educação do/no campo	288
Escola do/no campo	70
Formação continuada dos professores do/no campo	4
Professores do/no campo	44
TOTAL	406

Fonte: Pesquisa Bibliográfica – BDTD (2018).

Na sequência, localizamos as dissertações e teses, nos últimos três anos que se relacionam com nosso objeto de estudo, demonstrando a relevância do tema e a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre o assunto.

Ao serem selecionadas, baixamos todo o material para realizarmos a leitura completa de cada material, realizando o fichamento dos dados e trechos mais relevantes para a pesquisa. A partir desse estudo foi possível delimitar melhor nosso tema de pesquisa e escolher quais temas são mais relevantes para nossa abordagem, além da definição do caminho metodológico a ser seguido.

A seguir apresentamos a relação de teses e dissertações escolhidas:

Quadro 3 - Relação de teses e dissertações localizadas no BDTD (2015 a 2017)

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição
2017	O processo de apropriação da política da educação do campo por profissionais de uma escola no interior do estado de S.P Tese	Delma Rosa S. Bezerra	Ana Paula S. Silva	USP
2017	A influência da pedagogia da alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar: a Escola Técnica Estadual (Etec) de Andradina como promotora de valorização do modo de vida rural/ Educação do Campo /Tese	Ticiane Petean Pina	Antônio Lázaro Sant'Ana	UNESP/Ilha Solteira
2017	A educação do campo como prática pedagógica: em busca de uma ação transformadora/Dissertação	Danielle Arena de Oliveira	Vitor Machado	UNESP/Bauru
2017	Identidade e diversidade cultural no Ensino Fundamental em uma escola pública do campo no município de Queimadas-BA – Dissertação.	André Nunes Bispo	Miguel Almir Lima de Araújo	UEFS/Bahia
2016	Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)- Dissertação.	Ozana Luzia Galvão Baldotto	Ailton Pereira Morila	UFES
2016	O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo : categorias em construção na história da educação/Dissertação.	Elis Regina Nunes Mota Araújo	Silvana Aparecida Bretas	UFS
2016	Visões dos sujeitos escolares sobre a Educação do Campo na Microrregião Geográfica de Andradina/Dissertação.	Divanir Zaffani Sant'Ana	Rosângela Ap. Medeiros Hespagnol	UNESP/P. Prudente
2016	Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil/Dissertação.	Camila Timpani Ramal	Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	UNESP/Araraquara
2016	Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre a experiência pedagógica na educação do campo na região norte do ES/Dissertação.	Huber Roberto Santos Àviles	Noêmia Ramos Vieira	UNESP/São Paulo
2015	Formação continuada de professores das escolas rurais : cursos de especialização à distância e contrapontos com a educação do campo /Tese.	Adriano Antônio Faria	Maria Antônia de Souza	UTP

2015	Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores/Dissertação.	Simeri de Fatima Ribas Calisto	Maria de Fátima Rodrigues Pereira	UTP
2015	Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo /Dissertação.	Luciana Carrion Carvalho	Helenise Sangoi Antunes	UFMS Santa Maria
2015	O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho/ Educação do Campo /Tese.	Adriana Ramos dos Santos	Andréa Barbosa Gouveia	UFPr
2015	Educação do campo e o pensamento crítico: um estudo da formação de professores no meio rural do Alto Vale Piranga/Dissertação.	Juliana de Conti Macedo	José Rubens Lima Jardimino	UFOP
2015	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF: a construção da educação do campo no Brasil/Dissertação.	Maria Eleusa da Mora	João Cleps Junior	UFU
2015	A educação no MST diante do estado e da política pública de educação do campo sob influência dos organismos multilaterais/Dissertação.	Vagner Luiz Kominkiewicz	Adriana D'Agostini	UFSC

Fonte: Elaborado pela autora - Pesquisa bibliográfica, BDTD (2018).

Observamos por meio das consultas na BDTD que a abordagem sobre os temas referentes às peculiaridades das escolas regulares no campo tem crescido, ampliando o interesse em refletir mais profundamente sobre o processo de formação continuada desses professores, pois “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2013, p. 15), é realmente ser o estimulador e mediador da curiosidade e da consciência crítica.

O quadro nos mostra que estudos sobre a Educação do Campo estão presentes em todo Brasil, por importantes universidades públicas, que têm realizado pesquisas sobre formação de professores do campo, planos de ação pedagógica, políticas educacionais para o campo, perfil dos professores que atuam no campo e sobre a busca pela transformação da educação rural para a Educação do Campo.

Todavia, constatamos que nenhum dos trabalhos encontrados refere-se, especialmente, à investigação das necessidades formativas dos professores atuantes na escola do campo; mesmo que durante a leitura completa, haja a menção das necessidades, elas não representaram o tema central das pesquisas. No entanto, ele nos trouxe grandes contribuições para o entendimento dos conceitos sobre Educação do Campo e formação continuada dos docentes.

Diante disso, percebemos que nosso trabalho traz resultados importantes para o campo das pesquisas científicas para a Educação do Campo e para a formação continuada de professores, permitindo assim a reflexão sobre a realidade e a busca por ações que superem os problemas encontrados nas escolas do campo.

Além das buscas na BDTD, realizamos outras leituras de aprofundamento conceitual e para estruturação desta pesquisa. Nossas opções metodológicas, que contemplam, a revisão bibliográfica, a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo foram realizadas mediante a leitura de estudos produzidos por autores como Bardin (2011, 2016), Couto (2018), Esteban (2010), Lima; Miotto (2007), Lüdke; André (1986), Marconi; Lakatos (2010), Moroz; Gianfaldoni (2002), Santos (2004), Queiroz (1983), Rosa; Arnoldi (2008), entre outros.

Através desses materiais, encontramos as definições e as significações dos conceitos abordados nesse estudo, além de ampliar nosso conhecimento sobre o objeto pesquisado.

4.2 Entrevista: planejamento, execução e análise

Para identificar as necessidades formativas dos professores da escola “Luiza Maria da Cruz”, optamos, portanto, pela pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, pois ela nos

permitiu um contato mais direto com o entrevistado, no sentido de nos inteirarmos sobre suas opiniões acerca de um determinado assunto: a entrevista.

Para Rosa e Arnaldi (2008, p. 17):

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimento, de maneira mais completa possível [...].

[...] podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa.

Ou seja, optamos pela entrevista, como ferramenta que possibilita contextualizar o comportamento dos sujeitos, sentimentos, crenças, valores, por meio do posicionamento crítico de cada sujeito, cabendo ao entrevistador conduzir a entrevista de modo que não haja divagações, ou seja, abarcando assuntos fora da temática principal, prejudicando a abordagem requerida pelo objeto de estudo.

Para Lüdke e André (1986, p. 34) “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, proporcionaram a investigação de elementos que permitem o aprofundamento da análise de dados captados, favorecendo a comparação de evidências coletadas.

Outro aspecto importante a ser destacado consiste na obtenção de dados que não se encontram presentes em fontes documentais, podendo ser uma técnica realizada tanto com pessoas alfabetizadas como analfabetos, no qual outro instrumento de pesquisa seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Porém, vale ressaltar que devemos estar atentos para os riscos que a entrevista também proporciona; como verificamos nessa pesquisa, o entrevistado ao longo dos questionamentos emite suas opiniões, que podem se apresentar contraditórias à realidade. Para Rosa e Arnaldi (2008, p. 25):

Na entrevista, o conteúdo é produzido através de respostas dadas, às vezes, sem muita reflexão, sendo a fala elaborada com a síntese de múltiplas experiências que o entrevistado mesmo seleciona e interpreta no exato momento em que é interrogado ou questionado.

Por causa desta subjetividade, tornou-se preciso conhecer mais sobre a escola pesquisada, sua comunidade local, elaborando questões norteadoras e palavras que permitissem aos sujeitos entrevistados prosseguirem na estruturação de seus pensamentos,

além de determinar um número considerável de participantes, permitindo verificar a autenticidade das informações.

A entrevista qualitativa como técnica de coleta de dados pode-se dividir em: *estruturadas* e *semiestruturadas*. Neste trabalho optamos pelo tipo semiestruturado permitindo a flexibilidade e adaptação das questões, na qual o entrevistador propõe a temática, ou o objeto de estudo com o intuito de resgatar informações e conhecimentos dos sujeitos entrevistados. Ao contrário da entrevista estruturada na qual as questões não são flexíveis, semelhante a um questionário, onde se buscam respostas uniformes, para fazer comparações e quadros estatísticos (COUTO, 2018).

Reiterando essa concepção, Bardin (2016) argumenta que a entrevista *semiestruturada* consiste em lidarmos com um discurso falado, com uma encenação daquilo que o entrevistado vivenciou, sentiu e pensou sobre algo; o que pareceu ser a melhor técnica a ser utilizada em nossa pesquisa. Bardin (2016) destaca que as entrevistas *semiestruturadas* possuem a vantagem de serem mais curtas e mais fáceis, devendo ser registradas e, integralmente, transcritas de acordo com as informações adquiridas.

Este tipo de entrevista pareceu-nos mais adequada permitindo que “[...] o sujeito discorresse e verbalizasse seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados [...]” (ROSA; ARNALDI, 2008, p.30), não descartando a utilização de um roteiro básico para orientação do pesquisador, porém sem perder o rigor metodológico de sua aplicação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Deste modo, optamos por entrevistar sujeitos que consideramos chave no funcionamento da escola, a saber, professoras que possuem mais tempo de experiência na escola “Luiza Maria da Cruz”, com contrato efetivo ou de permanência estável e com jornada de trabalho correspondente ou superior a 20 horas semanais. Ademais descreveremos o perfil das docentes selecionadas.

Para melhor sistematização, organizamos a entrevista em três processos: planejamento, execução e análise da entrevista semiestruturada. A primeira etapa compreende o planejamento que se dividiu em: *Elaboração do roteiro, Teste Piloto e Agendamentos*. Nosso *roteiro* possui como tema inicial a Caracterização do sujeito, com questões voltadas à vida pessoal, profissional e sobre o espaço que vivem e atuam, com o intuito de aproximar o entrevistado do assunto a ser abordado e compreender suas perspectivas como professor em relação ao nosso objetivo geral.

Após isso, organizamos questões que nos guiaram de acordo com os tópicos a serem descobertos, referentes à formação inicial, formação continuada e Educação do Campo, a fim

de atentar para as exigências psicológicas e cronológicas, permitindo o aprofundamento gradativo do assunto, evitando o desconforto e assegurando a veracidade das respostas (LÜDKE, 1983).

Em seguida, realizamos uma *entrevista piloto*, a fim de testar e aprimorar nosso instrumento de pesquisa, retirando alguns vieses e incômodos observados; registre-se que essa entrevista foi descartada. Nosso sujeito foi um professor que leciona a disciplina de Sociologia; trabalha no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, exerce sua profissão há cinco anos, estando apenas um ano na escola “Luiza Maria da Cruz”.

Percebemos que o entrevistado demonstrou certo receio ao responder-nos devido à circulação de pessoas no local escolar em que estávamos e por trabalhar a pouco tempo nesta escola. Também, algumas perguntas foram reformuladas para melhor entendimento dos entrevistados e direcionamento ao assunto, por isso não utilizamos a entrevista piloto. O roteiro final corrigido se constitui no apêndice 1.

Com as adequações realizadas e os *agendamentos* das demais entrevistas, entramos em contato com os professores fora de seu local de trabalho, para definir um lugar apropriado, ou seja, calmo, longe de movimentações com a intenção de proporcionar um ambiente mais agradável e livre de interferências. Primeiramente entramos em contato via telefone, porém percebemos que este meio não favoreceu nossa comunicação, assim, dirigimo-nos a casa dos entrevistados, para determinarmos o dia e horário mais adequado para sermos recebidos.

Destes selecionados, um professor se recusou, alegando indisponibilidade de tempo, e não conseguimos entrar em contato com outra docente, por estar viajando, ambos moradores urbanos. As demais aceitaram participar de nossa pesquisa.

A segunda etapa consistiu na execução da entrevista: iniciamos em julho de 2019 com a professora de Sociologia, Maria Oliveira⁶. Após a aprovação pela banca de Qualificação, fizemos novos ajustes no roteiro para continuidade da pesquisa, e retomamos as entrevistas em dezembro de 2019.

As entrevistas iniciaram-se com conversas informais sobre assuntos da vida no campo, profissional, sobre a temática de nossa pesquisa, e temas que envolvessem a cultura e a história do assentamento no qual a escola se localiza, proporcionando a quebra do constrangimento inicial.

⁶. Nome fictício

Foi anotado o e-mail de cada entrevistada a fim de enviar a transcrição para verificação. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da pesquisa, procedimento estabelecido pelo Comitê de ética, no qual o modelo deste documento está no Apêndice 2.

A entrevista com estas docentes teve duração média de 40 a 50 minutos, sendo autorizada a gravação, assegurando-lhes o direito ao anonimato e acesso ao material coletado. Além do uso de dois dispositivos de gravação, também contamos com a ajuda de um colaborador para estar atento aos dispositivos, prevendo possíveis problemas com os aparelhos e distrações das entrevistadas diante o objeto, evitando o desconforto.

Utilizamos como material de apoio um diário de bordo, ou seja, um caderno para anotações de dúvidas e gestos significativos que são ocultos nas gravações, como também, trechos a serem esclarecidos posteriormente pelas entrevistadas.

Ao termino pedimos para que as professoras relatassem suas impressões sobre a entrevista realizada, com o propósito de termos um *feedback* sobre nossa pesquisa, respondendo dúvidas que surgiram durante a entrevista. Vale ressaltar que cerca de 60% das professoras demonstraram interesse sobre a Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, oferecida pela UNESP.

A terceira etapa desse processo consistiu em analisar o material coletado: terminadas as entrevistas com as docentes, escutamos por diversas vezes as gravações, para facilitar nossa compreensão e aprofundarmos no entendimento das falas. Após isso iniciamos a transcrição literal do áudio, quando também contamos com o apoio do colaborador para revisão entre escrita e fala; a transcrição intitula-se assim como uma *pré-análise* de todo material “bruto” coletado (BARDIN, 2010).

Queiroz (1983) reforça que mesmo com a utilização de *softwares* ou de recursos auxiliares para revisão, a transcrição deve ser feita pelo próprio pesquisador, trazendo como vantagem uma primeira reflexão sobre sua experiência; ao escutar as gravações o entrevistador consegue afastar-se das emoções sentidas no momento da entrevista para assim analisar o conteúdo implícito das falas, ou seja, devemos posicionarmos de maneira a ter uma visão ao mesmo tempo interior e exterior à pesquisa.

Durante a transcrição das gravações, trechos do áudio foram ouvidos repetidamente para esclarecer dúvidas recorrentes, anotando os significados criados pelo silêncio e expressões feitas durante as falas. Também revimos os momentos de sobreposições de barulhos naturais, porquanto, mesmo não havendo outras pessoas nos locais, sons externos imperceptíveis ou comuns foram registrados pelo áudio, por exemplo, o canto dos pássaros ou

o relinchar de um cavalo no sítio de uma professora, algo corriqueiro aos habitantes do campo, que se passa por despercebido devido à capacidade do ser humano de voltar sua atenção às vozes, mas que durante a gravação foi intensificada, já que o aparelho grava todos os sons na mesma tonalidade.

Queiroz (1983, p. 85) salienta que isto ocorre, pois “[...] o documento audiovisual tem suas limitações e falhas. O vivido é irrecuperável em sua total vivacidade”, tornando-se necessário fazer edições nos trechos subentendidos, sem desviar do rigor metodológico e ético. Por este motivo nossas entrevistas sofreram edições.

Para Duarte (2004, p. 221):

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições [...].

Resolvido esses problemas com as transcrições e terminada a extensa jornada de revisão preliminar, submetemos o texto escrito à “conferência de fidedignidade” (MOREIRA; CALEFFE, 2008), que consiste em escutar o áudio relendo o que foi escrito sem ocultar nenhum trecho ou palavra. Para isso, contamos com a revisão do colaborador, fazendo correções de pontuação, adequações da língua portuguesa. Por fim, enviamos os materiais coletados e transcritos para o professor orientador da dissertação para verificação dos procedimentos adotados e do material coletado.

Com as orientações e sugestões do orientador, prosseguimos fazendo a edição dos textos, excluindo expressões coloquiais, vícios de linguagem, colocações desnecessárias, frases ocultas ou incompletas, erros gramaticais, esclarecendo conceitos, termos e expressões usadas que fazem parte da cultura ou da história desta localidade.

A última etapa para transcrição das entrevistas, segundo Leone (2011, p. 149) consiste “[...] na leitura dos textos para a substituição dos nomes verdadeiros por identificadores [...]” para preservar o anonimato das professoras envolvidas na pesquisa e daqueles que foram citados durante as falas destas.

Finalizado este processo, e com o volume de todas as entrevistas em mão, iniciamos a *exploração do material* coletado (BARDIN, 2011). Recortamos os trechos das falas que se relacionavam, como uma espécie de “quebra-cabeças”, diante das diferentes informações oferecidas pelas professoras e fomos fazendo agrupamentos por temas. Fizemos a junção de

respostas por cada questão, depois por conceitos que foram surgindo durante as falas, por assuntos e pontos de vista semelhantes ou discordantes e por trechos que iríamos utilizar, colocando observações pessoais e fazendo apontamentos bibliográficos que poderíamos utilizar mais tarde.

Este procedimento permitiu “[...] sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem nos desviarmos do foco de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30). Sintetizando, partimos do princípio de “[...] *decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente*” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85, grifo do autor), tornando informações escolhidas em dados inteligíveis, propondo uma explicação adequada ao que investigamos e ampliando a visão real dos resultados obtidos.

Concluída está sistematização, iniciamos o *Tratamento das informações* (BARDIN, 2011), buscando fazer inferências a partir de cada tema encontrado. Para isto recorreremos às fontes bibliográficas tanto feitas anteriormente como por novas buscas, utilizamos livros, dissertações, teses, entre outros materiais para aprofundamento e explicações sobre os assuntos abordados.

Também contamos com o apoio das atividades acadêmicas oferecidas na Universidade, como seminários, reuniões do grupo de pesquisa, aulas presenciais do Mestrado, para expandir nossos conhecimentos sobre os temas em questão. Entender os diversos significados sobre o nosso objeto de estudo, ampliando nossa “visão de mundo”, tornando-se importante para uma compreensão mais crítica da realidade.

Por fim, com todos os materiais selecionados, delimitamos os assuntos de maior relevância, e iniciamos a escrita final sobre as interpretações feitas, fundamentando-as a partir do referencial teórico mais adequado para nossas análises. Para Bardin (2011) esses passos, ao realizar a *análise de conteúdo* consistem na interpretação crítica dos significados, a partir de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações, no qual o objetivo incide no manuseamento das mensagens colhidas e na confirmação de indicadores e hipóteses que permitam inferir sobre outras informações.

A escolha deste procedimento apoia-se na nossa crença de que é possível explorar com mais profundidade o potencial dos dados colhidos através das entrevistas evitando eventuais ciladas da "corroboração" (dedução) ou imposição da teoria ao dado, como a da "reificação do dado" (indução).

Apesar da *análise de conteúdo* às vezes ser confundida com análise quantitativa, trata-se de análise de dados qualitativos. É importante ter em mente que sua principal contribuição consiste em oferecer novas possibilidades interpretativas, ou seja, os dados colhidos são

elementos contextuais que traduzem concretamente um fenômeno que está relacionado a um modelo teórico simplificador de uma teoria mais abstrata e geral (BARDIN, 2011).

O fenômeno, formação continuada dos professores da escola no campo, é o ponto de partida para a definição de quais dados, contextuais, devem ser coletados, e é também o ponto de encontro dos procedimentos de análise de dados com o modelo teórico. O alinhamento entre teoria-fenômeno-dado deve estar relacionado entre os procedimentos de análise e o modelo teórico, embora este modelo seja provisório.

A *análise de conteúdo* que possui a entrevista como método de investigação, é o meio pelo qual lidamos com falas espontâneas e discursos que apresentam certa subjetividade, pois ao responder a cada pergunta o entrevistado estabelece relações “[...] com o seu próprio sistema de pensamentos, seus processos cognitivos, seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente” (BARDIN, 2016, p. 93), insinuando outras realidades através da linguagem.

A análise de conteúdo é, portanto um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37, grifo do autor), é a interpretação rigorosa das ideias presentes no material coletado que nos permite a categorização das informações, ou seja, é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um discurso escrito, quantificando e desvendando os significados ocorrentes nas palavras, frases e nos temas chaves que permitem comparações posteriores.

4.3 Espaço da Pesquisa: A História da escola “Luiza Maria da Cruz”

A Escola Estadual “Luiza Maria da Cruz” foi inaugurada em dezembro de 1985 para atender prioritariamente à população recentemente instalada do assentamento Primavera (1981), composta por cerca de 280 famílias, em área de 9.595,104 ha. Em 2002 expandiu seu atendimento para o Assentamento Belo Monte, com 74 famílias em área de 1.534,48 ha, e em 2004 passou a atender o assentamento São Luiz, também nomeado como Assentamento Nossa Senhora Aparecida II, com cerca de 72 famílias em uma extensão de 974,45 ha (ITESP, 2019).

O critério de nossa escolha foi devido à importância histórica desta escola para a cultura e manutenção dos povos que vivem em seu entorno, e a decorrente realidade das políticas públicas de fechamento de escolas que assola as instituições de ensino do campo, sendo esta a única escola de ensino regular estadual do município de Andradina localizada no campo.

Segundo relatos dos moradores locais, da ex-diretora e dos professores entrevistados, quando houve a desapropriação da Fazenda Primavera, por toda sua extensão só havia mato; neste período, se intensificou a chegada de muitas pessoas, tanto oriundas de cidades circunvizinhas, quanto de outras regiões, com destaque para o estado de Minas Gerais e outros estados pertencentes ao nordeste brasileiro, com a finalidade de habitar seus lotes, anteriormente cadastrados pelo INCRA.

Nesta época já havia uma escola rural, instituída pela Prefeitura, chamada popularmente como escola do Cambira, destinada à alfabetização tanto de crianças, jovens como de adultos. Com a entrada dos novos moradores e o loteamento das terras, foi-se adentrando as terras, desmatando e povoando todos os lugares da fazenda, até os lugares de mais difícil acesso. Devido à quantidade de famílias assentadas, 280 famílias, segundo as entrevistadas, havia no início do assentamento cerca de 600 alunos, filhos dos moradores locais, o que se tornou urgente à instalação de novas escolas.

Em busca de organizar e oferecer um atendimento educacional e de saúde a todos os cidadãos desta localidade, o assentamento foi dividido em oito grupos, denominando-os de Glebas⁷; em cada grupo foi instalada uma escola com duas ou três salas, que funcionaria em três períodos, para atender a demanda de crianças e adultos, em sua maioria, analfabetos.

De acordo com o relato da ex-diretora da época e moradora do assentamento Primavera desde sua ocupação:

Nós chegamos aqui na década de (19) 80, nós tínhamos 19 salas de aula, distribuídas em toda fazenda. Quando houve a desapropriação, então tudo foi dividido em glebas, nós temos oito Glebas, e cada grupo tinha uma escola. Eram escolas formalizadas pela prefeitura, o único lugar que não tinha uma escola formal era em minha casa, pois eu montei um atendimento em educação infantil, porque não tinha espaço físico, então a prefeitura autorizou que eu montasse, mas era oficial. Eu também trabalhei com adultos à noite e com a educação infantil à tarde, a gente dava o dia todo. Porque eu aprendi isso do meu pai, meu pai foi de uma família que educou seus filhos em casa, meu avô pagava um professor para dar aula para nós na Bahia, então isso fez eu me sensibilizar e continuar, assim quando não tinha espaço no Cambira eu oferecia minha casa (Ex-diretora, 2020).

Segundo esta ex-diretora e moradores locais, com a crescente movimentação, projetos educacionais estaduais foram realizados pelas políticas do governo da época, como as

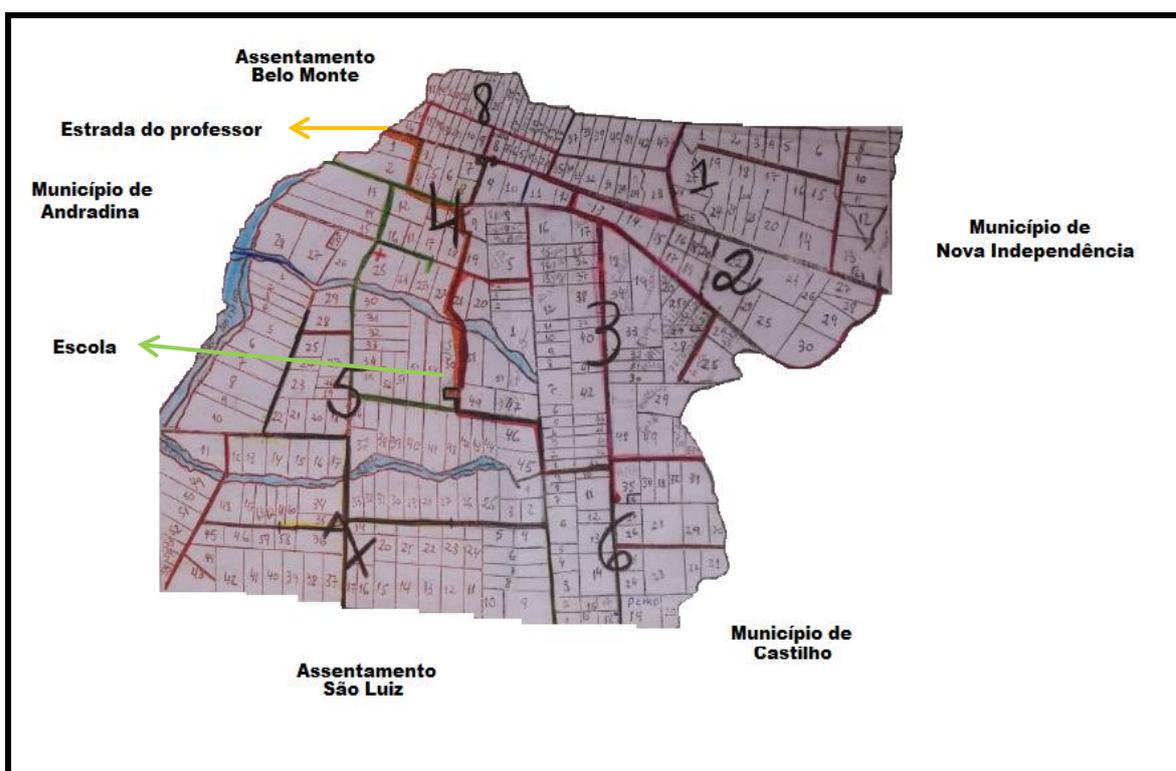
⁷. Neste caso, gleba significa conjunto de unidades agrícolas, ou seja, um grupo de sítios, esta divisão é realizada pelo INCRA para facilitar a localização dentro do assentamento. Acesse: <http://www.incra.gov.br/assentamento>, para informações.

Unidades de Ação Comunitária Estadual (UEACES), as quais se tornaram responsáveis pela educação nos assentamentos do Estado de São Paulo e devido à urgência colaboravam também com algumas ações na esfera da saúde nas glebas, contudo este projeto foi descontinuado nos governos posteriores.

A partir desse período e com a regularização do assentamento pelo Estado, os professores informais tiveram suas profissões regularizadas e eram dispostos a ajudar no atendimento a comunidade sempre que necessitavam.

O mapa abaixo ilustra a divisão das glebas dentro do assentamento:

Figura 1: Divisão das Glebas dentro do assentamento



Fonte: Elaborado pela autora - (2020)

Além de lecionar nessas escolas, professores eram responsáveis por outras tarefas, como procedimentos de prevenção contra possíveis doenças, aplicação de vacinas, injeções aos enfermos, curativos, medir a pressão arterial, acompanhamento de processos de aposentadoria, entre outros, a partir da regularização da função do professor tais funções foram destinadas a outros profissionais.

Devido a esse projeto de governo mantido pelo Estado, casas para os professores que não moravam nas proximidades foram construídas em cada Unidade escolar comunitária, denominando-as de “Casa do Professor”, as quais desapareceram ao longo do tempo,

conforme a organização das famílias no assentamento e com a regularização da Escola “Luiza Maria da Cruz”.

Após serem assentados (1981), os novos moradores do projeto de Assentamento Primavera receberam do governo o Contrato de Concessão de Uso (CCU), uma espécie de título provisório, contendo os direitos e os deveres das famílias assentadas, o qual impede o assentado de vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros até que possuam a escritura do lote (BRASIL, 2020).

Segundo o *site* oficial do BRASIL (2020):

[...] é necessário o cumprimento de todos os itens constantes no CCU. O contrato não tem prazo determinado e a vigência chega ao final com a titulação definitiva.

Também é imprescindível o registro da área em nome do Incra ou da União; a realização da medição e demarcação dos lotes individuais, ou definição da fração ideal nos casos de área coletiva; o georreferenciamento e certificação do perímetro; a inscrição no Cadastro Ambiental Rural (CAR), além da atualização cadastral do assentado, a ser realizada sempre que houver alteração nos dados pessoais e estado civil.

O instrumento definitivo tem força de escritura pública, transferindo de forma onerosa ou gratuita a propriedade das terras. Os títulos são inegociáveis por dez anos - prazo contado a partir da data de celebração do contrato de concessão de uso.

Entretanto, o Assentamento Primavera passou a receber nos anos seguintes o Título Definitivo dos lotes, sendo considerado o primeiro assentamento do Estado de São Paulo a ser desapropriado com direito a posse definitiva da terra para cada família. Isso significa que com a entrega dos títulos definitivos, o Estado oferece aos assentados uma “condição de autonomia” seja ela político-territorial, econômica, social, etc., no qual se desobriga a dar um suporte e incentivos mais acentuados as famílias (SANTOS, 2014).

Para Santos (2014), o período anterior à titulação definitiva deve ser respeitada, pois nesse período a participação do Estado como provedor de condições para o desenvolvimento e progresso das atividades produtivas, por meio de financiamentos e acompanhamento familiar é imprescindível para sobrevivência e manutenção dos migrantes, no entanto, com o aceleração da entrega das titulações ao assentamento Fazenda Primavera, as condições infraestruturais básicas e o contato com os programas de apoio as famílias foi quase nulo.

As famílias tiveram que construir suas próprias casas sem nenhum recurso, outras continuaram em barracos de lona ou madeira, em difíceis condições para manterem-se. Muitas vezes eram obrigados a vender suas produções por preços inferiores ao comércio regular, devido à falta de oportunidade de entrega, ao mesmo tempo se endividavam, e

acabavam realizando empréstimos, pois não podiam competir diante a oferta dos grandes proprietários de terras (FERNANDES, 1985).

De acordo com Fernandes (1985), estes foram os principais fatores que geraram um ciclo de dependência e exploração muito comum ao campo, pois além de venderem seus produtos por baixos preços, as famílias demoravam em receber os pagamentos, que em sua maioria eram realizados em cheques pré-datados ou com pagamento apenas após o repasse do produto. A dificuldade de vendas, a falta de apoio governamental, as condições precárias de sobrevivência, as longas jornadas de trabalho, ocasionaram a saída de famílias deste local, principalmente as que possuíam filhos para alimentar, por causa das dificuldades econômicas.

A diminuição de famílias com crianças no assentamento, e as disputas entre os municípios de Andradina/SP, Nova Independência/SP e Castilho/SP por estudantes, visando assegurar em seus municípios mais recursos do FUNDEB, fez com que muitas escolas das glebas se fechassem, restando das 19 escolas, apenas a Escola “Luiza Maria da Cruz”, devido à sua localização no centro do assentamento e por causa das lutas incessantes dos professores e da comunidade.

Neste período (1985), a Prefeitura e o Estado por diversas vezes buscaram o fechamento desta escola, ideia que os assola até os dias atuais, porém a iniciativa da população local por meio de regimentos oficiais, como a Lei nº8. 069, de 13 de julho de 1990, artigo 54º, inciso V, determinava “[...] acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência [...]” (BRASIL, 1990, p. 31) e a queda da quantidade de alunos, impediram o encerramento das aulas no campo e sustentam a escola até o presente momento.

A recente instalação da escola, em 1985, não permitia receber todas as séries oferecidas por outras Glebas, carecendo, portanto, ampliar a escola e seu atendimento. Inicialmente ela contava apenas com o Ensino Fundamental I, de primeira à quarta série, e a quinta série do Ensino Fundamental II; no ano seguinte a escola passou a oferecer também a sexta série, abrindo uma nova série a cada ano até a escola passar a receber todos os níveis do Ensino Básico.

Um prédio novo foi construído, e a escola foi formalizada como escola pública, recebendo uma estrutura física para o atendimento específico para o campo, com pomar, horta, animais e plantas. Nos anos seguintes um novo plano buscava resgatar a identidade de cada escola e da população local, sendo implantado nas escolas do campo um projeto que popularmente chamavam-se Produtos Agrícolas, em que técnicos das escolas agrícolas ministravam aulas adicionais sobre agricultura nas escolas públicas do campo. No entanto,

por ser um projeto de governo não efetivado como política de Estado, encerrou-se com o fim do contrato.

Nos anos de 2000, a escola ainda possuía um número considerável de alunos para uma escola do campo, além do recebimento de alunos vizinhos, vindos do novo assentamento Belo Monte, passando a atender assentamentos do município de Castilho/SP e de Nova Independência/SP.

No entanto, segundo as entrevistadas, esta escola veio a ser abalada novamente: o ápice das disputas contra o fechamento da escola ocorreu em 2009, quando houve uma reorganização das responsabilidades de municípios, visando assegurar mais recursos do FUNDEB a partir do financiamento custo-aluno. Os estudantes dos assentamentos dos municípios de Nova Independência/SP e Castilho/SP foram realocados para outras escolas; resultando na perda de alunos na escola “Luiza Maria da Cruz”.

Muitos discentes viram-se obrigados a enfrentar longas e cansativas viagens até a escola urbana, em um transporte que nem sempre se encontrava em boas condições, necessitando adaptar-se ao novo ambiente de estudo descontextualizado da sua vida do campo. Nesta luta contra a transferência dos alunos para a cidade e contra o fechamento da escola “Luiza Maria”, professores e pais organizaram-se e compareceram à promotoria.

De acordo com o relato da ex-diretora e professora aposentada desta escola, a luta partiu de uma ação democrática por parte dos professores:

Conversei com as mães, e disse para elas “nós vamos falar a verdade, não vamos usar nomes de ninguém. Nós vamos falar o que queremos: que permaneça a escola”. Tínhamos a educação infantil do município de manhã, de 1ª a 4ª séries, à tarde de 5ª a 8ª séries e à noite Ensino Médio. Como essa escola iria fechar? E os nossos alunos iriam para onde? Então seriam distribuídos pra Castilho e para Andradina. Como que os nossos alunos da educação infantil sairiam de casa para Castilho, mais de 40 km ou para Andradina? Além disso, o ônibus não buscava dentro do assentamento, como que esses pais levariam as crianças até a rodovia? Então a promotora nos recebeu e perguntou: “Com que fundamento vocês estão aqui pedindo para não fechar essa escola”. Falei: “Doutora, em primeiro lugar nós temos alunos, crianças do jardim I ao colegial, em segundo lugar, existe uma resolução que permite ter escola no campo”. “Que resolução é essa? Quem foi que te disse isso?” Eu falei “A resolução do MEC”. Eu tinha imprimido a Resolução nº 2 de abril de 2008 do MEC sobre escola do campo, e naquela época, esta resolução era ativa. Ela dizia que a criança assentada tem que estudar no assentamento.

Embora, as lutas com a promotoria perdurassem por dias, a prefeitura decidiu retirar o ônibus que transportava os alunos para a cidade e conservar apenas o transporte que levava os

alunos para a escola “Luiza Maria da Cruz”, o que revelou um conflito com os pais que tinham seus filhos estudando na área urbana; assim um grupo de pais do Assentamento compareceu à promotoria para assegurar que seus filhos estudassem na cidade, trazendo novamente à tona as discussões sobre o fechamento desta escola e contradizendo o discurso dos professores e dos pais da escola “Luiza Maria da Cruz”.

Toda a equipe escolar e todos os pais dos assentamentos envolvidos foram convocados e escutados, professores com orgulho da escola pediam que a promotora visitasse a escola e visse a estrutura que ela possui, apoiados nas resoluções do MEC que asseguravam os direitos da escola do campo. Segundo as anotações pessoais desta ex-diretora, uma das resoluções, mais importantes, utilizadas pelos professores foi a Resolução nº 2 de abril de 2008, em seu artigo 5º parágrafo 1º e 2º que esclarece:

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados (BRASIL, 2008).

Apoiados nesta resolução, que assegurava a necessidade de uma escola perto de seus alunos, evitando-se o deslocamento, a promotora permitiu que a escola continuasse funcionando e que os pais fossem livres para escolher qual escola desejavam para seus filhos, a prefeitura organizaria rotas para os transportes, haveria um ônibus destinado à escola “Luiza Maria da Cruz” que percorreria as estradas de terra e um destinado à cidade percorrendo as vias asfaltadas.

Após este período conturbado, a Diretoria de Ensino (D.E.) estabeleceu um projeto, nomeado “*Disseminando Boas Práticas*”⁸. Neste projeto, ativo até hoje, divulga o que cada escola tem feito de especial, e leva todas as escolas da D.E. para conhecerem o trabalho que cada escola tem elaborado. Conforme relatos da comunidade e dos professores a primeira vez que foi proposto visitar a escola “Luiza Maria da Cruz”, havia resistência dos professores e diretores de outras escolas. Segundo o relato da ex-diretora desta escola “Para nossa escola do campo ninguém queria vir, porque achava que era uma escola de chão batido, sem energia,

⁸. Este projeto possui várias etapas e abrange a participação de toda a equipe escolar e da comunidade; informações sobre este projeto estão disponíveis em: <https://deandradina.educacao.sp.gov.br/orientacao-tecnica-acao-saresp-e-disseminando-boas-praticas-2018/>.

água de poço”, porém, ao chegarem se maravilharam com a estrutura e com a recepção da equipe e da comunidade.

Percebemos, no entanto, que a população local tem diminuído com o passar dos anos, além da queda de natalidade entre as famílias brasileiras, muitos assentados venderam suas propriedades ou as arrendaram para o plantio da cana-de-açúcar, mudando-se para a cidade.

Atualmente a escola “Luiza Maria da Cruz” atende apenas 51 alunos, possui 15 professores e 2 gestores. Há 5 salas de aulas, sendo 2 delas multisseriadas:

Quadro 4 - População matriculada – 2019

Série/Ano	Quantidade de Alunos
6º e 7º	19
8º e 9º	15
1º Ano	6
2º Ano	5
3º Ano	6

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir deste quadro entendemos que os professores desta escola necessitam de melhorias na formação continuada e de adaptações e ações pedagógicas para enfrentar a luta pelo não fechamento da escola.

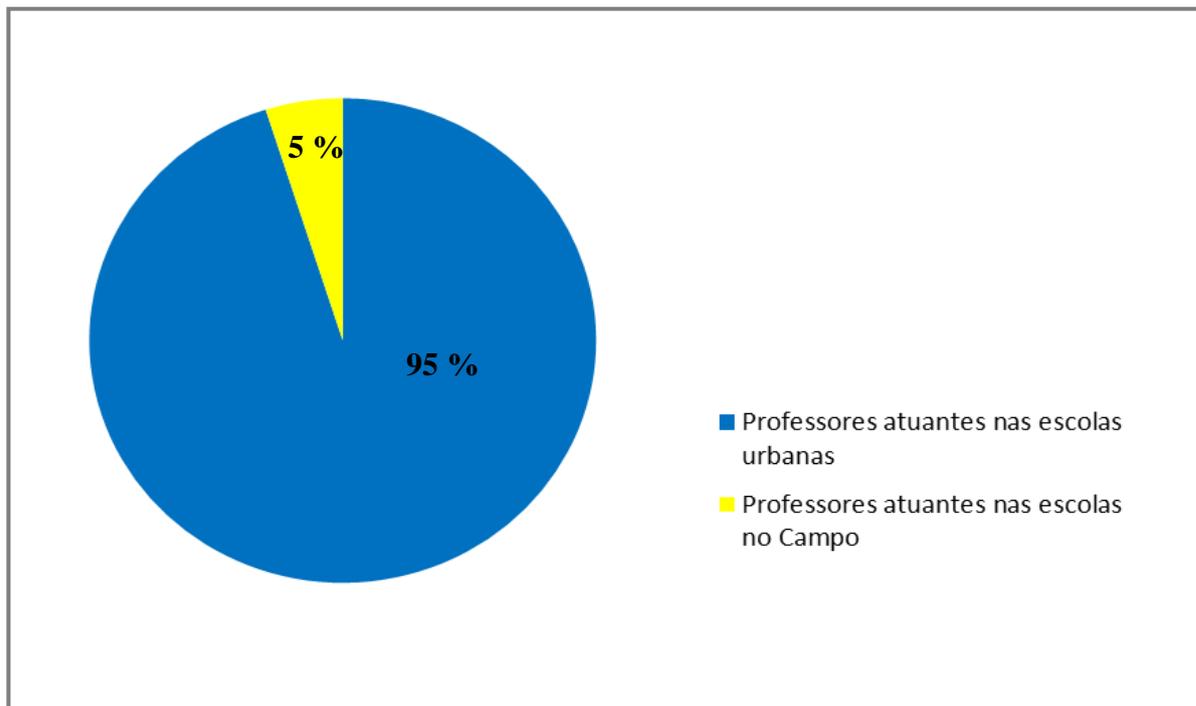
Por fim, a diminuição e a evasão de alunos no decorrer das séries têm crescido acentuadamente, o processo de adaptação das aulas para as salas de multisseriamento e o atendimento das especificidades educacionais e culturais desta comunidade encontra-se em constante declínio.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Iniciamos este tópico descrevendo os sujeitos de nossa pesquisa. Segundo informações oferecidas pela Diretoria de Ensino de Andradina, atualmente sua Rede de Ensino possui cerca de 290 professores atuantes em 23 escolas distribuídas nos municípios de Castilho, Nova Independência, Itapura, Ilha Solteira, Pereira Barreto, Mirandópolis, Guaraçai e Murutinga do Sul, responsáveis pelo Ensino Fundamental II e Médio.

Destas escolas, 22 estão situadas nos centros urbanos, enquanto somente a escola “Luiza Maria da Cruz” localiza-se no campo, fundada em 1985, entre os municípios Castilho, Nova Independência e de Andradina, a quem pertence. Possui 15 professores em exercício correspondendo cerca de 5% do total de professores atuantes na região.

Figura 2: Proporção de professores atuantes no campo com relação ao número total de professores da Diretoria de Ensino de Andradina – SP.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Dos 15 professores da escola “Luiza Maria da Cruz”, 3 são do sexo masculino (cerca de 20%), enquanto, 12 são do sexo feminino (80%). Esses dados mostram a presença majoritária da mulher na docência. Conforme as análises de Viana (2013, p. 166) sobre os dados oferecidos pelo MEC (2009), cerca de 73,5% dos professores do Ensino Fundamental II, e 64,1% dos docentes do Ensino Médio, são do sexo feminino.

Segundo Viana (2013) tais dados procedem de ideologias históricas, no qual a docência foi um dos primeiros campos de trabalho conquistado pelas mulheres, que agora lutam pelo alargamento de sua participação social e pela superação de estereótipos criados pela esfera econômica.

Para Oliveira (2013, p. 140), classes ideológicas distribuídas sexualmente dividem os postos de trabalho entre homens e mulheres, nos quais o sexo masculino torna-se responsável pelos setores “[...] agrícola, indústria de transformação, comércio e reparação, e construção”, enquanto “as mulheres tendem a estar representadas nos setores de serviços, comércio, áreas de atendimento social, como educação, saúde, assistência social e trabalho doméstico”, explicando assim a proporção de mulheres presentes em nossa pesquisa.

Ponderando este contexto e buscando entender as necessidades de formação dentro do âmbito educacional, elegemos como sujeitos da nossa pesquisa as professoras e não com outros profissionais, pois, de acordo com Esteban (2010, p. 96, apud CLARK; YINGER, 1979; SHAVELSON, STERN, 1983, p. 372):

[...] **o professor é um sujeito reflexivo, racional**, que toma decisões, emite julgamentos, tem crenças e gera rotinas próprias de seu desenvolvimento profissional; em segundo lugar, se aceita que **os pensamentos [de ser] professor guiam e orientam sua conduta** (Grifo do autor).

Considerando isto, e a experiência obtida pelos resultados da entrevista-piloto, escolhemos entrevistar docentes que possuem um longo vínculo empregatício com a escola, ou seja, efetivos (categoria A) ou estáveis (categoria F), com jornada de trabalho mínima de 20 horas semanais, para que além de entrevista-los sobre suas necessidades formativas fosse possível conhecer mais sobre a história da escola, assim como as características dos professores do campo.

Devido às políticas públicas de redução de gastos, que prevê o fechamento desta escola, apenas sete, dos quatorze professores apresentaram os requisitos acima citados, sendo três professores moradores da cidade e quatro moradores do campo nas proximidades da escola. Deste modo, nossos sujeitos selecionados como amostragem correspondem a um terço da quantidade geral dos docentes desta escola.

Das cinco professoras selecionadas, quatro delas: Maria Oliveira, Maria Letícia Ribeiro, Verônica Oliveira e Ana Maria Barbosa, residem no assentamento Primavera a mais de 20 anos, seus pais ou esposos trabalham com o cultivo da terra ou com a produção de leite, possuem parentes nas proximidades, que estudam ou já frequentaram a escola “Luiza Maria da Cruz”.

Segue um breve quadro de identificação dos sujeitos.

Quadro 5 - Informações profissionais dos sujeitos da pesquisa – 2019

Caracterização dos profissionais da educação atuantes no campo⁹							
Cargo/ Série	Formação	Sexo	Idade	Categoria de Vinculação empregatícia	Tempo na docência	Tempo de atuação na escola	Local que reside
Maria Oliveira , professora de História, Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.	Licenciada em História, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, e Letras, embora não atue na área.	F	49 anos	Efetiva	26 anos	5 anos	Reside no assentamento por meio da Cessão de imóvel pela comunidade
Maria Letícia Ribeiro , professora no Ensino Fundamental II e responsável pelo horário de permanência.	CEFAM, Licenciatura em Letras.	F	48 anos	Estável	24 anos	24 anos	Seus pais são moradores do assentamento desde a desapropriação
Maria Verônica Oliveira , professora de Artes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e de Sociologia do Ensino Médio.	CEFAM, Licenciada em História, Arte, Sociologia e Pedagogia, pós Graduada <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia e em Arte e Educação.	F	33 anos	Efetiva	15 anos	8 anos	Seus pais são moradores do assentamento desde a desapropriação
Ana Maria Barbosa , professora de Matemática do Ensino Médio.	Licenciada em Matemática, Pedagogia, cursando Letras, e pós-graduada <i>Lato Sensu</i> em Educação Especial.	F	36 anos	Efetiva	14 anos	9 anos	Seus pais são moradores do assentamento desde a desapropriação
Maria de Lourdes Pereira , Professora no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.	Licenciada em Letras e Pedagogia. Pós Graduada <i>Lato Sensu</i> em Gestão Educacional	F	50 anos	Estável	16 anos	3 anos	Moradora urbana

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁹. Os nomes dos sujeitos são fictícios.

Ao solicitarmos às docentes a escolha de seus nomes fictícios, percebemos a semelhança entre os nomes escolhidos; para elas *Maria* é um dos nomes mais comuns entre os moradores do campo, corroborando com as estatísticas fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Segundo este órgão, aproximadamente “11,7 milhões de brasileiras possuem esse nome”, sendo derivados da cultura cristã do país e permanentes nas gerações.

Finalmente, a seleção dessas professoras, o conjunto de informações apresentadas e discutidas por meio das entrevistas, nos evidencia a importância da formação continuada, diante o contexto histórico e social as quais estas professoras pertencem, permitindo-nos compreender suas necessidades de formação diante a identidade cultural da escola no campo.

SEÇÃO 5: Achados da pesquisa: uma arqueologia da escola

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995, p. 71).

Nesta seção elaboramos reflexões acerca do conteúdo das entrevistas coletadas. Vale lembrar que as análises desenvolvidas neste trabalho não são conceitos imutáveis, existem muitas formas de interpretar uma mesma realidade e inúmeras inferências a fazer, as falas apresentadas das entrevistadas são representações do real que “[...] quando gravadas pelo entrevistador, adquirem uma concretude, mas devem ser consideradas um processo e não uma concepção pronta, estanque, definitiva” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 25), mas uma rede complexa de diferentes significações.

Logo nos é exigido, segundo Leone (2011, p. 150):

[...] uma postura de aceitação e de constante abertura para o novo, que o leva a rever seus princípios, valores e expectativas e a buscar novos caminhos para a construção do trabalho de pesquisa a partir do confronto com as experiências e as aprendizagens vivenciadas no decorrer da investigação.

Conseqüentemente, as concepções apresentadas não se constituem em verdades absolutas, mas em caminhos para reelaboração de nossos pensamentos. Para isso essa seção está subdividida em dois tópicos: No primeiro apresentaremos como as docentes descrevem suas experiências em trabalhar na escola do campo, os sentimentos que possuem por ela e como tem ocorrido seu processo de formação continuada, enquanto no segundo tópico discutiremos sobre as necessidades de formação continuada, descritas por essas professoras.

5.1 Experiências, sentimentos e processo formativo das docentes do campo.

Com exceção da professora Maria Oliveira que iniciou sua carreira na cidade de São Paulo, as demais professoras estudaram nesta mesma escola, fizeram licenciatura nas cidades vizinhas e retornaram à escola como professoras. Maria Letícia (2020) sente-se orgulhosa ao dizer: “Primeiro fui estudante, depois quatro anos estagiária até terminar minha faculdade e agora estou no “Luiza Maria da Cruz” como professora”; tanto ela, como as docentes Maria Verônica e Ana Maria Barbosa foram estagiárias e possuem uma relação de afetividade com esta escola.

As quatro professoras moradoras do campo descrevem-se como persistentes e batalhadoras, acreditam que somente por meio da educação é possível transformar os desafios sociais e de sobrevivência enfrentados no trabalho árduo com a terra que seus próprios pais, seus alunos e a maioria dos moradores do assentamento exercem, todas sonham com melhorias na educação brasileira e percebem que avanços têm ocorrido no assentamento com relação à educação:

Antigamente no sítio era mais difícil para estudar, porque você não podia ir a qualquer momento à cidade. Não tinha ônibus para nada do que planejávamos fazer. As pesquisas tinham que ser nas bibliotecas da cidade. Não tinha como fazer algumas tarefas, pois na escola e no assentamento não tinha material e um lugar para fazer as pesquisas, então era difícil. O transporte antes era mais escasso, hoje não, para o morador do sítio agora é fácil, porque tudo o que eles podem ter na cidade é oferecido na escola do sítio, como internet, livros, o transporte é melhor, tudo ficou mais fácil. (ANA MARIA BARBOSA, 2020).

Percebemos que as professoras do campo foram influenciadas a escolherem essa profissão devido à proximidade das faculdades de licenciatura e pelo fato de possuírem professores em suas famílias; também revelam que as faculdades privadas que oferecem os cursos de licenciatura são as mais acessíveis, por oferecerem bolsa de estudos, estágios remunerados e vínculo com entidades para inserção de seus alunos no mercado de trabalho.

Em contrapartida, ressaltam que se sentem felizes por trabalharem nesta escola, mesmo que a profissão possua muitas situações conflituosas a serem resolvidas; em seus discursos contam que sempre recebem apoio da equipe. Para Ana Maria Barbosa (2020) “[...] todos os professores mostram-se bem empenhados para proporcionar um ensino melhor para os alunos [...]”, o que as estimulam a resistir pelo não fechamento da escola. Este é o perfil das professoras moradoras do campo que foram entrevistadas.

A quinta professora, Maria de Lourdes Pereira (2020), reside em Nova Independência, foi escolhida por ser a professora da cidade com maior tempo de trabalho na escola *lócus*, apenas três anos, isso nos mostra a grande rotatividade de professores da cidade. Ela explica que isto se dá por conta das dificuldades no acesso à escola devido às longas estradas de terra o que justifica a desistência de muitos professores.

Entretanto, Arroyo et al. (2004, p. 40) em suas palavras explicam:

É preciso considerar que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural. É senso comum a constatação do caos geral. Mas também é verdade que ali a situação se torna mais crítica, à medida que

sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas.

É notável esse panorama citado quando Maria de Lourdes declara que não foi sua escolha trabalhar na escola do campo; no entanto, precisava completar uma carga horária que permitisse sustentar sua família. Por outro lado, a docente confessa dizendo que está sendo sua escolha permanecer atuando neste local. Ela acrescenta que já teve oportunidades de voltar a dar aulas na cidade, porém se recusou pelo fato de sentir-se parte da escola e ter se adaptado com o trajeto.

Após descobrir atalhos e ter comprado seu próprio veículo, Maria de Lourdes pôde ter acesso de Nova Independência à escola pela estrada principal de cascalho, recentemente reestruturada pelo projeto de melhoria das estradas de terra, que envolveram tanto a prefeitura na qual reside como a prefeitura de Andradina, projeto esse que foi executado a pedidos da escola “Luiza Maria da Cruz” e da população local.

Ela retoma sua fala anterior e acrescenta que a cada dia tem desenvolvido em si uma identidade profissional para atuar no campo. Para Nóvoa (2000, p. 16), o ambiente escolar que proporciona ao docente um sentimento de pertencimento “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, capaz de criar nos sujeitos a consciência de que são seres históricos e políticos, em meio a um contexto de desigualdades sociais.

Maria de Lourdes (2020) descreve que sua identidade como professora da escola “Luiza Maria da Cruz” consiste em ser:

[...] uma pessoa humilde, sonhadora, que sonha com uma educação melhor no Brasil, hoje vemos que está muito complicado trabalhar, muitas mudanças, e vemos que essas mudanças fazem com que até o próprio educador às vezes se perca diante das mudanças... A nossa esperança é de um mundo melhor, não só na educação, mas que as pessoas tenham mais amor, essa sou eu.

De certa forma, ela nos descreve o perfil de todos os professores brasileiros perante a luta política para que nossa educação seja reconhecida, porquanto “Para que o professor possa atuar com qualidade na escola pública, faz-se essencial, além de formação profissional qualificada, melhores condições de trabalho [...]” (LIMA, 2013, p. 138), como a valorização social do trabalho, qualidade no acesso à escola, materiais didáticos, salários dignos, entre outros.

Frente a sua atuação como profissional, ela admite que iniciou na escola “Luiza Maria da Cruz” durante um tratamento de depressão, que seu primeiro ano foi conturbado por problemas pessoais devido à perda de um familiar e completa:

Sinceramente, os alunos me apoiavam, eles falavam: “professora não se sinta triste assim, não desista”, eu tive esse carinho, por isso que eu tenho um apreço muito forte por essa escola, porque eu tive essa atenção, desde conversas com a faxineira, com a cozinheira, nos momentos mais difíceis, eu tive esse apoio deles, graças a Deus.

Esse trecho nos mostra a importância do apoio, das dificuldades encontradas nos primeiros dias de trabalho na escola do campo. A professora Maria Oliveira (2019) diz que também sentiu dificuldades ao se mudar para as proximidades da escola, já que os concursos para professores não selecionam por meio de suas provas àqueles que estão aptos, que possuem experiência, ou que receberam alguma formação voltada para o local onde atuaram, como por exemplo, uma formação destinada aos desafios da escola do campo.

A prova de seleção dos concursos para candidatos à efetivação em sua maioria é organizada com questões de múltipla escolha, que nem sempre são capazes de medir o real conhecimento, ou as habilidades de cada candidato, medem apenas os conhecimentos gerais ou próprios de cada área do saber, mas não verificam se os aspirantes possuem perfil para trabalharem em locais que necessitam de propostas educacionais diferentes das escolas urbanas, como o caso da escola do campo, admitindo profissionais através de seus resultados e de classificações, nos quais os primeiros candidatos possuem a oportunidade de escolha e os demais acabam por aceitar trabalhar em qualquer escola para completar sua carga horária de trabalho.

Segundo a professora Maria Oliveira (2019), essas classificações fazem com que os professores que não se identificam com a escola possuam o desejo de migrar para a cidade, e que esta ideia também acaba fazendo parte da vida de muitos alunos que moram no campo:

Então, o início foi complicado, porque eu estava saindo de uma cidade grande, de escolas grandes, com um público totalmente diferente e aí eu venho para a “Luiza Maria da Cruz”, que é a escola que eu tenho experiência, e eu me deparei com um ambiente diferente, com um ar diferente, uma paisagem diferente, com alunos assim, que... Sonhavam com a cidade, já uma característica que a gente detecta neles, de poder sair do campo, entendeu?! Eles às vezes decepcionados, vendo a situação difícil dos pais que vivem no campo, muitos deles tinham já o objetivo de fazer uma faculdade e poder sair da vida que estava levando, então a perspectiva que eu percebi, era de um “Êxodo Rural” por parte dessa criançada (...).

Este desejo de buscar uma vida financeira melhor, de mudar-se para a cidade é um dos maiores desafios para o funcionamento e qualidade da escola do campo, devido ao grande fluxo de saída e entrada de professores e alunos, são desestabilizadas as atividades sequenciais e os projetos elaborados pela escola, causando impactos negativos para a formação dos alunos, além do fechamento de salas.

A evolução da educação brasileira nas escolas nos deixou uma herança de precariedade e assistencialismo, que acarretam problemas infraestruturais, espaços físicos inadequados, escolas mal distribuídas geograficamente, ausência de formação continuada adequada ao exercício do docente, falta de condições de trabalho, salários defasados e um currículo descontextualizado da vida dos alunos, principalmente dos povos que vivem no campo (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

Adaptar-se a uma escola no campo, torna-se assim mais um desafio a ser superado por professores que não receberam formação para o campo e em muitas vezes nem informações básicas de localização e de identidade social e histórica da escola. Devido às dificuldades de acesso, muitos designados às escolas no campo desistem de seus cargos, antes mesmo de conhecer e de interagir com a cultura existente nela.

A professora Maria Letícia Ribeiro (2020) afirma que não recebeu nenhuma formação sobre as características da escola que leciona, ou sobre a Educação do Campo e que sente essa necessidade formativa, ela comenta que o fato de morar perto da escola em que trabalha desde o período da desapropriação da fazenda, e poder conhecer mais profundamente a cultura local faz com que conheça melhor a vida de cada aluno, seus pensamentos e assim ser possível ensiná-los e incentivá-los:

O meu menino também estuda na escola “Luíza Maria da Cruz.”. O maior tem dezoito anos e terminou o terceiro colegial no ano passado e agora eu tenho um filho de onze anos que entrou no 6º ano, quer dizer fez o 6º, ano passado. O ônibus entra aqui e eu vou junto com eles, o ônibus vem trazê-lo e voltamos juntos, então todos ficamos em família, eu economizo combustível e nós acabamos conhecendo todos os alunos pelo nome, sei o nome de todos, nós conhecemos eles desde pequenos, suas vivências e seus gostos. Tem alunos que dei aula na pré-escola e ainda conversamos. Criamos vínculos um com o outro.

Percebemos o respeito e o comprometimento pela escola no qual esses professores trabalham, o sentimento de pertencimento torna-se bem claro nas falas. Maria Verônica Oliveira (2020) diz que isto acontece pelo fato de também ter sofrido, no início de sua

carreira, com a dificuldade de acesso à escola, o que propiciou bases para sua formação pessoal, e de respeito a essa população:

[...] eu vivia quase a mesma situação dos alunos, pois utilizava dois onibus para chegar até a escola. Nos dias de chuva chegávamos a pé, quando não, ficávamos presos na escola. Cheguei a ficar presa na escola por uma semana, perdi provas na faculdade, por conta das condições climáticas que se intensificaram devido a estrada, o transporte. Antes já vivia isso porque sou da zona rural, cresci aqui. Então comecei a batalhar, consegui concluir a faculdade e depois que terminei, comecei a gostar de trabalhar no campo, tanto, que depois de um ano precisei sair, porque meu contrato venceu, pois não era efetiva, e nesse dia eu chorei, meus alunos choraram, mas precisei sair, por conta do vencimento do contrato.

Essa docente em referência a sua formação inicial completa-nos dizendo que mesmo através dos estágios e dos projetos oferecidos pela faculdade, o professor sente-se abalado nos primeiros dias de atuação, pois encontra nas escolas, tanto da cidade, como no campo, situações problemas únicas, difíceis de serem resolvidos.

Segundo Maria Letícia (2020), fora da faculdade “*A realidade é totalmente diferente, não tem nada parecido com as teorias estudadas, tem situações nas quais são necessárias ter um “jogo de cintura” pra lidar com a diversidade de conflitos [...]*”, e mesmo que haja planejamento das aulas, o momento e o envolvimento dos alunos requerem diferentes táticas e a participação colaborativa para o desenvolvimento do conhecimento e de suas significações para a aula.

Ela prossegue dizendo que o professor iniciante adentra a escola com muitas ideias, que devem ser aproveitadas e adaptadas a cada escola, mas sem esquecer que cada local é único, devendo conhecer inicialmente onde se trabalha, quem são as pessoas, os alunos e refletir sobre a escolha dos recursos e das metodologias a serem utilizadas para cada sala, pois fazer parte e vivenciar o dia a dia da escola, também deve ser um dos componentes da sua formação profissional.

Como Rios (2008, p.89) afirma, “A aula transborda o lugar”, isso quer dizer que a nossa atuação vai além do que vemos, das informações e conteúdos a serem ensinados, nossa formação profissional interior deve possuir uma posição ativa, isto é, devemos ativar nossas forças no sentido de fazer parte do lugar que ocupamos, atribuindo significados a partir dos gostos, das opções, das escolhas, das margens de manobra em sala de aula, considerando as alternativas para cada situação, julgando e elegendo os caminhos que mais se adequam ao perfil dos sujeitos envolvidos (RIOS, 2008, p. 89, apud, DUSSEL, CARUSO, 2004, p. 26).

Outro aspecto importante, que segundo Ana Maria Barbosa (2020) agrava a formação efetiva dos novos professores está ligado à estabilização profissional; ela diz que antes de efetivar-se trabalhou como professora eventual nas escolas urbanas, o que impossibilitava exercer esse contato eficiente com os alunos, além de ministrar aulas fora da sua área de formação, trazendo-lhe descontentamento.

Argumenta ainda, que o desejo de estabilização profissional, motivou-a a prestar os concursos para professor, e por ter conseguido ser classificada nas primeiras vagas teve entre as opções de escolas, o direito de escolher onde iria trabalhar e optou por pela escola “Luiza Maria da Cruz” por ser próxima a sua residência; ela diz que não sentiu dificuldades nos primeiros dias, pois era estagiária da escola, mas enfatiza que somente recebeu orientações básicas sobre os projetos a serem executados durante o ano letivo.

Os professores que já moravam no campo sentiram-se mais habituados à identidade da escola no campo “Luiza Maria da Cruz”, porém para a professora Maria Oliveira (2019) este primeiro contato trouxe estranhamentos e receios:

*No primeiro momento eu fiquei um pouco assustada, porque como eu não tinha experiência na estrada, pois é uma estrada difícil. Mas quando eu conheci a escola me apaixonei, eu até brinco, digo que a escola deveria um dia se transformar em um recanto para professores cansados [...].
A estrada é os 100% das dificuldades, o restante são facilidades, porque tudo favorecia, você estava em contato com vida do campo, entendeu?! Então não precisava falar “Ah! Vou deslocar meu aluno”, para mostrar algo pra ele, porque você estava dentro do contexto, às facilidades eram muitas. A dificuldade que eu encontrei, a única, é chegar até a escola, porque estando lá tudo fluía [...].*

A fala dessa professora mostra que em um primeiro momento houve o descontentamento, a desestabilização, o medo, mas que com o tempo de experiência, os obstáculos tornaram-se pequenos em virtude da aproximação e da incorporação dos valores da escola.

De acordo com Ferry (2008), o docente frente a uma situação nova, que o desestabilize, sente-se angustiado em não saber como proceder, busca atualizar-se com urgência diante a uma situação que não lhe foi ensinado na formação inicial e que nem sempre faz parte da formação continuada oferecida pela administração escolar, o que dificulta a compreensão das estruturas organizacionais e o funcionamento abstrato dos problemas diários das escolas do campo, sendo necessário buscar uma reflexão mais aprofundada e diferente da realidade urbana.

Essa necessidade de capacitação profissional antes e concomitante ao exercício da função na escola do campo, é o fator essencial para o sucesso profissional e para o bem estar do docente. Conforme as entrevistadas, participar e estar ciente de tudo o que ocorre no ambiente de trabalho colabora para uma atuação profissional com mais qualidade, pois é preciso “[...] ter formações mais voltadas para a realidade da escola e buscar fazer um trabalho diferente, porque aqui temos alunos trabalhadores, desde crianças, eles possuem uma relação com a terra [...]” (MARIA VERÔNICA, 2020), para assim entender e desenvolver novos processos de ensino e aprendizagem.

Muitos ainda reclamam da descontextualização dos cursos de formação continuada e até da inexistência de cursos específicos à realidade da escola. Como apontado pela professora Maria Oliveira (2019):

Eu não tive formação, então o que a gente tem é experiência do dia a dia, agora formação... Ah vamos formar professor para ele trabalhar um pouco mais a questão do campo, a questão do agronegócio, da agropecuária, essa formação, nós não tivemos, eu ainda não tive, porém eu acho que seria interessante e até mesmo para ajudar, porque o homem do campo não tem uma formação, é aquela coisa mesmo da experiência, então talvez quem sabe o professor levando a informação para o filho, chegue até a casa dele, eu acho uma ideia bacana, porém não tivemos, eu acredito que ninguém tenha essa formação, para ir dar aula no campo.

Assim, o professor sente a necessidade de formação que não esteja voltadas aos desejos do mercado competitivo, de conhecimentos que ultrapassem títulos profissionais sem formação crítica da realidade e que apenas colaboram para que haja algo no currículo profissional, mas que não constituem laços com a vida cotidiana, ao contrário das relações de ajuda mútua que ocorrem nos ambientes nos quais se encontram inseridos os moradores do campo (CAMACHO, 2014).

Maria de Lourdes (2020) em referência à sua formação, nos respondeu que nem sempre os cursos de formação para Educação do Campo são acessíveis, que a necessidade e o desejo de alcançar um melhor salário, fazem os professores buscarem os cursos que estão mais próximos. Quando a indaguei o porquê escolheu fazer especialização em Gestão Educacional, ela respondeu:

Porque eu precisava de uma titulação superior a graduação. Não quero ser diretora ou coordenadora, eu fiz porque tinha que ter uma pós-graduação para evolução, outras professoras me incentivaram a fazermos juntas e escolhemos uma que se aproximava dos temas que trabalhamos em sala.

Este depoimento acima relatado contradiz o que Nóvoa (2017, p. 1121). descreve sobre o papel da formação profissional dos docentes:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão [...].

Entendemos, portanto, que a formação dos profissionais da educação por meio de capacitações aceleradas, e do encurtamento desses espaços de reflexão, tornou-a como uma mercadoria, devido ao modo de produção capitalista, que visa à construção de uma hegemonia através de projetos políticos e econômicos, por isso é intensificado a precariedade de formação para as classes subalternas, a fim de manter um padrão *mínimo* de educação a todos brasileiros (CAMACHO, 2014).

Analisamos também por meio das falas de Maria de Lourdes e das demais professoras que a formação mais intensa se dá dentro do espaço da escola do campo por volta dos meses de janeiro/fevereiro e agosto durante a semana de planejamento escolar como também acontece nas escolas urbanas. Nesta semana a direção escolar se organiza a fim de preparar sua equipe para cumprir suas metas durante o ano letivo e como forma de sistematizar as tarefas a serem realizadas.

Segundo elas, esses momentos são importantes, pois privilegiam a fala dos professores e se discutem os problemas da escola; por outro lado, é notável que o pensamento crítico acaba se perdendo nos discursos e a transformação para reflexão, torna-se lenta. Elas acrescentam que sentem a ausência de aprofundamento teórico e de formações que priorizem o desenvolvimento da consciência política sobre o papel do professor como transformador da reprodução alienada dos ideais capitalistas e de desigualdades educacionais, principalmente, para as escolas do campo, não por ser soberana; mas, como diz Caldart (2003, p. 22):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Nessa perspectiva, o que os professores buscam para as escolas do campo, segundo Lima (2013, p. 57) é uma “[...] proposta de formação continuada e um projeto de escola, numa perspectiva dialética, abrangente que possa romper com a construção epistemológica

corrente que nos induz a acreditar que existe uma dicotomia entre campo e cidade.”, permitindo o reconhecimento da realidade das escolas do campo e a compreensão de suas individualidades sem exaltá-la ou inferiorizá-la, mas valorizando suas diversidades culturais.

Para isso os professores desta escola têm buscado maior aproximação com a comunidade, com os alunos e a incorporação de experiências vividas por colegas mais experientes. Segundo Maria Oliveira (2019):

A relação com esses pais é ótima, olha! A escola “Luiza Maria da Cruz” trata os pais muito bem, em outra escola nunca vi [...] é uma coisa maravilhosa, eu reparei a grande frequência dos pais. Inclusive eles usam até o transporte, porque muitas vezes eles não têm como chegar até a escola [...] é um ajudando o outro, temos afinidade com todos.

A professora Maria Verônica (2020) também explica que a relação entre a escola e comunidade faz parte da história desse assentamento, pois os professores, seus pais, familiares, vizinhos, vivenciaram e participaram ativamente das conquistas deste local desde sua formação e da criação da escola, como uma forma de continuarem existindo enquanto camponeses.

Esta escola sempre foi o lugar no qual os pais se reúnem, no início da divisão de terras em 1981, poucas famílias eram alfabetizadas e buscavam maior orientação com os docentes, e está cultura permanece até hoje, no qual a maior parte da população já se encontra alfabetizada, mas ainda possui a liberdade de procurar a escola para esclarecer suas dúvidas.

Pois é nela que circula informações sobre as diferentes áreas do conhecimento, desde assuntos mais específicos, como uma questão de concurso sobre conjugação verbal como sobre assuntos gerais, como uma notícia de jornal de um caso que aconteceu na noite anterior. Para esta professora esses momentos trazem aproximação, colaborando para a formação desses sujeitos e dos professores.

Ou seja, a escola sempre está aberta para receber a presença da comunidade, antes ou após o horário de aula, nos momentos de HTPC, no intervalo entre as aulas dos professores ou dos alunos, nas reuniões do Conselho de pais e mestres ou conforme a disponibilidade do professor e da equipe gestora.

Porquanto essas ocasiões fortalecem uma prática educativa voltada para as questões que permeiam o campo, quando o professor interage com os assuntos ao seu redor, pesquisa sobre o tema, e discute com os demais membros da escola, automaticamente possuirá argumentação crítica para trabalhar e levantar mais reflexões em sala de aula.

Para Camacho (2014, p. 352) essas discussões entre professores e comunidade sobre diferentes assuntos, tanto científicos como sociais, formam bases para a Educação do Campo, pois no interior dos diálogos, elas possuem reflexões sobre “[...] *a superação do capitalismo, a luta de classes, as disputas territoriais, o modo de vida camponês, a crítica ao neoliberalismo, etc.* como elementos inerentes da sua constituição” (grifo do autor), não se estabelecendo uma educação presa ao conservadorismo, mas possui como essência uma Educação Revolucionária que busca a ruptura das estruturas de funcionamento do modo de vida social e educacional vigente (CAMACHO, 2014).

A professora Maria Verônica (2020) nos explica sobre como acontece esses momentos de diálogo entre professores e comunidade:

Nós recebemos a comunidade constantemente. As mães dos alunos iam à escola tomar café com a merendeira, com os professores, com os alunos, não se pode mais entrar na cozinha, mas antigamente quando podiam, as mães dos alunos faziam o café e levavam pãozinho quente na hora do intervalo, entravam na cozinha faziam o pãozinho, o café, o bolo, todos tomavam café juntos na escola. Hoje ainda sentamos no refeitório, ou nos bancos do pomar, ficamos “batendo papo” na hora do intervalo. Por isso, a relação com a comunidade é bacana. Principalmente na reunião de pais, eles vêm para conversar sobre a família, sobre as dificuldades no campo, sobre seus problemas. Atualmente isso também diminuiu, mas vinham muitos pais.

Perguntei-lhe sobre sua relação com essa comunidade, e ela disse:

Os moradores daqui falam “Verônica como funciona isso? Até os cachorros sabem o seu nome”(risos), sou muito comunicativa, então conheço e converso com todos do assentamento, só não me pergunte o nome deles (risos), é muita gente, mas eu converso com todos. É gostoso estar aqui, a comunidade é agradável. Nas festas cada um tem sua função, uns ficam responsáveis pelo caixa, outros em servir as mesas ou em fritar os pastéis, todos participam dos nossos projetos (MARIA VERÔNICA, 2020).

Ela e as demais professoras ainda declaram que suas dificuldades iniciais foram sanadas com essa relação entre alunos, comunidade, professores e com o interesse de cada docente em se aprofundar nas questões referentes ao campo, “[...] *o que eu faço, eu monto as aulas já em cima do que eu quero que eles conheçam na Filosofia, aproveitando, para tirar as minhas dúvidas e as dúvidas deles [...]*” (MARIA OLIVEIRA, 2019). De acordo com ela, há um diálogo livre, devido a pouca quantidade de estudantes na sala, eles podem conversar com mais tranquilidade e trazer esse diálogo para o contexto pedagógico, o que a faz compreender a vida de seus alunos para que possa relacionar com o conteúdo a ser aplicado.

Para a professora Ana Maria Barbosa (2020), as dificuldades iniciais da profissão advêm desde a forma que aprendemos os conteúdos na faculdade, que principalmente na área de exatas se voltam mais à pesquisa, “[...] o que eu aprendi na faculdade me dava base para o mestrado, não para atuar em sala [...]” e afirma “O que eu aprendi na faculdade, o que era cobrado, eu nunca vou conseguir passar para os meus alunos, acredito que nem na escola do estado, no município ou na particular, porque era totalmente diferente”. Ela diz que a prática de se ensinar em sala de aula deve ser mais atrativa e simples, já que o tempo, o interesse dos alunos e o tempo de maturação do conhecimento do ser humano, faz com que surja a necessidade do professor reestruturar os conteúdos a serem ensinados.

A professora Maria Verônica relata-nos que tanto em sua formação inicial como continuada, nas faculdades de História, Arte, Pedagogia e pós-graduações, sentiu a ausência de disciplinas específicas na grade escolar que trabalhasse com a Educação do Campo. Ela comenta que assuntos sobre os movimentos sociais surgiram apenas na faculdade de Sociologia, também argumenta que os problemas de formação voltam-se para a falta de entrosamento entre os conhecimentos teóricos que se encontram distantes da realidade das salas de aula e afirma que o magistério foi o meio mais eficaz para prepará-la como docente, pelo fato de trabalharem projetos que visavam à interação entre teoria e prática.

Percebemos assim, que o processo de formação continuada deve constituir-se como forma de apoio ao trabalho docente; segundo Imbernón (2009, p. 49) esta é a forma principal de “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. Este autor ao pronunciar tais palavras considera que além das necessidades dos docentes diante o domínio dos conhecimentos profissionais, questões subjetivas estão estritamente ligadas a suas capacidades de atuação, como a autoestima, sentimentos de pertencimento, empatia, escuta ativa, entre outros, explicando assim as críticas apresentadas pela professora Maria Verônica.

A seguir discutiremos mais detalhadamente as necessidades formativas descritas pelos professores desta escola.

5.2 Necessidades formativas das professoras entrevistadas

Com base nos dados coletados pelas entrevistas, verificamos que quatro das cinco professoras (80% das entrevistadas), manifestaram interesse por ingressar em novos cursos de formação continuada, visto que para elas esse é um compromisso com o próprio desenvolvimento profissional e possibilitaria a ampliação do conhecimento e

consequentemente passam a compreender as situações conflituosas que acontecem em sala de aula, podendo tomar uma posição mais política para superação das defasagens educacionais.

Isto se torna claro na fala da professora Ana Maria Barbosa (2020):

A formação continuada tem me ajudado muito, após a faculdade [de Matemática], eu fiz educação especial, pois agora no Estado nós recebemos alunos de inclusão, em cada classe, cada série, temos um aluno, mesmo aqui na escola no campo, temos pessoas com deficiência, é como na escola da cidade, recebemos todos, não há diferença, e essa pós-graduação me ajudou muito a como ensina-los.

[...] Eu venho me comprometendo, há capacitações opcionais que são oferecidas para os professores do Estado, quando os faço, acabo aprendendo e procurando um pouquinho mais. Às vezes o Estado não oferece, mas também não ficamos paradas, vamos atrás para aprofundar na Educação.

[...] Agora estou fazendo a faculdade de Letras, por mim mesma, não por cobrança, mas por livre escolha, porque eu percebo essa necessidade de melhorar nessa área, para poder agregar no meu currículo e melhorar minha atuação.

Através dessas falas percebemos o desejo de mudança das docentes com o aperfeiçoamento de suas práticas educativas. No entanto é notável que as políticas educacionais e governamentais, a partir da imposição de currículos, pautas pré-definidas para as HTPCs, juntamente a falta de estabilidade profissional, não permitem que a escola se torne um lócus formativo.

Para Gatti (2011, p. 200), atentar os professores para a compreensão das suas necessidades de formação continuada é preciso, pois:

O levantamento e a análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial, para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação [...].

Por outro lado, percebemos um sentimento de desânimo e conformismo dos professores frente a tantos obstáculos, pois as inúmeras exigências profissionais, como atender os planos de ensino, cumprir com o cronograma das atividades, preparar os alunos para as avaliações externas, saber como agir diante as indisciplinas dos alunos, entre outros fatores, fazem com que os professores busquem apenas as formações mais simples e rápidas, que lhes permitem evoluir de carreira e melhorar seu salário.

Ao propor-nos sugestões para sanar suas necessidades de formação todas são unânimes em apontar dois principais assuntos: sobre como trabalhar em salas multisseriadas,

um assunto que vem ganhando ênfase devido o fechamento e a aglomeração de salas, e sobre formações que trabalhem assuntos contextualizados com a Educação do Campo.

O primeiro assunto elencado pelos docentes como necessidade formativa refere-se ao multisseriamento de salas. Para as entrevistadas, não basta apenas ser oferecidos momentos que falem superficialmente sobre o assunto, afirmam que os desejos de todos os professores consistem em ver como devem ser aplicadas ações eficazes durante a aula e a troca de experiências com profissionais que já atuam ou sabem trabalhar na área.

Este é o primeiro ano que a docente Maria de Lourdes (2020) leciona nas salas multisseriadas, de acordo com ela:

[...] sabemos que não existe uma receita pronta e acabada para você estar dentro de uma sala de aula, mas é necessário que haja formações mais voltadas para dentro daquela realidade, principalmente para uma sala multisseriada, pois você trabalha com duas séries ao mesmo tempo. Por exemplo, tenho o 7º e 8º ano juntos. Eu acredito que existe um trabalho diferente para isso, quero aprender a como trabalhar. Eu sei que não tem bem um “como trabalhar”, mas precisamos de dicas, e às vezes nós não temos isso. Precisamos de apoio mais voltado para a necessidade do aluno, porque percebemos aqui uma grande defasagem no Ensino Médio, por que eles viram o mínimo desde o infantil.

Neste contexto, a professora Ana Maria Barbosa confirma dizendo que isto ocorre devido à sequência de anos em salas multisseriadas desde as séries iniciais e os desafios que muitos dos alunos enfrentam ajudando seus pais no campo, fazendo o estudante chegar ao Ensino Médio desatento, com poucas informações sobre os conteúdos e com baixa perspectiva de vida profissional.

A professora Maria Letícia (2020) também admite:

É a tecla que todos os professores batem, se viesse alguém de fora e ensinasse como trabalhar a série multisseriada, é isso que todos querem. Somos cobrados a mostrar melhorias, porque aqui tem poucos alunos, mas não vem ninguém nos ensinar a como dar aula em uma sala multisseriada, queremos que alguém venha dar uma semana de aula, para ensinar a gente, pois todos que vem na escola e só falam o que deveria dar certo e não demonstram na prática. Ao invés disso falam: “Aqui é aula particular, aula vip, tem poucos alunos na sala”, mas não sabem o que enfrentamos, ninguém vem ajudar, nos ensinar a como trabalhar, e isso é o que procuramos.

Esta fala mostra o contexto atual da educação no Brasil; agravada nas escolas públicas do campo, torna-se um cenário de descontentamento, sendo urgente a melhoria nas formações

oferecidas aos professores e investimentos nas políticas educacionais, além da promoção de interações entre a equipe escolar com a diversidade educacional do campo, construindo projetos que qualifiquem os profissionais da educação continuamente e conseqüentemente reflita a formação do aluno dentro do seu convívio histórico e cultural.

Retomando ao segundo item elencado nesta pesquisa, se encontra a necessidade da escola em trabalhar assuntos relacionados e contextualizados com a Educação do Campo. A professora Maria Letícia (2020) relata que hoje a escola “Luiza Maria da Cruz” busca lutar contra as extensões das padronizações estabelecidas às escolas urbanas, para que os alunos não desenvolvam pensamentos e ideologias que os fazem perder a sua identidade com o ambiente que vivem.

Conta-nos que houve uma época por volta dos anos de 2000 que esta realidade era diferente; nesse período foi implantada uma disciplina no currículo regular dos alunos das escolas do campo denominada “Produtos Agrícolas”, no qual os professores também poderiam participar. Consistiam em aulas práticas, que abrangiam os principais conceitos da Educação do Campo, aprendidos oralmente, os quais incorporavam técnicas sobre o cultivo de plantas, o manuseio com a terra, o uso de fertilizantes, produção de hortaliças, produção sem agrotóxicos, preservação do meio ambiente, entre outros.

Vale lembrar que neste período, como já analisamos anteriormente, também acontecia em nossa história educacional brasileira a articulação de vários movimentos sociais e elaborações de políticas públicas de financiamento importantes em defesa das escolas do campo.

Segundo esta professora, esta disciplina era ensinada por professores e técnicos das escolas agrícolas:

Nós tínhamos uma matéria que se chamava produtos agrícolas, o governo instituiu nas escolas ditas “rurais”, nós tínhamos os professores e os técnicos das escolas agrícolas que ministravam essas aulas, os alunos permaneciam uma aula a mais no dia desta disciplina. Logo em seguida acabou. Como era projeto político daquele partido, quando começa a dar fruto o próximo governo retira pra lançar outra coisa (MARIA LETÍCIA, 2020).

Ela confessa que gostaria de retornar a este período, no qual professores e alunos aprendiam juntos conhecimentos de várias áreas do saber a partir de experiências que proporcionam a manutenção da vida, concepções que eram aprendidas na própria horta ou no pomar da escola.

Para Freire e Nogueira (2005, p. 40-41):

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. As pessoas então fazem de seus discursos um panorama do que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática a sua possibilidade.

Azevedo et al. (2019, p. 25) nesta mesma perspectiva conceitual reiteram que “[...] essa forma de educação seria capaz de desenvolver o sentimento de pertença dos que vivem no e do campo”, a fim de superar os modelos assistencialistas e as políticas emergenciais do modelo hegemônico de educação.

Por outro lado, é necessário considerar que os professores devem estar dispostos a tomar uma posição ativa, pois mesmo que as políticas atuais não proporcionem mais espaços para as discussões sobre a Educação do Campo por meio dos currículos, os membros da escola devem estar atentos para criar e oportunizar esses momentos de reflexão.

Ao questionar sobre a diferença entre as terminologias “Educação do Campo” e “Educação no Campo” aos docentes, a fim de entender a relação dos professores com a questão política da Educação do Campo, 80% dos professores levantaram uma definição clara e objetiva. Como declara Maria Verônica (2020):

*No campo, significa você estar lá, simplesmente estar presente, naquele lugar, você apenas estuda no campo. Agora a **Educação do Campo** é mais profunda, ou seja, é o aluno voltado para o campo, é uma educação voltada para aquela realidade. O docente deveria ser preparado para isso, mas a maioria dos professores está nesta escola com a cabeça voltada ao modelo proposto à cidade. A mesma coisa do que é ensinado na cidade, é levado para os alunos do campo, e essa aprendizagem acaba ficando vaga para eles. Enfim eles dão aula no campo, mas não dão aula para o campo.*

Ela fala que os conceitos apresentados fazem parte da vida da população do campo, que sua relação com a educação ultrapassa os limites da escola, pois fazem parte do contexto familiar, social e histórico. Segundo Maria Verônica, no período que estudou na escola “Luiza Maria da Cruz” e em seus primeiros anos de sua atuação havia outros materiais preestabelecidos pelo governo, mais flexíveis; devido a isto era possível maior organização dos professores em elaborar um projeto político pedagógico que envolvesse a realidade da escola na qual trabalha.

Para a professora Maria Letícia (2020), a Educação do Campo é aquela que possui estruturas curriculares diferentes, pois engloba conteúdos que trabalham os princípios de cidadania e respeito ao campo, e propõe:

Eu acredito que a escola do campo precisa ter matérias diferenciadas. Pois se tornou a mesma da cidade, organiza-se da mesma forma, ela só é no campo, mas as matérias são as mesmas, e a cobrança também, eu acredito que precisamos ter dentro das matérias conteúdos ou formas de aplicar distintas por ser no campo, para que o aluno possa conhecer as propriedades da terra, como alqueires, hectares, alguma coisa voltada nesse sentido. Mas não, aqui é igualzinho a da cidade, a cobrança é a mesma, só o nome que diz escola do campo, mas é a mesma coisa, a mesma realidade.

Conforme as falas desta professora, podemos inferir que a escola se preocupa mais em cumprir suas obrigações com a transmissão dos conhecimentos específicos de cada área explícita nos currículos, enquanto os conhecimentos que permeiam o campo permanecem ao encargo dos familiares.

A professora Maria de Lourdes acrescenta que, mesmo observando-se a decadência no valor agregado à Educação do Campo e no fechamento de escolas, a esperança e a manifestação da luta cultural das famílias pelos direitos do cidadão estão presentes nas falas dos alunos. Como professora de português ela diz que ao vir para o campo, aprendeu muitas palavras e conceitos que são utilizadas neste ambiente. Segundo ela:

Existe um dialeto do campo. Principalmente através dos meninos que trabalham nas lavouras, àqueles que trabalham no sítio, eles tem um linguajar do campo, que você não consegue compreender se não interagir, se não ver o que é [...] Isso nasce da vivência de estar no campo com a família, uma característica deles, que passa de pai para filho.

Verificamos, portanto, que a formação dos professores transpõe os conceitos aprendidos em livros, na faculdade, ou nos cursos de extensão, pois, exige também que os sujeitos-professores façam parte do ambiente no qual trabalham, participando e trocando conhecimentos.

Maria de Lourdes ainda conclui que seu sentimento por estar nesta escola é de felicidade e de superação que provém do trabalho colaborativo e da ajuda mútua entre alunos, professores, funcionários e pais, pois tais relações permitem refletir sobre sua atuação e a auxilia a reestruturar suas aulas, “Porque a gente pode estar substituindo e adicionando um texto, uma música; um exemplo; nós conseguimos ir adaptando, procurando resgatar aquela realidade”, ensinando os conceitos mais sistematizados e científicos sem desprezar as vivências desses jovens.

Ela exemplifica com um projeto que participou com os alunos elaborados pela professora de História no ano de 2019:

Na experiência que tive no ano passado, eu vi professores muito envolvidos com a escola, infelizmente parece que alguns deles, [...] não conseguiram aula no “Luiza Maria da Cruz”. Preocupavam-se com tudo, a professora de História desenvolveu um plano de aula maravilhoso, eu achei maravilhoso! Ela desenvolveu um projeto sobre como é feito o sabão, fez toda contextualização com a aula e por fim colocou vídeos dos meninos e meninas, fazendo o sabão para a escola ver, até envolveu a família, esse projeto foi maravilhoso, ela é uma das professoras que me inspira, aquela que eu falei: “caramba” ela tem um jeito especial de ensinar. O professor de História da outra sala participou, a de Filosofia também, então tínhamos professores muito envolvidos, aqueles que “vestiram a camisa”, não estavam na escola só por estar, mas queriam criar algo novo, eu espero que esse ano eu atue da mesma forma.

Essa concepção de atuação ativa para a formação docente, não pode ser vista como uma “repetição mecânica dos gestos”, mas como “compreensão do valor dos sentimentos” que levam a superação (FREIRE, 2013), os quais geram no professor a coragem de transformar, de criar algo novo dentro do contexto que vive, permitindo o “[...] exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingenua à curiosidade epistemológica [...]” (FREIRE, 2013, p. 46), conduzindo cada sujeito à autonomia de pensamento e ao reconhecimento do outro como ser histórico.

Todavia, muitos professores não possuem a facilidade de relacionar os conteúdos às vivências dos alunos. A professora Ana Maria Barbosa, docente da área de exatas confessa ter dificuldades de adaptar os conteúdos, alega que o tempo de preparação para as aulas e de cumprimento do conteúdo previsto é escasso, tornando-se habitual levar atividades dos alunos para serem corrigidas em casa.

Ela acredita que a sobrecarga e as longas horas de trabalho prejudicam os momentos de formação continuada, tanto dentro da escola, visto que na maioria das ATPCs os professores estão fatigados e preocupados com os prazos e documentos a serem preenchidos, como também desestimula o docente que almeja outras formações, devido à jornada a ser enfrentada e pelo pouco reconhecimento social da educação.

Esta pesquisa, portanto, nos trouxe indicadores das necessidades de formação continuada dos professores, como a articulação entre as teorias e práticas, interação com a cultura e a história da escola, espaços reservados a reflexões profissionais, conhecimentos necessários à docência através da formação inicial, além do desenvolvimento da consciência política dos professores sobre os aspectos defendidos pela Educação do Campo.

Questões decorrentes desta escola também se tornam algo a ser refletido pela formação continuada, como os diversos reajustes das políticas educacionais de fechamento de

salas, a multisseriação, a desvalorização cultural, entre outros aspectos, preparando os profissionais para superar os obstáculos educacionais das escolas no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redução de matrículas nas escolas públicas do campo (11,3%) em relação ao percentual as escolas urbanas (88,7%), nos mostram o crescente fechamento das escolas do campo e a importância de estudos voltados para essa temática. Os princípios da Educação do Campo, de respeito à cultura, a história e a identidade desta população, sofrem interferências e são ameaçadas pelas idealizações neoliberais, frutos do excessivo crescimento industrial, da modernização, da valorização econômica, dos avanços tecnológicos e da burocratização educacional, impedindo o professor de aprofundar-se em sua própria realidade.

As políticas de municipalização, as necessidades de formação continuada aos docentes e as influências político-econômicas, revelam o constante crescimento dos problemas estruturais e de formação de professores que afetam as escolas que resistem a esta realidade. Desta forma, as abordagens desse texto frente à prática docente favorecem a reflexão acerca do processo de formação continuada dos professores nas escolas do campo. Pois este trabalho nos permitiu analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas.

Para os docentes da escola “Luiza Maria da Cruz” a formação continuada nas escolas do campo devem estar mais voltadas para a realidade escolar, havendo a necessidade de formação continuada que considerem a Educação do Campo como um movimento de luta dos camponeses para continuarem existindo como tal, diante ao acesso ao conhecimento, ao respeito a suas especificidades, a sua relação com a terra e de sua existência social.

No entanto, notamos que interligado ao desejo de mudança das docentes, e devido as imposições políticas de educação e de governo, como a imposição de currículos estruturados, pautas de HTPCs pré definidas, falta de estabilidade profissional, cronogramas de ensino a serem cumpridos, entre outros, criam sentimentos de conformismo e insatisfação entre os professores que impedem a construção de uma formação continuada mais efetiva e que atenda as especificidades dessa população.

Pois, é preciso considerar dentro do ambiente escolar que o aluno do campo possui uma relação diferente com a terra, porém este tem estudado os mesmos assuntos e ideologias presentes nas escolas da cidade, tornando-se imprescindível repensar em como lecionar no campo, para um povo que possui uma identidade diferente, que constrói-se por meio de suas vivências, cultura, história, formas de falar, entre outros aspectos que não podem ser aprendidos somente em livros, mas na interação com o outro.

Para explorarmos este contexto, propusemos três objetivos específicos, o primeiro consistiu em: *Localizar teoricamente os princípios da história da educação no campo*. Este objetivo permitiu entender a trajetória, desde a Educação Rural, instalada no Brasil como assistencial, desigual, exposta aos interesses do mercado de exploração, até a busca por uma Educação própria do Campo e para o campo, a qual defende não só os direitos de acesso à educação, mas possui a intencionalidade de construir sujeitos de consciência política e ativa em seu meio social.

Nosso segundo objetivo correspondeu a *investigar se esta escola no campo possui ações diferenciadas de formação continuada*. Por meio dos estudos levantados é possível entender que a formação continuada nas escolas do campo tem ocorrido igualmente a das escolas da cidade, sendo confirmados pelos relatos das professoras, que declararam utilizar o mesmo currículo tanto na escola do campo como na escola urbana. Contudo, as ações e o pensamento do docente em sala de aula, tem se reformulado na experiência do dia a dia, no contato com a comunidade e em conhecer as concepções da Educação do Campo.

As entrevistadas afirmam que formações profissionais voltadas aos conceitos necessários à construção da identidade dos sujeitos para trabalharem no campo, são pouco abordados, como, a questão do agronegócio, da agroecologia, da agropecuária, entre outros, causando o distanciamento tanto do professor como do aluno da Educação do Campo.

Outro aspecto deste contexto consiste na dificuldade de acesso a cursos de formação para o campo; a necessidade de ascender profissionalmente, faz com que os professores busquem os cursos mais acessíveis e nas proximidades, os quais nem sempre suprem as necessidades de formação para as escolas do campo.

Infelizmente, devido ao modo de produção capitalista em que vivemos, tem-se intensificado a precariedade de formação nas escolas públicas. É notório em nossa pesquisa, que a formação continuada tem acontecido por meio de capacitações aceleradas, por curtos espaços de reflexão, prejudicando o aprofundamento teórico e o desenvolvimento da consciência política do papel do professor diante da transformação das desigualdades sociais e educacionais.

O último objetivo específico buscou *Analisar os saberes que norteiam as experiências educativas dos professores da escola no campo que atendem alunos dos assentamentos da Reforma Agrária no município de Andradina/SP*. Ao investigarmos sobre a formação continuada dos professores do campo e suas necessidades formativas, compreendemos que muitos conhecimentos, aprendidos pela prática, tornam-se saberes que são ensinados uns aos outros e aprendidos dentro da escola e da comunidade que a cerca.

Tais saberes permitem que o professor faça parte da escola em que trabalha, partindo de um sentimento de pertencimento e não apenas como membro do corpo docente, mas como sujeito ativo no processo de construção do papel da escola, que como já descrevemos, corresponde não apenas em sistematizar o conhecimento historicamente construído, mas em preparar cidadãos de consciência política e reflexiva, em uma sociedade emergida em estruturas de desigualdades sociais.

Esses saberes, adquiridos diariamente por meio da experiência e através dos momentos de formação continuada, permitem que o professor desenvolva em si, uma identidade específica, consistindo-se em maneiras de ser e de estar na profissão, que no caso das escolas públicas do campo são fundamentais para a ação do professor, frente à diversidade de pensamentos presentes neste meio.

Isto porque, a realidade torna-se mais complexa do que as aprendizagens adquiridas durante a formação inicial, exigindo do professor uma postura crítica, frente a inúmeras situações problemas ocorridos diariamente. Pois, mesmo que haja o planejamento para as aulas e o estímulo para a participação dos alunos, o conhecimento se efetivará no campo a partir da relação com as múltiplas significações que permeiam a vida e as vivências dos alunos.

Por outro lado, ao analisar os saberes que fazem parte da vida do professor do campo, notamos que este é o fator essencial para a adaptação dos novos professores. Os processos de seleção e as estruturas curriculares das escolas do campo correspondem a modelos da educação urbana, que não se adaptam à cultura do campo, desta forma, o professor que adentra a uma escola deve inicialmente conhecer o local que irá trabalhar, participar ativamente da construção da identidade da escola e refletir não só sobre as metodologias utilizadas em sala, mas sobre a linguagem, os assuntos, os interesses, a relação com a terra que essa população possui.

Os professores devem estar dispostos a tomarem uma posição ativa, e oportunizar momentos de reflexão, mesmo que as políticas educacionais não proporcionem espaços de formação continuada para atuação de acordo as características das escolas. O docente necessita aliar a sua prática, a assuntos relacionados com a Educação do Campo, lutando contra as extensões das padronizações estabelecidas por currículos pensados para as escolas urbanas, para que assim os alunos possam superar as ideologias que os fazem perder sua identidade com o meio em que vivem.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, confirmamos nossa suposição inicial em que ainda há uma grande carência de formação continuada que considere os princípios da Educação do Campo, como o respeito à cultura e a identidade dessa população. Esses fatores evidenciados por meio das entrevistas e por nosso levantamento teórico sobre as necessidades formativas, nos permitiram múltiplas interpretações sobre os fenômenos ocorridos na escola “Luiza Maria da Cruz”, considerando a experiência vivida, o contexto social e o lugar que esses professores atuam.

Esta dissertação de mestrado, portanto, possui bases conceituais que não se finalizam nesta pesquisa, mas apresenta subsídios que proporcionaram aprofundamentos posteriores sobre os assuntos abordados. Esperamos que através desse texto seja possível elucidá-los sobre a necessidade de transformação humana e social tanto nas escolas do campo como em toda sociedade brasileira.

Porquanto, ser professor do campo, é pertencer ao campo, buscando transformar nossas ações, auto construindo-nos a cada dia, fortalecendo o processo de humanização da sociedade, a partir de práticas que considerem a opinião, tanto dos gestores, dos professores alunos, como do agricultor, do retireiro, daquele que sobrevive do campo e habita no campo, no qual a educação torna-se a ferramenta necessária nos processos de transformação da sociedade.

Por fim, a escola do campo exige que o professor possua uma formação mais abrangente, e assim possibilitar a superação dos processos de acumulação de capital, e como sujeitos ativos e conscientes, interfiram na realidade da população do campo; para isso o docente do campo deve ter a clareza do seu papel como mediador da transformação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. A questão agrária no primeiro ano do governo Bolsonaro. In: FERNANDES, B. M; JUNIOR, J. C. FILHO, J. S; LEITE, A. Z; SODRÉ, R. B. (org). **Reflexões contemporâneas sobre o campesinato na perspectiva crítica do seu debate no pensamento geográfico**. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), Boletim Dataluta, 2020. Disponível em: < <https://www.fct.unesp.br/nera>>. Acesso em: 04 Mai. 2020.
- AQUINO, J. G. MUSSI, M. C. **As vicissitudes da formação docente em serviço**: a proposta reflexiva em debate. São Paulo: Educação e pesquisa, 2001. p. 211 – 227.
- ARAÚJO, I. A. **Educação continuada na escola**: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. Brasília: Ed. UNB, 2000.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M; HADDAD, S. (Orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas e debates. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 95 - 116.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores do campo**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, 2007.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, M. A; SILVA, L. L. S; ARRUDA, E.V.C. **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade**: contextos, fundamentos e práticas. João Pessoa: IFPB, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 3ª versão. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Censo Escolar. **Sinopse estatística da Educação Básica - 2011**. MEC/INEP, Brasília, 2011.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 29 Mai. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 1.110. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)**, extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11110.htm> Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Assentamentos: Como funcionam os assentamentos?**. Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/pt/titulos-definitivos-de-lotes-serao-entregues-a-914-familias-assentadas.html>> Acesso em: 16 Set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Títulos definitivos de lotes.** Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/pt/assentamentos.html#:~:text=At%C3%A9%20que%20possuem%20a%20escritura,emprestar%20sua%20terra%20a%20terceiros>> Acesso em: 17 Set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991 a 2010**, 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2018: Notas estatísticas**, 2019. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf> Acesso em: 9 jul. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-27841.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e Relações Étnico Raciais – DPECIRER: Procampo/MEC/INEP**, 2012. Disponível em < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/ind_campo_indigena_e_quilombola.pdf> Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: Marcos Normativos**. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <<file:///D:/Usu%C3%A1rios/Win7/Downloads/marcos%20normativos%20ed%20campo%20mec.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – **Manual de Orientação**. Brasília: maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf> Acesso em: 31 Mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE/MEC**, 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo: Procampo/MEC/INEP**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32257>> Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. MEC, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. MEC, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. V. 3, n.1. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALDART, R. S. Sobre educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Por uma educação do campo: Campo, Políticas públicas e Educação**. Brasília: MDA, 2008.

CAMACHO, R. S. **A Educação do Campo em disputa: Resistência versus subalternidade ao capital**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 38, 2017, p. 649 - 670.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CITELLI, A. **Educação e politicamente correto**. São Paulo: ECA/USP, 2016.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTO, M. E. S. **A elaboração da entrevista na pesquisa em educação**. Disponível em <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/seminario-integrador3/ENTREVISTA-NA-PESQUISA-EM-EDUCACAO.pdf>. Consultado em 24 jun. 2018.

CRUZ, C.R. BATESTTIN, C. Contribuições de Paulo Freire para pensar a formação e a revitalização da esfera pública. In: AZEVEDO et al. **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: Contextos, fundamentos e práticas**. João Pessoa: Instituto Federal da Paraíba, 2019, p. 71 – 88.

DALMAZ, D. S. S. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): limites e desafios. In: SILVA, J. O; SAPELLI, M. L. S (org). **Uma face da hidra capitalista: Crítica às políticas para a classe trabalhadora**. Curitiba: Editora Prismas, 2017, p. 48.

DEÁK, S. C. P. **Os Desafios na construção da política de Formação Continuada dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP**.

Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

DI GIORGI, C.A.; LEITE, Y.U.F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular. **Series-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande- MS, n.30, p. 305-323, jul./dez. 2010.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, 2004, p. 213.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAE**, nº 88, nov. 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (texto Preparatório). In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (org). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 21- 63.

FERNANDES, M. E. **A reforma agrária no discurso dos lavradores da Fazenda Primavera**. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, USP: São Paulo, 1985.

FERRY, G. La relación teoría-práctica em la formación e Formación teórico-formación práctica. La alternância. In: **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicações Educativas e Material Didático. 2008, p. 75 - 94.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. Prática docente: Primeira reflexão. In: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 23 - 46.

FREIRE, P. NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FREITAS, E. **Primeira revolução industrial**. 2002. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia/primeira-revolucao-industrial.htm>. Acesso em 09 fev. 2019.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. Análise das políticas pra formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n 37, jan./fev. 2008. p. 57 - 70.

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. São Paulo: **Revista Internacional de Formação de Professor**, v.1, n.2. 2002.

GATTI; A. B; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da critica. In:

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 129 - 150.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.47, 2011.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Nomes no Brasil. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/search/response/464>. Acesso em: 13 de Mar. de 2020.

IMBERNÓN, F. A formação permanente do professor. In: **Formação docente profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004. p. 48 – 56.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade de ensino e formação**. Uma mudança necessária. São Paulo; Cortez, 2016.

ITESP, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo. **Situação Quanto à Localização Municipal**. Disponível em <<http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assentamentos.aspx>> Acesso em: 13 de jan. de 2020.

LENARTOVICZ, L. E. Políticas públicas da educação do campo: contribuições e dilemas. **Educere**, XII Congresso Nacional de Educação, p. 14758 – 14770, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24714_12070.pdf>. Acesso em: 03 Abr. 2020.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. In: __. **Educação e pesquisa**, S.P., v. 38, n.1, 2012, p. 13-28.

LIBÂNEO, J.C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M.S. Níveis e modalidades de educação e de ensino. In: __. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2012. p. 343 - 370.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação: USP, 2000.

LIMA, P.G.; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. **Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./abr., 2012.

LIMA, R. F. **Formação de professores da Escola do Campo em Cáceres-MT: identidade em construção**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Estado de Mato Grosso, 2013.

LIMA, T. C. S. ; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, 2007, p. 35 - 45.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLINA, M. C. **Taxa de analfabetismo no campo é três vezes maior do que a das áreas urbanas**. In: Rede Comunitária. 2011. Disponível em: <http://redec.com.blogspot.com/2011/05/blog-post_06.html>. Acesso em: 03 Abr. 2020.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Brasília: Em Aberto, 2011.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Educação do Campo. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G.. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROZ, M., GIANFALDONI, M. H. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2002.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. v.47 n.166, out./dez. 2017, p.1106 - 1133.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-17.

OLIVEIRA, L. M. T. CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, R. L. P. ADRIÃO, T. M. F. Os 25 anos da Constituição de 1988: Reflexões sobre o direito à educação de qualidade . In: LEITE, Y. U. F. MILITÃO, S.C.N. LIMA, V. M. M. L. **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 29 – 41.

OLIVEIRA, T. S. A inserção das mulheres na construção civil: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor. In: YANNOULAS, S. C. (Org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editora Abaré, 2013, p. 137-156.

PARO, V. H. Administração escolar introdução crítica. In: PARO, Vitor H. **Administração Escolar e transformação crítica**. São Paulo: Cortez, 2010, p.185- 254.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. Dissertação, São Paulo: PUC, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16085/1/Dissertacao_MEL_Penteado.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.

PRADA, L. E. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

QUEIROZ, A. C. Melhoria da escola pública: financiamento e o II PNE. In: LEITE, Y. U. F. MILITÃO, S.C.N. LIMA, V. M. M. L. **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 43 -76.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RAMOS, M. N. MOREIRA, T. M. SANTOS, C. A. (Coord.) **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

RIOS, R. O. **O projeto educativo da fundação Odebrecht: um estudo sobre seus fundamentos**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144595>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 73 - 93.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

RODRIGUES, M. A. P. **Análises de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

SANFELICE, J. L. História e histografia das políticas educacionais. In: LEITE, Y. U. F. MILITÃO, S.C.N. LIMA, V. M. M. L. **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 17 – 27.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: Tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, jan./mar. 2018, p. 185-212.

SANTOS, R. O. C. **Reforma Agrária em questão: A propriedade privada como fator de desterritorialização camponesa no Assentamento Fazenda Primavera (Andradina-SP)**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia: Presidente Prudente, 2014.

SAVIANI, D. A educação como questão Nacional. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.1-7.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SCHON, A.S. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997, p. 73 - 90.

SHIROMA, E. O; et al, O. **Política educacional**. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, L. H; et al. A educação no meio rural do Brasil: Revisão de literatura. In: **A educação no Brasil rural**. Brasília: Inep-MEC. 2006. p. 69 - 131.

SILVA, N.M. **Por uma Educação do Campo de qualidade**. Araraquara, 2012. Disponível em:

https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2012/trabalhos/sessao_2/sessao_2A/03_Natalia_Silva.pdf>. Acesso em 09 Jul. 2020.

SILVEIRA, R. J.T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances** – Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, v.1, n.1, set. 1995, p. 21 - 30.

SIMÕES, W; TORRES, M. R. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em:

<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>>. Acesso em 22 Mai. 2019.

VALE, A. M. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo, Cortez, 1992.

VIANA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editora Abaré, 2013, p. 160-180.

VIEIRA, S. L; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

YAMASHIRO, C. R. C. **A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil**. 2014. 221 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122053>>. Acesso em: 13 Mar 2018.

YAMASHIRO, C. R. C. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente/SP**. 2008. 204f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92342/yamashiro_crc_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 abr. 2020.

ZEICHNER, K. M. **Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola**. Belo Horizonte: Presença pedagógica, 2000.

Fontes consultadas¹⁰

ARAÚJO, E. R. N. M. **O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo:** categorias em construção na história da educação. Dissertação, São Cristóvão/SE: UFS, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4750/1/ELIS_REGINA_NUNES_MOTA_ARAUJO.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.

AVILES, H. R. S. **Educação, trabalho e emancipação humana:** um estudo sobre a experiência pedagógica na educação do campo na região norte do Espírito Santo. Dissertação, São Paulo: UNESP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144221/aviles_hrs_me_ippri.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y> Acesso em: 25 jun. 2018.

BALDOTTO, O. L. G. **Educação do campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Dissertação, Espírito Santo: UFES, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/5324>> Acesso em: 25 jun. 2018.

BEZERRA, D. R. S. **O processo de apropriação da política da educação do campo por profissionais de uma escola do interior de São Paulo.** Tese de Doutorado, Ribeirão Preto: USP, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-05052017-194405/pt-br.php>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CALISTO, S. de F. R. **Políticas de formação continuada de professores do campo no município de araucária:** elementos orientadores. Dissertação, Tuiuti/PR: UTP, Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_e658fd3cc507e1acd595a50539091127> Acesso em: 25 jun. 2018.

CARVALHO, L.C. **Metanoia:** histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo. Dissertação, Santa Maria/RS: UFSM, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_2e24627033157f8e16229674159084f9> Acesso em: 25 jun. 2018.

FARIA, A. A. **Formação continuada de professores das escolas rurais:** cursos de especialização à distância e contrapontos com a educação do campo. Tese, Tuiuti/PR: UTP, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_5418cd4759cee437e6f6ea5dfaa5d7a9> Acesso em: 25 jun. 2018.

KOMINKIÉWICZ, V.L. **A educação no MST diante do estado e da política pública de educação do campo sob influência dos organismos multilaterais.** Dissertação, Florianópolis/SC: UFSC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158915>> Acesso em: 25 jun. 2018.

MACEDO, J. C. **Educação do campo e o pensamento crítico:** um estudo da formação de professores no meio rural do Alto Vale Piranga. Dissertação, Mariana/MG: UFOP, 2015. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5675>> Acesso em: 25 jun. 2018.

¹⁰. Fontes consultadas para elaboração do **Quadro 3** - Relação de teses e dissertações localizadas no BDTD (2015 a 2017).

MOTA, M. E. da. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF: a construção da educação do campo no Brasil.** Dissertação, Uberlândia/MG: UFU, 2015. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_771c3bffdde12dc5794d403ddf688350> Acesso em: 25 jun. 2018.

NUNES, A. N. **Identidade e diversidade cultural no Ensino Fundamental em uma escola pública do campo no município de Queimadas-BA.** Dissertação, Feira de Santana/ BA: UEFS, 2017. Disponível em: < <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/469>> Acesso em 25 jun. 2018.

PINA, T. P. **A influência da pedagogia da alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar: a Escola Técnica Estadual (Etec) de Andradina como promotora de valorização do modo de vida rural.** Tese, Ilha Solteira/SP: UNESP, 2017. Disponível em:< https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152419/pina_tp_dr_ilha.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 25 jun. 2018.

RAMAL, C. T. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil.** Dissertação, Araraquara: UNESP, 2016. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/146681/ramal_ct_dr_ararcl.pdf?sequence=4&isAllowed=y> Acesso em: 25 jun. 2018.

SANT'ANA, D. Z. **Visões dos sujeitos escolares sobre a Educação do Campo na Microrregião Geográfica de Andradina.** Dissertação, São Cristóvão/SE: UNESP, 2016. Disponível em: < file:///D:/Usu%C3%A1rios/Win7/Downloads/ana_dzs_me_prud.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.

SANTOS, A. R. dos. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho.** Tese, Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41346>> Acesso em: 25 jun. 2018.

Apêndice A

Roteiro de realização das entrevistas

<p>Objetivos da entrevista: Analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas</p>
<p>Caracterização do sujeito: Fale um pouco sobre você: Nome (fictício), Idade, Formação, Tempo de serviço na docência, Tempo de serviço na escola do campo, série/ano/ciclo que leciona, porque escolheu ser professor(a).</p>
<p>Roteiro: <i>é necessário ter em vista os objetivos e o problema da pesquisa.</i></p>
<p>1. Considerando seu tempo de docência nesta escola no campo, poderia relatar como tem sido sua experiência? Como foi no início? E agora, percebe mudanças? Quais seus sentimentos por esta escola?</p>
<p>2. Sobre seu processo formativo, como foi sua formação inicial e continuada? Fale um pouco sobre seu processo de formação.</p>
<p>3. Como tem ocorrido a formação continuada dos docentes nesta escola? E em outros espaços?</p>
<p>4. Se você pudesse dar sugestões, quais seriam as suas necessidades de formação?</p>
<p>5. Quando falamos em Educação do Campo e educação no campo o que estas expressões significam? Qual sua relação com a Educação do Campo?</p>
<p>6. Em sua opinião, o professor que irá para a escola do campo deve participar de algum tipo de formação para lecionar neste espaço?</p>
<p>7. Como você busca refletir sobre suas práticas em sala de aula?</p>
<p>8. Como faz seu planejamento de aula?</p>
<p>9. Como você avalia a atuação dos professores nesta escola? E a sua atuação?</p>
<p>10. Como a escola se relaciona com a comunidade? Você tem contato com essa comunidade?</p>
<p>11. Você gostaria de acrescentar algo?</p>

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Termo de consentimento livre e esclarecido -TCLE

Título da Pesquisa: **“Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo”**

Nome do (a) Pesquisador (a): **Deize Heloiza Silva Degrande**

Nome do (a) Orientador (a): **Alberto Albuquerque Gomes**

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas

2. **Participantes da pesquisa:** 10 professores

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) faça inquirições sobre o tema da pesquisa.

4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas com professores.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, preservaremos o anonimato dos entrevistados, resguardando-os de algum constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações sobre a importância de se refletir em uma formação profissional de professores nas escolas do campo no processo de ensino e aprendizagem que também acontece nos assentamentos da Reforma Agrária, nos ambientes que envolvam os interesses educacionais e das comunidades, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa elucidar as boas experiências de formação de professores para as escolas do campo, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Deize Heloiza Silva Degrande – Fone._____

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes – Fone._____

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br