

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Cleane de Jesus Costa Barradas

EDUCAÇÃO DO CAMPO:

Formação Continuada de Professores do Programa

Escola Ativa em Buriti (MA)

Taubaté – SP

2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Cleane de Jesus Costa Barradas

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
Formação Continuada de Professores do Programa
Escola Ativa em Buriti (MA)**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliane Freire de Oliveira

Taubaté – SP

2013

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

B268e Barradas, Cleane de Jesus Costa
Educação do campo: formação continuada
de professores do Programa Escola Ativa em
Buriti (MA). /Cleane de Jesus Costa Barradas - 2013.
198f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Instituto Básico de Humanidades, 2013.

Orientação: Prof^a Dr^a. Eliane Freire de Oliveira,
Departamento de Comunicação Social.

1. Educação do campo. 2. Programa Escola Ativa.
3. Formação continuada de professores. 4. Classes
multisseriadas. I. Título.

CLEANE DE JESUS COSTA BARRADAS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: Formação Continuada de Professores do
Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliane Freire de Oliveira

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Universidade _____

Assinatura _____

Ao meu pai, Paulo.
À minha mãe, Dorys (*in memoriam*).
Mãe, você sonhou, aconteceu.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, pela vida, pelo exemplo e pelo presente de ter me dado a Prof^a. Eliane Freire como parceira.

Aos meus filhos de sangue Geraldo e Anna, que me estimularam a prosseguir, entenderam minha ausência, confortando-me nos momentos difíceis e comemorando cada conquista.

À Prof^a. Nony Braga e pela amizade, oportunidade, carinho, co-orientação e apoio. Pela fé e coragem de conquistar em grupo, mas, principalmente, por acreditar em mim.

A Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, instituição parceira do Mestrado junto a UNITAU.

Aos meus filhos do coração, pois ter-lhes que mostrar determinação e perseverança foi um estímulo para continuar.

Ao meu irmão e minhas irmãs, pela compreensão e companheirismo.

Ao Sr. Barradas, à Sra. Luíza, à Luizinha, ao Charles, à Simone, à Regina e à Ediana, que cuidaram dos meus filhos e de mim durante todo esse tempo.

Ao meu cunhado-irmão, pela prontidão.

À tia Luíza, pela cooperatividade.

Aos meus sobrinhos, sobrinhas e afilhados, por entenderem minha ausência.

Aos meus amigos e amigas, pelo companheirismo, carinho e apoio.

A todos que fazem parte da família da FAP.

À Secretaria Municipal de Educação de Buriti (MA), especialmente, ao Secretário Romildo Júnior, à Aleide Jósse e ao Damião, pelo apoio.

Aos sujeitos pesquisados, sem os quais essa pesquisa não se concretizaria.

À Universidade de Taubaté, representada pela Prof^a. Dra. Edna Chamon, por ter acreditado em nós.

Aos meus professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano, pelos ensinamentos e acolhida, em especial às professoras Nena, Roseli e Mariana.

Aos colegas do Mestrado em Desenvolvimento Humano, pela convivência e colaboração.

À minha orientadora e anjo da guarda, Prof^a. Eliane Freire, exemplo de humildade e serenidade. Sua presença e prontidão, nos momentos de decisão, suas palavras de otimismo, conforto e motivação foram imprescindíveis para conclusão desta pesquisa.

Ah, minha experiência é gratificante. Quando eu vejo um ex-aluno meu, já formado em nível superior! Hoje já são três e essa foi uma grande experiência em minha vida. É que hoje eu vejo que contribui com a comunidade, a buscar esses alunos. Moravam a quinze quilômetros da comunidade. Como professor, graças a Deus, eu me sinto realizado. Eu me sinto gratificado assim, de ver meu ex-aluno já cursando um nível superior.

RESUMO

Na Educação do Campo existem peculiaridades contextuais durante o processo de ensino, que se constituem, na maioria das vezes, em classes multisseriadas e em condições de trabalho que possibilitam a aprendizagem de maneira diferenciada. A implantação, no Brasil, do Programa Escola Ativa (PEA), em meados dos anos 1990, foi inspirada em um programa similar já executado na Colômbia há duas décadas. A presente pesquisa objetivou analisar as diretrizes educacionais norteadoras e o processo de Formação Continuada de professores do campo do PEA, campo empírico dessa problemática, tendo em vista que tal programa se apresenta como uma proposta de política educacional de qualidade para a Educação do Campo. Buscou-se, também, verificar as questões relativas à formação dos professores, bem como às ações públicas e civis para a Formação Continuada, instituídas em contextos econômicos, políticos e socioculturais específicos, que precisam ser considerados no que se refere ao PEA. A investigação, com abordagem qualitativa, teve como procedimento de coleta de dados a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores da Rede de Ensino Público do Município de Buriti (MA) envolvidos no Programa Escola Ativa. Os resultados obtidos apontam que, embora a proposta de Formação Continuada contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, há desafios a serem enfrentados, uma vez que a dicotomia cidade/campo perpassa todo o processo de criação e de desenvolvimento do Programa, e que há eixos norteadores que enfatizam a Formação Continuada como uma das ações para alcançar os objetivos de melhorias na Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Programa Escola Ativa. Formação Continuada de Professores. Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

In the Regional Education there are contextual peculiarities during the teaching process, which constitute most of the time in multigrade classes and working conditions that enable how to learn differently. The deployment of the Programa Escola Ativa (PEA) in Brazil in the 90s was inspired by a similar program already implemented in Colombia two decades ago. This study aimed to analyze the educational guidelines and the process of Continuing Education for teachers from PEA, empirical field of this discussion, considering that such a program is presented as a policy proposal for quality education to the Regional Education. We also tried to verify issues related to teacher training, as well as the public and civil actions for the Continuing Education, established in economic, political and sociocultural specific contexts that need to be considered with regard to the PEA. The research, using a qualitative approach, had as a procedure of collect data semi-structured interviews with teachers from the network of public education of the city of Buriti (MA) involved in the Programa Escola Ativa. The results show that, although the proposal of Continuing Education contributes to personal and professional development of individuals, there are challenges to be faced, since the dichotomy city/country encompasses the whole process of creation and development of the Program, and there are also guiding principles that emphasize the Continuing Education as one of the strategies to achieve the goals of improvements in the Regional Education.

KEYWORDS: Regional Education. Programa Escola Ativa. Continuing Education for Teachers. Multigrade Classes.

LISTA DE SIGLAS

CEB	–	Câmara de Educação Básica
CEFA	–	Centro de Formação por Alternância
CNA	–	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	–	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
EFA	–	Escolas Familiares Agrícolas
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FUNDESCOLA	–	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IMP	–	Instituto Paulo Montenegro
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	–	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	–	Ministério da Educação
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PAR	–	Plano de Ações Articuladas
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	–	Programa Escola Ativa
PNAE	–	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSE	–	Programa Saúde na Escola
SEDUC-MA	–	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SECAD	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação de Buriti (MA)
UnB	–	Universidade de Brasília
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos de Formação Continuada do PEA	94
Quadro 2 – Escolas, professores e alunos das classes multisseriadas de Buriti (MA) no período de 2010/2011	116
Quadro 3 – Estrutura das entrevistas	119
Quadro 4 - Síntese dos relatórios de acompanhamento pedagógico das classes	125
Quadro 5 – Perfil dos professores	134
Quadro 6 – Tempo de docência na Educação do Campo	136
Quadro 7 – Formação dos Professores do PEA de Buriti (MA)	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação das estruturas dos ambientes ecológicos	105
Figura 2 – Zona de Desenvolvimento Proximal	109
Figura 3 – Modelo do Bronfenbrenner – PPCT	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	16
1.2 Objetivos	16
1.3 Delimitação do Estudo	17
1.4 Relevância do Estudo	18
1.5 Organização do Trabalho	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Educação do Campo: Aspectos Históricos, Políticos e Legais	21
2.1.1 As Pesquisas sobre Educação do Campo no Brasil	28
2.1.2 Educação do Campo e Classes Multisseriadas: Desafios e Possibilidades	40
2.1.3 Programa Escola Ativa	54
2.2 Formação de Professores: Reflexões sobre o “Saber” e o “Fazer” Docente	69
2.2.1 Formação Continuada de Professores na Educação do Campo	76
2.3 Docência e Interdisciplinaridade: Reflexões sobre o Conceito	83
2.3.1 Interdisciplinaridade e Formação de Professores	86
2.3.2 Formação de professores para Educação do Campo: Programa Escola Ativa	91
2.4 Programa Escola Ativa em Buriti (MA)	96
2.4.1 Formação Continuada de Professores em Buriti (MA)	98
2.5 Desenvolvimento Humano e Educação Escolar	104
3 PROPOSIÇÃO	113
4 MÉTODO	115
4.1 Tipo de Pesquisa	115
4.2 População e Amostra	116
4.3 Instrumentos	117
4.4 Procedimentos de Coleta de Dados	117
4.5 Procedimentos de Análise dos Dados	120
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE I – Ofício encaminhado à Secretaria Municipal de Educação	191
APÊNDICE II – Termo de Autorização da Instituição	192
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados	193
ANEXO A – Declaração de Aprovação do Comitê de Ética	195
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	196

1 INTRODUÇÃO

A dissertação que se apresenta resultou da pesquisa que tem como tema a importância da Formação Continuada para uma Educação do Campo que assegure a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem e que atenda às necessidades de um alunado específico, o das classes multisseriadas.

Uma Educação de qualidade requer elementos básicos, como recursos financeiros, estrutura física adequada, boas condições de trabalho, e, principalmente, a Formação Continuada de Professores, tema que se investiga nesta pesquisa. Há, no entorno dessa temática, programas federais, estaduais e municipais, que, em parceria, contabilizam investimentos financeiros em todo o país. Entende-se que o processo de ensino e de aprendizagem transcende o ato de ter aluno e professor em sala de aula. O saber deve ser construído e contribuir para o desenvolvimento humano nos aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos.

Durante 12 anos, esta pesquisadora desenvolveu atividades profissionais de coordenação e supervisão de programas e projetos voltados à Educação do Campo, em Secretarias Municipais do Estado do Maranhão, que aderiram e implantaram tais ações, com vistas a atender às especificidades de ensino na zona rural de diferentes municípios. O fato de sempre estar trabalhando na perspectiva da gestão proporcionou-me experiências significativas. Assim, considerando que a experiência é parte integrante da ciência, na qual os elementos da teoria e da prática se inter-relacionam tão intrinsecamente, tal vivência provocou as inquietações que motivaram este estudo sobre a Formação Continuada do Programa Escola Ativa, principalmente, pelo alto índice de adesão à política pública em curto espaço de tempo em municípios maranhenses, pela proposta de oferta inserida no PEA e pelo público ao qual se destina, considerando as indagações e perspectivas dos professores que atuam no programa.

Há de se considerar, ainda, os dados relativos à Educação – tais como as taxas de alfabetização e de escolaridade – como alguns dos critérios avaliados pelo do Índice de Desenvolvimento Humano, que, baseado em dados nacionais, mede o desenvolvimento de 117 países e serve como parâmetro para o direcionamento de ações na superação das dificuldades, aponta para as demandas e providências que permeiam a busca de qualidade de vida das populações humanas. O conceito de desenvolvimento humano, no qual se

baseia o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), parte do pressuposto de que, para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população, é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana (KLUGMAN, 2011). Por conseguinte, os dados da Educação de um país, o acesso ao conhecimento, aos estudos e às escolas, como elementos integrantes do processo de desenvolvimento pessoal, profissional e da cidadania, têm sido alguns dos grandes desafios das sociedades.

Nesse cenário, a formação de professores se constitui em uma política pública pelo fato desse profissional estar diretamente ligado à formação de cidadãos como agentes de transformação social. Outro aspecto importante para a Educação com qualidade é o fato de o professor compreender a perspectiva e a concepção da própria formação, que deve centrar-se na escola, contexto no qual se efetiva a Educação, considerando-se os conhecimentos políticos, econômicos e sociais. E, no que tange à Educação do Campo, a formação dos professores tem grande importância, tendo em vista as dificuldades de acesso desses profissionais às universidades para cursos de formação, bem como a questão das especificidades encontradas nas comunidades onde se faz necessária essa modalidade de ensino.

Ao longo da história da Educação do Campo, no Brasil, houve frequentes mobilizações por uma Educação pública e de qualidade. Na década de 1930, aconteceram os primeiros debates a respeito da universalização da escola pública, a partir das primeiras discussões do movimento chamado Escola Nova, tendo John Dewey como principal representante (ARANHA, 1989). Porém, somente em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Goiânia (GO), na qual a Educação do Campo era defendida como “uma luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo”, sobretudo, porque o movimento destacava o direito de estudar onde residiam e trabalhavam (BRASIL, 2010, p. 13).

Dentre os efeitos das discussões acerca da Educação do Campo, está a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo pelo Ministério de Educação (MEC) e a implantação do Programa Escola Ativa (PEA) no ano de 1997, que trata de novas propostas e possibilidades para as escolas com classes multisseriadas, fato que ocorre em 50% das Escolas do Campo (BRASIL, 2010). O Programa Escola Ativa se caracteriza por

um trabalho de cooperação entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal, com a utilização de recursos oriundos do Ministério da Educação, visando à elaboração de estratégias de ensino a serem desenvolvidas pelos professores, incluindo a produção de materiais pedagógicos para um contexto específico e a formação contínua dos mesmos, para que atendam a objetivos pré-estabelecidos, situados no contexto da Educação do Campo, respeitando a cultura rural e os modos de vida de suas comunidades.

Nesse sentido, toma-se a experiência do PEA no município de Buriti, localizado no Estado do Maranhão, a 332 km da capital São Luís, como objeto de investigação desta pesquisa, uma vez que o município aderiu ao programa em 2002. Considerando a abordagem metodológica diferenciada proposta pelo PEA para atender às demandas da Escola no Campo e compreendendo que o processo requer a interação entre teoria e prática pedagógicas, que envolve aspectos sociais, econômicos, geográficos e culturais, faz-se relevante analisar o processo e a política de Formação Continuada de professores do PEA no município de Buriti (MA) enquanto alternativa para uma Educação que respeite a diversidade cultural, regional e comunitária no campo.

Para alcançar tal propósito, realizou-se uma abordagem qualitativa, por meio de entrevista semi-estruturada, aplicada a um grupo de sujeitos, que é composto de 20 professores da rede municipal de Buriti (MA), que participaram da Formação Continuada do Programa Escola Ativa, priorizando perguntas sobre os motivos que levaram à escolha da docência, sobre a Formação Continuada e o envolvimento com o Programa Escola Ativa. A partir desses temas estruturantes, apareceram as experiências desses sujeitos, sua realidade social e comunitária, seus envolvimento pessoais em meio à vivência com outros sujeitos professores e professores-formadores, bem como com os discentes.

Esses sujeitos participaram do curso de Formação Continuada do Programa Escola Ativa no período de 2010 e 2011, e fazem parte do quadro efetivo de professores do referido município. A coleta de dados também incluiu a pesquisa documental sobre as informações existentes, relativas ao Programa Escola Ativa, no município de Buriti (MA), como relatórios e outros trabalhos produzidos pelos tutores do programa, como será evidenciado mais à frente.

Pretende-se, com os resultados da pesquisa, contribuir para o debate das Políticas Públicas para a Educação do Campo e apresentar elementos para subsidiar possíveis análises que contribuirão para o processo de avaliação da Formação Continuada dos professores do PEA.

1.1 Problema

O PEA tem como objetivo geral a melhoria do desempenho escolar nas classes multisseriadas nas áreas rurais do país. Para atingir este objetivo, o programa apresenta os seguintes aspectos estruturais: gestão e recursos didático-pedagógicos, propostas pedagógicas e metodologia de Formação Continuada, sendo este último o objeto de estudo da presente pesquisa.

Partindo do objetivo específico do PEA, no que se refere à Formação Continuada, que consiste em “fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas a classes multisseriadas” (BRASIL, 2010, p. 36), pretende-se responder às seguintes indagações: Qual a efetiva relação entre a teoria e a prática na Formação Continuada destinada aos Professores do PEA, no município de Buriti (MA)? De que maneira a Formação Continuada, por meio dos componentes teórico-metodológicos propostos pelo Programa, adéquam-se às especificidades da realidade do campo no município? De que maneira a Formação Continuada do PEA favorece, aos professores, uma postura interdisciplinar e desenvolvimento profissional?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Conhecer como ocorreu a Formação Continuada de professores que atuam no campo no Programa Escola Ativa do município de Buriti (MA) e identificar os aspectos da interdisciplinaridade e o desenvolvimento profissional, na perspectiva dos professores, e de acordo com o que estabelece a Formação Continuada do programa.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar de que maneira ocorreu a trajetória acadêmica dos professores da Educação do Campo participantes do Programa Escola Ativa em Buriti (MA);
- Compreender como ocorreu a Formação Continuada dos Professores, oferecida pelo PEA, a partir dos documentos oficiais e das narrativas de docentes envolvidos no programa;
- Analisar a relação da proposta/oferta à Formação Continuada do PEA no que se refere às classes multisseriadas, às especificidades da realidade do campo no município, ao desenvolvimento profissional dos professores e aos indicativos de interdisciplinaridade nas práticas docentes.

1.3 Delimitação do Estudo

A Formação Continuada de Professores no município de Buriti (MA) tornou-se um dos meios para obtenção de uma Educação de qualidade a partir de 1997, em meio a uma série de propostas modernizadoras e compensatórias para minimizar a defasagem na Educação local. O enfoque no contexto do campo, com uma perspectiva de valorização das especificidades da comunidade e a busca por Educação com qualidade social ganhou ênfase a partir de 2002, por meio da implantação do Projeto Escola Ativa.

Em 2009, após uma reestruturação do Projeto, que passou a ser chamado Programa, o referido município aderiu à proposta metodológica que atende, especificamente, às classes multisseriadas, considerando-se que a maior parte das escolas municipais está localizada na zona rural. Em Buriti (MA), segundo a Secretaria Municipal de Educação, no período de 2009 a 2011, o número de escolas que aderiram ao PEA aumentou de 5 para 51, dado que representa 87,9% de todas as escolas localizadas no campo, e de 5 professores para atualmente um total de 88 em toda a rede (SOARES; COSTA, 2012).

O aumento de quase 1.000 % na abrangência do referido programa, específico para Educação do Campo, e de 1660% no número de professores, em dois anos, instigou a presente pesquisa, sobretudo, no que se refere a conhecer como se deu a Formação Continuada de tais professores, visto que o processo de ensino deve atender às especificidades do campo, um dos desafios atuais da Educação em âmbito nacional.

Considerando que os professores que fazem parte do PEA participam da Formação Continuada, a qual ocorre sob a orientação de profissionais qualificados pelo programa,

norteada pelos documentos oficiais e pela Coordenação Estadual do Programa, a presente pesquisa aborda a temática da Formação Continuada na perspectiva de PEA, no que se refere ao “ensino, estudo e pesquisa pedagógica, no âmbito da realidade da escola com classes multisseriadas e da própria realidade da Educação do Campo” [...] (BRASIL, 2010, p. 8), descritas no *Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores*. E, ainda, como essa formação busca adequar o contexto e as especificidades da Educação do Campo no município.

1.4 Relevância do Estudo

A Formação Continuada de professores tem sido tema recorrente de teóricos no âmbito da Educação nacional desde o final do século XX e início do século XXI. Dessa discussão resulta que, atualmente, a questão da formação de professores é largamente amparada por legislação específica como consta, no art. 61 (BRASIL, 1996) e é entendida como intimamente relacionada às possibilidades de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, sendo possível afirmar que, a Formação Continuada de professores é uma das condições para garantir a Educação de qualidade.

Nesse sentido, Marcelo (2009, p. 19) afirma que “os docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à Educação das populações”, corroborando o entendimento de Sacristán (1999, p. 81), o qual afirma que a Formação Contínua é “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”.

No que se referem à Educação do Campo, as dificuldades educacionais são mais acentuadas, haja vista a carência de condições materiais, como infraestrutura adequada e material teórico-metodológico, bem como o fato de ainda estar se formando um entendimento de que os alunos que vivem e estudam no contexto do campo, vivenciam condições peculiares e, portanto, possuem necessidades específicas.

A necessidade de horários mais flexíveis e que respeitem o tempo de plantio e colheita, no caso de ajudarem na lida de propriedades de produção familiar, são exemplos de situações específicas, que devem ser consideradas no processo de ensino e de aprendizagem. A fim de assinalar a cultura do campo e as necessidades de formação das pessoas que nele vivem, Arroyo (2007) destaca que:

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar que tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam, sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. (ARROYO, 2007, p. 163).

Cabe ressaltar que, no Maranhão, um Estado com grande extensão territorial e com um histórico de políticas marcadamente descompromissadas com as demandas sociais, existe uma enorme carência no atendimento dos direitos sociais, particularmente a Educação, sobretudo no interior. Entretanto, no bojo de discursos e ações em âmbito nacional, estudiosos e profissionais da Educação vêm buscando construir ações de superação dessa condição. Políticas Públicas também têm sido implementadas dentro de um processo amplo de negociações, resultando em novas legislações, programas e modelos de atuação.

Nesse contexto, inclui-se o PEA, como uma política que visa favorecer o cumprimento dos objetivos propostos oficialmente para os Anos Iniciais da Educação Básica, em classes multisseriadas que se localizam na zona rural, tendo como um de seus fundamentos para alcançar melhorias educacionais no Estado do Maranhão, a Formação Continuada de professores.

A pesquisa se torna, então, de grande relevância, por propor reflexões sobre as bases que sustentam o processo de Formação Continuada de professores do campo e que atuam no Programa Escola Ativa, em Buriti (MA). Tal análise é subsidiada pela constituição do perfil desses professores; pela compreensão de como se realiza a formação proposta pelo PEA e de seus aspectos interdisciplinares e avaliação dos componentes teórico-metodológicos propostos pelo PEA para classes multisseriadas, conforme os objetivos e método propostos nesta pesquisa. A consecução desses objetivos pode ainda favorecer um entendimento de como o PEA pode contribuir para melhoria na qualidade da Educação básica no contexto do município citado.

1.5 Organização do Trabalho

A presente dissertação de Mestrado está organizada em seis sessões. Inicialmente, apresenta-se a Educação do Campo no Brasil e seu histórico, contextualizado dentro das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com reflexões sobre as Políticas

Públicas da Educação do Campo, incluindo o Programa Escola Ativa. Inclui-se também um estado da arte sobre as pesquisas na Educação do Campo realizadas no Brasil e disponíveis em bancos de dados de divulgação científica.

São apresentadas, ainda, as definições e contextualizações sobre a Formação de Professores, observando-se o tratamento teórico-metodológico dado às questões de Formação Continuada de Professores e das Políticas de Formação de Professores para o campo, bem como a apresentação de conceitos arrolados a esses assuntos e as diferentes abordagens que os cercam.

Trata-se, em seguida, da interdisciplinaridade e sua relação com a Formação Continuada dos professores do PEA, assim como na prática docente. Faz-se um breve histórico da Educação do Campo oferecida pela Rede Municipal de Ensino em Buriti (MA) e o Programa Escola Ativa nesse município, incluindo as Políticas Públicas sobre Educação do Campo no Maranhão e sobre a Formação de Professores no mesmo cenário e contexto.

O texto tem continuidade na explanação sobre o método e instrumentos de pesquisa adotados, por meio dos quais foram efetuadas as análises das informações levantadas e as correlações com as teorias e contextos apresentados na Revisão de Literatura, com o objetivo refletir criticamente e apresentar as respostas ao problema enfatizado. Em seguida, os resultados e discussões são apresentados para dar o fechamento da pesquisa, retomando as principais ideias discutidas e a resposta à problematização nas considerações finais, nas quais se demonstram os objetivos que foram cumpridos na investigação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação do Campo: Aspectos Históricos, Políticos e Legais

A defesa da Educação no cenário brasileiro deu-se a partir do reconhecimento de que a Educação formal – enquanto política pública – tem seguido padrões que visam suprir as demandas do mercado capitalista e não a formação de cidadãos conscientes de suas possibilidades, direitos e deveres em um Estado de Direito. Nesse sentido, faz-se necessário a contextualização dos movimentos em defesa dos direitos dos povos camponeses, bem como reflexão acerca do papel do professor nesta modalidade, considerando, primordialmente, que a “Educação do meio rural foi silenciada por mais de quatro séculos” (CAVALCANTI, 2011, p. 12) e que os registros desta modalidade de ensino são poucos.

A Educação rural, no Brasil – em que pese sua origem eminentemente agrária e o fato de não constar nos textos constitucionais do período de 1824 e 1891, evidenciando o descaso em relação à Educação do Campo e os resquícios da vinculação da economia agrária com as matrizes culturais – foi apoiada pelo latifúndio e pelo trabalho escravo.

Durante o período do Brasil Colonial, com o ensino baseado nos princípios da Contra-Reforma, foi adotado um modelo educacional que atendia apenas aos interesses da metrópole, ou seja, voltado exclusivamente para o ensino das Letras e das Humanidades. Este modelo foi pensado para atender com exclusividade às demandas das classes médias emergentes à época, que identificavam na Educação escolarizada um dos fatores de ascensão social e como ingresso para as ocupações na burocracia dos colonizadores portugueses. Já a população que residia no campo vivia em outro cenário, e o ordenamento jurídico brasileiro vinculava a concepção salvacionista ou compensatória da Educação, no campo, voltada aos interesses da elite e não como um instrumento de emancipação dos camponeses, excluindo, desta forma, agricultores e filhos de agricultores, entre outros.

Durante todo o século XVI e início do século XVII, o Brasil viveu a lógica mercantil apontada acima, a administração colonial ficou a cargo de funcionários portugueses designados pela Coroa, de alguns outros portugueses que aqui se instalaram, beneficiados pela política de doação de terras também pela Coroa – as sesmarias e as

capitanias hereditárias – além de alguns mestiços, que se apossaram da imensidão das terras coloniais. Segundo Sampaio e Stédile (2003, p. 7) “nessa época, o capitalismo mercantil nascente precisava muito dos metais preciosos para estabelecer moedas para favorecer o mercado internacional”, ou seja, os objetivos dos primeiros colonos instalados no Brasil era a busca e a extração de ouro, que só foi encontrado no final do século XVIII, na região das Minas Gerais.

Dessa forma, se constituiu um processo de segmentação social, no qual os proprietários rurais podiam explorar esse metal tão precioso e cobiçado, por meio da escravização, primeiro dos indígenas, posteriormente dos africanos, instalando-se assim a primeira estratificação social nas terras do Brasil (ARAGÃO, 2011).

Desse processo de estratificação social, que veio a se constituir com o crescimento populacional provocado pela descoberta do ouro e com a necessidade de instalação de uma burocracia estatal mais ampla, formou-se uma grande população, que não era atendida por essa burocracia. Posto que, como falado acima, aos interesses da Coroa Portuguesa, interessava apenas a extração de metais preciosos, matérias-primas e as especiarias tão cobiçadas e valorizadas na Europa.

De acordo com Forman (apud SPEYER, 1983), existiam quatro definições do campesinato, no Brasil do período colonial:

Os lavradores: cultivavam cana-de-açúcar na própria terra. [...] Tinham o direito de construir sua casa, manter outras terras e até possuir escravo. Eram, assim, considerados uma espécie de “parceiro” da grande fazenda e não pagavam taxas ou impostos. *Os moradores:* também residiam nas terras do engenho. Sua obrigação era a de plantar roças de verduras, legumes, milho, feijão, batata-doce e aipim, que eram recebidos pelo proprietário como presente. [...] Eram também considerados reserva de mão de obra para a indústria açucareira na época do plantio e da colheita e obrigados a dar vários dias de trabalho ao senhor do engenho. *Os foreiros:* formam outro segmento da população camponesa que tem suas origens no tempo colonial, alugavam dos senhores de engenho terras marginais nas quais plantavam lavouras de subsistência. Pagavam por este uso da terra uma taxa baixa [...]. *Os posseiros:* começaram a se deslocar das regiões costeiras, procurando as áreas interioranas ainda não exploradas. (FORMAN apud SPEYER, 1983, p. 22, grifo nosso)

Essa estratificação social perdura até os dias de hoje, com uma nomenclatura diferente, mas, muitas vezes, com as mesmas posições e funções sociais dentro da lógica do campo, no processo de industrialização da lavoura brasileira. Fato que acirra, a cada ano, os conflitos agrários pela disputa da terra.

Com o processo de independência do Brasil, a prática da escravidão foi abolida e aconteceu a primeira tentativa de reforma agrária nacional, idealizada por José Bonifácio. Contudo, ela foi completamente rechaçada sem qualquer tipo de discussão, de modo que as classes subalternas atravessaram toda a primeira metade do século XIX sem qualquer tipo de possibilidade de tentar a posse da terra e de obtenção de direitos sociais para as populações do campo.

A Educação escolar, durante todo o período colonial brasileiro, pode ser descrita em três grandes fases: o predomínio dos jesuítas (com a função de catequizar os nativos), as reformas pombalinas (que expulsa os jesuítas e dá às escolas o formato das aulas régias – latim, grego, filosofia e retórica, ou seja, Educação para a elite, na qual os professores eram pagos pelo Estado e não pela Igreja Católica), e a transferência da Corte Real portuguesa para o Brasil, vindo com todo o aparato estatal e propostas de modernização (com a institucionalização do ensino primário, secundário e superior). Durante todo o período imperial brasileiro, essa foi a principal característica da Educação nacional (ARANHA, 1989).

Com a Proclamação da República, o Brasil faz nova reformulação no sistema educacional nacional. Com a expansão da lavoura cafeeira, foi ejetada enorme quantidade de capital, que proporciona o primeiro processo de industrialização do país. Contudo, não existia mão de obra qualificada de acordo com as necessidades das máquinas que foram exportadas para cá, fazendo-se necessário a vinda de imigrantes qualificados. Processo que provocou aumento da população nas proximidades das grandes cidades, principalmente São Paulo, diversificando assim ainda mais a população, no sentido da formação de um proletariado urbano, assalariado, com formação política advinda dos sindicatos europeus, que passou a reivindicar melhorias na qualidade de vida.

Nesse período, no que diz respeito à Educação fornecida pelo Estado, graças à formação política desse proletariado urbano, ocorrem as duas primeiras propostas de abertura e aperfeiçoamento de escolas: o entusiasmo pela Educação e o otimismo pedagógico (NAGLE, 2001). O primeiro deles se interessa, inicialmente, pela abertura de escolas para as populações dos bairros pobres – de operários, imigrantes e população negra; o segundo se preocupava com os métodos e a qualidade do ensino que viriam a ser oferecidos pelo Estado.

Em relação à Educação do Campo, esta permaneceu por muito tempo relegada a segundo plano, “descontínua e desordenada como sempre fora” (LEITE, 1999, p. 14).

Muito embora no final do século XIX e início do XX, os ideais liberais e modernizadores do Brasil já tivessem inúmeros defensores, a temática Educação do Campo era pouco levantada. Segundo Aragão (2011, p. 25), “somente nas décadas de 1910 e 1920 a sociedade despertou para a necessidade de fixar o homem no campo, devido ao grande fluxo migratório para a cidade por causa do processo de industrialização”.

Essa proposição vem corroborar o entendimento de Caldart (2003):

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos do campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisam de Educação nem de escolas porque precisam de cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. (CALDART, 2003, p. 2)

Ainda assim, no início do século XX, como os Patronatos agrícolas, as Escolas de Aprendizado Agrícola dos Pés Descalços, entre outras, revelaram uma concepção dos camponeses restrita à alfabetização e ao ensino agrícola, visando a formar mão de obra e mentes ajustadas às necessidades do modelo de desenvolvimento agrário industrial da época. Notou-se o envolvimento da sociedade, dos movimentos e as respectivas articulações em defesa de um projeto educativo para área rural, porém, de forma bastante tímida, a partir da década de 1930, mediante os debates sobre a universalização da escola pública.

Embora com perspectivas salvacionistas e utilitaristas da Educação ainda presentes, como se pode observar no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ (1932), representação dos movimentos em defesa de uma Educação pública de qualidade nesse período:

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio (MANIFESTO, 1932, p. 6).

No ordenamento jurídico brasileiro, pela primeira vez, a Constituição de 1934 fez referência à Educação no meio rural. No parágrafo único, do Artigo 156 do Parecer Nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001, que trata da Educação, reproduziu-se da

¹ Texto redigido por 26 intelectuais, durante o Governo Getúlio Vargas, que inaugurou o projeto de renovar a Educação brasileira, como única, laica, obrigatória e gratuita.

Carta Magna de 1934: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à Educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 2001, p. 6).

Na década de 1950, surgiram ações mais concretas de Educação para o meio rural, principalmente no que se refere à alfabetização de jovens e adultos. Uma ação importante nesse contexto foi a Campanha Nacional de Educação Rural, iniciada em 1952, após uma experiência piloto feita no município de Itaperuna (RJ). A campanha foi uma recomendação do Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorridos no Brasil em 1949, e tinha como objetivo o estabelecimento de um ensino de base voltado para a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais, sob o regime de corresponsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), dentre outras ações voltadas para treinar professores leigos à preparação de filhos de agricultores para as atividades agrárias (BARREIRO, 2010).

No início de 1960, diversas iniciativas vinculadas ao Movimento de Base e aos movimentos relacionados à Educação e à cultura popular foram implementadas, principalmente, na área da alfabetização de jovens e adultos, a exemplo da Campanha de “Pé no chão também se aprende a ler”. Essas ações eram, em grande parte, referenciadas nos ideais educativos de Paulo Freire (2003), com forte influência dos movimentos camponeses e da Igreja Católica.

A partir da instauração do regime militar, em 1964, muitas das ações educativas de caráter popular e conscientizador que vinham sendo realizados no campo brasileiro, principalmente no Nordeste, foram proibidas e descaracterizadas. Desse modo, é que as Campanhas de Alfabetização foram substituídas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, voltado para Educação de jovens e adultos.

Ainda nesta década iniciou-se a criação das Escolas Familiares Agrícolas (EFA’S) e das Casas Familiares Rurais (CEF), que trouxeram para o Brasil a Pedagogia da Alternância, que é uma estratégia metodológica que se constitui um processo educativo em que há dois ambientes de formação profissional, com tempos e espaços divididos em uma escola e outro em propriedades de familiares. “Os ambientes e os tempos escolar e comunitário são interligados por meio de instrumento pedagógicos específicos, capazes de

constituir um conjunto harmonioso entre as comunidades e a ação pedagógica” (BRASIL, 2007, p. 31).

Em sequência, nos anos de 1980 a 2004, ocorreram vários movimentos que permitiram a progressividade e o sucesso das lutas dos movimentos, tais como a formulação do conceito de Educação do Campo que, a partir de 1990, passa a ser construído, trazendo uma nova concepção de Educação para o meio rural brasileiro. Confirma-se como marco deste movimento a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (IENERA), em 1997, na Universidade de Brasília (UnB), a partir da articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que, ao final do encontro, lançaram o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, e, ainda, mais tarde seriam aprofundadas nas Conferências Nacionais de Educação do Campo, as bases para defesa do referido tema.

Com os resultados dessas mobilizações e com o apoio de um conjunto de universidades brasileiras, foi criado Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), com o objetivo de desenvolver ações de alfabetização e escolarização de trabalhadores e trabalhadoras assentados. A partir de diversas articulações foram realizadas mobilizações entre os movimentos sindicais, entidades governamentais e universidades em torno de um projeto de defesa da Educação, no qual houve a multiplicação de pensamentos sobre esta Educação (ARANHA, 1989).

Após estas mobilizações, conseguiu-se realizar um evento, que é referência até os dias atuais, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e, a partir desse processo de lutas, as ideias e princípios foram organizados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nas quais se destaca o Art. 2º, parágrafo único, que trata da Escola do Campo como uma identidade que co-relacione as questões da realidade em tempo e construção de saberes específicos, do particular para o geral, considerando os recursos disponíveis, a fim de viabilizar soluções às questões que permeiam a qualidade de vida no país.(BRASIL, 2002)

No entanto, cabe destacar que, antes mesmo das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Carta Magna de 1988 já contemplava as especificidades das populações identificadas com

o campo. Antes, nas Constituições estaduais dos diversos Estados brasileiros e nas diversas reformas educacionais ocorridas ao longo do século XX, a Educação para essa clientela – residente nas áreas rurais do país – aparecia apenas de uma perspectiva educacional voltada para o treinamento – ou adestramento – dos trabalhadores rurais, no sentido de instrumentalizá-los ou dotá-los das competências e habilidades necessárias para o uso dos pacotes tecnológicos importados pelo país para o desenvolvimento agrícola e agrário, caracterizando-se assim, como uma política assistencialista que visava adequar as populações às suas respectivas vocações ou tendências naturais, tendo em vista a manutenção da ordem social.

O Caderno 2 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, intitulado “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, faz um apanhado da história da Educação Rural no ordenamento jurídico brasileiro, por meio da análise dos textos constitucionais e legais que aparecem nos diversos documentos oficiais ao longo da história (HENRIQUES et al, 2007).

A Constituição de 1934, por exemplo, foi a primeira a destinar recursos para a Educação Rural. Competia à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino, segundo o texto legal. Já a Constituição de 1937 vinculou a Educação Rural ao mundo do trabalho por meio da obrigatoriedade da oferta do ensino técnico como responsabilidade dos sindicatos e das empresas privadas.

A Carta de 1946 descentraliza ao ensino e assegura sua gratuidade. Trouxe ainda em seu bojo novidade financeira de custeio do Ensino Fundamental como obrigação das próprias empresas e sindicatos que, desde a lei anterior, estavam também obrigadas a oferecer ensino aos seus trabalhadores (HENRIQUES et al, 2007). A LDB de 1961 (Lei Nº 4.024/61) traz em seu texto a preocupação em promover a Educação nas áreas rurais/camponesas, não como forma de emancipação das comunidades e dos povos diversos, mas em diminuir os fluxos migratórios no sentido campo-cidade, que estavam criando diversos problemas de ordem social, tais como os de crescimento desordenado dos grandes centros urbanos e o aumento da pobreza que se acumulava em cinturões territoriais específicos nos grandes centros urbanos.

Outro marco da recente história da Educação do Campo foi a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, em Luziânia (GO). Esta conferência representou a ampliação do movimento pela Educação do Campo, não somente pela diversidade de sujeitos presentes, mas também pela incorporação de mais

espaços de luta para a Educação do Campo de qualidade, por Políticas Públicas no e do campo e pela defesa de um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário.

O processo de ampliação desse movimento conduziu à criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação, a qual assume importante papel na articulação de ações de Educação do Campo, no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e nas universidades públicas.

2.1.1 As Pesquisas sobre Educação do Campo no Brasil

O presente levantamento tem como propósito dar sustentação à pesquisa sobre Formação Continuada de professores do campo, no Programa Escola Ativa (PEA), a partir do caso do município de Buriti, no Estado do Maranhão. Ao conhecer outras investigações encontradas nas três principais bases de dados acadêmicos brasileiros, tem-se um breve panorama das discussões acerca do tema tratado neste trabalho. Para tanto, realizou-se um mapeamento com análises e reflexões da produção acadêmica nacional, bem como trabalhos com o tema “Educação do Campo” e as últimas pesquisas realizadas com temáticas relacionadas aos descritores “Formação Continuada de Professores”, “Classes multisseriadas” e “Programa Escola Ativa”.

A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2012, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); da Scientific Electronic Library Online (SciELO); e no Portal de Periódicos Capes (artigos científicos). Os verbetes pesquisados foram os supracitados. Ressalta-se que a busca foi feita em documentos em português e publicados no Brasil.

A) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Iniciou-se a investigação usando a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que permitiu a localização de quatorze dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, defendidas no período de 2007 a 2012, que continham no título o termo “Educação do Campo”. Nos referidos trabalhos, pode ser notado o tratamento diversificado dado ao tema em questão. Foi encontrada uma variada gama de palavras-chave nos conteúdos localizados, o que evidencia a diversificação do tema “Educação do Campo” nas abordagens.

Dentre as palavras-chave, pode-se citar: “Educação”, “Reforma Agrária”, “Agricultura Familiar”, “Movimentos sociais”, “Política Educacional”, “Política Pública”, “PRONERA”, “Prática Pedagógica”, “Escolas Rurais”, entre outras.

Na consulta às palavras-chave dos estudos, foi possível elencar as abordagens e quantificar sua presença nos referidos trabalhos. Nestas análises, verificam-se os aspectos mais relevantes nas pesquisas e outros descritores que demonstram um campo de discussões bem amplo. O levantamento bibliográfico usando a base de dados da BDTD permitiu a localização de dissertações e teses que continham as seguintes temáticas associadas: “Educação”, “Educação do Campo”, “Educação Rural”, “Escolas Rurais”, “Formação de Professores”, “Movimentos Sociais”, “Pedagogia”, “Política Educacional”, “Políticas Públicas”, “Programa Escola Ativa” e “Desenvolvimento Sustentável”.

Dessas, as mais recorrentes foram: “Educação do Campo”, presente em onze dissertações e em uma tese; “Educação”, em duas teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado; e, por fim, “Política Educacional”, aparece como palavra-chave em uma tese e quatro dissertações.

Dentre os diversos textos consultados para a pesquisa, destaca-se *Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG* (SILVA, 2011), que objetivou discutir o projeto educacional das escolas municipais na cidade mineira de Uberlândia. Para tanto, lançou mão de modelos de densa revisão bibliográfica sobre o tema, além de pesquisa documental sobre o assunto pesquisado. Concomitante a esse período de leitura, fez pesquisa de campo para observação da execução dos projetos, contando com a ajuda de aplicação de questionários junto às diretoras e coordenadoras das escolas escolhidas para o estudo.

O estudo conclui que, mesmo que o objetivo seja uma Educação do Campo, seus modelos de gestão, conteúdos e projetos de formação de professores seguem o mesmo modelo daqueles praticados na zona urbana do município. Assim, o ensino pouco contribui para a formação do sujeito em sua forma crítica.

Já em *O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO* (TOLEDO, 2005), pretendeu, além de conhecer, tornar evidente a realidade dos professores de classes multisseriadas. Para tanto, buscou fazer um estudo descritivo/analítico usando entrevistas abertas, observação participante e questionários fechados, traçando um perfil socioeconômico do corpo de profissionais que atuam nesses espaços. Todo esse percurso metodológico é substanciado pelo materialismo

histórico dialético. A pesquisadora constatou a precariedade das instalações do espaço físico dos locais onde as aulas são ministradas, a ausência de transporte tanto para alunos como para professores, além da deficiência da assistência pedagógica. Interessante é a crítica que a autora faz do projeto no município goiano, quando diagnostica uma sala multi-idades e não multissérie.

O texto *A Educação do Campo e o programa Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas* (ARAGÃO, 2011) é fundamental para o estudo que aqui se desenrola, uma vez que se trata de uma iniciativa do Programa Escola Ativa em um Estado da região Nordeste, tal como é o objetivo desta pesquisa. Como abordagem qualitativa e objetivando compreender a prática docente, utilizou-se de estudo de caso e documental, tendo como categorias o trabalho pedagógico, a práxis, a totalidade e a contradição. A autora verificou que, nas escolas sergipanas, há contradição entre a teoria e a prática. Segundo ela, “apesar da reformulação do programa incorporar o discurso da Educação do Campo, é possível identificar as contradições entre os conteúdos explorados e os princípios da Educação do Campo, bem como uma prática docente marcada pela influência do ensino tradicional” (ARAGÃO, 2011, p. 7).

Além disso, a pesquisadora fez observação participante sobre a prática docente no projeto implantado em diferentes localidades, no intuito de tentar perceber o que os dados coletados por meio de questionários não poderiam fornecer. A conclusão da pesquisa apontou para uma grave falha no programa, uma vez que o mesmo não consegue cumprir sua função, já que não altera a situação de exclusão educacional da população atendida pelo mesmo, e a autora aponta, dentre as causas dessa exclusão, a falta de Formação Continuada adequada e contextualizada.

Os três trabalhos citados dão uma medida, também, de outras pesquisas acerca do mesmo tema. Trabalham com a Educação do Campo analisando os projetos e verificando se os mesmos estão sendo atendidos, usam os questionários com os profissionais que trabalham nos espaços com o objetivo de traçar, mesmo que timidamente, um perfil socioeconômico dos mesmos e recorrem à observação participante para uma averiguação mais detalhada de seu objeto de estudo.

Este breve levantamento possibilita apontar a questão da formação dos professores e da Educação como importantes elementos de inclusão social, e, conseqüentemente, como elementos centrais nas pesquisas que envolvem a Educação do Campo.

Na mesma base de dados que reúne teses e dissertações o termo “Formação Continuada de Professores” foi pesquisado, sendo que 27 trabalhos abordam tal problemática, direta ou indiretamente. Dada a impossibilidade de discutir todos, destaca-se *O formador e a Formação Continuada de professores: saberes e práticas* de Pereira (2010). Na dissertação defendida na Universidade de Brasília (UnB), a autora busca entender a formação dos profissionais da rede estadual de ensino do Tocantins, que atuam nos programas de Formação Continuada. Para tanto, usou a abordagem qualitativa, sob o viés dialético, lançando mão de recursos como a coleta de documentos e a aplicação de questionários para os agentes-alvos da pesquisa, tanto os formadores como os professores que faziam parte do projeto. Pereira (2010) conclui o estudo afirmando que o formador tem um papel importante no crescimento daqueles que ali estão para obterem seus títulos acadêmicos, tanto os que participam da forma presencial, como aqueles que estudam à distância. A pesquisadora afirma, ainda, que o próprio formador vê-se como um profissional participante de um processo maior, que é a formação desses profissionais.

Durante a pesquisa, um estudo chamou atenção pelo fato de ter sido desenvolvido sobre o caso de São Luís, capital do Maranhão, a saber: *Formação Continuada de professores (as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática*, de Prazeres (2007). Nele, a autora busca analisar o programa *São Luís te quero lendo e escrevendo*, proposto pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís (MA), o que visava oferecer Formação Continuada aos profissionais que trabalhavam sob a tutela da mesma. A literatura usada para o estudo demonstra uma ênfase sobre autores marxistas, onde a crítica ao neoliberalismo – que, segundo a pesquisadora, caracteriza o programa que a mesma analisa – fica evidente no estudo.

Para o desenvolvimento da referida pesquisa, além da revisão bibliográfica, a autora utilizou a análise de documentos sobre o programa, a discussão de grupo com formadores de formadores, além da aplicação de questionários com oito coordenadores pedagógicos de escolas em que o projeto é executado. Prazeres (2007) chegou à conclusão que o projeto *São Luís te quero lendo e escrevendo* articula paradigmas neoliberais no que tange à Formação Continuada, limitando, assim, a possibilidade de autonomia daqueles que são o público do projeto.

Acerca das outras duas palavras-chave “Programa Escola Ativa” e “Classes multisseriadas”, utilizadas na busca à BDTD, encontrou-se apenas um estudo de cada item,

no que se refere ao espaço temporal escolhido de 2007 a 2012. Sobre “Programa Escola Ativa”, um único trabalho foi encontrado, o já citado anteriormente *A Educação do Campo e o programa Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas*, de Aragão (2011). Já sobre “Classe Multisseriadas”, encontrou-se o texto *Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas*, de Ozelame (2010), dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

O estudo de Ozelame (2010) objetiva entender as concepções e os elementos que se destacam na aprendizagem dos professores das classes rurais multisseriadas no Ensino Fundamental no município de Putinga (RS), além das consequências de tal esforço no desenvolvimento profissional destes professores. Para tanto, primeiramente, foi traçado um perfil socioeconômico dos professores-alvo do estudo; em seguida, foram aplicadas entrevistas com os mesmos, buscando em suas falas os sentidos de sua atividade profissional. A pesquisadora concluiu que há dois movimentos no desenvolvimento profissional dos docentes-alvos da Formação Continuada naquele contexto: o de reprodução e o de criação, sendo o primeiro proveniente da repetição de práticas e conteúdos passados para os docentes sem a devida reflexão; porém, é também de criação, na medida em que, por meio das concepções de cada um e em interação com seus pares, buscam a construção de seus saberes na diferença.

B) Scientific Electronic Library Online – SciELO

Na base de dados SciELO, foram encontrados 11 artigos que continham em seu título o termo “Educação do Campo”. A partir da leitura dos resumos dos textos que se relacionam com a proposta de pesquisa, em sete deles, cuja coleta de dados foi feita por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identificaram-se questões sobre os movimentos sociais do campo, na qual são listadas análises de ações sócio-educativas voltadas para o trabalho dos agentes inseridos no Movimento Sem Terra. Na pesquisa *Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo* (VENDRAMINI, 2007), trataram-se da Educação no contexto rural brasileiro, de seu processo de resignificação e seus entraves, com a proposta de entender a reconfiguração do termo *espaço rural em campo*. Tal aspecto também está presente no trabalho *Lutando e resignificando o rural em campo – notas epistemológicas* (MARCHNER, 2011), que

aponta a questão da construção de conhecimento na diversidade do campo. As Políticas Públicas têm seu lugar nos questionamentos sobre suas viabilidades em *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas do rural* (CAVALCANTE, 2010), e são acrescidas às discussões que englobam as práticas pedagógicas e a produção científica em *Educação do Campo: políticas, práticas, pedagogias e produção científica* (SOUZA, 2008).

A Pedagogia da Alternância também é foco de estudo em *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*. (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008), bem como as relações entre os processos pedagógicos e os históricos em *Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação* (ANTÔNIO; LUCINI, 2007). O tema Educação especial na Educação do Campo e suas interfaces na legislação são abordados no estudo *Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio* (CAIADO; MELETTI, 2011).

A interpretação do percurso e da situação mais atualizada da Educação do Campo constitui o estudo de Caldart (2009) *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Neste artigo, a autora analisa a origem da Educação do Campo, identificando os sujeitos e as práticas deste contexto. Discute também as contradições e tensões existentes entre Estado e movimentos sociais, evidenciando a busca de uma pedagogia emancipatória e a garantia de Políticas Públicas que garantam acesso à Educação à população campesina em seu território. As crises do capitalismo também são temas debatidos quanto à sua materialização nas questões relacionadas ao trabalho do campo.

Nos textos acima citados, a concepção e as discussões sobre Educação do Campo permeiam os aspectos sociais, culturais, geográficos e econômicos. A legislação sozinha não dá conta de solucionar as problemáticas oriundas das peculiaridades e das especificidades que o contexto educacional do campo exige. Desse modo, as Políticas Públicas também se fazem necessárias para a viabilização da Educação pública de qualidade e que dinamizem as produções e as condições da sociedade.

Ainda tendo como base a SciELO, buscou-se mapear os estudos que tinham como tema a “Formação Continuada de Professores”. Do total de publicações, 43 artigos tinham vinculação com o termo no período pesquisado, sendo o tema principal da publicação ou o tema transversal. Dos mesmos, destaca-se *Formação Continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência* de Souza (2006) e *Formação*

Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil, elaborado por Davis et al (2011).

Souza (2006) busca, em sua pesquisa, evidenciar os resultados de projetos de Formação Continuada de professores desenvolvidos no Estado de São Paulo entre o início dos anos de 1980 e meados de 1990. Além da análise documental sobre o tema, incluiu um estudo de caso em sua pesquisa, enfatizando o caráter etnográfico da mesma. Segundo sua análise, a Formação Continuada de professores era elemento estratégico para a qualificação do profissional docente, à época, além de destacar a importância de tal esforço por parte do governo, o que, *a priori*, visava única e exclusivamente à melhoria substancial da qualidade do sistema educacional local. Entretanto, tal iniciativa está baseada no que a pesquisadora chama de “argumento da incompetência”, ou seja,

[...] a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2006, p. 484).

A conclusão a que chega a autora é a de que, no caso analisado, o problema estava em homogeneizar e/ou reduzir às mesmas condições todos os professores e estabelecimentos de ensino cobertos pelo programa. Apenas a elaboração de Políticas Públicas mais abrangentes, em se tratando de Formação Continuada de professores, pode elevar a qualidade dos mesmos e, conseqüentemente, do ensino oferecido por eles.

Outro estudo encontrado na base SciELO que trata de Formação Continuada e que trabalhou a Formação Continuada de professores dedicou esforço para caracterizar tal iniciativa em diversos locais do país. Para tal fim, o corpo de pesquisadores usou entrevistas com profissionais de seis Secretarias Estaduais de Educação e 13 Municipais, espalhadas por todas as regiões do Brasil.

Os autores de *Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil* (DAVIS et al, 2011) sinalizam para as dificuldades em ter um *feedback* do processo de aprendizado pelo qual os docentes passaram. Além disso, apontam para uma necessidade cada vez mais visível por parte das Secretarias de Educação – em qualquer âmbito – da melhoria não só na Formação Continuada dos professores, bem

como nas escolas onde os mesmos desempenham suas funções, por meio da criação de Políticas Públicas para o setor em questão.

Não foram encontradas pesquisas sobre o descritor “Programa Escola Ativa” na base de dados SciELO; já quanto ao termo “Classes Multisseriadas”, dos quatro resultados obtidos três são da área da Saúde e apenas um trabalho, intitulado *Um caminho para atender as diferenças na escola* (MONTEIRO, 2010), analisa o ambiente escolar de uma escola judaica do Rio de Janeiro, que implantou e implementou um Programa de Inovação Educativa que tem como concepção a aprendizagem ativa e inteligências múltiplas nas bases teóricas de Piaget, Dewey e Gardner. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O referido Programa, assim como o objeto de estudo desse trabalho, considera que a estrutura básica do sistema educacional, os costumes e a tradição histórica da comunidade têm a situação de heterogeneidade como base para a orientação metodológica do processo de ensino e de aprendizagem.

C) Portal da CAPES

Na base de dados do Portal da CAPES, foram encontrados 15 artigos com o termo “Educação do Campo” no intervalo entre os anos de 2007 a 2012. As palavras-chave mais recorrentes nos artigos visualizados foram “Educação do Campo”, “Políticas Públicas” e “Movimentos Sociais”.

Os dois trabalhos elencados a seguir têm, em comum, o caráter político, no qual os autores deixam claro seus posicionamentos e sugestões para melhorias nos problemas por eles identificados. Em *Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo*, os autores Hage; Barros (2010) expõem alguns resultados a que chegaram estando inseridos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado à Universidade Federal do Pará. Para a confecção do estudo, usaram como corpus analítico entrevistas realizadas com educadores, técnicos, estudantes e seus pais de comunidades rurais. Além desse material, consideraram a informações obtidas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Censo Educacional realizado pelo Ministério da Educação.

Após o estudo, a equipe do grupo de pesquisa defende uma série de propostas a fim de melhorar a qualidade da Educação do Campo. Dentre as quais, pode-se assinalar a

proposta que visa incluir as escolas multisseriadas nas agendas dos órgãos públicos, na qual cada uma delas seja contextualizada e tratada de forma específica e não de maneira homogênea; a precisão de uma nova proposta de currículo para a escola do campo; e a superação da ideia de atividades exclusivamente desenvolvidas em sala de aula, principalmente quando se fala em escolas no campo.

Por sua vez, Breitenbach (2011) em *A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos* chama a atenção para a história da Educação do Campo do país, por meio de uma vasta revisão bibliográfica, que contou também com a análise de alguns documentos oficiais ligados a essa questão.

Atenta para a questão social imbuída na Educação do Campo, Breitenbach (2011) assinala a importância dos movimentos sociais e suas reivindicações para um melhor entendimento das necessidades do campo, dentre elas a Educação, considerando as particularidades de cada uma dessas necessidades, sem falar na diferença entre a escola localizada na zona urbana e aquelas que se encontram no campo.

Com relação aos descritores “Formação Continuada de Professores” e “Classes Multisseriadas”, oito trabalhos foram localizados, sendo o primeiro termo contemplado com sete referências e o último com apenas uma. Na base ora usada como parâmetro de pesquisa, não houve registros de pesquisas com o termo “Programa Escola Ativa”.

Sobre o descritor “Formação Continuada”, pode-se citar o estudo *Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de Formação Continuada dos professores da educação básica*, no qual os autores Luciane Viegas, Margareth Simionato e Fabiane Bridi (2009) discutem as Políticas Públicas que regem a Formação Continuada de professores, mais especificamente o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, instituído pelo Governo Federal em 2003. Para o desenvolvimento do trabalho, os autores fizeram uma revisão bibliográfica do tema, bem como um histórico não apenas do projeto escolhido para estudo de caso, mas também da Formação Continuada de professores como um todo no Brasil. Os resultados a que chegaram os autores não são conclusivos, segundo os mesmos, uma vez que o projeto é bastante recente, carecendo de um tempo maior para visualizar se seus objetivos foram alcançados ou não.

Outro texto sobre o tema é o de autoria de Gabini; Diniz (2009) sobre *Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de Formação Continuada*. No estudo, os pesquisadores analisam as estratégias usadas para

a inserção do uso da informática nas aulas de química em um processo de Formação Continuada de professores nas escolas estaduais na região de Jaú, Estado de São Paulo. Para a execução de seus objetivos, analisaram, basicamente, o material didático elaborado para as aulas e o desenvolvimento das mesmas, em um trabalho de cunho etnográfico. Uma revisão de literatura sobre o tema também fez parte da estratégia do estudo dos pesquisadores.

Os resultados demonstram que o uso do computador pelos professores passou a ser parte importante no processo de desenvolvimento do material didático usado por ele nas aulas, e a estratégia usada com relação à química foi frutífera. Ressalta-se que a Formação Continuada não se restringe a uma relação de mão única, mas sim de intensos diálogos entre os participantes do processo de construção do conhecimento.

Destaca-se, nesta base de dados, o único texto encontrado sobre “Classes multisseriadas”, a saber: *Formação para o exercício da docência: história de professores de classes multisseriadas – Novo Hamburgo/RS (1940-2009)*, de autoria de José Edimar Souza, publicado em 2012. Sua proposta é abordar a história do ensino na zona rural na localidade Lomba Grande, pertencente ao município gaúcho de Novo Hamburgo, desde a década de 1940 até fins da década passada. Para atingir seu objetivo, fez análise de documentos oficiais sobre o tema e entrevistas com pessoas que passaram pelo programa na condição de alunos ou executores do mesmo.

Dentre os resultados apontados pelo autor, destacam-se os cursos supletivos, as maneiras pelas quais os docentes ingressavam no magistério local e sua Formação Continuada. Conclui Souza (2012) que, para além dos limites da zona urbana de Novo Hamburgo, os docentes da zona rural precisavam constantemente se reinventar para continuar seu processo de formação e modernização de técnicas e conhecimento.

Além das bases de dados investigadas neste subitem, cabe destacar que, por conta dos diversos trabalhos existentes sobre Educação do Campo, houve a iniciativa autônoma de um professor da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí (PR), que é membro do Comitê Estadual de Educação do Campo, em criar um blog, com uma Biblioteca Virtual da Educação do Campo, organizando-o como um banco de dados virtual. Esse material não foi considerado uma base de dados científica nessa investigação, porém, diante da relevância dos textos abordados, fez-se um recorte sobre conteúdos divulgados nesse espaço digital.

Destacam-se, assim, questionamentos sobre a contextualização, a historicidade, a conceituação e a concepção da Educação do Campo; as Políticas Públicas e o papel dos movimentos sociais; a formação dos professores e suas representações sociais; e, por fim, as práticas pedagógicas nesse cenário. Tais questões delinearão a revisão da literatura deste estudo.

Em um apanhado geral, Santos (2006) resgata, na publicação *Educação do Campo e Educação Urbana: Aproximações e rupturas*, a Educação do Campo como movimento de direito, acesso, qualidade e a vincula às problemáticas sociais vividas pelos camponeses. Destaca as Políticas Educacionais, sob a ótica urbana e a exclusão dos pequenos agricultores mediante o avanço tecnológico e a produção capitalista. O estudo propõe a dialéctica entre campo-cidade.

Observa-se, também, no mapeamento, que as pesquisas sobre a Educação do Campo evidenciam-se em maior quantidade nas regiões Norte, Nordeste e Sul do Brasil. Itolino Sobrinho, Fidélis e Paz (2011), no texto *Educação do Campo no Sudeste do Pará: diagnóstico de abrangência da licenciatura plena em educação no campo – PROCAMPO tiveram* como propósito o levantamento da abrangência territorial do PROCAMPO em alguns municípios do Estado do Pará que contemplam tal projeto, concomitante à análise das políticas que o viabilizaram.

Rotta e Onofre (2010), com o *Perfil da Educação do Campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos*, definem Educação como a sistematização de valores, princípios, ideologias e conhecimentos baseada numa cultura em uma sociedade, levantam a questão da diferenciação da Educação do Campo e do processo de ensino-aprendizagem deste contexto. Listam a alta rotatividade de professores e a ausência de Políticas Educacionais diferenciadas, que visem o incentivo e que primem pelas necessidades efetivas do homem do campo. Ao estudarem o perfil da Educação do Campo em uma escola do município do Paraná, os autores enumeraram alguns fatores para seu desenvolvimento, dentre alguns, estão a alteração da grade curricular, a capacitação dos docentes, o investimento na estrutura funcional e tecnológica das escolas, a melhoria no transporte de alunos e professores e as políticas macroeconômicas.

Também foi desenvolvido no Estado do Paraná o estudo de Kimiko Noma e Carmo Lima (2010) sobre *Política educacional no e do campo: práticas educativas em agroecologia no MST/PR*, no qual buscam demonstrar a questão da coletividade camponesa

na efetivação das Políticas Sociais de Educação ao seu contexto e abrangem a construção de centros/escolas oriundas do MST e as práticas pedagógicas específicas à agroecologia.

Outro eixo bastante explorado nas pesquisas da biblioteca virtual são os movimentos sociais, especialmente, o Movimento dos Sem Terra. Caldart (2003) traz uma reflexão sobre a escola do campo em movimento, com *Currículo sem Fronteiras*, a partir das vivências destes movimentos, e formula propostas para articular os princípios da reforma agrária para uma Educação no Campo. Também Caldart (2007), (NÃO CONSEGUI FAZER ESSA, SE A SENHORA PUDER FAÇA AÍ) ao abordar *Sobre Educação do Campo* objetivou promover reflexões acerca das contribuições do PRONERA na trajetória da Educação do Campo. Integra o estudo, a definição e o conceito que vêm sendo construídos e qual o papel da Educação para a Educação do Campo. Nascimento (2007), em *Pedagogia da Resistência: alternativa de Educação para o meio rural* traz à tona debates surgidos a partir dos movimentos sociais do campo, para discutir e reverter o quadro de calamidade do meio rural brasileiro e a luta social dos movimentos e dos professores para uma Educação que atenda às especificidades dos camponeses. No texto, destaca nova proposição política dos movimentos a partir de várias matrizes pedagógicas, como Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR) baseadas na Pedagogia da Alternância. Neste estudo, a Educação do Campo é vista como direito de cidadania.

A prática pedagógica nas escolas do campo foi o foco da pesquisa *Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo: desafios na construção do paradigma da Educação do Campo*, de Cunha e Machado (2009). As autoras reúnem duas pesquisas de mestrado para problematizar a prática educativa de um professor atuante numa escola de assentamento no Estado do Paraná. O cerne da discussão está na oscilação entre os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo. Discutem também a Formação Continuada, a relação trabalho e Educação, a Educação problematizadora e as aspirações futuras mediante o processo educativo. É relevante, neste estudo, a perspectiva socialista ao abarcar as práticas para a Educação emancipatória.

Em síntese, a partir da realização deste estado da arte, foi possível verificar a singularidade da problemática levantada para a pesquisa sobre a Formação Continuada de professores ligados à Educação do Campo, o que contribui com a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade da Educação do Campo na perspectiva dos professores atuantes neste contexto. A pesquisa exploratória sobre artigos científicos, teses e

dissertações, além de referências bibliográficas, permitiu compreender o cenário atual e dos últimos cinco anos dessa temática, assim como as ênfases e percursos dados pelos pesquisadores brasileiros aos temas correlacionados às palavras-chave dessa investigação, em particular.

Pode-se concluir que o conhecimento sistematizado demonstra a preocupação de especialistas com a Educação do Campo e, em especial, com os agentes envolvidos com ela, especialmente os professores. Há que se considerar que muito ainda há a ser explorado, o que, mais uma vez, justifica a importância de compreender a Formação Continuada sob essa ótica e nesse contexto.

2.1.2 Educação do Campo e Classes Multisseriadas: Desafios e Possibilidades

Segundo o Parecer Nº 336/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica:

A Educação do Campo, tratada como educação rural pela legislação, no Brasil, tem incorporado o significado dos espaços como floresta, pecuária, minas e, principalmente, agrícola, acolhendo também, as áreas de pesca, os caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que uma configuração de um espaço não-urbano, é um espaço de possibilidades, ligando e dinamizando os seres humanos, pela própria produção, por suas condições sociais e com as realizações da sociedade humana. Os movimentos sociais do campo e as entidades representativas dos diversos grupos que lá residem apontam para a necessidade de um olhar crítico e realista sobre as condições materiais e sociais dos habitantes do campo (BRASIL, 2001, p. 1).

Destaca-se que o campo é entendido como um espaço heterogêneo, diverso em atividades econômicas, sobretudo, pela vivência das famílias, nas atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), pelas diferentes manifestações culturais e a constância estabelecida no campo, a partir da interação com os meios de comunicação e a cultura letrada. Porém, o entendimento do termo “Educação do Campo” deve partir do princípio e do sentido etimológico de “processo formativo” descrito na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2010, p.17).

Mesmo se constituindo neste espaço multidimensional e plural em termos sociais, econômicos e culturais, ainda persiste, por parte de alguns representantes políticos e de um grande contingente populacional, uma visão distorcida e idealizada sobre as reais condições em que vivem milhões de brasileiros camponeses. Compreendem o campo como

um espaço harmônico, sem conflitos, abundante em termos materiais, a ponto de identificarem o homem e a mulher campesina com uma figura propensa ao lazer e ao repouso, até mesmo ao ócio.

A ausência de uma consciência a respeito do valor da Educação no processo de formação da cidadania, aliado à expropriação da terra por grandes proprietários e pela agroindústria, as populações do campo no país, e, em particular no Estado do Maranhão, têm sido deixadas à margem, sem terem suas necessidades básicas atendidas pelos governantes. Principalmente, no que tange ao acesso a uma Educação de qualidade e que respeite as demandas de cada região e suas populações.

Sobre esse aspecto, há que se fazerem algumas considerações pontuais sobre a condição social e econômica do campo, enquanto elemento constitutivo da ordem econômica vigente. Dentro da lógica do capitalismo, o campo representa elemento de extrema importância para a estruturação da sociedade de consumo. Tem sido assim desde a chamada Revolução Industrial, processo de grandes transformações político/econômicas e sociais ocorrido na Inglaterra a partir de meados dos séculos XVIII, se propagando pelo restante dos países ocidentais, paulatinamente ao longo dos séculos seguintes. O Brasil se insere nesse processo, pois foi colonizado por Portugal, que foi o maior império mercantilista da Europa, e, posteriormente, controlado economicamente pela própria Inglaterra, que foi rotulada de “o motor da Revolução Industrial” e se serviu dos metais preciosos e das matérias-primas enviadas por Portugal (MARTINS, 2011).

O processo de industrialização que se propagou pelo mundo com as máquinas, precisava de matéria-prima para fazer mover suas caldeiras. E são das minas, dos poços de gás – e, posteriormente, de petróleo – e do campo que saem essas matérias-primas. No caso do Brasil, o processo de inserção ocorreu tardiamente nesse processo econômico e social, posto que estivesse submetido por mais de dois séculos às amarras mercantilistas, e optou-se pela lavoura monocultora cultivada pelo trabalho escravo. Há várias hipóteses sobre esse processo de industrialização tardio, dentre as mais aceitas, há consenso de que o Brasil passou “bloqueios econômicos” (MARTINS, 2011), nos quais as condicionantes externas se combinaram às internas, de modo a impedir que fosse alavancado o processo de desenvolvimento industrial e econômico – seguindo a lógica do capitalismo – do Brasil.

Seguindo essa proposição, Martins (2011) aponta que mesmo o Brasil tendo alcançado, atualmente, um nível de desenvolvimento econômico importante, as relações políticas patrimonialistas e oligárquicas impedem que esse desenvolvimento econômico

possibilite algum desenvolvimento social, e, no caso do campo, essas relações escusas são ainda mais complexas, tendo em vista a concentração de terras, os latifúndios, que se concentram cada vez mais, expulsando o homem do campo, colocando-o em uma situação de trabalho dependente do dono da terra.

Um dos elementos que poderiam melhorar as condições sociais da população do campo é a Educação. Contudo, como vem sendo colocado, dentro da lógica da concentração fundiária e da exclusão social da população camponesa, a Educação é um elemento renegado a segundo plano pelos dirigentes nacionais. Constituído-se, assim, a Educação do Campo como um elemento de luta, que vem sendo reivindicado pelos homens e mulheres que têm seus direitos tolhidos. Conforme apontado por Antonio (2010), coexistem dois grupos de agentes, dois grupos de movimentos sociais em atuação no campo, no Brasil:

Um desses segmentos é constituído pelos sujeitos camponeses dos movimentos sociais do campo que, necessariamente não possuem a propriedade da terra ou foram expulsos desta de diferentes maneiras. Outro segmento é formado por pequenos agricultores já possuidores da propriedade da terra, mas que estão envolvidos nos movimentos sociais pela necessidade de continuarem vivendo da terra. Ambos os segmentos estão envolvidos pelas mesmas contradições provocadas pela expansão do capitalismo no âmbito no campo brasileiro (ANTONIO, 2010, p. 28-29).

As condições de vida e trabalho no campo não podem ser reproduzidas unicamente seguindo as visões idílicas, nas quais homem e natureza conviviam harmoniosamente, sem problemas e sem interferências de outros agentes que não faziam parte daquele meio. Tanto o homem do campo como a própria natureza vêm sofrendo interferências da lógica do capitalismo, onde o campo e o homem do campo são vistos como possibilidade de lucro fácil, dada a suposição de vastidão da terra que nunca vai se exaurir, e um homem que vai trabalhar docilmente e a um custo baixo. Foi durante a Revolução Industrial, que ocorreu esse processo, o chamado *cercamento das terras dos comuns* (THOMPSON, 1987), ou seja, as terras da população que não tinha posses e títulos de nobreza, processo que vem se reproduzindo até os dias de hoje, onde as populações que viviam há séculos ou décadas em suas propriedades, que eram repassadas de pai para filho, são tomadas mediante a utilização de artifícios jurídicos.

Seguindo essa lógica, o Brasil vem relegando algumas novas possibilidades de acesso à Educação do Campo. Mesmo que se considere que houve uma ampliação no número de escolas nas localidades mais longínquas do país, são necessários novos

questionamentos sobre a qualidade e as possibilidades das populações do campo frequentarem essas escolas. Posto que, atualmente, o Brasil esteja completamente inserido na lógica do capital mundial, com grandes investimentos da indústria e do setor financeiro, a Educação como um todo também se encontra inserida nesse processo de grandes investimentos do capital. O governo brasileiro, por meio da LDBEN, Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), vem implementando uma série de medidas que visam a um processo de melhorias no sistema educacional nacional. Para Antonio (2010), o Estado brasileiro está seguindo a lógica do sistema capitalista ao implantar essas medidas, ficando, dessa forma, a ação popular limitada frente a um Estado dependente.

Sobre esse aspecto, Neves (1994) diz:

O ritmo e a direção das políticas educacionais, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados – ou seja, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais – como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (NEVES, 1994, p. 16).

Percebe-se que a proposição da autora complementa a do presente trabalho, ao apontar os elementos econômicos e políticos, particulares à sociedade maranhense no final do século passado e início deste. Dessa forma, compreende-se que os movimentos sociais têm grande importância junto às demandas sociais da população do campo no processo de reivindicação e implantação da Educação do Campo. Esta se constitui como elemento de extrema importância, tendo em vista as particularidades e as necessidades específicas dessa população rural brasileira, que luta não só por terra, mas também por Educação de qualidade laica e gratuita.

Nesse sentido, pauta-se a proposta na perspectiva de que a Educação, segundo Gentili (1998, p. 247) refere-se “inevitavelmente a um tipo de ação a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem sentido algum”. Ou seja, a Educação “é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e materialização de tal direito” (GENTILI, 1998, p. 247).

Proposição que corrobora com a proposta de Neves (1994) de que:

O controle democrático das políticas educacionais constitui, desse ângulo, um elemento fundamental para que a escola garanta, ao trabalhador, conteúdos necessários à compreensão e a intervenção na civilização técnico-científica, instrumental político indispensável ao exercício pleno de sua

cidadania. É, mais, o controle democrático das políticas educacionais, ao permitir o desmonte dos mecanismos de filtragem social, possibilita à classe trabalhadora os espaços imprescindíveis para a preparação quantitativa e qualitativa de seus dirigentes (NEVES, 1994, p. 25).

Apesar de todo o aparato legal, como descrito na LDBEN (BRASIL, 1996, p. 1), que define em seu Artigo 1º que “a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, a sociedade não tem legitimado seus direitos. Ou seja, deveria ser um processo contínuo, no qual diversos agentes atuam na formação do educando, tendo como um dos entes centrais a participação do Estado, ao lado da família.

O Estado, que rege as normas e leis sociais, fornece os parâmetros a serem seguidos, mas também se apresenta como ente a serviço do sistema capitalista, visando à otimização dos processos educativos tal qual um processo industrial, suplantando as especificidades dos educandos e seu contexto de sociabilidade direto, no caso do presente estudo, o campo. Assim, faz-se necessário olhar atentamente para a formação dos professores subsidiada nas possibilidades do processo de ensino e de aprendizagem para professores e alunos atendidos pelos programas destinados a isso.

As Políticas Sociais são as que asseguram a regulação dos conflitos, visando ao atendimento, ao controle, à diversificação e à produção de valores segundo os princípios de igualdade, equidade, descentralização, universalização, garantindo o exercício de cidadania (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Nesse sentido, todas as formas de Educação constituem-se como Políticas Sociais, tendo em vista que, dependendo da relevância desta para os indivíduos nos grupos sociais aos quais pertencem, do papel que o Estado exerce e da relação com a sociedade, é que se caracterizam o que é público na perspectiva do direito, do dever e do direito ao exercício de cidadania.

Para melhor entender as políticas docentes é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram. O caráter histórico das políticas educacionais remete, por sua vez, à necessidade de analisá-las com base no contexto nacional e internacional em que se inserem, às demandas de diferentes âmbitos a que procuram responder e à própria evolução das tradições educativas em que elas são desenhadas e postas em prática (GATTI, 2011, p. 32).

No Brasil, com intuito de cumprir as “exigências” do contexto globalizado² sob as influências internacionais, a Formação Continuada de professores torna-se condição para a ascensão social, no trabalho e a garantia de êxito no processo de ensino e de aprendizagem:

Em 2007, a Presidência da República lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto Nº 6.094/2007; e o MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007). Este consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior. Um de seus desdobramentos é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. O PAR está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos (GATTI, 2011, p. 34).

O entendimento que se tem é o de que a qualificação – em todos os setores profissionais – e o aumento da demanda ocasionaram e direcionaram a oferta e a procura pela formação, promovendo o desenvolvimento e a ampliação da oferta de Políticas Públicas para a esfera da Educação. Para Mantoan (2006, p. 19) “uma escola inclusiva é a que propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. A reflexão e a reorganização das práticas, bem como a viabilização da cultura e de políticas, que, numa perspectiva democrática, atendam à diversidade dos alunos e percebam as singularidades como imprescindíveis para configuração da coletividade, agrega Educação ao conceito de inclusão.

Na perspectiva de incluir, a oferta de Educação do Campo que, historicamente, tem se constituído como uma das problemáticas na proposta de oferta de Educação com qualidade gerou, tanto no âmbito nacional quanto internacional, conferências, seminários, mesas-redondas, debates, eventos em que os compromissos foram firmados e em que eram indicados aos órgãos como as Secretarias, Grupos, Comitês e Coordenações, a fim de orientar para elaboração e implementação de políticas que promovam e operacionalizem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e

² O conceito de globalização aqui usado é aquele desenvolvido por Manuel Castells (2002), que considera que a revolução tecnológica está em curso e que a informação é ponta de lança nesse processo. Dessa forma, a economia, que antes era regional, ganha traços mundiais. Essa interdependência faz com que crises não fiquem mais restritas ao local. Porém, não é só a economia que passa por transformações. A cultura também pode ser elencada como uma das esferas mais afetadas por tal processo (CASTELLS, 2002).

para compreender as temáticas que circundam as especificidades do campo.

Há que se considerar a pesquisa realizada sobre escolas rurais, divulgada em 20 de maio de 2010, encomendada pela Confederação Nacional de Agropecuária (CNA) e realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) sobre o ensino rural, que mostrou que, apesar de algumas melhorias, ainda falta muito em termos de infraestrutura, condições de ensino e perfil dos professores do campo para que o descaso histórico e os problemas sejam sanados (BRASIL, 2010).

Em termos de infraestrutura, segundo a pesquisa CNA/IMP (2010), 92% das instituições têm sede própria, a maioria com salas bem iluminadas (84%) e arejadas (90%). Isso influi positivamente nas condições de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos que estudavam em salas com uma boa luminosidade tiveram uma pontuação melhor do que a média nas avaliações externas (169 contra 154 em Língua Portuguesa e 160 contra 157 em Matemática). Contudo, os avanços em infraestrutura param por aí. Entre as escolas pesquisadas, apenas 36% das cozinhas aparecem como adequadas, os banheiros surgem em situação parecida: 32% adequados, 40% regulares, 22% inadequados e 6% inexistentes.

Encanamento e esgoto são itens que também deixam a desejar. Além disso, são poucas as escolas rurais que contam com uma biblioteca – menos de um terço. Quando se trata de carência de equipamentos, os dados são ainda mais gritantes: 70% não têm biblioteca; 74% não têm máquina copiadora; 82% não têm antena parabólica; 86% não têm retroprojetor/projetor de slides; 68% não têm impressora; 66% não têm computador; 56% não têm DVD/videocassete; 56% não têm televisor e 56% não têm aparelho de som. Em outras palavras, fora a lousa e o giz, encontrados em todas as escolas e o mimeógrafo – um recurso ainda usado por 76% dos professores rurais, pouco mais se vê (BRASIL, 2010).

A falta de recursos tecnológicos aumenta a distância das crianças e dos jovens de ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, de melhorar de vida e garantir uma fonte de renda. A aproximação dos jovens com a informática é um item que as famílias reivindicam, conforme mostram os resultados das entrevistas feitas com os familiares na parte qualitativa do levantamento do CNA/IPM (2010). Para os pais dos alunos, o computador representa um ícone da tecnologia e é um passaporte importante para que os filhos melhorem de vida e ingressem no mercado de trabalho.

Além da enorme carência em termos de infraestrutura, a pesquisa apontou outros desafios a serem superados. Um deles refere-se ao desafio das classes multisseriadas. A enorme distância entre a casa dos alunos e a escola e a baixa demanda por vagas sempre

fizeram com que o ensino rural tivesse essa característica. Mesmo assim, as Políticas Públicas pouco se preocupam em atender às necessidades específicas de quem enfrenta essa realidade.

De acordo com o estudo (BRASIL, 2010), 92% dos professores apontaram ser um grande desafio ensinar diferentes conteúdos a grupos tão distintos e 52% afirmaram que a principal dificuldade é a preparação de uma aula em que todos queiram e possam participar, o que evidencia que o problema não é com a condição de multissérie, mas a necessidade de conhecimento para lidar com saberes diferenciados, ou seja, a falta ou a qualidade da Formação Continuada, de um projeto político pedagógico que contemple essa realidade e de cursos de formação inicial e continuada voltados para o atendimento destes professores.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, documento que deveria ser construído com professores, coordenadores e diretores, a pesquisa mostrou que em 28% dos casos ele é elaborado pela Secretaria de Educação e enviado às escolas e 20% dos diretores disseram que elaboraram sozinhos a proposta. O restante não tem PPP ou não sabe como ele foi produzido e concluído (BRASIL, 2010).

As dificuldades encontradas são o reflexo de um mesmo problema: a falta de política pública específica para as escolas localizadas no espaço rural e que considere as realidades destas instituições e das comunidades atendidas por elas. Mesmo com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, as Secretarias Estaduais e Municipais ainda não se adaptaram a elas.

Em relação ao perfil dos professores, a pesquisa mostrou que 66% têm graduação em nível superior. A pesquisa mostra que ainda existem 28% que concluíram apenas o ensino médio e 6% com menos do que isso. 36% dos pesquisados planejam fazer um curso de pós-graduação por acreditarem que isso vai reverter na melhoria da qualidade de seu trabalho. Outro dado interessante revelado pela pesquisa é que 80% dos professores do campo atuantes não são concursados, ou seja, não são funcionários públicos (BRASIL, 2010). Este fato os impede de participar dos cursos oferecidos pela rede.

No contexto dessa investigação, o movimento chamado de “por uma Educação do Campo” é entendido como base política e pedagógica, caracterizado pela necessidade de escola e Educação, e não apenas como um exemplo de mobilização social, como movimento social, tendo em vista que ele aglutina diversos setores sociais já organizados sobre outras denominações e com objetivos os mais diversos, a exemplo do Movimento

dos Sem Terra, o MST, além de outros segmentos sociais advindos das mais diversas áreas, como a academia. Como apontado por Munarim (2008):

Talvez, em vez de falar em “movimento de Educação do Campo”, mais próprio seria dizer da existência de movimentos e organizações sociais com solidez inédita em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, em vez de um movimento em si, a Educação do Campo se constituiria num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos diversos (MUNARIM, 2008, p. 61).

Historicamente, as primeiras propostas de Educação do Campo surgiram em meados da década de 1950, com o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que tinham o mesmo objetivo: “conter a migração rural-urbana”, bem como tinham iniciativas de “acentuar ainda mais o isolamento das populações rurais, mediante a proposta de educação regionalizada” (VENDRAMINI, 2004, p. 155). Outro programa do governo federal foi o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural no Nordeste (EDURURAL/NE), um programa subsidiado por meio de um acordo entre o Banco Mundial e o Governo Brasileiro na década de 1970 (BRASIL, 2002).

Alguns estudos se debruçaram sobre as Políticas Públicas no concernente à Formação Continuada de professores. Alguns focaram na análise do objetivo dos programas e outros fizeram estudos de casos detalhando um exemplo, tentando perceber como o mesmo foi concebido e se sua execução estava a contento com sua proposta inicial.

Brzezinski (1999) faz um histórico do tratamento dado à formação de professores das séries iniciais no Brasil. A autora parte das primeiras iniciativas na definição das Políticas de Formação de Professores ainda no século XIX, até o Decreto Nº 3.276/99, homologado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1999).

Fazendo duras críticas ao modelo neoliberal em que a educação brasileira está imersa³, sua incursão tem início no século XIX, citando as Escolas Normais, responsáveis pela formação dos professores primários. Uma semelhança chamou a atenção da autora no que se refere à Educação nos anos iniciais, tanto nos idos de 1800 como no fim do século XX:

Se, por um lado, essa lei tem o mérito de, em seu art. 10, ter prescrito a obrigatoriedade do “ensino das primeiras letras” para todos os cidadãos brasileiros com a criação de “escolas de primeiras letras” em todas as

³ "O Brasil tem adotado um 'modelo' de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores" (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

idades, vilas e lugarejos mais populosos e instituir a didática oficial denominada ensino mútuo⁶, por outro, traduzia, com toda a radicalidade autoritária, a desobrigação do Estado com a formação de professores, em seu art. 5o, no qual se lê o seguinte: “[...] e os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados”. Similarmente, se o Decreto no 3.276/99, por um lado, tem o mérito de definir uma política de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por outro, desmerece as contribuições dos profissionais da educação que estudam, pesquisam e vivenciam a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental no curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 1999, p. 85).

O histórico segue até as décadas de 1920 e 1930, quando os Pioneiros da Escola Nova propunham um sistema nacional de ensino, sustentados em princípios democráticos e em valores como gratuidade, unicidade e laicidade. Seu tripé sustentava-se sob a égide da criação, transmissão e popularização da educação (BRZEZINSKI, 1999, p. 89). O Estado Novo também é lembrado. No período do governo de Getúlio Vargas, a Escola Normal formava os professores que iriam atuar na formação dos professores das séries iniciais, ou seja, até então, essa modalidade de ensino não formava seus profissionais nas universidades.

Ponto importante destacado por Brzezinski (1999) é a condição que o professor das séries iniciais tinha ao começar suas atividades profissionais. Uma vez que os professores das séries iniciais eram formados pelos egressos da Escola Normal, é de se supor que os mesmos tivessem não apenas aprendido a teoria, mas também vivenciado o espaço em que ia trabalhar. Porém, isso, de fato, não acontecia. Segundo Brzezinski (1999, p. 91), “o pedagogo deveria saber fazer uma Educação que não tinha aprendido, nem vivido, uma vez que deveria tornar-se professor de atuação multidisciplinar sem nunca ter vivenciado a multidisciplinaridade teórico-prática das séries iniciais do Ensino Fundamental”. A mudança do quadro chega em meados da década de 1980, com reformas curriculares em diversos cursos de Pedagogia pelo Brasil.

Gatti (2008) também faz uma análise das políticas públicas para a Formação Continuada no Brasil, na última década, na qual a autora busca evidenciar a implementação de Políticas de Formação Continuada nos âmbitos federal, estadual e municipal, as diversas metodologias desenvolvidas para tal fim, a relação dessas políticas com o contexto internacional e como a legislação brasileira sobre Educação trabalha essa questão.

Segundo Gatti (2008), em se tratando de Formação Continuada, tal termo assume um significado polissêmico, haja vista suas diferentes concepções. Tal atividade pode ser

caracterizada como aperfeiçoamento profissional sem a necessidade de inscrição em um curso propriamente dito ou mesmo sob a forma credenciada, por meio de cursos de extensão e/ou pós-graduação *lato sensu*. Expõe a autora que o crescimento do número de inscritos nesses cursos não é coincidência: o fato está intimamente ligado à necessidade que os docentes têm de aperfeiçoar-se em um mundo em constante desenvolvimento, onde há uma grande dificuldade para os professores lidarem com as novas tecnologias, dominadas pelos jovens.

Entretanto, não apenas esse fato colaborou para a preocupação com a Formação Continuada de professores. A situação de abandono dos cursos de graduação em licenciatura e a conseqüente má qualidade do ensino oferecido aos discentes nas universidades contribui decisivamente para a preocupação com a referida questão:

Muitas das iniciativas públicas de Formação Continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Diversas tentativas foram executadas por parte do poder público para preencher a lacuna deixada na formação dos professores e mesmo daqueles que já lecionavam, porém, sem o curso superior. Dentre os exemplos citados por Gatti (2008) estão o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), em Minas Gerais; Programa de Educação Continuada (PEC) em São Paulo; Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), desenvolvido pelo Ministério da Educação; Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), criado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, entre outros.

Alguns pontos merecem destaques acerca dessas iniciativas: muitos dos projetos citados foram parcerias firmadas entre governos executivos (Federal, Estadual ou Municipal) e universidades reconhecidas nacionalmente pela sua qualidade, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), entre outras. Outro ponto importante é o financiamento para tais projetos, uma vez que quase todos eram subsidiados com verba proveniente do Banco Mundial. Sobre essa questão, Gatti (2008) afirma que tanto os investidores, como os políticos executores dos

projetos, bem como os legisladores, são uníssonos em afirmar a validade e necessidade dos programas de Formação Continuada. Porém, questiona-se: será que havia preocupação com a qualidade dos professores que se beneficiariam ou a necessidade em “fazer número”, ou seja, melhorar as estatísticas no que se refere ao número de professores com graduação no magistério do Ensino Médio não era mais importante?

Posteriormente, Gatti (2008) trabalha os documentos que norteiam a Formação Continuada no Brasil, mais precisamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Alguns artigos tratam acerca da Formação Continuada, como o Artigo 80, que afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e o Artigo 87, que determina aos municípios “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL apud GATTI, 2008, p. 64).

Toda essa preocupação com a Formação Continuada de professores, citando-se também a regulamentação dos programas de pós-graduação *lato sensu*, surgiu da necessidade de se criar mecanismos legais para normatizar a Formação Continuada.

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008, p. 68).

Sobre a temática, estudos de caso evidenciam a situação em contextos locais, como Rheinheimer (2007), cuja análise recai sobre a Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental da rede municipal em uma cidade catarinense. O corte temporal proposto para o estudo foi do ano de 2003 a 2005, e a pesquisa estrutura-se sobre três eixos: uma tentativa de descrição da realidade analisada, a crítica da realidade, ou seja, uma comparação entre o proposto e o evidenciado e tendo os resultados da pesquisa em mãos, a criação de propostas para o programa. Para atingir os resultados, Rheinheimer (2007), além da revisão bibliográfica acerca do tema – que incluiu a leitura de documentos oficiais, como a LDBEN (BRASIL, 1996) – lançou mão da aplicação de questionários aos

professores-alvos da pesquisa. Entrevistas semi-estruturadas também foram usadas para o trabalho, além de uma pesquisa de campo, cujo objetivo final era a observação in loco do seu objeto de estudo.

Estruturalmente, a Formação Continuada no município catarinense no período escolhido pela autora pode ser assim desenhada: há uma regularidade no que concerne à carga horária proposta para os docentes participarem das atividades. Nos três anos do estudo, em média, o curso de formação foi em torno de 575 h/a. Tal uniformidade não pode ser verificada em se tratando dos conteúdos oferecidos nos cursos. Se em 2003 a maior parte da carga horária⁴ foi dedicada ao ensino de Arte (24%), Educação Ambiental (17%) e Ensino Religioso (9%), em 2004⁵, as disciplinas dominantes foram Educação Inclusiva/Educação Especial (18%), Alfabetização (18%) e Educação Ambiental (15%). Já em 2005⁶, último ano proposto no estudo, a Educação Inclusiva/Educação Especial teve quase um terço do tempo disponível (29%), Educação Ambiental também muito destaque (19%), seguido de Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica (16%) (RHEINHEIMER, 2007).

Apesar da inclusão e/ou retirada de alguns temas de um ano para o outro, é importante salientar a continuação e a valorização de grande parte da carga horária para áreas como Educação Ambiental e Educação Inclusiva/Educação Especial. Tal fato não parece ser aleatório, uma vez que, atualmente, essas preocupações são cada vez mais latentes na sociedade. Entretanto, se algumas preocupações foram incluídas em forma de disciplina, outras não foram contempladas, como salienta a autora, chamando a atenção para o caso de temáticas referentes a gênero, cultura e etnia. Ao citar Collares et al, Rheinheimer (2007) elenca alguns problemas que podem interferir na qualidade da Formação Continuada oferecida aos docentes, tais como:

[...] constante suspensão de projetos e das atividades previstas sem a anuência dos participantes; mudanças na forma de organização de programas e projetos pelos órgãos públicos responsáveis; a rotatividade do corpo docente nas escolas, o que interfere na realização das atividades em andamento; a disseminação de “modismos” transmitidos como “receitas”

⁴ Os três citados totalizam metade da carga horária disponível naquele ano. Apenas duas disciplinas contaram com carga horária mais que o referente a 10% do total (RHEINHEIMER, 2007).

⁵ Outras disciplinas tiveram números bem próximos aos citados no texto, como Arte (13%), Educação de Jovens e Adultos (13%) e Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências (12%). De todo o período proposto para o estudo, este foi o ano em que os números ficaram mais divididos (RHEINHEIMER, 2007).

⁶ Apenas os três citados tiveram mais de 10% da carga horária do curso, no qual, os três juntos, somam quase dois terços do total do curso de Formação Continuada (RHEINHEIMER, 2007).

para todos os problemas (COLLARES et al apud RHEINHEIMER, 2007, p. 9, grifo dos autores).

Um ponto importante do estudo de Rheinheimer (2007) é aquele que trata das percepções do professores que participam do curso, ou seja, aqueles que serão os beneficiários da Formação Continuada. Daqueles que responderam ao questionário, 87% afirmaram que participam do processo por considerarem aquele momento como importante para sua formação. Já para pouco mais de 10%, o curso não é muito atrativo e sua participação ali acontece por pressão. Em se tratando da contribuição que o curso lhe proporcionou, 33% disseram que o mesmo contribuiu decisivamente para sua formação, 52% afirmaram que contribuiu em parte e 15% disseram que a contribuição foi mínima. Ou seja, para dois terços dos participantes, o curso não teve a relevância que os organizadores esperavam. Para corroborar essa ideia, 65% dos professores que fizeram o curso não participaram da definição dos temas a serem trabalhados no mesmo (RHEINHEIMER, 2007).

Apoiando-se nos pressupostos apresentados por José Cerchi Fusari (1998), a autora indica algumas possibilidades para a melhoria do processo de Formação Continuada, dentre as quais, uma maior participação do docente no processo como um todo, uma vez que “a formação contínua não pode ser uma atribuição de responsabilidade exclusiva do Estado, pois cada professor é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo-lhe a direção, percepção e decisão do caminho que vai percorrer” (FUSARI apud RHEINHEIMER, 2007, p. 13).

Mesmo que haja uma grande participação do corpo docente nas atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do caso analisado, ainda há um descompasso entre o que a fala dos professores diz e o que realmente acontece. Por exemplo, como foi dito, 87% disseram que o curso é importante para sua formação, porém, sem afirmar elementos que caracterizem essa importância. Ao analisar os resultados obtidos pela pesquisadora, percebe-se que as Políticas Públicas específicas para a Formação Continuada de professores, assemelham-se a um simulacro, onde nem os professores-alvos dos projetos e nem seus desenvolvedores dão a real importância para o mesmo.

A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez

mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo (KUENZER, 1999, p. 7).

Diante do exposto, percebe-se que a Educação do Campo precisa urgentemente de Políticas Públicas efetivas que atendam suas necessidades e que contemplem suas especificidades, integrando diversos atores e espaços no processo de superação das dificuldades e problemas ainda encontrados, especialmente no que tange à busca de alternativas para a permanência do homem no campo, a superação das desigualdades, a superação do modelo paradigmático vigente, transposto da cidade, a contemplação da diversidade dos territórios e dos grupos humanos com seus variados contextos sociais, econômicos e culturais e a superação da ideia de que o campo é atrasado porque seus habitantes se contentam com pouco. Além disso, é preciso pensar num modelo de Educação que seja sustentável, tanto do ponto de vista ambiental, quanto do social, do político e do econômico.

2.1.3 Programa Escola Ativa

Um dos elementos que poderiam melhorar as condições sociais da população do campo é a Educação, direito universal e constitucional. Contudo, como vem sendo colocada, dentro da lógica da concentração fundiária, a exclusão social da população do campo, é, ainda, muitas vezes renegada, embora tenha se constituído como um elemento de luta que vem sendo reivindicado como direito pelos homens e mulheres do campo. Arroyo (2010) argumenta que tais indivíduos “só se tornam históricos quando os movimentos sociais os levam para a concretude de suas vidas”. Desse modo, na perspectiva de compreender as especificidades e redefinir ações de implementação por parte de Políticas Públicas Educacionais inclusivas, tem-se buscado ampliar e fundamentar as discussões teóricas e metodológicas em seu entorno.

Historicamente, a criação do conceito de Educação escolar no meio rural foi associada à Educação “no” campo, descontextualizada, oferecida apenas para a minoria, de forma elitizada. Porém, atualmente, têm sido implantados, por meio de Políticas Públicas, projetos e programas que visam ao fortalecimento da Educação do Campo. Contudo, considera-se que:

Na busca de novas estratégias educativas capazes de promover o desenvolvimento humano integral, é preciso considerar a contribuição de

cada povo do campo, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, agricultores familiares e indígenas, que se diferencia entre si devido as distintas formas de organização do trabalho, organização social e cultural (BRASIL, 2010, p. 19).

Após um longo período de resistências e reivindicações, os povos do campo obtiveram uma significativa conquista com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que foi a garantia da Educação como um direito de todos. Com esse reconhecimento legal, inaugurou-se, posteriormente, uma nova concepção de Educação, que considera suas demandas, que respeita seus saberes, a sua cultura, os seus valores, tanto as especificidades quanto as particularidades do lugar onde eles vivem e sobrevivem: a Educação do/no Campo.

No que se refere à legislação da Educação do Campo, o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu Artigo 2º estabelece como princípios:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade faz parte do fortalecimento e da valorização das relações pessoais e interpessoais que corroboram para a melhoria e a diferenciação da Educação do Campo e Educação Rural⁷, visto que os indivíduos vão construindo ao longo de suas histórias com as suas comunidades a sua percepção como pessoa e influenciam as sociedades nas quais estão inseridos, por meio de Políticas Educacionais.

⁷ Educação Rural, transposição empobrecida da Educação construída para as áreas urbanas (BRASIL, 2010).

A necessidade de Formação Inicial e Continuada dos docentes é um entrave para o enfrentamento das dificuldades encontradas em sala de aula, envolver os professores nas peculiaridades da Educação do Campo muito complexo, principalmente, devido a tantas dúvidas e questionamentos presentes no campo e, conseqüentemente, nas questões que permeiam esse contexto.

A Educação, sendo um processo histórico-social que dá sentido a todo o contexto educativo, tem emergido a partir da influência mútua estabelecida pelas relações internas e externas inerentes do processo social, em determinados momentos históricos, tais como os debates acerca de uma Educação pública e de qualidade, dentre os quais se encontram também a Educação do Campo e mais, singularmente, as classes multisseriadas. Assim, verifica-se que:

A gestão descentralizada e organizada para que os conflitos interpessoais e gerados no cotidiano sejam sanados, depende do diálogo permanente e da reflexão como docente da escola que queremos para o campo. Ainda assim, diante de tantos obstáculos a educação do campo nas últimas décadas tem sido esquecida por muitos gestores, embora com a atual legislação favorável em sua redação acerca da Educação do Campo, existe um distanciamento muito grande com a real situação de muitas escolas do Campo no Brasil e mais especificamente no Maranhão, isto evidencia também o quanto esta pesquisa pode contribuir significativamente para refletir e rever posturas predominantes em pleno século XXI, ainda arcaicas e descontextualizadas (COSTA, 2013, p. 9).

No entanto, no cerne da presente investigação também estão os desafios, os êxitos e as dificuldades vivenciados por muitos professores que atuam em Classes Multisseriadas, voltadas para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, onde os profissionais dos anos iniciais muitas vezes são unidocentes, acumulam várias funções além de serem professores e ainda atendem esta heterogeneidade de alunos. As escolas multisseriadas, diferentemente das escolas seriadas, são organizadas em uma sala única, sob a regência de um único professor, na qual se reúnem alunos pertencentes a várias séries.

Cabe aqui um esclarecimento: usa-se além do termo escola multisseriada e, também, turma ou classe multisseriada. O que diferencia esses termos é que, por escola multisseriada entende-se uma escola composta unicamente por turmas multisseriadas; essas turmas podem ser compostas pelos cinco anos (anteriormente denominados séries) do Ensino Fundamental ou por dois ou três anos, assim a escola pode ter uma ou duas turmas multisseriadas.

No Estado do Maranhão é mais usado o termo turmas multisseriadas, porque, em uma mesma escola, pode haver tanto turmas seriadas como multisseriadas. Conforme

Saviani (2000, p. 197), as escolas rurais não foram criadas para atender aos interesses do homem do campo, mas “a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo”.

Segundo o projeto base do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sua metodologia parte do princípio de que o aluno é um sujeito ativo e participante do processo de ensino e de aprendizagem, que deve estar associado ao seu cotidiano. O Programa propõe alternativas de organização e funcionamento de turmas, que se diferenciam do trabalho com a turma unisseriada, tendo em vista que a multisseriada requer acompanhamento específico (BRASIL, 2010).

Para Hage (2005), as classes multisseriadas podem e devem contribuir para a permanência dos sujeitos em seu local de moradia, basta acabar com a experiência precarizada da Educação efetivada nessas escolas, seguindo o modelo das escolas urbanas que não atendem ao que é próprio do campo.

D’Agostine (2009), ao analisar a situação da Educação no Brasil, concorda com o autor citado anteriormente, ao considerar que as classes multisseriadas podem se constituir numa boa alternativa para a Educação no meio rural, porém, tem que haver acompanhamento e investimento permanente na formação dos professores que nelas atuam, uma infraestrutura adequada, um projeto político-pedagógico coerente com as especificidades da comunidade.

De acordo com Pereira (2010), percebe-se que, nos últimos anos, a influência dos movimentos sociais tem promovido muitas reflexões sobre a Educação na zona rural. Diante disso, compreende-se a importância de refletir sobre os aspectos que cercam e norteiam os processos educacionais, inclusive, a Educação do Campo e as classes multisseriadas. A realidade de classes multisseriadas não existe apenas no Brasil, e ainda que sejam relacionadas a um atraso na Educação, essas classes estão presentes também em países como os Estados Unidos, Canadá, Colômbia, além de algumas nações europeias.

O que é vislumbrado neste tipo específico de ensino, muitas vezes foge do que rotineiramente costumou-se denominar como Unidade Escolar. As classes multisseriadas agregam os alunos matriculados – independentemente dos níveis de aprendizagem – em uma mesma sala, tendo, na maioria das vezes, um único professor responsável. Como afirmam Moura e Santos (2011, p. 5), “este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”, apesar das tentativas dos governos em extingui-las, como descrito na Lei 10.172/2001, nas diretrizes do Ensino Fundamental:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de Ensino Fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001, p. 49).

Porém, as classes multisseriadas ainda são presente na zona rural brasileira e, mais notadamente no Norte e Nordeste, essas classes estão localizadas em locais de difícil acesso, podendo possuir, ainda, um número pequeno de alunos matriculados. Alguns fatores que influenciaram o surgimento de classes multisseriadas encontram-se na carência de professores qualificados, baixo número populacional na zona rural, e dificuldades relacionadas à locomoção.

A história da Educação no Brasil mostra que pouco se fez em relação à Educação do Campo e para o campo. Sobre isso, Marinho (2008, p. 10) afirma que, “a Educação na zona rural brasileira não tem mantido o homem no seu habitat de origem, nem tem eliminado o analfabetismo e muito menos ajudado esse homem a transformar sua realidade”. Hage (2010) complementa que:

A inclusão da educação no âmbito dos direitos sociais, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade de direitos humanos que precisa ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia etc., o que implica dizer, que o direito à educação não se materializa apenas no plano da consciência política, mas se atrela com a produção e reprodução mais elementar da vida (HAGE, 2010, p. 472).

A partir da década de 1970, a Lei Nº 5.692/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1971), abriu espaço para o ensino em escolas rurais. Com a transferência das responsabilidades da União para os municípios, seguiu-se a organização com as Secretarias de Educação locais. Assim, passou-se a desenvolver políticas pedagógicas e administrativas na construção de novas escolas, fornecimento do transporte escolar e nucleação das classes multisseriadas, que permaneceram, mas de maneira precária.

Na tentativa de “preencher lacunas” existentes no sistema de ensino, as classes multisseriadas surgiram como uma opção válida para “amenizar” ou pelo menos “camuflar” uma desordem bem maior existente no setor educacional que vem se prolongando ao longo do tempo sem que medidas mais enérgicas e verdadeiramente eficazes sejam aplicadas (SANTOS, 2010).

Mesmo assim, tal qual afirma Santos (2010), normalmente essas classes cumprem uma estruturação seriada e quase sempre se situam em localidades isoladas ou distantes dos grandes centros. Para Davis e Gatti (1993), essa forma de ensino nas últimas décadas tem ganhado espaço de igual modo ao modelo urbano. Em suas pesquisas, tais autores observam que uma escola isolada encontra muitas dificuldades, que vão desde a localização e do espaço físico à estrutura curricular, o apoio pedagógico, entre outros. Isso implica limites ao processo de ensino e aprendizagem por vezes mal compreendidos por causa da organização multisseriada.

Esta visão negativa, limitada e cercada de desafios vem se reafirmando com o passar dos anos pelo baixo desempenho apresentado pelas escolas campestres, e que, neste espaço, é predominantemente composto por classes multisseriadas. De acordo com Hage (2009), a atuação docente é um fator relevante que está relacionado ao baixo desempenho dos alunos das escolas do campo que têm classes multisseriadas, onde há o atendimento de várias séries/anos e que exigem do profissional a experiência docente necessária, bem como a estabilidade no cargo.

Além disso, dados do movimento Todos Pela Educação, apresentados em 2010 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010) mostram que metade dos professores que trabalham no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pertencentes às escolas rurais, não tem a formação mínima exigida por lei. Isso significa que 49,9% deles não têm licenciatura, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Quando se observa a zona urbana, a taxa de docentes dessas etapas de ensino que não possuem a formação obrigatória é de 14%.

Considerando tais dados, fazem-se necessários questionamentos, que devem permear as mudanças nas concepções do campo e seus povos, para que se possa depreender que o processo de ensino para classes multisseriadas requer uma política pública que atenda todas as suas necessidades em padrões heterogêneos, proporcionando assim um ensino de qualidade para todos. E que não haja uma adaptação da Educação multisseriada/urbanocêntrica. Sobre isso, Arroyo (2010), no prefácio da obra organizada por Hage (2010), questiona:

Pensando a escola nessa dinâmica uma questão se impõe: como abri-la a essa vida? Se tem tanta vida lá fora, como incorporá-la dentro da organização escolar? A escola seriada ou multisseriada será outra se se abrir e repensar nessa dinâmica social. A questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos

trazem para a escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora. O paradigma curricular seriado, disciplinário, segmentado seria o modelo a seguir pelas escolas do campo? A formação disciplinar e segmentada de docentes que prevalece para as escolas urbanas será o ideal para acompanhar esta rica, tensa e complexa dinâmica formadora que se dá no campo? (ARROYO, 2010, p. 11).

Como resposta a algumas dessas indagações, no que se refere à política pública, que o sistema público tem desenvolvido ações isoladas que, na prática, ainda não conseguem atingir todo o País, como o Programa Escola Ativa (PEA). De acordo com Santos e Moura (2011):

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS; MOURA, 2011, p. 37).

O PEA, legitimado pelo Artigo 23 da LDB, se propõe a viabilizar a Educação do Campo, por meio do atendimento às classes multisseriadas, que assinala:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRANDÃO, 2010, p. 66).

Dessa forma, houve a iniciativa do Projeto Educação Básica para o Nordeste, do Ministério da Educação, que possibilitou aos técnicos do Estado de Minas Gerais e do Maranhão participarem, na Colômbia, de um curso sobre estratégias novas – o “Escuela Nueva Actívia” – experiência no ensino dos colombianos, ou Programa Escuela Nueva, no Brasil, em 1996. Inspirado na experiência, o programa brasileiro foi chamado de Programa Escola Ativa, e inicialmente implantado nos estados do Nordeste, por intermédio do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) e financiado pelo Banco Mundial.

No Programa Escola Ativa várias lutas dos movimentos da Educação de base, das Conferências e da sociedade civil estiveram envolvidas, contribuindo para que a Educação do Campo estivesse de acordo com as peculiaridades e especificidades campesinas, como a Pedagogia da Alternância, na qual os alunos participam do tempo-escola e tempo-comunidade, aprendem a teoria e praticam os saberes tradicionais e adquiridos em suas comunidades e na escola, por meio dos Centro de Formação por Alternância (CEFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Familiares Agrícolas (EFA), dentre outros, que

foram pioneiros em motivar o fortalecimento da Educação do Campo também no Estado do Maranhão.

De acordo com uma nota técnica do Fórum Nacional da Educação do Campo (BRASIL, 2011), o Programa ressalta que:

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém, que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (BRASIL, 2011, p. 1)

Observa-se que a implementação do Programa Escola Ativa passou por uma reformulação e que, no ano de 2008, mesmo após várias críticas do poder público, dos professores e das comunidades sobre o programa, vários municípios fizeram adesão e conseguiram adequar-se e analisar o que precisava melhorar e continuar, fazendo sistematizações e organização da teoria e prática, sendo objeto dessa pesquisa apenas o que se refere à Formação Continuada.

Nesse contexto, faz-se necessário a compreensão da concepção de Educação do Campo, na perspectiva da Escola Ativa, inicialmente, colocada no sentido de ser rural, dentro da distinção campo e cidade, sendo dois espaços geográficos que dependem um do outro, com escolas e modelos educacionais precários e, posteriormente, como “construção de sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo” (BRASIL, 2010, p. 15).

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, deixa claro o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, assim como o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo (BRASIL, 2010). Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade faz parte do fortalecimento e da valorização das relações pessoais e interpessoais que corroboram para a melhoria e a diferenciação da Educação do Campo, visto que os indivíduos vão construindo, ao longo de suas histórias com as suas comunidades, a sua percepção como pessoa e influenciam as

sociedades nas quais estão inseridos, graças, em parte, às Políticas Educacionais.

A organização do ensino no PEA está consoante aos princípios norteadores para Educação do Campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, parecer 36/2001; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010, p. 24).

O Programa Escola Ativa (PEA), tem como característica principal a descentralização do ensino, retirando o centro das atenções da figura do professor e do conteúdo propriamente dito, direcionando o foco das atenções para o aluno, que passa a ser considerado um agente capaz de protagonizar sua formação e seu desenvolvimento intelectual a partir de suas experiências de vida particulares.

No Brasil, o PEA foi amplamente aceito pelas gestões municipais, principalmente pela possibilidade de acesso a mais verbas, considerando a distância do campo em relação à cidade, a dificuldade de envio de recursos para a implantação do referido programa, entre outros fatores. Conforme pode ser verificado na proposição de Gonçalves (2009):

No Brasil, as condições das escolas do campo assemelham-se às das regiões para as quais o PEN se expandiu, e não onde se originou. As instalações físicas das escolas rurais são mais rudimentares que as escolas urbanas. De maneira contrastante com o modelo colombiano, o PEA instalou-se inicialmente nas regiões mais desfavorecidas do país, buscando uma melhoria nas instalações físicas das escolas por meio de investimentos (GONÇALVES, 2009, p. 47).

Nos fundamentos do PEA, presentes no Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa, cujo objetivo é “estabelecer as bases e os fundamentos do Programa para orientar a sua implantação em novas escolas assim como possibilitar seu aperfeiçoamento em escolas com classes multisseriadas que já desenvolvem o Programa, preparando educadores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo” (BRASIL, 2010, p. 6), e que foi reformulado e reorganizado, pode-se verificar se a proposta metodológica é clara, contundente, e atende às necessidades e às especificidades da Educação do Campo no Brasil. Considerando, por exemplo, que é vital para o mesmo considerar a contribuição de etnia e que o campo é heterogêneo, se faz necessário buscar uma série de estratégias

educativas que possam fomentar o desenvolvimento humano de forma integral, percebendo as diferenças entre ribeirinhos, quilombolas, agricultores, indígenas, etc.

Para tanto, é preciso “resgatar as dimensões sociopolíticas, envolvendo os sujeitos educativos em uma distinta forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para busca de processos participativos de ensino-aprendizagem, quanto de ação social para a transformação” (BRASIL, 2010, p. 18).

O cumprimento de tal meta perpassa por uma série de dimensões, como, por exemplo, que a Educação seja “transformadora social”, ou seja, que tenha vínculos orgânicos entre diversas esferas sociais, como política, economia e cultura; que a escola possa ser “reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo” (BRASIL, 2010, p. 20).

A escola é parte fundamental nesse processo mais geral, uma vez que a gestão do PEA propõe uma articulação entre a escola e a comunidade, levando em conta os processos sociais e organizacionais através de conselhos tutelares. É importante ressaltar que o professor tem papel fundamental em todo esse mecanismo, já que ele é a ponta de lança na Educação. Assim, o Projeto Base do PEA objetiva a valorização do profissional docente por meio da formação, da promoção de condições adequadas de trabalho e da remuneração. Seu papel, como expresso, “consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e a ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo” (BRASIL, 2010, p. 20).

A metodologia para essa promoção na Educação está calcada na combinação de alguns elementos, tais como planejamento, prática e conhecimento, primando para que a mesma seja problematizadora e, ainda, capaz de definir o educador como condutor do estudo da realidade, por meio de percurso das seguintes etapas:

[...] levantamento dos problemas da realidade; problematização em sala de aula de nexos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos da realidade apresentada e dos conteúdos; teorização, pesquisa, estudo e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; definição de hipóteses para solução das problemáticas estudadas; proposições de ações de intervenção na comunidade (BRASIL, 2010, p. 19).

Com relação à proposta pedagógica para sua execução, o projeto destaca a “organização interdisciplinar dos conteúdos”, no sentido de buscar inserir uma relação profícua entre os membros do projeto e que os discentes possam enriquecer o mesmo com suas experiências nas comunidades. É nesse âmbito que a proposta pedagógica do PEA

visa proporcionar condições de trabalho levando em conta as diferenças entre os povos do campo. Dentro dessa perspectiva, o currículo adotado no Programa precisa trabalhar com novos conhecimentos, “aprofundando sua complexidade, possibilitando o desenvolvimento do ser humano integral e buscar colocar na prática da sala de aula as situações-problemas contextualizadas e lidas em sua interdisciplinaridade” (BRASIL, 2010, p. 29):

A Educação do Campo busca resgatar as dimensões sócio-políticas, envolvendo os sujeitos educativos em uma distinta forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para busca de processos participativos de ensino-aprendizagem, quanto de ação social para a transformação (BRASIL, 2010, p. 20).

Nos princípios, a Educação é retratada numa perspectiva humanista, de processo permanente, no qual é preponderante a concepção de “Educação para a transformação social – vínculo orgânico entre processos educativos, processos políticos, econômicos e culturais; educação para o trabalho e a cooperação” (BRASIL, 2010, p. 20). Para tanto, o Programa deve:

[...] introduzir, sistematicamente, novos conhecimentos, aprofundando sua complexidade, possibilitando o desenvolvimento do ser humano integral e buscar colocar na prática da sala de aula as situações-problemas contextualizadas e lidas em sua interdisciplinaridade (BRASIL, 2009, p. 3).

No PEA, os conteúdos “são pensados para estabelecer a relação especificidade/universalidade e na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana” (BRASIL, 2010, p. 20). O processo de aprendizagem é articulado e mediado pela compreensão da linguagem e do conhecimento que estão envoltas de interdisciplinaridade e pesquisa (BRASIL, 2010, p. 20). Já a proposta pedagógica do programa:

Aponta para a organização interdisciplinar dos conteúdos e da relação que se busca estabelecer entre o conhecimento que os estudantes trazem de suas experiências comunitárias e dos conteúdos de aprendizagem escolar. A proposta pedagógica do Programa Escola Ativa tem por objetivos propiciar condições para o trabalho com as diferenças regionais e com as populações que constituem os povos do campo (BRASIL, 2010, p. 23).

No que se refere à gestão da escola, “propõe-se um envolvimento entre escola e comunidade, contextualizando em seus processos sociais e organizativos por meio do Conselho Escolar” (BRASIL, 2010, p. 21). E os estudantes do Programa devem ser

estimulados à “auto-organização” e a se envolver com a comunidade. Há, também, no Projeto Base, as diretrizes para a gestão democrática:

Para o Programa, a gestão democrática encontra-se concretizada no elemento curricular colegiado estudantil e nos outros instrumentos de participação que chamam os estudantes para assumir a responsabilidade ante a escola e a comunidade, valorizando a experiência extra-escolar, as formas de trabalho e convivência e a relação com meio ambiente que respondem, juntos, pela grande diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 23).

O Projeto Base apresenta o PEA e fundamenta-se no princípio de organização do ensino e a significação da aprendizagem (BRASIL, 2010). Desse modo, propõe formas alternativas de organização e de funcionamento de turmas multisseriadas, dada à compreensão de que o trabalho com as referidas turmas não pode ser da mesma forma que se trabalha com as seriadas. Nesta perspectiva, para atender às necessidades e às especificidades das classes multisseriadas, o Programa Escola Ativa propõe:

- Para melhor circulação de informações entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, “é necessário que se alternadamente com grupos envolvendo todas as séries” (BRASIL, 2010 p. 30), proporcionando possibilidades de cooperar, comparar e experienciar e conhecer. A troca de experiência entre as crianças será um encaminhamento para a aprendizagem (BRASIL, 2010).

- A escolha de um aluno como monitor em cada grupo, que ajudará o professor quando outras atividades estiverem em andamento com/em outros grupos, na coordenação de atividades educativas, vivenciará as aprendizagens do grupo, contribuindo para a construção da formação crítica e participativa (BRASIL, 2010).

- Ao professor cabe ressignificar sua prática pedagógica, não se limitando apenas às aulas expositivas, aos instrumentos didáticos postulados como permanente na sala de aula, tais como, quadro, giz e livro didático. Deve ensinar, mediar, coordenando, orientando, expondo, propondo, dirigindo e acompanhando as atividades dos alunos nos próprios grupos. Quando houver intervenções, estão deverão ser feitas no momento adequado, mediante as necessidades dos alunos e de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem (BRASIL, 2010).

O professor além de gerir sua formação junto ao grupo de professores, seu trabalho deve estar centralizado na mediação, em promover aprendizagens que sejam significativas, estimulando estudantes e comunidade subsidiando, coordenando (BRASIL, 2010 p. 30). Conforme o Projeto Base:

O programa se propõe a valorizar o profissional da educação escolar através da busca de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado – remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e formas de aprendizagem em serviço, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo [...] seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e a ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo (BRASIL, 2010, p. 22).

- Os alunos devem ser estimulados pelos professores para desenvolverem “responsabilidade e autonomia”. O papel do professor é pensar o ensino a partir da busca de respostas ou na solução de problemas com seu próprio grupo. Nesse sentido, a autonomia ocorrerá durante a realização das tarefas individualmente ou coletivamente, principalmente porque o aluno assume responsabilidades como planejamento, execução e avaliação do fazer (BRASIL, 2010).

- A articulação de todos os elementos da metodologia (Cadernos de Ensino-Aprendizagem, Colegiado Estudantil, Cantinhos de Aprendizagem e Comunidade) deve ser feitas por alunos e professores promovendo o desenvolvimento de atividades para uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2010). Esta articulação deverá ser garantida a partir do “planejamento diário das atividades de cada série” (BRASIL, 2010 p. 31).

A metodologia do PEA tem componentes metodológicos que se constituem como instrumentos, a saber:

a) Cadernos de Ensino-Aprendizagem: são livros organizados para classes com multisséries, de modo a ampliar, a partir dos conhecimentos prévios, os conhecimentos específicos das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e alfabetização (BRASIL, 2010). Foram elaborados para que o aluno possa estudar, estando em sala de aula, casa ou na comunidade, seguindo as orientações do próprio caderno, o que viabiliza, gradativamente, sua autonomia. O que permite ao aluno realizar um conjunto de atividades escolares sem o acompanhamento direto do educador, podendo avançar em seus estudos por meio do trabalho individual e coletivo, sem que a importância atribuída ao trabalho do professor seja minimizada. Seu papel é sempre o de introduzir conteúdos, relacionando os novos com os já adquiridos.

O professor “deve ampliar as atividades escolares de ensino e de aprendizagem para além do livro do estudante” (BRASIL, 2010, p. 31), considerando que a própria realidade é uma totalidade que tem relações variadas, principalmente, no que se refere à interdisciplinaridade (BRASIL, 2010).

No PEA, a proposta é que o livro do aluno, sob a coordenação do professor, não se seja utilizado apenas para o que é didático, mas seja entendido com uma orientação, dentro de um processo de construção, que pode ser complementado, modificado e dinamizado pela sistematização do conteúdo (BRASIL, 2010).

“Os Cadernos propiciam condições para o trabalho com distintos momentos e ritmos do processo de aprendizagem. Mesmo estando inseridos em um grupo de trabalho, os avanços são construídos no percurso das aprendizagens daqueles que avançam no estudo, de acordo com as aprendizagens construídas” (BRASIL, 2010 p. 31).

b) Cantinhos de Aprendizagem: ambientes interdisciplinares, fundamentados na pesquisa, esses espaços “vivos”, se constituem em subsídio para as aulas ao criar oportunidades e situações para experimentar, comparar e socializar conhecimentos. Devem ser construídos pelos alunos, em conjunto com professores e com a comunidade, “utilizando-se do acervo de livros, plantas, informações sobre animais, objetos socioculturais relacionados à cultura local, às áreas de conhecimento” (BRASIL, 2010 p. 34), estimulando a pesquisa e a produção científica.

O papel do professor é contextualizar os elementos históricos, partindo do local para o global, utilizando os espaços geográficos e territoriais, a literatura em suas diferentes formas, a matemática, as artes e demais temas e conteúdos do dia a dia do aluno e da comunidade.

c) Colegiado Estudantil: o Programa propõe o trabalho com Colegiado Estudantil, que “se constitui de um coletivo de representantes dos comitês, como forma de fortalecer a gestão democrática, a participação dos estudantes, da comunidade na qual a escola está inserida” (BRASIL, 2010 p. 34). O colegiado tem como função, “estimular a auto-organização dos alunos, a tomada de decisões coletivas e a co-gestão” (BRASIL, 2010 p. 34).

O Conselho Escolar terá a representação do Colegiado Estudantil, conforme o que prevê a LDB N° 9.394/96, que reúne professores e comunidade, devendo constituir-se como espaço para a promoção da formação, não só política, como também, de aprendizagem, como descrito a seguir:

[...] Criar condições para aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social da qual a criança está inserida. Para isto, busca estimular vivências que objetivam a aprendizagem, a participação, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social (BRASIL, 2009, p. 27-28).

A partir do exercício de participação nas esferas organizativas da escola, os alunos compreendem que as responsabilidades do indivíduo influenciam na efetivação dos direitos e deveres da comunidade. O processo de ensino e de aprendizagem também envolve cooperatividade, gestão e participação.

d) Escola e Comunidade: a comunidade deve ser inserida na escola mediante a participação em atividades curriculares contextualizadas desde as vivências mais corriqueiras até as mais complexas. Portanto, o PEA “inclui este elemento de modo a estimular uma maior interação entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2010 p. 35).

A organização do trabalho pedagógico a ser adotada deve ser diferenciada para que os anos iniciais do Ensino Fundamental formem uma etapa menos fragmentada, buscando-se apontar para uma “matriz formadora e uma compreensão mais ampliada, integral e multidisciplinar deste período do desenvolvimento” (BRASIL, 2010 p. 35). A proposta “é compreender a infância como constituída de diferentes estágios de desenvolvimento e não como sequência de séries escolares”(BRASIL, 2010 p. 35).

Esses elementos são propostos na metodologia do Programa Escola Ativa a fim de serem implementados no processo ensino e de aprendizagem, propiciando alternativas viáveis e motivadoras, oportunizando ações na escola e na comunidade, que sejam coerentes e desta forma favorável à democracia na classe e extraclasse.

Tais itens, assim organizados segundo a proposta do PEA, corroboram para a compreensão de que o ser humano tem sua formação também na ambiência da escola, a partir do desenvolvimento de estratégias que atendam às exigências do ensino e às necessidades socioeconômicas, culturais, ambientais e tecnológicas, bem como à complexidade de caracterizar o que é essencialmente urbano e/ou rural.

2.2 Formação de Professores: Reflexões sobre o “Saber” e o “Fazer” Docente

Os caminhos que conduzem ao exercício da cidadania incluem o acesso ao conhecimento socialmente produzido, a aquisição e o aperfeiçoamento das capacidades e potencialidades que favoreçam ao ser humano compartilhar valores e usufruir das produções sociais. Paralelamente a essa discussão, há várias concepções de formação, dentre elas, o ofício de ser professor. “O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional”, descreve Arroyo (2000, p. 18).

Etimologicamente, o termo formação, segundo Ferreira (2009, p. 923), refere-se ao “ato, efeito ou modo de formar; constituição de caráter; maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou conhecimento profissional”. No contexto histórico, as primeiras referências à formação docente são datadas do século passado. De acordo com Tanuri (2000):

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820, [...] a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores (TANURI, 2000, p. 63).

Após a Revolução Francesa, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade trazem consigo a atenção para a Educação em massa e, por consequência, os primeiros cursos para formação docente nas “escolas normais”, cujas trajetórias foram frágeis até a obrigatoriedade da instrução primária em 1870 (TANURI, 2000). A partir do século XIX, incorpora-se a cultura escrita à vida social, a partir contratos, documentos, assinaturas. E, ainda:

[...] o acesso à escola passa a ser considerado como um direito de todo cidadão e, como tal, um dever do Estado. O cumprimento desse dever assume, no final do século XIX, a forma da organização dos sistemas nacionais de ensino, entendidos como amplas redes de escolas articuladas vertical e horizontalmente tendo como função garantir a toda a população dos respectivos países o acesso à cultura letrada traduzido na erradicação do analfabetismo através da universalização da escola primária considerada, por isso mesmo, de frequência obrigatória [...] Foi somente após a Revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário (SAVIANI, 2000, p. 2).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8.530, de 2 janeiro de 1946, oficializou as normas para a sua implantação em todo o território nacional, instituída como finalidade: “a) prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias; b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (BRASIL, 1946, p. 1). Esses cursos tinham dois níveis:

1º ciclo: curso de formação de regentes de ensino primário com duração de 4 anos. Funcionaria nas escolas denominadas Escolas Normais Regionais;

2º ciclo: curso de formação de professores primário, com duração de 3 anos. Funcionaria nas Escolas Normais.

Além destes dois estabelecimentos de Ensino de formação, foram criados os Institutos de Educação, no qual funcionavam os cursos citados mais o Jardim de Infância e a Escola Primária, anexos e os cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares (RANGHETTI, 2008, p. 7).

Nos currículos desses cursos, predominavam as matérias de Cultura Geral, porém, por ser profissional, incluía disciplinas da formação especial. O curso Normal Regional, por muito tempo, foi o lócus de formação do docente para trabalhar no ensino primário. Quanto ao conteúdo formativo, esclarece Libâneo (1998):

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica [...] Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação (LIBÂNEO, 1998, p. 5)

Com o término do período da ditadura militar, no final dos anos 80, ocorreram várias reformas educacionais no Brasil e a organização de movimentos de educadores tornou-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação. No que se refere à legislação, a mais recente reforma do Ensino se instaurou pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a formação de professores ganhou um capítulo próprio. O documento, que orienta e estrutura o Sistema Educacional, estabelece os princípios gerais, as finalidades, os recursos financeiros, a formação e as diretrizes que norteiam a Educação no Brasil. A LDBEN destaca, em seu Artigo 1º, que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

E, a fim de garantir profissionais de Educação qualificados para as variáveis descritas anteriormente, a LDBEN determina, no parágrafo único do Artigo 61, do Capítulo VI, sobre a Formação dos Profissionais da Educação, os seguintes termos:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 12).

Em consonância com o exposto, para Libâneo (2008), a Formação Continuada de Professores está diretamente relacionada à qualificação profissional e, ainda, o processo de formação de envolve a escola e os profissionais que dela fazem parte. No entanto, essa formação se efetiva em serviço e fora dele, como descrita a seguir, segundo Libâneo (2008):

[...] dentro da jornada de trabalho: ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, etc.; e fora da jornada de trabalho: congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

O mesmo autor enfatiza que se incluem na Formação Continuada as atividades do cotidiano escolar, que vão desde a utilização dos recursos em suas aulas até ao acompanhamento técnico-pedagógico das Secretarias de Educação das quais fazem parte (LIBÂNEO, 2008). E, ainda, que as responsabilidades desse processo contínuo é de responsabilidade tanto dos professores quanto das instituições.

Para Freire (1991, p. 589) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Há que se considerar também o Artigo 62 de LDBEN (BRASIL, 1996, p. 12), parágrafo primeiro: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios,

em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A LDBEN estabelece ainda, como uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação” (PNE) e estipulou como meta o prazo de dez anos para que os professores sejam “graduados ou formados por treinamento em serviço”, apontando esta última como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação (BRANDÃO, 2010, p. 137).

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura criou a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica formada por Universidades e Centros de pesquisa com a finalidade de desenvolver projetos na área de Formação Continuada de professores, “com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos” (BRASIL, 2006). Já o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), versa sobre a Formação Continuada dos professores como uma das formas de melhoria da qualidade da Educação e de valorização do magistério:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A Formação Continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001, p. 40).

Outras ações desencadeadas pelo MEC apostam na Formação Continuada: o ‘Pró-letramento (Mobilização pela qualidade da Educação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental); o Programa de Incentivo à Formação Continuada para professores do Ensino Médio, o FUNDESCOLA (financiado pelo Banco Mundial), que desenvolve projetos como Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e o Programa de Apoio à leitura e escrita.

Percebe-se que as Secretarias Municipais e Estaduais têm dinamizado ações que resultam em uma Formação Continuada mais efetiva, que promova a melhoria da qualidade da Educação e o atendimento às exigências preestabelecidas, como se expressa nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), elaborado com o objetivo de garantir o que prevê a legislação descrita a seguir:

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p. 131).

Em se tratando de produção de pesquisa na área de Formação Continuada, André (2004) destaca que a década de 1990 teve como foco as propostas oficiais realizadas na instituição escolar, concebidas em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e a prática pedagógica. De acordo com a autora:

[...] os artigos periódicos enfatizam a necessidade da articulação entre teoria e prática evidenciando um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada. (ANDRÉ, 2004, p.)

Segundo Saviani (2000), a Escola tem como função social transmitir o conhecimento historicamente construído para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação. Libâneo (1998) discute a importância do conhecimento nas políticas de formação:

Argumentou-se neste texto que as políticas de capacitação precisam retomar o que é prioritário na formação: atender às funções sociais da escola e aos objetivos de formação propostos para os alunos. Ora, essas funções e esses objetivos relacionam-se diretamente com o conhecimento; conhecimento que se torna cultura, que ajuda a explicar e a compreender as realidades econômicas, sociais, culturais, políticas, visando a apropriação histórica dessas realidades e a intervenção nela. Definidas essas responsabilidades inerentes às escolas e ao trabalho dos professores, resta definir os meios de realização dos cursos, seminários. (LIBÂNEO, 1998, p.)

Na Formação de Professores, especificamente, segundo Marcelo (1999), existe um componente pessoal evidente na formação, que se liga ao discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não apenas ao técnico ou instrumental, o que, numa perspectiva de ensino e aprendizagem, requer o entendimento do processo como: interno, externo e vice-versa, que encaminha para a “autonomia”, pelo conhecimento reflexivo e inovador.

Segundo Freire (2003, p.14) “formar é muito mais que puramente treinar”. Na formação, o professor é um sujeito na produção do saber e na aprendizagem. A comunhão deve gerar possibilidades, caminhos que alimentem a prática consigo e com os outros. Nesse sentido, indaga-se qual é o papel da comunidade e da Educação, incluindo também o papel do professor. A falta de “cuidado” com a formação, o encaminhamento das práticas, tem aflorado uma análise crítica. Questiona-se com quem, quando e como as formações acontecem. Entende-se que é:

[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 2003, p. 58).

Para Gatti (2009, p. 203), a formação é “como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional”. Portanto, pode-se entender esse conceito “como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderiam identificar como diferentes fases da vida profissional”, que, segundo a autora, devem ser caracterizadas como: começo da carreira, o desenvolvimento enquanto processo e a consolidação da experiência profissional, em tempos avançados (GATTI, 2009, p. 203).

Marcelo (1999) conceitua Formação de Professores como:

[...] função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante [...] processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (MARCELO, 1999, p. 54).

Esse autor descreve, ainda, que existem sete princípios de Formação de Professores essenciais à construção do perfil profissional, visando à qualificação que atenda às demandas da sociedade na qual tal profissional está inserido, os quais compreendem a continuidade, a integração, a organização e os elementos de articulação da teoria e da prática, destacando que, no exercício da docência, também se deve considerar a existência de heterogeneidade de práticas e individualidade (MARCELO, 1999).

A Formação de Professores envolve a formação desde a pessoa até a comunidade, tendo em vista que o processo de ensino e de aprendizagem relaciona-se à coletividade e à socialização de especificidades profissionais, motivacionais para as transformações sociais

e pela forma que os professores “agem, pensam, sentem, vivem, e isso, no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais” (ARROYO, 2000, p. 199).

Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 19) afirma “a profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores”. E, a partir de Marcelo (1992, p. 60), pode-se inferir que “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”. Para Freire (2003):

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2003, p. 33).

Assim, a questão da formação profissional dos professores constitui-se questão crucial dentro da sistemática e dinâmica realidade educacional do país, por que está diretamente ligada à qualidade do ensino ofertado e aos índices de desempenho escolar, abandono e da evasão na educação básica. Candau (1997) defende que a escola é o *locus* de Formação Continuada, e que, a partir dela, pode-se constituir um uma nova perspectiva de prática – a reflexiva – construída em conjunto como todos que formam a comunidade escolar, de maneira espontânea, em condições “mobilizadoras” e reveladoras dos possíveis problemas e soluções que circundam o universo educacional, visto que uma prática “mecânica” desfavorece o processo entorno dessas questões.

Marcelo (1999, p. 60) entende que a aprendizagem, na Formação Continuada, deve ser entendida “como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular”.

Partindo de pressuposto de que a Educação é para todos, as formações continuadas ganham um foco da compreensão das especificidades e particularidades do ensino e da aprendizagem, sobretudo, pela necessidade de adequação, de inclusão, de valorização dos princípios e valores que devem ser resgatados ou respeitados.

As diversidades e adversidades perpassam também pelo campo educacional e a compreensão de que a sala de aula é um espaço dinâmico e de que os instrumentos

pedagógicos perpassam pela mediação e orientação da prática educativa de professores e alunos. Desse modo, considerar os espaços onde a formalização do ensino acontece, é imprescindível para garantir que, como afirma Tardif (2007, p. 230), “[...] a prática não seja somente um espaço de aplicação de saberes proveniente da teoria, mas, também, um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

2.2.1 Formação Continuada de Professores na Educação do Campo

No que se refere à Educação do Campo, o Artigo 13, da Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), determina que os sistemas de Educação deverão complementar a Formação dos Professores para a Educação Básica com os seguintes componentes:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.).

Por outro lado, pode-se acentuar também o desenvolvimento da atividade, ou seja, das interações contínuas no seio do processo do trabalho, inter-relacionando trabalhador/ produto/objetivos/recursos/saberes/resultados do trabalho docente. (TARDIF; MAURICE, 2005). Portanto, é necessário que haja maior atenção ao modo como o trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado, cabendo especial atenção à perspectiva de formação específica para as classes multisseriadas, realidade encontrada apenas nas escolas do campo (HAGE, 2010).

No entanto, a população campesina vem sofrendo ao longo dos anos um desamparo histórico que pode ser constatado por meio dos elevados índices de analfabetismo, o que é motivo mais que suficiente para transformar a oferta do ensino de qualidade em ação prioritária no resgate social desse grupo específico.

Além de todos os outros problemas encontrados nas escolas rurais, tais como as condições precárias de infraestrutura, a organização das escolas com formação predominante de turmas onde há alunos de diferentes séries e idades (multisseriadas), com a existência de apenas um professor para o trabalho com as diversas disciplinas

curriculares, o acúmulo de trabalho, a mudança sistemática de professores por meio de ações das Secretarias de Educação, impedindo a continuidade cronológica dos trabalhos desenvolvidos e causando prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem, os baixos salários e recursos disponíveis escassos.

Pode-se citar, ainda, a dificuldade de acesso às escolas, em função das péssimas condições infraestruturais das estradas e vias de acesso e da falta de políticas de custeio ou complementação salarial destinada para a locomoção dos professores, bem como a qualificação insuficiente dos profissionais, completam o agravamento da carência das escolas da zona rural.

Segundo o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007), dos professores com nível superior, que atuam no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, no campo, é 34,8% menor, em relação à formação de nível superior, dos que atuam nas escolas urbanas. Ou seja, apenas 21,6% dos professores que atuam em escolas situadas no campo têm formação de nível superior, enquanto que em escolas situadas na área urbana esse percentual sobe para 56,4%. Preocupa ainda, segundo o supracitado documento, a existência de diversas funções docentes sendo exercidas por professores que não dispunham da habilitação exigida ao exercício destas funções, sobretudo pela baixa escolaridade, visto que a maioria deles tinha apenas o Ensino Fundamental; e também a atuação em funções de média e alta complexidade pedagógica ou educacional, fator que ainda predomina.

A não qualificação/habilitação necessária, segundo a legislação vigente, para a docência no uso de suas funções e atribuições é causa direta de remuneração bem inferior àquela percebida pelos professores que lecionam em escolas situadas na zona urbana. Em resumo, o Panorama da Educação do Campo, no tocante ao perfil dos professores, revela que 15% dos profissionais que atuam na Educação básica do campo são, em sua maioria, menos qualificados e recebem os salários mais baixos (BRASIL, 2007).

Diante deste quadro, é evidente a necessidade de uma política de valorização dos professores que atuam na educação/escolas situadas na zona rural/campo a fim de que enxerguem e compreendam a necessidade pungente é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; MAURICE, 2005, p.).

Ações voltadas tanto para a expansão do quadro, quanto para a formação profissional adequada e Formação Continuada, que levem em conta os diversos e possíveis projetos político- pedagógicos dentro dos mais variados contextos, aliados a uma política de elevação dos salários e com planos de carreira específicos, estimulando o acesso regular

e a permanência dos alunos, nas escolas situadas no campo, têm sido viabilizadas no País nos últimos anos, algumas com relativo sucesso.

Os movimentos populares foram responsáveis por muitas mudanças ocorridas, na década de 1980, pode-se citar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a inclusão sobre o tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como a formulação de documentos oficiais que trazem em seu bojo a preocupação com os aspectos políticos e pedagógicos direcionados às especificidades de escolas localizadas no campo, e as reivindicações dos movimentos.

Dentre os documentos estão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as diretrizes complementares e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, tendo a atribuição de gerenciar vários programas que objetivam melhorar as condições educacionais no meio campesino. Incluem-se ainda as iniciativas conduzidas pelas Escolas Familiares Agrícolas, Casas Familiares Rurais e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Entre os programas da SECAD, merecem destaque pela relevância de suas ações e pertinência, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo e a Formação de Professores, com metodologia voltada para as classes que têm alunos com diferentes níveis de alfabetização/letramento e idades diferenciadas, intitulado Programa Escola Ativa.

Os programas da SECAD, bem como as iniciativas dos diversos órgãos, instituições e movimentos populares têm sido base de uma política de Educação do Campo visando, essencialmente, a oferta de uma Educação de qualidade, garantindo o direito do educando não apenas ao acesso, mas também à permanência na escola, preservando as características educativas de universalidade, na medida em que contemplam na parte comum do currículo, as disciplinas tidas como fundamentais e necessárias para a formação comum, sem olvidar o aspecto específico do currículo, a ser complementado segundo os interesses, as necessidades e demandas dos diversos povos e comunidades, que constituem a parte contextualizada.

Percebe-se, entre o professorado que atua no campo, a existência de uma perspectiva cultural variada e diversa para garantir o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, tendo por base o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pelo mercado e sociedade atuais, ampliando, assim, os padrões de

cidadania dos povos excluídos sistematicamente dos bens culturais e da participação democrática. Isso porque, segundo dados oficiais divulgados por..., os cerca de 30,8 milhões de brasileiros que residem no campo/zona rural encontram-se em larga desvantagem em termos não apenas de recursos financeiros, mas também de escolaridade, quando comparados aos habitantes residentes em áreas consideradas urbanizadas. E esta é uma dívida histórica, como mostra Edla de Araújo, Relatora do Parecer N° 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001), quando comenta sobre como a Educação rural foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro.

Diz a relatora que, apenas no século XX, em função do debate da sociedade sobre Educação no sentido de refrear o movimento de migração e aumentar a produtividade no campo, é que a Educação rural figurou nos anais dos seminários e congressos realizados naquele período e, é importante ressaltar, dentro dos moldes capitalistas e urbanizados e não de uma perspectiva essencialmente campesina.

O referido tema ganhou importância dentro de uma perspectiva salvacionista, que visava apenas exercer controle sobre os trabalhadores, as produções, a harmonia e a ordem nas cidades, com a associação entre Educação e trabalho por meio de projetos educativos fundamentado nas formas racionais, de valores e conteúdos próprios, em detrimento da valorização do que eram benefícios específicos do campo. De lá para cá, muita coisa mudou. Para Arroyo (1999, p.) “não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico”.

Nesse contexto de conquistas, a Educação rural, por meio de reivindicações e lutas de diversas organizações, conseguiu incluir na legislação ao longo do processo histórico medidas como a adaptação dos currículos e dos calendários, a expansão do atendimento escolar, a ampliação de vagas, a valorização do magistério, a formação de profissionais – tema que se destaca nesta pesquisa – sob a perspectiva dos direitos à Educação e ao trabalho e definir diretrizes gerais que reúnem, de certo modo, os desejos, interesses e necessidades dos povos do campo, mas que precisam ser constantemente revisitadas e discutidas em função da diversidade sociocultural do país e da necessidade de permanecer alinhados ao projeto global de Educação garantindo, dessa forma, o direito à diferença e à igualdade. Sobretudo, porque a formação permanente reflete-se criticamente sobre a prática para que se melhore a próxima prática (FREIRE, 2003, p. 39).

A Lei de Diretrizes e Bases N° 5.592/71, por sua vez, fortalece a ascendência dos meios de produção sobre a Educação escolar, visando à formação de profissionais da

Educação preparados para atender as necessidades e especificidades do mercado do trabalho, ou seja, tendo por pressuposto uma visão utilitarista (BRASIL, 1971). É que o contexto histórico da ditadura, expresso nas entrelinhas do texto legal supracitado, entendia o ensino rural como submetido aos interesses do capital nacional e estrangeiro e, por isso mesmo, como coadjuvante no processo de aumento da produtividade de insumos e produtos de interesse dos países exportados e do mercado nacional, essencialmente alinhado com as diretrizes internacionais de crescimento econômico a que o País estava submetido devido ao grande endividamento externo.

E, somente em 1988, por meio da atual Constituição, é que acontece uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, princípio básico de democracia, que visa à garantia de Educação como um “direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, art. 208), e estabelece as bases para o entendimento e a transformação efetiva da Educação escolar do campo/rural como segmento específico, carregado de relações sociais, políticas e pedagógicas próprias, fatores que direcionam a necessidade crescente de formação específica dos professores atuantes nesse segmento que representam, como já foi citado anteriormente, visto que 15% dos professores do País, entre outros fatores, sofrem com baixos salários decorrentes da falta de habilitação necessária e baixa formação para atuar em segmento tão complexo e recente, dentro da sociedade brasileira (BRASIL, 2007).

Essa revisão de literatura destacou, anteriormente, as ações, programas e projetos desenvolvidos pelo MEC e organizações da sociedade civil, relativos ao combate das desigualdades entre a oferta de Educação do Campo e urbana sem, contudo, citar o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo (BRASIL, 2007) que, como se pode ver pelos dados apresentados, revela uma necessidade de contornos e dimensões históricas dos professores das escolas do campo e, por isto mesmo, configura como uma das prioridades definidas pelo governo, por meio de grupos de trabalho ligados ao Ministério da Educação e Cultura que tratam desta temática.

Sabe-se que muitas instituições de ensino superior, imbuídas da necessidade de promover formação adequada a professores que atuam no espaço rural, em escolas do campo, têm estabelecido parcerias com a SECAD, no sentido de definir estratégias de pesquisa e extensão, além de cursos de nível superior com habilitação específica em Educação do Campo para profissionais que atuem no segmento sem possuir a formação

requerida e, portanto, sem a habilitação mínima para atuação nas diversas modalidades educacionais da Educação básica do campo.

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 259).

Essas iniciativas fazem parte de uma política nacional de formação permanente que possibilita o atendimento das necessidades das comunidades de professores, bem como dos sistemas e das redes de ensino situados nas áreas onde vivem os povos e as comunidades rurais. Essas medidas promovem a valorização dos profissionais da Educação e garantem a inclusão das comunidades e povos diversos, homens e mulheres, crianças e adultos, trabalhadores na formação básica em condições de igualdade, não apenas de acesso, o que de certa forma já se equipara em termos estatísticos, mas principal e fundamentalmente de permanência, rompendo com formas excludentes e extremamente seletivas de privilégio ainda vigentes na Educação escolar brasileira.

O Artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996) fala que a oferta de Educação para as comunidades e populações da zona rural/campo deve promover as adequações necessárias às formas de organização de vida dos povos de cada região do país, incluindo-se conteúdos curriculares próprios, metodologias apropriadas que considerem demandas e interesses dos alunos, organização escolar própria, incluindo adequação de calendário a questões climáticas e agrícolas. Neste contexto, a formulação de políticas e diretrizes de formação para professores atuantes na Educação do Campo constitui aspecto central na consolidação de uma abordagem contextualizada e própria, que rompe com uma visão urbanocêntrica e, portanto, inadequada para a resolução dos conflitos e problemas próprios do contexto campestre, visando que:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedades que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto (ARROYO, 2004, p. 70).

As escolas, à revelia do texto legal e das diretrizes atuais para a oferta de Educação do Campo, continuam tentando urbanizar o campo, perpetuando e reproduzindo um modelo injusto e inadequado, porque desconsidera as peculiaridades da vida rural em toda sua exuberância e diversidade, como apresenta a análise evolutiva da Educação rural no Brasil, dentro do ordenamento jurídico.

Entre os programas formulados pela SECAD, destaca-se Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo, que tem o objetivo de formar professores licenciados com capacidade para o trabalho com a diversidade de processos de ensino dos diversos povos e comunidades camponesas em diferentes especificidades de atuação. O foco é no desenvolvimento de competências básicas e necessárias para o trabalho alternativo, dentro do estabelecido pelas diretrizes operacionais para o ensino nas escolas básicas do campo e da legislação pertinente, com os processos próprios de cada comunidade, viabilizando um trabalho alternativo e com significado real para os que dele participam num processo coletivo de construção permanente, dentro de uma perspectiva dialética e construtivista, porque é diversa. Pois, segundo Libâneo (2004):

O termo Formação Continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A Formação Continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A proposta de formação que tem se consolidado no País nos últimos anos passa não apenas por um espaço de discussão onde são debatidos os fundamentos de uma nova ordem social, mas, essencialmente, pela necessidade do cumprimento do direito de acesso universal à Educação, por meio da legitimação dos processos didáticos e métodos de transmissão de saberes que sejam específicos e próprios das diversas comunidades e populações, contemplando a diversidade dos povos camponeses em todas as dimensões possíveis, onde a docência não se resume mais a aulas expositivas e bom palavreado, mas o cerne está na competência, na pesquisa, na criatividade, no gerir, na crítica e, sobretudo, na construção (DEMO, 1993).

Tem-se, por fim, na legislação e nos autores referenciados até aqui, um panorama sobre a Formação Continuada de Professores na Educação do Campo

2.3 Docência e Interdisciplinaridade: Reflexões sobre o Conceito

A teoria da interdisciplinaridade ganha ênfase no âmbito educacional brasileiro, numa perspectiva de “ação em movimento” (FAZENDA, 2002, p. 14). Dessa forma, um dos aspectos que despertam a atenção dos professores quando se indaga sobre o conceito de interdisciplinaridade é uma possível confusão com relação à sua essência. Assim, surgem inquietações dentre os profissionais da Educação: O que é interdisciplinaridade? Contextualizando, retoma-se uma afirmação de Fazenda (2002), quando descreve,

No limiar do século XXI e no contexto da internacionalização caracterizada por uma intensa troca entre os homens, a interdisciplinaridade assume um papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas (FAZENDA 2002, p. 14)

Nesse sentido, entende-se que “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana (FAZENDA, 2002, p. 14). Portanto, para responder tal pergunta, empreendem-se algumas reflexões: Interdisciplinaridade é um termo bastante complexo para se definir, uma vez que envolve inúmeras possibilidades de concepções; ou pode ser confundido, como afirma Ferreira (2005), com inúmeros conceitos que fazem parte do campo de atuação do docente, comparando-se, assim, às definições de integração, de interação ou de inter-relação. Contudo, os conceitos fazem parte do processo para o entendimento dos termos, sua essência e sua aplicabilidade.

Apointa-se que, etimologicamente, interdisciplinar pode ser definido como “comum a duas ou mais disciplinas ou ramo do conhecimento” (FERREIRA, 2009, p. 1.118). Porém, dentro dessa temática, a discussão segue um sentido muito mais que etimológico, visto que os elementos que compõem a interdisciplinaridade, como a integração ou interação, são peças fundamentais para se conseguir uma metodologia interdisciplinar. Para Fazenda (2008):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do local onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p. 17).

Por conseguinte, na tentativa de compreender os aspectos da interdisciplinaridade – como a influência entre duas ou mais disciplinas – cabe ressaltar sobre como conceituar interdisciplinaridade desde os estudos realizados em 1979, que esta “encontra-se diretamente ligada ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história” (FAZENDA, 2008, p. 21).

Acredita-se que apenas abordar assuntos diferentes em uma disciplina não seja condição para compreendê-la e empreendê-la. Tavares (2005) corrobora com o que diz Fazenda (2008), estudiosa do tema em discussão nesta pesquisa, quando afirma que o termo interdisciplinaridade não apresenta um “sentido único e estável”. Além disso, configura-se numa mudança de atitude frente a uma concepção fragmentada do conhecimento, pois pressupõe um comprometimento com o ensino na totalidade consubstanciada não apenas na teoria, mas na vivência e na prática (TAVARES, 2005, p. 30.).

Em outros termos, precisa-se considerar uma série de fatores, como a relação de conteúdos de disciplinas diversas em um mesmo estudo, bem como a troca de objetos, métodos, proposições, ou seja, uma interação propositiva entre as diferentes áreas do conhecimento. Por outro lado, mesmo entendendo que a compreensão do conceito de interdisciplinaridade não é suficiente para fundamentar as práticas educativas, faz-se necessário compreender a acepção do termo, com a finalidade de configurá-lo em um instrumento de transformação e ampliação das possibilidades de desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos, visto que essa teoria tem como “princípios constituintes”, segundo José (2011, p. 22), como “coerência, humildade, desapego, respeito, espera e olhar”. Pois, a concretização das atividades interdisciplinares propicia a construção do saber por meio da integração das múltiplas ciências, que favorecem a correlação dos elementos que compõem o universo do conhecimento.

Fazenda (1998) também considera que, para se construir um conceito de interdisciplinaridade, faz-se necessário o abandono de posições prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que decisivamente são restritivas, primitivas e que impedem novas possibilidades de crescimento, bem como a ampliação desses conhecimentos. Pois, a interdisciplinaridade proporciona a articulação com áreas diversas do conhecimento, por meios tecnológicos de comunicação, variáveis fontes e metodologias diversas.

Compreende-se que a maior preocupação dos professores ou dos estudiosos do campo educacional em entender os aspectos da interdisciplinaridade é favorecer a Educação escolar, ou seja, é viabilizar um ensino para a progressão social, econômica e cultural, uma vez que o aluno necessita de uma formação que o encaminhe para o desempenho de funções na sociedade. Nesse sentido, Fazenda (1998, p. 12) se refere à policompetência dos alunos: “A exigência interdisciplinar que a Educação indica reveste-se, sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência”. Pluri e trans são utilizados em seus sentidos etimológicos e com a acepção de articular, inter-relacionar, abstrair, transcender, variar e incluir.

Destaca-se, ainda, que a interdisciplinaridade é tratada oficialmente pelo Estado. Na atividade docente, ao se trabalhar conteúdos, não se deve pretender criar novas áreas do conhecimento, mas sim articular saberes diversos em torno de um eixo e que a mesma tem uma função “instrumental”, ou seja, “trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Nesse sentido, a escola deve preconizar um ensino que valorize a diversidade, heterogeneidade e a pluridisciplinaridade, mas, sobretudo, deve incitar a formação do aluno para a ampliação de sua visão ante a sociedade, com atitudes reflexivas, questionadoras e investigativas. Quando tais atitudes se manifestam, os alunos apresentam espírito crítico e, conseqüentemente, com ideias próprias, pensamentos e opiniões sobre questões sobre o meio em que vivem, considerando que como afirma José (2008, p. 87) no que se refere a interdisciplinaridade na educação escolar: “Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas”.

Portanto, entender a interdisciplinaridade como estratégia de incrementar as atitudes dos professores e colaborar com a formação dos alunos é corroborar com a necessidade da mediação entre as diferentes áreas do saber, para não recair apenas no princípio de valorização da diferença ou da criatividade, mas, principalmente, na exploração máxima das diferentes ciências para a compreensão mais ampla dos alunos sobre os aspectos que fazem parte das experiências cotidianas que se refletem nas diferentes esferas da sociedade.

Assim, para a integração dos múltiplos saberes, nos espaços de Formação Continuada, com metodologias distintas e adequadas, o professor construirá uma prática de caráter intencional, uma vez que toda práxis pedagógica exige uma intencionalidade para que o processo educativo seja respaldado em reflexões e aprendizagens significativas. Conseqüentemente, a interdisciplinaridade como postura, necessita de certo grau de maturidade dos professores, para compreender a realidade e integrar os conhecimentos de maneira adequada e proficiente.

2.3.1 Interdisciplinaridade e formação de professores

Os desafios para a política permanente de Formação Continuada de professores se fortaleceram a partir da década de 1990, quando o Ministério de Educação e Cultura começou a implementação de formações especialmente para professores do Ensino Fundamental.

Na perspectiva de Gatti (2008) estas formações foram ainda intensificadas com a LDB (1996) e visavam sanar problemas da formação inicial deste professor e objetivando a capacitação, treinamento e aperfeiçoamento. Nessa conjuntura de Políticas Públicas para educação no Brasil, na ênfase às formações ganha lugar também, o desenvolvimento profissional.

Compreende-se que o processo de construção do conhecimento ao longo da vida funda-se em uma ampla configuração de educação em fases e procedimentos particulares, mas como um objetivo bastante comum: formar pessoas para a vida em sociedade, ressaltando os aspectos cognitivos, éticos ou culturais. (NÓVOA, 1999)

Não menos importante, o ensino escolar provê uma possibilidade de abstração dos assuntos políticos ou culturais para a compreensão da realidade social. Nesse sentido, o conhecimento não se efetiva de modo isolado, em si, mas a partir da apropriação do que, também, está em seu entorno, em movimento, dinâmica e socialmente construído. (CUNHA, 2012)

Nesse aspecto, o profissional da educação – mais especificamente, o professor - é um mediador dos conhecimentos que prevalecem nas esferas sociais, por isso ele deve estar apto para discutir e facilitar as ciências necessárias para a formação integral do aluno. Para tanto, a Formação Continuada, como meio de atualização e aperfeiçoamento do conhecimento, deve fazer parte das práticas pedagógicas dos professores, não apenas para

compreender o processo educativo ou as áreas do saber que são contempladas nas disciplinas, mas para refletir sobre o contexto educativo e os procedimentos adequados nas várias situações que surgem em sala de aula. (CUNHA, 2012)

No que tange o contexto educativo, considera-se que o professor, muitas vezes, coloca-se diante situações muito distintas, uma vez que a educação não é unidimensional, pois envolve níveis e modalidades de ensino diferentes. Gatti retoma, na discussão sobre os propósitos e procedimentos formativos que,

Em geral, a Formação Continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimento como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Vários programas de capacitação de professores para o ensino de ciências, matemática, língua portuguesa, foram implementadas no país por setores de governo ou por grupos de professores universitários especialistas envolvidos na questão do ensino. (GATTI, 2009, p. 200)

Porém, para compreender sobre o assunto, convém mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – no artigo 61, que dispõe sobre os profissionais da educação. Segundo a LDB, a formação dos professores deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento dos alunos (BRANDÃO, 2010).

Com efeito, o professor deve congrega as múltiplas informações, no campo educativo, inter-relacionando-as com a realidade dos alunos, com a realidade social ou cultural e, por meio de metodologias distintas, interativas e, sobretudo, significativas. Nessa perspectiva, o professor necessita continuamente formar e reformular conceitos, para a adequação do ensino na sociedade moderna influenciada, sobretudo, pelos sistemas econômicos, culturais ou tecnológicos. Em outras palavras, envolve a formação de sujeitos com personalidades, situações socioeconômicas, culturais ou regionais díspares em suas condições.

Por conseguinte, no que tange os assuntos referentes à formação de professores, Meneses (2000), afirma que vários estudos e pesquisas são publicados na atualidade sobre questões de subjetividades do professor. Segundo o autor, há que se considerar que o docente é um sujeito que detém um saber próprio, que tem uma história de vida, desenvolve suas aulas com formas próprias. Nesse sentido, há a consideração interdisciplinar do sujeito da educação, sobretudo porque,

A formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas exige a devida utilização de metáforas e sensibilizações. (FAZENDA 2002, p.14)

De maneira geral, a educação, seja na cidade seja no campo, deve objetivar um ensino para a formação de sujeitos capazes de atuar nos vários setores da sociedade. Aspirar ao desenvolvimento integral não se configura numa mera idealização, mas numa intenção que todo professor deve ter, mas, para tanto, ele deve refletir sobre suas práticas pedagógicas, sua perspectiva de mundo, de sujeito, para viabilizar a formação de cidadão ativo e participativo.

É nesse sentido que se ressalta a Formação Continuada do professor, pois o universo do conhecimento é complexo, heterogêneo, inexaurível. Por isso, ele deve se revestir de informações, metodologias distintas e adequadas, objetos de estudo variados para a realização de aulas significativas, prazerosas.

Mencionar a interdisciplinaridade no âmbito dessa discussão é uma atitude coerente, porquanto, é ela que permite, com propriedade, citar os aspectos que tornam uma aula não fragmentada pelos conteúdos das disciplinas, mas uma aula com múltiplas possibilidades de construção do conhecimento.

Segundo Fazenda (2008, p.23), “a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício”. A autora pondera que, o processo do conhecimento, desenvolve competências, mas que deve-se considerar as múltiplas possibilidades, pois delimitar um objeto não é limitá-lo e nem fragmentá-lo, é, antes de tudo, analisar as determinações de um fato dentro de uma totalidade e refletindo-a em seu trabalho.

Nessa totalidade é que se afirma a urgência em se repensar a formação do professor, por meio da ampliação dos saberes e especialização dos conhecimentos. Afinal, posicionar-se diante um público distinto exige capacidades particulares do professor, para

que ele possa desenvolver metodologias interdisciplinaridade com finalidades, conteúdos que satisfaçam às necessidades dos educandos.

A interdisciplinaridade tem se tornado um assunto para debates ao longo dos anos, sobretudo nas últimas décadas, tanto pela necessidade de desenvolver habilidades de atuação em diferentes contextos. Assim, entender que a interdisciplinaridade deve compor, principalmente, a formação de professores e em situações diversas, é papel fundamental às instituições formadoras, uma vez que a pluralidade e a diversidade temática, as inter-relações em o que é teórico e o que é prático, propicia o encadeamento de alunos e comunidade, mais propensos e predispostos à participação efetiva em sala de aula.

Porém, devem-se ponderar as necessidades para ampliar, estender ou reformular concepções advindas das experiências de cada um, sem preterir o contexto em que vivem. Para tanto, o professor deve conservar sua visão crítica e analítica, um olhar menos sintético e mais direcionado às competências. Segundo Fazenda (apud MENESES, 2000):

A perspectiva interdisciplinar é uma posição metodológica usada para permitir que os sujeitos avaliados sejam respeitados em seu cotidiano, isto é, o avaliador não pode estar à procura de elementos que se encaixem dentro de modelos ou padrões preestabelecidos (FAZENDA apud MENESES, 2000, p. 15).

Entende-se que cada vez mais o professor que ousar fazer a ponte entre formas diferentes formas de pensar necessitará de comprometimento e coragem para tal. Portanto, conceber a interdisciplinaridade como um meio de romper com as atitudes de compartimentação do conhecimento é alcançar uma percepção do saber com uma visão multidimensional. É abordar os conteúdos dos planos curriculares com uma perspectiva de articulação dos saberes do cotidiano, saberes culturais ou sociais para um alcance da totalidade do conhecimento. Dessa forma, os terão subsídios para perceberem as diferentes formas de pensar em um conjunto global do conhecimento.

A interdisciplinaridade propicia não apenas a capacidade para a articulação entre diferentes esferas do conhecimento, bem como da própria rearticulação do conhecimento que, em última instância, pode ser considerado um conhecimento novo. Entretanto, tal medida só acontece a partir do momento em que o profissional está apto para tal. Isso acontece com o acúmulo de conhecimento, com a troca de experiências com outros profissionais, bem como com a execução de projetos que visem articular saberes que, a priori, ficariam restritos a suas disciplinas.

Todo o dito até aqui vai na intenção de afirmar que a interdisciplinaridade pretende romper com uma visão do conhecimento onde o mesmo fique encaixotado nas disciplinas sem que as mesmas possam dialogar entre si. Quanto mais universal o conhecimento, maior a probabilidade de que os alcances das disciplinas sejam extrapoladas e comecem elas mesmas a interagir entre si. (COSTA, 2012)

Essa abordagem vai fazer com que diferentes formas de pensar possam atuar em conjunto e que o conhecimento seja expandido. (COSTA, 2012) É nesse sentido que o professor atuar como o articulador desse exercício, objetivando colocar o aluno no centro desse processo, sendo ele o objetivo fim de todo o esforço empreendido tanto por eles próprios, alunos, bem como pelos professores e pela instituição de ensino.

Para tanto, o processo de formação dos professores deve contemplar não só a perspectiva interdisciplinar, mas também, uma postura que a implemente. Como enfatiza Nóvoa (1992):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25)

Dessa forma, percebe-se que a interdisciplinaridade é extremamente salutar para o processo de formação de professores, uma vez que a construção do conhecimento por essa perspectiva eleva o grau de maturação de todos os envolvidos no mesmo, bem como faz com que essa construção não fique restrita à sala de aula, ou seja, uma vez que vários conhecimentos estão transitando em um mesmo projeto, por exemplo, maior a chances que os envolvidos tem de extrapolar as discussões sobre temas abordados para outras esferas de suas vidas, como a família, trabalho, etc.

Para José (2011, p. 204) “Assumir uma postura favorável à educação para a compreensão exige do professor uma mudança de comportamento, através da qual enxergue as possibilidades inerentes ao aluno acerca do aprendizado, da compreensão, da ação e transformação de seu presente.” Ainda sobre esse ponto, é importante destacar que a interdisciplinaridade é um trunfo usado em sala de aula e por vezes fora dela, entende-se que a partir dessa postura diante do estudo e do ensino, nem o professor ficará diminuído

em seu papel e nem as disciplinas sofrerão isoladamente por estarem em trabalho com outras. Como explica Costa (2012):

O docente, ao incorporar a interdisciplinaridade, ao transformá-la de teoria em prática, ao encarná-la em seus afazeres, exercendo atitudes interdisciplinares, encontra as condições para ser ele mesmo e incentivo para partilhar seu “eu” com outros, e com isso se motiva para continuar evoluindo. Além disso, encontra, nos que estão ao seu lado, companheiros dispostos a encarar as mudanças que conduzem ao desenvolvimento. Mas disso será compreensível, nenhuma relação poderá ser feita, se não dispusermos as definições sobre Desenvolvimento Humano. (COSTA, 2012, p. 25)

Destaca-se que na Formação Continuada é imprescindível todo o esforço em prol de uma dinamicidade na aprendizagem, no ensino e na reflexão ambos, bem como da aquisição de conhecimento proveniente das áreas de conhecimento específicas da atuação desse profissional em formação. A percepção de conteúdos trabalhados de forma isolada limita a abrangência do conhecimento e reforça a ideia errônea que este é compartimentado.

Diante do acima exposto e junto com essas concepções, a interdisciplinaridade, no contexto das relações entre e com as disciplinas devem ser subsidiadas, pelo sujeitos, suas experiências e subjetividades. A descoberta o diálogo, não somente entre as áreas de conhecimento, mas a partir dos questionamentos e das procuras, que podem ser por respostas ou por novas perguntas.

2.3.2 Formação de professores para Educação do Campo: o Programa Escola Ativa em foco

Quando Nóvoa (1992) prioriza a qualificação profissional, ele o faz evidenciando três princípios: desenvolvimento pessoal (do sujeito em si), desenvolvimento profissional (o sujeito e o trabalho docente) e desenvolvimento organizacional (o sujeito e sua relação com a escola).

Neste contexto, podem se considerar os aspectos legais norteadores desta proposta de qualificação destes docentes e uma das matrizes para esta análise se dá com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB, lei Nº 9.394/96) define no artigo 63 que os institutos superiores de educação deverão manter programas de Formação Continuada para professores e que o Ministério da Educação assume o compromisso de realizar programas

de Formação Continuada a todos os professores em exercício (LDB, art. 87, inciso III).

No reforço da necessidade de formação e acompanhamento adequado dos profissionais de educação, inclusive de turmas seriadas como no PEA, destaca-se ainda os esforços do Plano Nacional de Educação (constantemente discutido, lido e melhorado) onde estabelece que o compromisso nacional é por uma educação de qualidade e a compreensão de que esta meta só poderá ser alcançada se associada efetivamente com um conjunto de ações que priorizem o formação (inicial e continuada), trabalho e valorização do docente.

O documento Base da reformulação do programa Escola Ativa também versa sobre a questão da Formação Continuada estabelecendo que deve ser feita em parceria com a comunidade, pois as contribuições desta “auxiliariam na ação pedagógica do educador e na busca por estratégias de aprendizagem” Brasil (2010, p. 24). Sendo assim, a Formação Continuada se firma entre os cinco objetivos específicos do projeto base do PEA, estabelecendo que seus princípios pedagógicos devem dialogar com as propostas da educação no campo.

No item 10 do supracitado documento são apresentados os aspectos desta formação docente, inclusive com o destaque para as responsabilidades divididas entre os entes federados. Caberá à União parceria com as Universidades para desenvolver os programas de formação, aos Estados o planejamento das formações juntamente com as universidades e aos municípios a organização da formação nos micro centros com a garantia de acompanhamento e avaliação destas atividades. (BRASIL, 2010)

No Programa Escola Ativa destacam-se dentre os elementos metodológicos estruturantes que o compõem: Formação Continuada organizada em módulos nas áreas de metodologia do PEA que são alfabetização e letramento, Educação do Campo e práticas pedagógicas em Educação do Campo, gestão do campo. Estes focos se justificam principalmente por que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2007, p. 27)

Na proposta de Formação Continuada do Programa Escola Ativa está previsto a formação dos técnicos estaduais, municipais e educadores que são bolsistas com

atribuições pré definidas. Segundo a Resolução/CD/FNDE Nº 35 de 14 de dezembro de 2010.

Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa, voltado Formação Continuada de professores em efetivo exercício do magistério com atuação nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas, durante o período de implantação e consolidação nacional do programa (BRASIL, 2010).

As equipes responsáveis pela formação dos coordenadores e professores do PEA são formadas por Estado. Em cada uma delas é formada por dois professores-pesquisadores das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), dois supervisores de curso e professores-multiplicadores que são técnicos das redes estaduais e municipais, destinados um para cada vinte e cinco escolas das redes que aderiram ao Programa.

Os professores-multiplicadores são formados no Distrito Federal e em cada estado, sob a responsabilidade de um professor-formador para até cinquenta cursistas. E ainda, “Além do professor formador, a IPES poderá convidar palestrantes que atuarão de forma voluntária ou remunerada, desde que este recurso esteja previsto no Projeto elaborado pela Instituição e enviado ao MEC” Brasil (2010, p. 39).

Art. 4º Para trabalhar articuladamente com os componentes curriculares, o Programa oferece Formação Continuada a professores-multiplicadores que, como tutores, serão responsáveis pela formação dos educadores das classes multisseriadas. Essa Formação Continuada constitui-se de um curso de 240 (duzentos e quarenta) horas, dividido em seis módulos de 40 (quarenta) horas cada, ao final de cada qual, os professores-multiplicadores devem apresentar uma proposta de trabalho a ser desenvolvida junto aos educadores das classes multisseriadas de sua rede de ensino. (BRASIL, 2010)

Quanto aos conteúdos da Formação Continuada do Programa Escola Ativa, destinada aos Professores de cada município que aderem ao programa, acontece com carga horária total de 240 horas divididas, como se pode observar, no Quadro 1, em seis módulos e sob encaminhamento dos Professores-multiplicadores, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 – Conteúdos de Formação Continuada do PEA

Módulo	Carga Horária	TEMA	Conteúdos
Módulo 1	(40h)	Metodologia do Programa Escola Ativa	Concepções e conceitos em Educação do Campo; Classes multisseriadas; Organização do Trabalho Pedagógico; O currículo e o cotidiano da sala de aula-estratégias do Programa Escola Ativa: Cadernos de Ensino-Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem – Espaço interdisciplinar de pesquisa, Colegiado Estudantil, Escola e Comunidade; Planejamento; Avaliação, Gestão: acompanhamento e formação de professores nos microcentros. Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.
Módulo 2	(40h)	Alfabetização e Letramento	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subsidiam a Educação do Campo (Psicologia histórico-cultural; Wallon). Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; Principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; Letramento e alfabetização; Aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita); Agrupamentos Significativos; Estratégias de Leitura e de Produção de Textos; Os diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização; A leitura do professor e a leitura do aluno; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 1º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.
Módulo 3	(40h)	Introdução à Educação do Campo	Concepções e conceitos em Educação do Campo; Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável; Trabalho e Educação; Características sociais, políticas e econômicas do Campo Brasileiro; Heterogeneidade e características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do Campo; Educação do Campo, como direito humano, no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social; Movimentos Sociais do Campo; História e lutas pela educação do Campo (Encontros e Conferências do Campo); Políticas educacionais para o campo (Diretrizes e programas em andamento); Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 2º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.
Módulo 4	(40h)	Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	Fundamentos e princípios da Educação do Campo: Trabalho como princípio educativo, Pesquisa como princípio formativo, Escola formadora do ser humano articulado com um Projeto de Emancipação humana; Organização do trabalho pedagógico: práticas pedagógicas m sala de aula e na comunidade; Estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; Cantinhos de Aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; Planejamento e avaliação; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 3º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.
Módulo 5	(40h)	Gestão Educacional no Campo	Organização da Educação Nacional; Competências e responsabilidades dos entes federados em relação a Educação do Campo; Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas de Ensino; Políticas de Educação do Campo (Diretrizes e Programas em andamento); Gestão educacional: Financiamento e gestão orçamentária da educação do campo; Gestão de recursos materiais (relação da infra-estrutura escolar e condições de funcionamento das escolas para a qualidade do ensino); Gestão democrática; Gestão pedagógica da educação escolar no campo; Gestão de pessoas nos sistemas de Ensino e nas Escolas do Campo: formação e valorização dos profissionais da Educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE; Aspectos Legais do Programa Escola Ativa – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 4º módulo; Elaboração de proposta de trabalho para a formação dos Educadores no módulo.
Módulo 6	(40h)	A Tecnologia na Educação do Campo	O Proinfo Escola @tiva; O Campo e a Tecnologia; Tecnologias na Educação; O Uso das Tecnologias nas Escolas Ativas; O Ensino e a Aprendizagem com tecnologias na Escola Ativa; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 5º módulo; Elaboração de proposta de trabalho para a formação dos Educadores no módulo

Quadro elaborado pela autora, a partir da organização da Formação Continuada do PEA (BRASIL, 2010)

Na sistemática do Programa, há um planejamento inicial em cada módulo, de como desenvolver o trabalho posterior e orientado dentro de um percurso formativo, que se divide em **Atividade Básica, Atividade Prática e Atividade de Aplicação e Compromisso Social**. A partir do 2º módulo há exigência de apresentação de relatório dos professores, em cada módulo. Há ainda uma orientação que todos os conteúdos sejam realmente estudados pelos professores.

Após a apresentação da organização dos conteúdos da Formação Continuada do PEA, dentro, especificamente, da teoria do processo de Formação, destacar-se-á no *Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores*, na UNIDADE 1, que trata dos Fundamentos da Educação do Campo e é composta de **I- Contexto Histórico – Político da Educação do Campo, II Concepção e Fundamentos da Educação e pelos Princípios Filosóficos da Educação do Campo**, este último, segundo a proposta do Programa “dialogam com as concepções de sociedade, desenvolvimento e de educação” Brasil (2010, p. 17). Tais princípios estão divididos da seguinte maneira: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas; Valorização dos diferentes saberes no processo educativo; A diversidade de espaços e tempos educativos; Educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e Vivência de processos democráticos e participativos.

Destaca-se nessa pesquisa os princípios de *Vivência de processos democráticos e participativos*, que têm como função subsidiar o trabalho, fazendo os professores pensarem a Educação do Campo. Esses princípios organizativos foram distribuídos nas Abordagens do conhecimento, metodológica e Organização da gestão da escola, que na perspectiva do Programa ocorre:

a) Na abordagem do conhecimento

1-A aprendizagem ocorre por meio da ação humana e mediante a apropriação (ativa e criativa) de conceitos que possibilitam o desenvolvimento de estágios mais elevados de raciocínio e, conseqüentemente, novas formas de atuação e compreensão de mundo;

2- O conhecimento e os saberes são instrumentos de mediação disponíveis para que a(o) educadora(or) promova aprendizagens, devendo ser traduzido e adequado às possibilidades sócio-cognitivas dos(as) educandos(as).

3 Uma das mais importantes tarefas do educador(a) é aprofundar seu conhecimento sobre as teorias pedagógicas que possibilitam a compreensão do fenômeno educativo;

4 Os temas mais necessários são aqueles que tratam das grandes problemáticas que afetam a vida dos(as) educandos(as), da comunidade e da escola.

5 A realidade é interdisciplinar. Assim, o Programa Escola Ativa procura integrar-se à realidade considerando como uma de suas metas a interdisciplinaridade. Esta é mais vinculada à postura do educador(a) frente ao objeto do conhecimento do que à estrutura curricular.

6 A qualidade do trabalho docente depende da articulação contínua entre ensino e pesquisa (BRASIL, 2010, p. 20).

Dos princípios organizativos, um retrata principalmente, a função que a construção do conhecimento, nesse âmbito de discussão, tem para o sucesso no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes envolvidos no PEA, o item cinco, que na perspectiva do Programa, a realidade, constitui-se como interdisciplinar, na medida que proporciona a integração à realidade, diretamente, a partir das maneiras, possibilidades e atitudes dos professores diante do “objeto conhecimento”, muito mais do que à organização curricular.

2.4 Programa Escola Ativa em Buriti (MA)

A Educação do Campo é um fato inegável para o Brasil. Afinal é uma imensa extensão territorial com um conjunto de povoados e pequenas cidades em redutos ainda pouco urbanizados. Para entender a educação no Brasil deve-se olhar para as classes populares brasileiras, as quais foi destinada uma formação, com modelo “extraído” da educação urbana, sendo entendido, com descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e marcada pela inferioridade se comparado com o espaço urbano. Sobre esse contexto Leite (1999) observa que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

Historicamente, a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, oferecida apenas para a minoria, de forma elitizada. Porém, atualmente, tem sido implementado, através de Políticas Públicas, na Educação do Campo, projetos e programas que visam o fortalecimento da educação popular.

Podem ser mencionados vários projetos, iniciativas governamentais e não governamentais para que “esta” educação fosse garantida e respeitada, o que de certa forma é observada em vários Estados, especificamente no Estado do Maranhão, o que é confirmado também com a necessidade de propiciar uma alternativa, de Políticas Públicas para o campo no referido Estado. Este possui um número elevado de escolas com turmas multisseriadas.

Dessa forma, após iniciativa do Projeto Educação Básica para o Nordeste, um Projeto do Ministério da Educação que possibilitou aos técnicos do Estado de Minas Gerais e Maranhão participarem na Colômbia de um curso sobre estratégias novas, “Escuela Nueva Activia” experiência no ensino dos colombianos. O Programa Escuela Nueva, no Brasil, em 1996, foi parâmetro para o que se denominou Programa Escola Ativa, nos estados do Nordeste intermediado pelo FUNDESCOLA, com financiamento do Banco Mundial.

No ano de 1997, o PEA foi implantado no Maranhão em alguns municípios, mas precisamente três, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), considerando-se o que é mais específico para o campo, as classes multisseriadas, que se constituem como uma especificidade da diversidade da realidade educacional do campo e por apresentar-se como estratégia de organização do trabalho do professor e da escola com classes multisseriadas, congrega fundamentos e princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2009).

No Programa Escola Ativa, várias lutas dos movimentos da educação de base, das Conferências, da sociedade civil estiveram envolvidas, contribuindo para que a Educação do Campo estivesse de acordo com as peculiaridades e especificidades campesinas, como a Pedagogia da Alternância, na qual os alunos participam do tempo Escola e tempo Comunidade, aprendem a teoria e praticam os saberes tradicionais e adquiridos em suas comunidades e na escola, por meio dos Centro de Formação por Alternância (CEFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Familiares Agrícolas (EFA’s) dentre outros, que foram pioneiros em motivar o fortalecimento da Educação do Campo também no Estado do Maranhão.

De acordo com nota técnica do Fórum Nacional da Educação do Campo (2011), o Programa ressalta que:

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas. (BRASIL, 2011)

Observa-se que a implementação do Programa Escola Ativa passou por uma reformulação e que, no ano de 2008, mesmo após várias críticas, do Ministério da Educação, dos professores e das comunidades sobre o programa, vários municípios fizeram adesão e conseguiram adequar-se e analisar o que precisava melhorar e continuar, fazendo então, sistematizações e organização da teoria e prática, sendo objeto dessa pesquisa apenas o que se refere à Formação Continuada.

2.4.1 Formação Continuada de Professores em Buriti (MA)

Podem ser mencionados vários projetos, iniciativas governamentais e não governamentais para que “esta” educação fosse garantida e respeitada, o que de certa forma é observada em vários Estados, especificamente no Estado do Maranhão, o que é confirmado também com a necessidade de propiciar uma alternativa, de Políticas Públicas para o campo no referido Estado. Este possui um número elevado de escolas com turmas multisseriadas.

No Programa Escola Ativa, várias lutas dos movimentos da educação de base, das Conferências, da sociedade civil estiveram envolvidas, contribuindo para que a Educação do Campo estivesse de acordo com as peculiaridades e especificidades camponesas, como a Pedagogia da Alternância, na qual os alunos participam do tempo Escola e tempo Comunidade, aprendem a teoria e praticam os saberes tradicionais e adquiridos em suas comunidades e na escola, por meio dos Centro de Formação por Alternância (CEFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Familiares Agrícolas (EFA's) dentre outros, que foram pioneiros em motivar o fortalecimento da Educação do Campo também no Estado do Maranhão.

A partir de 1997, o PEA foi implantado no Estado do Maranhão, em apenas três

municípios, segundo informação da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA). Os municípios contemplados pelo Programa de Bequimão, São João Batista e Viana, implantado em 11 escolas, com 22 professores e 780 alunos. Em Buriti (MA), a adesão foi a partir de 2002, em apenas 05 escolas e com 05 professores, segundo (SEDUC/MA), porém foi efetivamente implementado, após reestruturação metodológica, em 2009, período em que a SEMED retomou as atividades do Programa até o presente momento. No município de Buriti (MA) há a adesão do Programa em 51 escolas, com 88 professores e 2460 alunos que vivenciam uma sistemática diferenciada da Educação do Campo, em classes multisseriadas(SOARES; COSTA, 2012).

Considerando-se o que é mais específico para o campo, as classes multisseriadas, que se constituem como uma especificidade da realidade educacional do campo e apresenta-se como estratégia de organização do trabalho do professor e das escolas com classes multisseriadas, tem também fundamentos e princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2010).

A implementação da Coordenação Geral de Educação do Campo foi uma das iniciativas do MEC, como setor responsável para formular e coordenar a Política Nacional de Educação do Campo. A Coordenação por sua vez, incentivou criação de Comitês e Fóruns de Educação no âmbito dos estados nos quais houve a participação dos movimentos sociais do campo, assim, elaborando dispositivos legais para amparar ações educacionais específicas para realidade campesina.

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, DOU 05.11.2010, em seu Art. 1º estabelece que a Educação do Campo "destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida-agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros" sendo as diretrizes complementares, os princípios e as normas, apontadas pela Coordenação Geral para a de Políticas Públicas para Educação Básica do Campo. (BRASIL, 2010)

No município de Buriti (MA), oficialmente, a implementação de Políticas para a Educação do Campo tem ocorrido timidamente há apenas uma década. Nesse intervalo de tempo houve uma concentração do maior número de alunos e escolas, no campo. E conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, o aumento significativo de escolas em 2011 – que ao todo totalizam no município 67 escolas sendo que destas 58 localizam-se na Zona rural e 09 na Zona Urbana, dentre as quais 51 delas são de classes multisseriadas.

Nota-se também que as competências para oferta de ensino têm gerado documentos, diretrizes, a própria legislação LDB Nº 9.394/96 e a Constituição Federal em seu Art. 211 que determina a competência de cada ente federado em matéria de educação, ficando para os municípios a competência de ofertar, manter, organizar e desenvolver órgãos e instituições oficiais em suas organizações de ensino a Educação Básica, que integralize as Políticas e Planos, que se referem à educação da União e dos Estados.

Dentre as ações da SEMED, foram feitas adesões a programas como a Casa Familiar Rural⁸; o Programa Nacional de Alimentação Escolar⁹; Adequação da Infraestrutura das Escolas; aumento de Supervisores no campo; Coordenação Pedagógica para zona rural; Transporte Público garantido; Conselho Municipal de Educação; ao Programa Saúde na Escola (PSE); Formação Continuada para Professores; e o Programa Escola Ativa, principal tema deste trabalho (SOARES; COSTA, 2012).

As Políticas para Educação do Campo, em Buriti (MA), alcançaram ao longo destes dois últimos anos, algumas metas. Conforme proposto pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que juntos organizam as ações voltadas para esta e outras modalidades, sobretudo, pelo que tem sido discutido na seguinte perspectiva:

A Educação do Campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita que as Secretarias de Educação que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta [...] Que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser. De formar-se, de socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Enfim, com os processos educativos. Reconhecidas essas especificidades, sejam elaboradas políticas públicas específicas e estratégias específicas de sua eficaz implementação [...] Se propõe acelerar o processo que vem acontecendo de reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo seja assumida em uma Política Pública construída em diálogo com o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo (BRASIL, 2004, p. 4).

No entanto, a União, os Estados e Municípios precisam garantir que os direitos e princípios dos camponeses, de fato aconteçam e sejam percebidos pela comunidade onde

⁸ A Casa Familiar Rural é um projeto do PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar com a estrutura da pedagogia da alternância, método pedagógico que alterna tempos e espaços educativos na escola e no meio sócio-profissional (família, comunidade, instituições profissionais), combinando os instrumentos pedagógicos.

⁹ Programa que se destina à aquisição de gêneros alimentícios da própria comunidade.

se encontra para que não se torne utopia e que essa forma de viver de cada povo campesino venha ser contemplado nos projetos políticos pedagógicos (PPPs) e propostas pedagógicas (PPs) respectivamente.

No município de Buriti (MA) a partir da elaboração, PPPs e PPs, já estão em desenvolvimento, alcançando-se até o início desta pesquisa 12 escolas (que estão no campo) com início de elaboração de suas propostas pedagógicas e projeto político pedagógico. Isto com a participação das famílias, dos profissionais da educação, resultado alcançado também após formações e sensibilizações da necessidade destas ações para os envolvidos.

Embora o percentual de Escolas de Buriti (MA) possa ser considerando mínimo em relação ao quantitativo máximo, esse é um passo muito importante para assegurar os objetivos de entender a Educação do Campo como ação político-social.

Destacam-se dentre os elementos metodológicos estruturantes que compõem o PEA, a Formação Continuada organizada, em módulos nas áreas de Metodologia do PEA; Alfabetização e letramento; Educação do Campo; Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; Gestão do Campo, principalmente por que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2007, p. 27)

A Formação de Professores em Buriti (MA) ganhou ênfase a partir das mudanças na legislação brasileira vigente e nos paradigmas no que se referem à percepção de às necessidades formativas, que segundo Marcelo (1992) compreende o conjunto de limitações, dificuldades e aspirações no processo educacional. Dentre estas, pode-se ressaltar a relação teoria e prática que promove o comprometimento do professor na busca pela melhoria constante do ensino. A LDB, enfatizada no artigo 67, inciso V;

Art. 67. Os sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; [...]
V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRANDÃO, 2010, p. 146)

No município de Buriti (MA), ao longo destes últimos anos, o perfil profissional, educacional e socioeconômico dos professores tem passado por diversas alterações positivas, sobretudo porque suas origens, as posições que ocupam na distribuição de renda, determinam as oportunidades e fortalecimento de suas profissões, portanto, de suas formações. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino tem 74% dos seus professores já são graduados ou estão se graduando e 26% já cursaram ou estão cursando pós-graduação.

Dentre as formações existentes ressaltam-se algumas como: Formação do Programa Pró-Letramento (Alfabetização e Linguagem, Matemática para os professores que atuam nos anos iniciais); Programa Gestar II (Língua Portuguesa e Matemática para professores que atuam nos anos finais); Programa Escola Ativa (para professores dos anos iniciais que atuam em classes multisseriadas); Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido, como dissemos, anteriormente, a SEMED tem desenvolvido vários planos para a melhoria da educação, tais como cursos para Formação Continuada em serviço no início dos períodos letivos, onde os professores participavam da Semana Pedagógica, atividades de formação em áreas específicas de acordo com as solicitações do quadro de professores. Atualmente, há uma sistematização e organização das ações, as formações são feitas mediante as perspectivas dos Projetos e Programas aos quais a Rede de Ensino adere e de acordo com as demandas dispostas pelas escolas a partir da análise dos índices do município (SOARES; COSTA, 2012).

A Secretaria Municipal de Educação realiza, ainda, o Educacenso (censo escolar) anualmente e existe um departamento exclusivamente para tal atividade. Por meio do levantamento desses dados apresentam-se o número de alunos e professores, dentre outros, possibilitando a otimização dos resultados para análise e observação quantitativa e qualitativa.

O município desenvolve também o Projeto Presença que acompanha e orienta os beneficiários do Programa Bolsa Família sobre a frequência dos alunos à escola; a Inspeção escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Saúde na Escola (PSE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano do Desenvolvimento da Escola (PDE), PDE Interativo, PDE Escola Acessível, PDDE Campo e o Mais Educação.

Os programas acima citados também contribuem para que a transparência dos resultados e estatísticas sejam analisados e comparados com os anos anteriores além de incentivarem a comunidade a participar das decisões da escola.

O Projeto Político Pedagógico que é mais uma das ações do município, tem contemplado os profissionais da educação para que estejam motivados a entender a importância de desenvolver e fazer parte das Políticas Públicas dentro da escola. A iniciativa do PDE Interativo, planejamento da Gestão Escolar, que é um instrumento disponibilizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), para todas as escolas públicas e que também monitora estas escolas, está ligado ao Plano de Ações Articuladas (PAR), que foi o norteador desta ação.

2.5 Desenvolvimento Humano e Educação Escolar: A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner

Os vínculos sociais no desenvolvimento humano é temática amplamente discutida na atualidade. Sabe-se que existem fatores/atores que influenciam este desenvolvimento, podendo-se citar: a família, o contexto sociocultural que o indivíduo vivencia, as crenças, valores, costumes, mas centraremos esta discussão nas funções desempenhadas pela escola considerando sua influência nas pessoas em desenvolvimento.

O espaço escolar é caracterizado como um ambiente que agrupa diversidade, e é nesse espaço (físico, psicológico e social) que os indivíduos se desenvolvem integralmente mediante as atividades realizadas dentro e fora da jornada escolar (REGO, 2003).

A escola é uma instituição fundamental para a constituição do sujeito – tanto em sua formação individual quanto de maneira coletiva atuando em sociedade. É espaço para promoção de aprendizagem sistemática e o desenvolvimento de funções cognitivas, tais como, a criatividade, memória e a organização de conhecimentos (OLIVEIRA, 2000). Nesse espaço, estão em constante desenvolvimento alunos e professores.

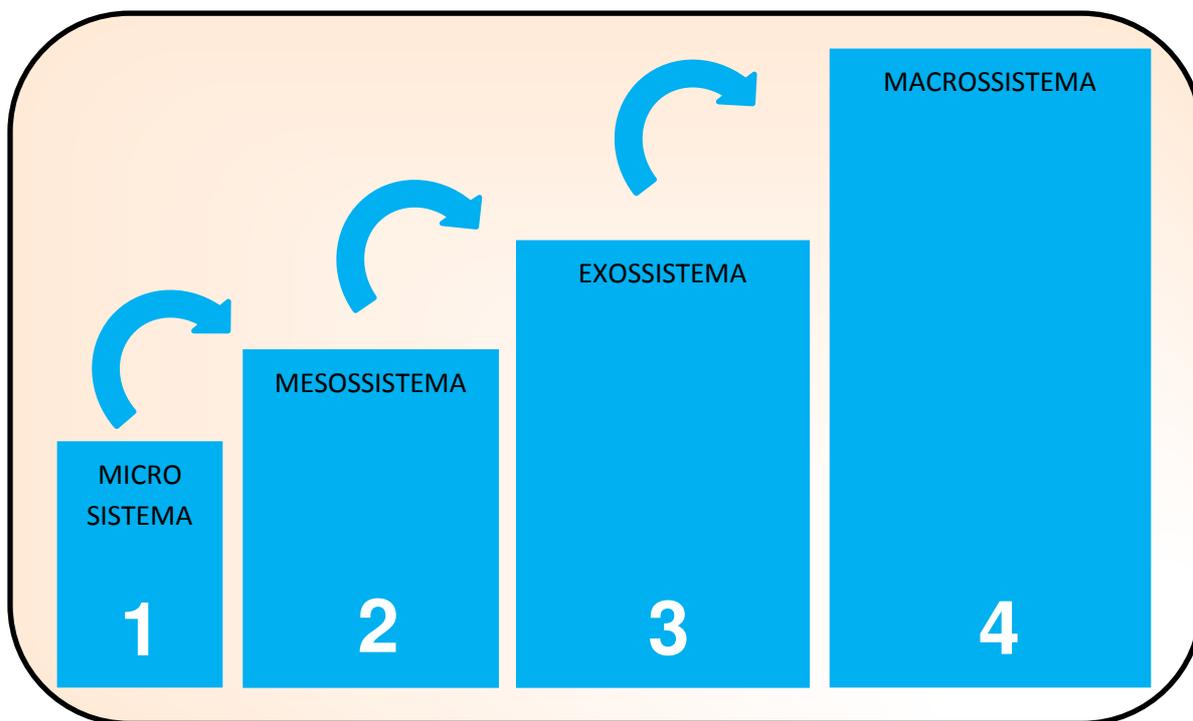
Assim, Urie Bronfenbrenner (2002) nos reporta à necessidade de compreendermos os fatores que incidem para o desenvolvimento humano de forma interligada e não dissociada - ou descontextualizada - de todos os elementos. Bronfenbrenner aplicou-se à elaboração de um modelo teórico que possibilitava o diálogo entre várias áreas de conhecimento permitindo-o conhecer os múltiplos aspectos das questões relacionadas ao ser humano.

A abordagem desenvolvida por Bronfenbrenner privilegia estudos contextualizados sobre o desenvolvimento do sujeito, em ambientes próprios ao seu convívio diário, diferente das experiências em laboratório ou situações isoladas tão comuns aos estudos psicológicos sobre o comportamento humano – posteriormente importados para o setor educacional. A proposta do autor é conseguir apreender a realidade, tal como é percebida pelo indivíduo, em seu contexto de atuação.

O ponto central da teoria de Bronfenbrenner (2011) está em se considerar a interação do sujeito com o meio em que ele se insere de forma essencialmente recíproca. O indivíduo adapta-se a este espaço e recria-o com a mesma carga de influência num processo de mútua interação como uma série de fios interligados onde cada qual se conecta

ao outro. Essas estruturas interligadas, nas falas do autor, lembram “uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 2002), e que interferem mutuamente, afetando conjuntamente o desenvolvimento do ser. Cada estrutura dessas corresponde a quatro níveis de ambientes ecológicos e são denominadas pelo referido autor como microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, assim como esquematizado no gráfico, abaixo:

Figura 1 – Representação das estruturas dos ambientes ecológicos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Bronfenbrenner (2002).

O microsistema (primeiro nível) é a estrutura mais restrita dos quatro elementos classificados por Bronfenbrenner. Segundo ele, as funções que cada indivíduo exerce ou os “papeis” são elementos cruciais para o microsistema uma vez que influencia todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. O desenvolvimento do sujeito se dá através da interação com pessoas que desempenham vários papeis ao mesmo tempo. Esses novos papeis proporcionam atuações gradativamente mais complexas com vistas ao processo de aprendizagem e crescimento deste.

O mesossistema (segundo nível) se relaciona às inter-relações de dois ou mais ambientes em que o indivíduo atua podendo ser estendido à medida que esse mesmo indivíduo comece a fazer parte de novos ambientes.

No exossistema (terceiro nível), diferentemente do anterior, o sujeito em desenvolvimento não é participante ativo, mas é suscetível aos eventos próximos que o afetem (e vice e versa). O macrossistema (quarto nível), por fim, engloba todos os outros ambientes, constituindo uma série de interconexões que variam conforme a cultura e costumes de um povo.

Assim, como se pode observar um ambiente (por si só) não deve ser analisado separadamente sem considerarem-se os demais ambientes que inferem na vida do homem. De igual modo, o desenvolvimento humano não pode ser pensado sem observarem-se de perto todos os elementos que fazem parte do cotidiano do sujeito em crescimento.

O indivíduo não pode ser pensado sem considerar-se o contexto familiar, assim como a família não pode ser considerada isoladamente, no desenvolvimento do sujeito, sem observar antes, a escola, os grupos sociais ao qual pertencem, suas experiências pessoais, profissionais, seus valores e crenças, etc. Ainda segundo o autor, as necessidades inerentes ao ser humano, como emoções, cuidados físicos, desenvolvimento cognitivo e interação social são os elementos que motivam todo esse processo.

Dessa maneira, aponta-se a necessidade de observar a importância do trabalho escolar sob o prisma da família, comunidade, profissionais de ensino e todos os agentes que atuam direta e indiretamente na escola. A integração da família na escola é vislumbrada como um desafio para a prática profissional, mas que visa promover a aprendizagem, interação e desenvolvimento humano (DESSEN; POLONIA, 2007).

A prática profissional se concretiza por um “processo de formação” que segundo Gatti (2009, p.203) “é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional”. Posto que para Bronfenbrenner (1996, p. 38) “entende que o indivíduo está imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis que interagem entre si, com influência direta sobre o seu desenvolvimento. Esses níveis são: o individual, o familiar, o comunitário e o cultural”, a escola está diretamente relacionada, também em ordem cronológica, neste processo.

Tanto o ambiente escolar quanto o ambiente familiar contribuem para a formação cidadã do sujeito (REGO, 2003) e são responsáveis pelos processos evolutivos do

indivíduo atuando, assim, como agentes facilitadores ou inibidores de seu desenvolvimento enfatizando ainda, a importância de se estabelecer relações apropriadas de respeito e cooperação mútua entre elas (DEMO, 2001). Compreendendo as relações sociais pode-se assegurar que os contextos estejam comprometidos com aprendizagem e o desenvolvimento humano (ZABALZA, 1998).

O conhecimento mútuo das ações adotadas em casa e das práticas educativas desenvolvidas são imperativos para a otimização de suas funções (LÜCK, 2006). Cabe assim, às escolas implantarem em seus planos e projetos políticos pedagógicos a valorização de um espaço democrático onde todos os sujeitos do cenário educacional tenham a oportunidade de contribuir para a elaboração de objetivos e traçar metas (LIBÂNEO, 2008), principalmente considerando que no processo de ensino e de aprendizagem o professor, por exemplo, tem em sua vida profissional, as fases de “início de carreira, processo de desenvolvimento e os tempo mais avançados” Gatti (2009, p.203).

Nesse sentido, comprova-se que o ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um único ambiente, devendo ser concebido como um conjunto de “estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 8). Bronfenbrenner enfatiza que a aprendizagem contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o desenvolvimento social durante a vida no contato com um vasto de ambientes ecológicos.

No modelo ecológico o desenvolvimento acontece através da interação do indivíduo com o ambiente em que está inserido e através de contextos mais amplos. Com o modelo bioecológico foi possível analisar com profundidade as especificidades biopsicológicas de cada sujeito em pleno desenvolvimento processual. E “é esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que se dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (NÓVOA, 1992, p. 28)

Uma característica importante sobre o modelo bioecológico é o conceito de processos proximais. De maneira geral, em psicologia ao se estudar as fases do desenvolvimento infantil deparamos com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – formulada por Lev Vygotsky (1991).

Os estudos de Vygotsky ficaram conhecidos na vertente sócio histórica/cultural ao lado de outros teóricos, como Jean Piaget (1998), por exemplo, representante clássico da tendência Construtivista – que defende a ideia de que a aprendizagem é construída a partir

da interação com o meio. No caso de Vygotsky, ele afirma que esta interação resulta no entrelaçamento do pensamento e da linguagem através da mediação simbólica.

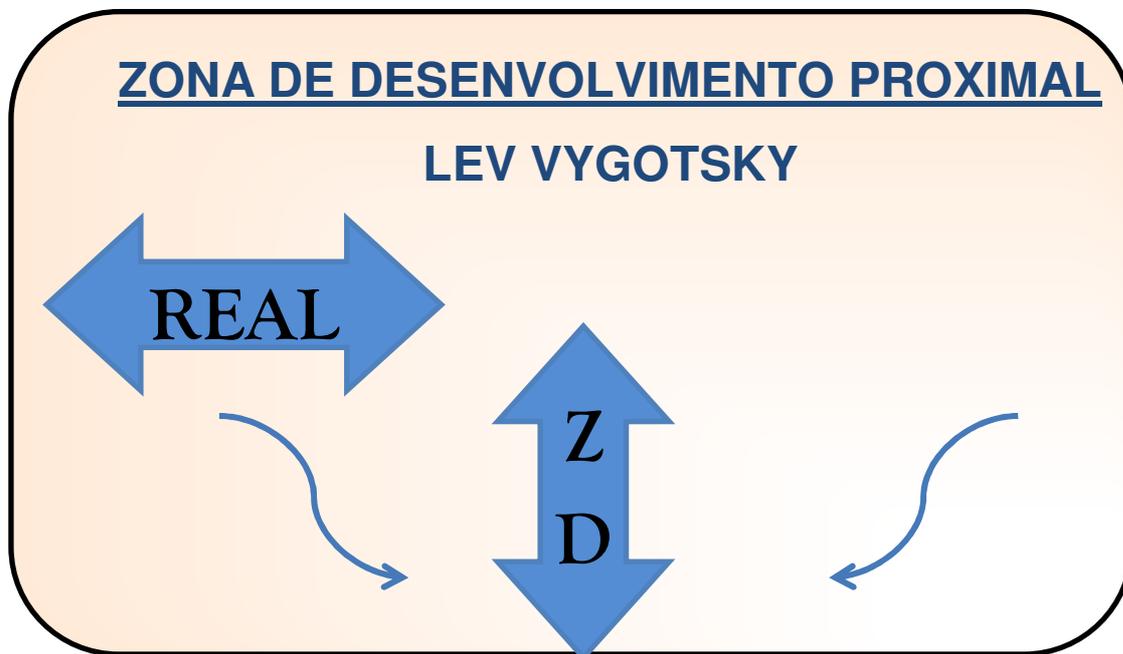
Para ele, o conhecimento se forma e se transforma a partir da interação sujeito/objeto num sentido de construção contínua; daí, o Construtivismo também ser aceito como uma percepção interacionista de aprendizagem. Como consequência haverá um aprendizado significativo e não uma relação de transmissão e recepção passiva de saberes – ideologia tão amplamente criticada por Paulo Freire: “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 1996, p. 47).

É relevante aludir que a teoria bioecológica entra em concordância a várias ideias de Paulo Freire, como a libertação de moldes opressores, crítica aos paradigmas excludentes impostos, e a transformação social (FREIRE, 1996). Nesse sentido, acrescenta-se como exemplo, que os questionamentos pelos quais a escola passa, no que se refere à formação de seus profissionais, também podem ser respondidos a partir da compreensão de que “a dinamização de dispositivo de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos que são chamados a exercer a mobilizar no exercício da sua profissão” (NÓVOA, 1992, p. 28).

No caso de Jean Piaget, ele considera que os pensamentos constroem-se nessa relação de interação, onde se conhece o objeto, assimila seus esquemas e ao longo do seu desenvolvimento e passa-se a reorganizá-los e diferenciá-los no decorrer de cada período (ou fase) de desenvolvimento intelectual. Isto, de acordo com Piaget (1996), se dá através do processo de assimilação/acomodação/equilíbrio. Assim, ele afirma que esta é “uma integração de estruturas prévias que podem permanecer invariáveis... mas sem serem destruídas simplesmente acomodando-se à nova situação” (PIAGET, 1996, p. 13).

Ainda sobre as indicações de Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal, define a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema com a mediação do outro. De forma simples, esse pressuposto Vygotskyano pode ser esquematizado a partir do gráfico, a seguir:

Figura 2 – Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Vygotsky (1996).

Concluindo, a zona de desenvolvimento proximal para Vygotsky (1991) seria então:

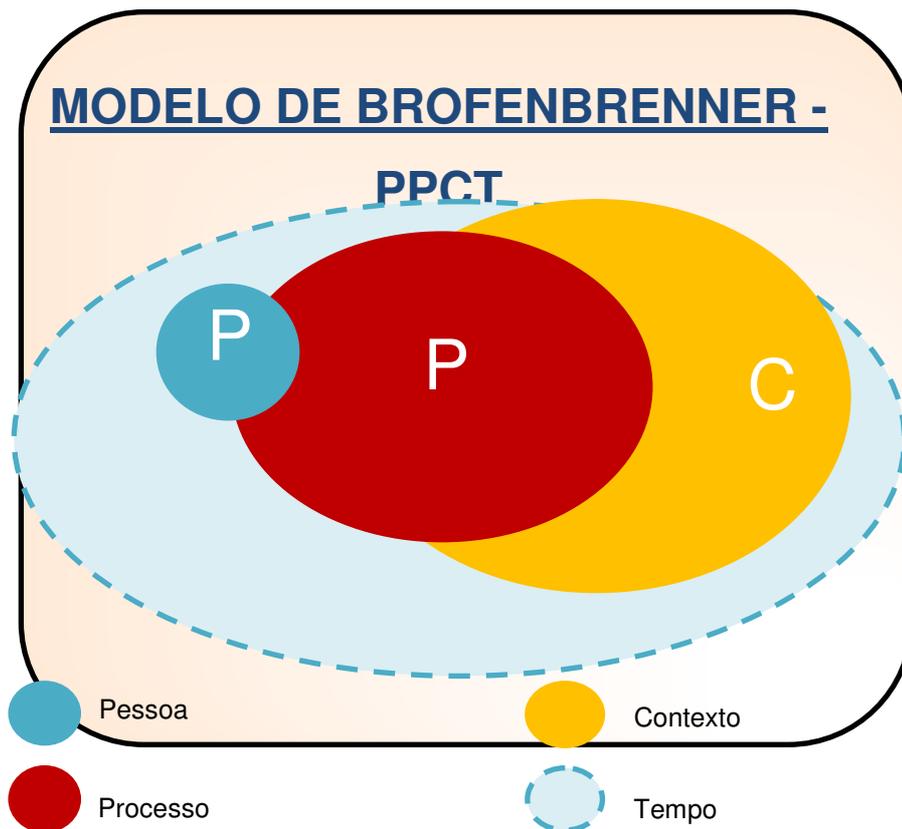
A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Enquanto isso, para que os processos proximais aconteçam no modelo bioecológico, o sujeito precisa exercer certa atividade de desenvolvimento que, para tornar-se significativa, precisa ser frequente, regular, e em um período prolongado. A reciprocidade nesse processo é outra característica que o efetiva. Deve ocorrer influência em ambas as direções, tanto do sujeito em desenvolvimento quanto com meio, atividade ou parceiro deste processo uma vez que ele não é limitado à interação com pessoas. Os processos proximais também se dão com a interação com outros elementos como objetos e símbolos, por exemplo.

Pensando nisso, pode-se falar que a interação de pares com sujeitos em desenvolvimento é de fundamental importância quando acontecem de forma planejada, com intencionalidade nas ações, atividades propostas (PIMENTA, 2002). O modelo

bioecológico formulado por Bronfenbrenner (2002) apresenta ainda, quatro 04 elementos relacionados entre si que nos ajudam a compreender como se dá este processo recíproco de “troca com o outro” e de “maturação dos processos psicológicos” do desenvolvimento humano. Este modelo baseia-se no reconhecimento da Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT).

Figura 3 – Modelo do Bronfenbrenner – PPCT



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Bronfenbrenner (2002).

A Pessoa diz respeito às constantes mudanças ao longo da vida do indivíduo em desenvolvimento. Assim, é preciso observar a importância das características desse indivíduo e sua influência com o contexto. Essas características podem ser, entre outras, seu gênero, valores, atributos genéticos e suas próprias motivações, por exemplo. Esses aspectos únicos da personalidade de cada pessoa é o diferencial na maneira em que esta se relaciona com o mundo exterior, e como o mundo responde às suas singularidades.

O Processo é estabelecido a partir dos papéis e dos diferentes níveis de atividades realizadas pelo sujeito em desenvolvimento que precisam interagir reciprocamente de

forma bastante regular e em períodos prolongados de tempo para a efetivação dos novos conceitos – processos proximais – descritos pelo autor como o motor desse desenvolvimento.

O Contexto trata sobre o ambiente ou meio em que o sujeito em desenvolvimento está inserido ou tenha contato de alguma forma. É neste espaço que os processos relativos ao desenvolvimento acontecem (microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas, como descritos anteriormente).

O Tempo é o espaço cronológico ou histórico de maturação que se estabelece para o novo conceito ser desenvolvido e assimilado pelo sujeito e exerce profunda influência em todas as camadas da sociedade, desde acontecimentos simples na vida individual como uma mudança da família para outra cidade, até acontecimentos gerais que afetam a sociedade coletivamente, como a diferença na criação dos filhos décadas atrás e atualmente.

Koller pesquisadora da teoria bioecológica de Bronfenbrenner define a teoria como sendo “contextualista e interacionista”. A partir dos seus estudos, ela destaca que os processos acontecem em contextos, por meio da interação e sistemas diversos (KOLLER, 2004). Para tanto, a autora destaca como pontos fortes da teoria:

- 1) a atenção ao contexto sócio-cultural, em especial a diferentes culturas e subculturas, incluindo-se aqui os aspectos de gênero, raça/etnia e nível sócio-econômico, geralmente negligenciados em outros modelos;
- 2) a sensibilidade à diversidade e à pluralidade do desenvolvimento em diferentes culturas e em determinados períodos históricos;
- 3) a articulação entre vários níveis de análise, tanto em relação à teoria quanto à pesquisa;
- 4) a integração entre ciência teórica e empiricamente fundada, rompendo com a tradicional dicotomia encontrada em pesquisa;
- 5) a proposta de observação naturalística, com a operacionalização do importante conceito de validade ecológica; e,
- 6) e valorização da aprendizagem cotidiana, que se dá através das interações face-a-face, característica dos processos proximais, como importantes ao desenvolvimento; 7) a integração dos aspectos políticos ao processo de pesquisa (NARVAZ; KOLLER, 2004, p..).

O crescente avanço tecnológico, as transformações sociais e as novas descobertas fizeram com que Bronfenbrenner modificasse seu modelo ecológico passando então a alcunhá-lo de modelo bioecológico (BRONFENBRENNER, 2002). No entanto, vale esclarecer que tanto no modelo ecológico quanto no modelo bioecológico do desenvolvimento humano a educação é vislumbrada como fator de promoção pessoal que

tira o sujeito de determinado nível e eleva-o á uma posição de produção e reflexão, não só individualmente, mas de forma geral na educação global revelando assim, a urgente obrigação de se constituir inovadores e eficazes paradigmas socioeducativos.

Como o elencado acima, a teoria bioecológica apresenta-se com a complexidade das da articulação teoria e prática, considerando suas particularidades e especificidades, em determinados itens aponta-se o desenvolvimento em seus qualitativos, porém com alusões aos aspectos quantitativos (KOLLER, 2004). No que se refere a educação, como espaço de diferentes com diferenças, sobre a teoria, deve se considerar que esses pressupostos apontam para uma educação também envolvida nos múltiplos arranjos sociais e elos interligados que a compõe.

Não se pode intencionar refletir sobre a importância e as possibilidades de atuação escolar no desenvolvimento humano se a estudarmos dissociada dos demais elementos que fazem parte dessa esfera. Bronfenbrenner torna este um desafio plausível. Quando elabora suas considerações sobre o método bioecológico também apresenta elementos que os torna um trabalho possível de ser realizado.

Compreendendo que a escola depende essencialmente dos fatores externos e internos para tornar-se eficaz no pleno desenvolvimento humano, uma nova perspectiva interacional se abre focalizando seus esforços no relacionamento de troca mútua entre a família, aluno, professor, entre si e seus pares, a realidade que vivenciam, todos os costumes da comunidade local, planos de crescimento e demais fatores ambientais que tornam cada contexto único.

Concluindo, as ideias propostas pelos diversos autores aqui mencionados, em diálogo com os conceitos abordados por Bronfenbrenner no modelo ecológico e bioecológico do desenvolvimento humano, parecem voltar-se à necessidade de se estabelecer um processo com vistas ao aprendizado significativo, democrático e inter-relacional do sujeito para a construção de uma educação integral e verdadeiramente efetiva para o aluno, o professor e todo seu entorno.

3 PROPOSIÇÃO

As investigações sobre a concepção, contextualização e análise da Formação de Professores têm demonstrado que as condições e os desafios que advém da Educação do Campo, sobretudo na proposta formação do PEA e do processo de inserção dos professores no trabalho educativo têm desencadeado diferenciações na organização e na gestão das práticas no cotidiano escolar, não se limitando a uma dimensão individual, mas interpessoal e compartilhada.

Nesta pesquisa, as experiências dos professores no que se refere a Formação de Continuada do PEA e se nesse processo houve desenvolvimento pessoal e profissional são fundamentais para a análise do objeto pesquisado. Assim, o professor diante de uma sociedade globalizada, com as inovações científico-tecnológicas, os novos saberes exigidos, suas atitudes diante desses saberes, competências e habilidades que são pré estabelecidas, encaminham-se para uma postura interdisciplinar.

O diálogo, a adaptação, a intervenção na realidade educativa diversa, sobretudo, no contexto do campo estão atrelados aos programas educacionais, institucionalizados pelas circunstâncias que trazem com suas metodologias “inovadoras” o dizer e o pensar de contexto que não é próprio, de quem o recebe e vivência. Embora o Programa Escola Ativa trate de metodologia específica para classes multisseriadas, que em sua maioria localizam no campo, não se pode pensar que em ser campo, todos sejam iguais, partindo desse pressuposto, oriundo de largas experiências no desenvolvimento de programas federais, estaduais e municipais, durante este estudo aponta-se como as seguintes hipóteses:

- Na teoria, o PEA, elaborado na tentativa de legitimar o que estabelece a legislação vigente e ao que anseia a sociedade, acerca de Políticas Públicas Educacionais para o campo, porém, não atende às necessidades e especificidades de povo campestre e que embora tenha em sua estrutura a Formação Continuada, base para a efetivação do programa, a partir de um percurso formativo que propõe “análise, reelaboração, apropriação e ressignificação” (BRASIL, 2010, p. 11), os conteúdos são disponibilizados limitada e superficialmente. Na prática, o Programa desconsidera a

Formação Inicial, e as parcerias não são efetivadas, não há linearidade e constância nas ações.

- A Formação Continuada do PEA é uma oportunidade para refletir sobre o desenvolvimento profissional e pessoal, bem como sobre a gestão e organização do trabalho pedagógico. Contudo, diante de “adaptações” e “adequações” dos envolvidos no processo, na forma como ocorre, não efetiva uma postura interdisciplinar.

Considerando que as problemáticas acerca da Educação não podem ser resolvidas em curto prazo, sobretudo no campo, e que a pesquisa configura-se como um espaço favorável à reflexão e produção de conhecimento, para compreensão da realidade, ressalva-se que tais hipóteses, são oriundas de observações empíricas e vivências profissionais (LAKATOS, 2011). Daí a necessidade de ouvir o que os professores têm a dizer sobre sua formação e seu cotidiano profissional.

4 MÉTODO

Para compreender as relações existentes, em busca de uma verdade que explique a realidade, a atividade científica se efetiva inicialmente por meio da caracterização do que se constitui como conhecimento científico. Lakatos e Marconi (2011, p. 46) explicitam que método “é o conjunto de atividades sistêmicas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. Neste sentido, concorda-se com ideia de que as atividades “sistêmicas e racionais” configuram a ciência e o conhecimento científico.

Nesta pesquisa, o método que será utilizado, que segundo (LAKATOS E MARCONI, 2011), compreende os processos no conjunto das relações, confrontando e relacionando dados, evidências e informações sobre o tema em questão.

4.1 Tipo de pesquisa

A cientificidade da pesquisa é essencialmente importante, porque o conhecimento é à base do desenvolvimento em todos os aspectos da vida humana. Nesse sentido, a presente pesquisa se caracteriza como exploratória, porque apesar de “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” segundo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) possibilita um levantamento de informações de um objeto específico, como descreve (SEVERINO, 2007, p. 123), “delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

A abordagem da pesquisa é qualitativa para compreender melhor os aspectos teóricos e metodológicos, sobretudo pela importância da Formação Continuada como política para educação de qualidade no campo, não deve ser descrita apenas, quantitativamente. E ainda, porque Severino (2007, p. 110) a conceitua como “um conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”.

Nesse sentido, esse estudo foi dividido em dois momentos: no primeiro realizou-se pesquisa documental, considerando que como afirma Gil (2009, p.51) se diferencia da “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

E no segundo, foi realizada pesquisa de campo mediante entrevista semi-estruturada, que (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) definem como instrumento flexível, onde não imposição, rigidez. Dessa forma, há possibilidade do sujeito pesquisado discorrer tendo uma base de informação e tendo liberdade para tratar até de outros conteúdos.

A entrevista realizada com professores foi organizada segundo temas que nortearão as respostas dos sujeitos, com o objetivo de proporcionar a discussão das questões relativas à formação, incluindo a investigação documental, no que se refere às ações públicas e civis sobre as Políticas de Formação Continuada, instituídas em contextos econômicos, políticos e socioculturais para a Educação do Campo.

4.2 População e amostra

O município de Buriti, localizado a Leste do estado do Maranhão e segundo dados de 2011 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população de 27.042 de habitantes. Destes, 18.625 são pessoas residentes na área rural o que representa 68,9% da população total do município. Dentre os habitantes da área rural estão os alunos matriculados em escolas que aderiram ao PEA, bem como os professores do campo, descritos na Tabela 1:

Quadro 2 – Escolas, professores e alunos das classes multisseriadas de Buriti (MA) no período de 2010/2011

ANO	Nº ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS					TOTAL
			1º	2º	3º	4º	5º	
2010	50	84	386	499	623	613	-	2121
2011	51	88	405	378	556	558	563	2460

Fonte: Elaborado pela autora com base em SOARES; COSTA (2012)

Foram sujeitos da presente pesquisa os professores que participaram ininterruptamente da Formação Continuada do Programa Escola Ativa no período de 2010 e 2011, integrantes do quadro efetivo municipal com, no mínimo, cinco anos de docência e que tenham lecionado na mesma localidade pelo menos por dois anos. Por conta da abordagem qualitativa, foram definidos em uma amostra não-probabilística, um total de 20

sujeitos, sendo professores que atendem a esses critérios e serão entrevistados tantos quantos atendam ao critério da saturação dos dados.

4.3 Instrumentos

O instrumento a ser utilizado será a entrevista semi-estruturada, que, segundo (LAKATOS; MARCONI, 2011), possui as seguintes vantagens: pode ser aplicada em qualquer segmento da população; fornece uma amostragem melhor da população geral; tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão do sujeito; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permite obter dados que não se encontram em fontes documentais, é a mais utilizada nas pesquisas qualitativas e será realizada individualmente com cada professor.

Para Triviños (2008),

entende-se por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

O uso de tal instrumento, por sua flexibilidade, permite ao pesquisador acrescentar ou retirar informações conforme os interesses propostos e os que vão surgindo no decorrer da pesquisa, podendo até, gerar pontos de vista, hipóteses, bem como aprofundamento das informações e definições posteriores.

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Após a submissão da presente pesquisa para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade de Taubaté (UNITAU) teve-se sua aprovação, sob o número 432/12, no dia 17 de setembro de 2012 (Anexo A). A partir da aprovação do projeto junto ao CEP, pôde-se partir para uma pesquisa com caráter oficial que viabilizou o acesso a diferentes instituições que tivessem diretamente haver com a proposta.

Solicitou-se, primeiramente, a autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de Buriti (MA), para realização da coleta de dados (APÊNDICE II), que foi efetivada através da assinatura do termo de autorização da instituição (APÊNDICE III). A prefeitura de Buriti, nas proximidades do município de Chapadinha, região do Baixo

Parnaíba maranhense, teve boa receptividade ao projeto antes mesmo da aprovação no CEP que garantiu a regularidade oficial das atividades de pesquisa.

No primeiro momento, para a pesquisa documental foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Buriti (MA) os documentos oficiais para compor a base teórica da análise, os relatórios dos encontros de formação elaborados pelos dois tutores municipais, no período de 2010 e 2011, compostos de frequências dos participantes, artigo científico e resumos publicados.

No segundo, seguiu-se para a interação de campo com os professores da rede municipal, os vinte sujeitos da pesquisa. Solicitou-se a participação, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, com as informações explicativas do processo e procedimentos de coleta de dados. Etapa importante na qual o indivíduo consente oficialmente demonstrando seu interesse, sua colaboração, além de seu próprio envolvimento com as atividades de educação, sobretudo, o que nos interessa a educação no campo.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada, com roteiro próprio (APÊNDICE I), houve esclarecimento aos sujeitos sobre o tema, objetivo e relevância, o sigilo da pesquisa, o arquivamento por cinco anos (contando o período de coleta) e ainda, que a qualquer momento, se desejasse, poderia ser feito a desistência do estudo. Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido em duas vias para o sujeito foram coletadas as entrevistas, no período de 06 de outubro a 26 de dezembro de 2012.

Tais entrevistas tiveram a intenção de fazer um mapa social dos envolvidos no programa e foram divididas em diferentes momentos, que buscavam os seguintes objetivos:

- informações pessoais sujeitos, como sexo, idade e local de residência; suas trajetórias acadêmicas;
- tempo de trabalho dos professores, não apenas de sala de aula, mas considerando os diferentes momentos (caso haja tal diferença) entre a docência total, no campo em específico e em classes multisseriadas;
- as condições/motivos que levaram tais pessoas a exercerem o magistério; suas impressões sobre o Programa Escola Ativa.

Os sujeitos correspondem aos mais diversos perfis de professores e a lógicas bem diversas de entendimento sobre a sua prática com os alunos. As perguntas tiveram

objetivos geradores de dialogar sobre conteúdos importantes para o entendimento sobre o Programa Escola Ativa, prioritariamente, bem como sobre a Educação no Campo e a Formação Continuada na vida desses indivíduos. Além de tentar entender em parte a vida profissional deles e o motivo que os levaram a se tornar professores. Para uma melhor organização dessas entrevistas seguiu-se a seguinte estrutura, conforme APÊNDICE III:

Quadro 3 – Estrutura das entrevistas

Tipos de Perguntas	Exemplos
Classificatório	Qual o seu nome?
	Sua idade?
	Possui graduação?
Qualitativo/Semiestrutura	O que motivou a sua escolha profissional?
	Como você vê o Programa Escola Ativa?
	Como você avalia os recursos de Formação Continuada do programa?

Fonte Elaborado pela autora com base nas contribuições de Bardin (2011, p. 93-96).

A estrutura das entrevistas é composta, primeiramente, por um momento introdutório onde existe aquilo que Bardin (2011, p.65) denomina como de *tipo classificatório* com perguntas abertas, mas imediatamente direcionadas a uma resposta simples e imediata, onde o sujeito se identifica frente a um conjunto de características sociais, tais como nome, idade, local de residência (zona urbana ou rural) e assim por diante. O objetivo imediato é esperar que o sujeito pesquisado aceite com mais facilidade as perguntas e diminua o processo inicial de resistência.

Seguido por perguntas mais complexas daquilo que a psicóloga Laurence Bardin denomina como *entrevistas semidiretivas* (2011, p. 93) por meio das quais os questionamentos giram ao redor de temas centrais com quais se pode interagir, mas deixando espaço para o sujeito e o interlocutor deve se posicionar ocasionalmente, sim, pois, “a entrevista é mais um momento espontâneo do que um discurso preparado”, conforme Bardin (2011, p. 96) E é justamente nesse momento em que existe um espaço de interlocução em que muita das vezes o sujeito se senti na necessidade de expressar aquilo que significa sua própria personalidade, de se expor, de demonstrar o seu próprio “Eu”.

As entrevistas serviram para coletar o mundo pessoal do indivíduo, sua autonomia, seus testemunhos como alguém que relata suas experiências a partir de suas concepções de

verdade, naturalidade e experiência. Em seguida foram feitas as entrevistas, gravadas em áudio, ouvidas pelos sujeitos e depois transcritas.

Foram solicitadas, ainda, aos participantes as datas de conclusão dos cursos de habilitação para o exercício da docência, período de participação em curso de Formação Continuada, instituições promotoras dos eventos, tempo de exercício do magistério, local, cidade e modalidade de ensino na (as) qual (is) atuou nesse período. Podendo assim ponderar sobre sua formação e seu percurso na obtenção do conhecimento e na vivência diária de sua própria experiência docente.

4.5 Procedimentos de Análise dos Dados

A técnica Análise de Conteúdo foi imprescindível uma melhor compreensão das entrevistas, como podem funcionar, como devem ser montadas e articuladas, possibilitando o desenvolvimento de uma estrutura geradora que pudesse dialogar com as várias experiências dos sujeitos tal como destacado no tópico anterior. Para tanto, a análise foi disposta nas definições colocadas que, para Bardin (2011, p. 20), “não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes menos [...] no final das contas não há nada que substitua as ideias brilhantes”.

E acrescenta que o ato de inferir “significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. E ainda define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análises de comunicação” (BARDIN, 2011, p. 39), o que evidencia a versatilidade e os limites de uma da técnica que se coloca não como fim, mas como meio, tendo como objetivo:

A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão de mundo pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, e já fecundado, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou informam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismo de que *a priori* não possuíamos a compreensão (BARDIN, 2011, p. 31).

A pré-análise sustenta-se em dois pressupostos: os documentos oficiais do Programa Escola Ativa e as entrevistas gravadas em áudio, feitas com sujeitos que participam do referido programa.

Iniciou-se a pesquisa documental através da leitura dos documentos oficiais e relatórios municipais, destacando as bases legais da estrutura da Formação Continuada do PEA. Este material foi vital para entender os objetivos, procedimentos de execução do Programa. Os elementos contidos no roteiro de entrevista deram uma variada gama de informações sobre os sujeitos envolvidos no presente estudo.

Como o método Análise de Conteúdo inclui pré – análise, exploração e interpretação, a partir da leitura fluante das entrevistas transcritas, minuciosamente, na íntegra, que segundo (BARDIN, 2011, p. 126) “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando se invadir por impressões e orientações”, um pequeno perfil socioeconômico foi traçado, bem como suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Tais informações foram importantes em razão de esclarecer quais são as pessoas que fazem parte do projeto e quem executa as Políticas Públicas no município de Buriti (MA). Também se indagou os sujeitos sobre suas percepções acerca do programa em que atuam, uma vez que é preciso ter um entendimento do mesmo para que sua execução alcance os objetivos traçados no projeto inicial.

As entrevistas foram realizadas até a saturação das informações, que aconteceu quando essas informações se repetiam, indicando que elas foram esgotadas e todas as informações pessoais serão mantidas sob sigilo, armazenadas em arquivo próprio da pesquisadora, ficando as professoras, envolvidas na pesquisa, livres para continuarem ou pararem com a colaboração, no momento em que desejarem.

Após a realização das entrevistas, com análise de conteúdo, elencou-se alguns eixos norteadores de vital importância para a compreensão da Formação Continuada do PEA em Buriti (MA). O primeiro deles diz respeito à necessidade de pensar a experiência docente nesse cenário, entender o envolvimento desses sujeitos com a realidade local, suas pretensões, bem como sua intenção em continuar ou não, isto é o primeiro eixo norteador do PEA em Buriti (MA) é o profissional de educação e sua relação com o espaço, suas múltiplas formas de interação. Foi possível observar este ponto a partir das respostas dadas quanto ao papel do professor, pois percebe-se constante ligação com a realidade mais local,

as respostas não eram tão generalizantes, por exemplo, e também quando questionados sobre a classificação da experiência na educação do campo e sobre as dificuldades.

Levando ao segundo tópico que era inevitável sua tomada no momento da entrevista, a Formação Continuada. Essa formação poderia ser direcionada tanto por uma pós-graduação escolhida pelo indivíduo, quanto pelos programas predispostos pela prefeitura. Neste segundo eixo observou-se a quantidade e qualidade dessa Formação Continuada na atuação profissional dos sujeitos pesquisados. E, por último, o próprio Programa Escola Ativa, principal objeto desse trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Formação Continuada de Professores tem sido objeto de estudo em muitas pesquisas, no entanto, considerando que as temáticas acerca dessa questão, necessitam ser aprofundadas, a presente pesquisa analisa como se deu a Formação Continuada para professores do município de Buriti (MA) que atuam na educação do campo, tendo em vista a implantação e os objetivos do Programa Escola Ativa diante da realidade social desse município.

Pretende-se ainda, a socialização dos resultados com a Secretaria Municipal de Educação, para avaliação do processo de Formação dos Professores do município, bem como a operacionalização da formação em serviço ou fora dele, e subsidiará outros trabalhos acadêmicos com temas que estão inter-relacionados com este, especificamente.

Após trabalhar elementos concernentes ao arcabouço teórico da presente pesquisa, fizeram-se ponderações sobre o material empírico a ser analisado que já foi coletado durante a pesquisa de campo. Materiais de duas naturezas serão usados neste trabalho, a saber:

- ✓ Os relatórios, artigos e resumos sobre o Programa Escola Ativa, que foram obtidos nos órgãos competentes, nesse caso Secretaria Municipal de Educação, referente aos anos de 2010 e 2011.
- ✓ As entrevistas semi-estruturada.

Os relatórios, produzidos com frequência mensal, apresentam uma estrutura textual variada, referenciada pelos documentos elaborados pelo PEA e legislação vigente. Através desse documento, institucionalizado, como acompanhamento pedagógico, que é uma exigência do próprio Programa, pode-se entender como ocorreu o processo de formação sob a ótica dos tutores, visto que tal documento não apresenta relatos dos professores.

Um artigo científico completo e dois resumos publicados, sendo que um deles relata a experiência de professores – multiplicadores, com rendimentos mais significativos, o outro conta a experiência de formação de professores, também fazem parte da análise.

Com as entrevistas semi-estruturadas, objetiva-se coletar informações pessoais dos agentes envolvidos no programa (professores), trajetória escolar e profissional, além de percepções que os mesmos têm sobre seu trabalho. As entrevistas foram realizadas com 20 professores do Programa Escola Ativa, no município de Buriti (MA). Na sua maioria, tais

entrevistas transcorreram nas casas dos professores, com duração oscilando entre 21 minutos a 9 minutos. A maior parte das mesmas teve duração média de 12 minutos.

5.1 Relatórios, artigo e resumos publicados sobre o PEA – Buriti (MA)

No decorrer do Programa Escola Ativa, implementado pela Secretaria de Educação de Buriti (MA) nas escolas do município, os tutores, professores-multiplicadores do programa e representantes da Secretaria Municipal de Educação produziram uma significativa parcela de relatórios e um artigo e dois resumos científicos que colaboraram com o desenvolvimento do programa na cidade.

Nos Relatórios de Acompanhamento Pedagógico que representam o desenvolvimento dos módulos do programa, sua implementação, bem como os resultados em meio à comunidade e a escola. Além disso, produziram um artigo científico e dois resumos (relatórios reorganizados para publicação) através dos quais objetivavam apresentar os resultados do curso, o impacto de programas como esse no campo e o envolvimento dos sujeitos com o processo. Os resultados das experiências foram apresentados em uma das reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que foi realizado na Universidade Federal de Goiás.

Os Relatórios, não são constituídos das avaliações dos professores-multiplicadores e o artigo e os resumos foram produzidos pelos tutores, sendo que um deles teve a participação de uma professora, onde são destacadas as experiências, os momentos em que os professores tomaram conhecimento do Programa Escola Ativa e de sua metodologia de trabalho como uma forma de dinamizar o aprendizado nas multisséries no campo através dos módulos e Cadernos de Aprendizagem.

As formações aconteceram no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) Professora Bernardete Cunha, localizado na Avenida Coronel Lago Junior, centro, Buriti (MA), em virtude das melhores acomodações para os sujeitos participantes. As formações foram divulgadas de dez a vinte dias de seu início através de cartas convites direcionadas ao secretário, aos diretores de escola e aos próprios professores. O número de professores interessados em participar foi relativamente grande e, portanto, foram divididos em duas turmas, uma que teve início em junho de 2010 e outra em agosto de 2010. Ambas foram unificadas em momento posterior. Apresenta-se a seguir uma síntese dos relatórios:

Quadro 4 - Síntese dos relatórios de acompanhamento pedagógico das classes multisseriadas em Buriti (MA)

*dados não constam em relatórios

DATA/ PERÍODO	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA	LOCAL	QUANTIDADE DE PROFESSORES	OBSERVAÇÕES RELEVANTES
22 a 25/06 / 2010	Apresentação do PEA 2010 - Módulo I ao VIII	32h	Centro de Apoio Pedagógico- CAP.	42	Participam da mesma proposta de formação professores que já havam participado e os que foram substituídos e inclusos.
24 a 27/08/2010	Apresentação do PEA 2010 Módulo I ao VIII	32h	Centro de Apoio Pedagógico- CAP.	39	Marco inicial da nova era do PEA
05 a 07/10/2010	MODÚLO I	20h	*	84	*
01, 03,04, 05 e 06/11/2010	MODÚLO III		*	84	
Janeiro/2011	PASSEATA PARA MATRÍCULA	*	ZONA URBANA DE BURITI	*	Não atividade específica do Programa visto que o mesmo acontece na Zona Rural e a passeata ocorreu na Zona Urbana.
07 a 11/02/ 2011	MODÚLO IV	32h	*	84	Análise do resultado da provinha Brasil Preparação para produção de textos científicos.
14 a 18/02/2011	MODÚLO V	32h	*	84	Elaboração de plano de ação e cronograma de visitas.
Março/2011	Acompanhamento Pedagógico	*	*	*	Constatação de que há em sala aula desenvolvendo o trabalho com classes multisseriadas professores que não receberam formação específica.
29/04/2011	MICROCENTRO	8h	Centro de Apoio Pedagógico- CAP.	85	Estudo do tema Alfabetização e Letramento.
Mai/2011	Visitas às escolas	*	Zona Rural	*	Falhas e Possibilidades
Junho/2011	Microcentro	*	*	50	Tema de estudo - Provinha Brasil
Julho/2011	Não houve encontro				participação de uma professora e dos tutores na 63ª SBPC.
Agosto/2011	Visitas às escolas e Microcentro	16h	Zona Rural	35	Entrevista com morador da comunidade e visita a casarão histórico.
Setembro/2011	Visitas às escolas e Microcentro	8h	Zona Rural (visitas) Centro de Apoio Pedagógico- CAP. (microcentro)	*	Reunião de pais e mestres (uma escola tem pais insatisfeitos com os resultados) Discussão sobre: Falta de compromisso de alguns professores, mudanças de docentes, falta de infra estrutura adequada.
Outubro/2011	Visitas às escolas	*	Zona Rural	*	Resultados positivos em algumas escolas; Professores substituídos.
Novembro/2011	Visitas às escolas e Microcentro	8h	Zona Rural (visitas) * (microcentro)	*	Avaliação (índices de aprovação e reprovação);
Dezembro/2011	Visitas às escolas	*	Zona Rural	*	Avaliação anual do PEA em Buriti

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Durante todo o processo foram 188 (cento e oitenta e oito) horas de formação, por módulo, em períodos alternados nos anos de 2010 e 2011. Acrescenta-se as informações do quadro acima que os relatórios iniciais destacam, em programação dia a dia, o aprendizado a utilização da metodologia do programa com os professores, a utilização de outras dinâmicas e elementos lúdicos no uso da criatividade como um importante meio de aprendizado, bem como a avaliação pelos professores de suas atividades, na tentativa de que eles mesmos pudessem reconhecer o seu processo de aprendizagem e aperfeiçoamento para suas atividades no campo, compreendendo problemas imediatos e inevitáveis frente à realidade atual e tentando a partir da experiência compartilhada e da metodologia do programa, encontrar soluções para a realidade do campo.

Na Formação Continuada, foram desenvolvidas atividades práticas e teóricas por meio de trabalho coletivo e troca de experiência a partir das quais se enumera como relevantes, segundo relato dos tutores: mensagem através de slides; leitura de textos reflexivos; formação de grupos através de dinâmicas de interação; oficinas; leitura compartilhada de reflexão; leitura dos relatórios de cada encontro; avaliação do dia.

Vale destacar que as atividades promoveram interação, e tinha o foco na coletividade, fatores importantes para os diálogos estabelecidos entre os conteúdos sujeitos, e por consequência o desenvolvimento do pensar e agir interdisciplinarmente.

Sujeito 15: *Tento fazer com que eles, na labuta deles tenham o exemplo de pensar no que acontece e como acontece. Eu na sala de aula faço assim. Eles ou eu mesma tenho que fazer alguma coisa daí agente, retoma tudo que a gente sabe e o que precisa saber e pensa na melhor forma de fazer.*

É importante evidenciar que os professores simulavam suas atividades, produzindo material por meio de oficinas indicadas pelos Cadernos de Orientações Pedagógicas. Nos encontros, construía crachás de mesa e individual, bem como se idealizou os instrumentos do *colegiado estudantil* e dos *cantinhos de aprendizagem*, e, assim por diante. Nos referidos momentos, a Formação Continuada dos professores teve relação direta com os elementos da Metodologia do Programa Escola Ativa e acabaram por promover uma troca interpessoal relevante tanto para o desenvolvimento profissional quanto humano. Como se pode observar no trecho do relatório do mês de maio de 2011.

Notou-se também um avanço significativo em boa parte destas escolas onde percebe-se que os professores estão demonstrando através de suas práticas um trabalho diferenciado e nota-se também que os instrumentos da metodologia do Programa Escola Ativa estão sendo desenvolvidos nestas

escolas . O que tem proporcionado espaços de aprendizagem , ações sociais e um conjunto de atividades envolvendo estes alunos e a comunidade em seu entorno. (Relatório do PEA, maio de 2011, tutores do município)

Assim como descreve o sujeito 18 quando questionado sobre como a organização teórica e metodológica do programa de Formação Continuada da escola ativa contribui para o seu desenvolvimento profissional:

Sujeito 18: *Ah! Acho que contribui, penso que até pra minha vida? A organização é muito importante, e isso no Programa se aprende.*

Entretanto, vários foram os momentos em que os professores tiveram oportunidade de enunciar os seus problemas e dificuldades. Uma profissional convidada, Assessora da Secretaria Municipal de Educação, em meio a sua interlocução apontou problemas nas classes multisseriadas da educação no campo que normalmente, acompanham as dificuldades e problemas da comunidade.

A convidada destacou, sobretudo, a dificuldade de leitura de muitos alunos – que quando não analfabetos, possuem profundas dificuldades de interpretação e compreensão geral dos textos, entende-se que aqui as atividades interdisciplinares seriam fundamentais para auxiliar nestes déficits cognitivos, outro fator que também auxiliaria refere-se ao uso do lúdico, as atividades lúdicas são interessantíssimas na superação das deficiências de aprendizagem. Um exemplo disto é possível perceber com a resposta do sujeito 11 quando é questionado sobre a série que sente maior dificuldade de atuação.

Sujeito 11: *É as crianças do 4º e 5º ano, eu tenho mais dificuldades, porque, essas crianças, elas chegam até o 3º ano sem conhecer as letras, então, elas passam para o 4º ano continuando a mesma coisa e no 4º ano a gente vai começar a alfabetizar , e no 5º ano onde essas crianças poderiam estar mais ou menos alfabetizada, e que a gente tem mais dificuldades porque elas ainda tão em processo de alfabetização, por que no caso elas já teriam, já iam passar para a parte do letramento e enquanto a gente ainda esta na parte de alfabetização com ele.*

Para este docente o grande desafio é justamente porque os alunos chegam à determinada série sem as aptidões necessárias, de ler e escrever, ou seja, pode-se perceber uma política de promoção destes alunos para outros níveis aos quais podem não estar aptos. Além disso, os mesmos alunos, justamente pela dificuldade de compreensão e analfabetismo, não conseguem escrever documentos minimamente simples.

Conforme registrado pelo tutor em relatório, a Formação Continuada foi considerada “positiva e satisfatória” promovendo mudanças pessoais e profissionais, a

partir dessa e dos encontros vindouros um novo *habitus*, reforçando o que Libâneo (1998, p.233) coloca como *momentos de prática reflexiva* e confirmada a seguir:

Sujeito 17: *As trocas de experiências entre os professores, alunos, secretaria daqui e de fora é muito importante pra nós. Muitas vezes não temos, como posso dizer? Uma visão do que é tudo isso.*

Na proposta de formação, descritos nos módulos, os professores-multiplicadores e tutores discutiriam temas, tanto das disciplinas quanto elementos mais genéricos e importantes para a formação dos próprios professores e de seus alunos na Educação do Campo tais como: o letramento e a alfabetização e os elementos da lei 10.639 de 2003 sobre o ensino de História da África e da Educação nas Relações Étnico-Raciais que enriqueceria o passado dos afrodescendentes, bem como valorizaria a autoestima dos mesmos. Além de fornecer possibilidades e alternativas aos sistemas e metodologias para a Educação no Campo.

Os relatórios evidenciam também um acompanhamento pedagógico por meio de microcentros, nos povoados da cidade de Buriti (MA) tais como o Povoado Estiva, Prata, Marruazinho, Pitombeira, Campestre, Axixá, Santa Cruz, Bananal, Boca da Mata e Porteiras. Axixá e Santa Cruz são povoados quilombolas. Evidenciar no caso essas duas escolas é extremamente importante, pois como se ressaltava anteriormente, o Programa Escola Ativa englobou os elementos definidos pela lei 10.639 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. Sobretudo na formação que daria enfoque os temas da lei mudou-se o espaço de exercício da formação para áreas quilombolas tendo a participação não somente de professores, mas, ainda, presidentes de comunidades e moradores locais. O que tornou possível, portanto, outro elemento significativo da estrutura metodológica do Programa Escola Ativa, a relação Escola e Comunidade.

A partir de constantes participações nos cursos de formação, de visitas constantes, os professores-multiplicadores relataram o quanto esses momentos iniciais foram importantes na vida desses professores expondo um resultado positivo na vivência escolar e nas comunidades próximas que fazem parte do município. Um exemplo disso é o relato do sujeito 01 que descreve:

Sujeito 1: *Através disso foi trabalhos, também teve oficinas pra gente e teve vários cartazes que a gente fazia, que a gente... é pegava as vezes levava pras escola também que a gente fazia aqui, então esses trabalhos que a gente fazia era muito é totalmente diferente das outras que esses das outras escolas a gente não anda sentindo tanto assim capacitação como a escola ativa que foi diretamente então cada vez que aparecia capacitação a gente levava novos*

conhecimentos pra outras escolas através de trabalho, das oficinas muita coisa boa aqui dentro do educar muita coisa apareceu muito mesmo.

Como é possível observar pelo relato deste sujeito, as formações foram importantes tanto no trabalho com as aulas do programa Escola Ativa quanto em todas as outras atividades docentes deste profissional. Vale ressaltar também que as atividades são de cunho prático, envolvendo a vivência e didática destes profissionais. Outros sujeitos mostram também que os recursos da formação são muito bem explicitados pelos monitores que aplicam a formação.

Portanto, a partir das entrevistas é possível identificar a tentativa de inserção de atividades didáticas diferenciadas e o interesse dos docentes em tentar aplicar os instrumentos do Programa Escola Ativa nas escolas. As orientações metodológicas do PEA têm proporcionado espaços de aprendizagem, ações sociais e um conjunto de atividades envolvendo estes alunos e a comunidade em seu entorno (SOARES, 2012).

O interessante em meio a tudo isso é que o PEA gerou certa euforia entre seus participantes resultando, por consequência, o melhor empenho de professores no espaço da educação do município, mas, também, levando uma das professoras-multiplicadoras a expor uma das experiências numa das reuniões anuais da SBPC através da sessão de pôsteres da 63ª reunião que aconteceu na Universidade Federal de Goiânia.

Pode-se inferir que os resultados positivos incentivaram a produção científica e a motivaram a busca por mais estudo e conseqüentemente, conhecimento. Outro tema que se apresenta na análise é a avaliação dos tutores do quanto é significativa a mudança na postura do professor, para que ocorra mudanças na sala de aula. E é que esclarece o trecho abaixo, que compõe um dos relatórios.

No início de 2011 observaram-se os resultados alcançados nas classes multisseriadas em relação ao ano de 2010. Estes resultados foram analisados com base na aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo. Na primeira aplicação foi observado que as escolas apresentavam baixo índice de rendimento concernente à leitura e produção textual. A partir das formações do Programa Escola Ativa com os professores observou-se que a maioria das escolas envolvidas obtiveram rendimentos satisfatórios, ou seja, conseguiram alcançar uma média elevada em relação a primeira aplicação. Estes resultados geraram um resumo que foi enviado e aprovado pelos assessores da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) que será apresentado foi apresentado na 63ª Reunião Anual da SBPC no período de 10 a 15 de julho de 2011 na Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia. (Relatório das atividades de Formação dos Módulos: III, IV, V e acompanhamento – 2011).

Apesar do receio inicial em virtude da perspectiva de que nesses eventos somente são selecionados trabalhos de Mestres e Doutores para a apresentação, os mesmos despertaram o interesse de profissionais de diversas regiões do país, mas, sobretudo, do Ceará, Pernambuco e São Paulo, tornando-se referência para inúmeros educadores da Educação do Campo.

Há ainda, conforme os relatórios, vários elementos significativos em meio as formações e atividades do Programa Escola Ativa, tais como:

- A implementação do PEA em 51 escolas que atendeu a 88 professores do campo;
- Formações continuadas constantes para o exercício reflexivo dos professores;
- Realização dos Microcentros, contemplando as diversas estruturas do programa;
- Socialização da compreensão dos professores de acordo com sua realidade;
- O acompanhamento pedagógico e pontual em várias escolas;
- Avaliação constante dos docentes das turmas multisseriadas para o destaque às mudanças;
- O fortalecimento do Ensino Fundamental de nove anos;
- Publicação de resultados no evento e site da SBPC.

Todas estas atividades listadas acima se constituem como um auxílio às ações em sala de aula – que é o espaço por excelência da ação didática – e se configura também como um acompanhamento muito necessário ao docente que por vezes se vê desamparado diante de alguns projetos que surgem. Segundo consta em relatório dos tutores, *inovaram a formação desses professores em Buriti*. Acrescenta-se que

A metodologia utilizada nos cursos de Formação Continuada geralmente abordam a respeito de “mudanças” o que nem todos estão propensos a fazerem. Nestas atividades de formação percebeu-se que a teoria e a prática eram realçadas em cada momento das atividades realizadas na sala de aula e quando os micro centros ocorriam, havendo uma sintonia e liberdade para expressar-se e compartilharem de suas dificuldades, assim também como de seus êxitos, na concepção pedagógica de educação do campo valorizou-se também o Construtivismo, paralelo a cada necessidade e peculiaridades encontradas. (SOARES, 2012, p.) grifo do autor

Em dois meses consecutivos, finalizando as atividades de 2011, os tutores avaliam positivamente a implementação do programa, mas também retomam as dificuldades e limitações para o trabalho docente em sala de aula. Ressalta-se que dos relatos, no que é aqui destacado, fica evidente que as dificuldades, ainda estão relacionadas à Formação Continuada em aspectos específicos.

Um dos motivos apontados para que as dificuldades persistam, é o fato de haver “substituições” de professores. Ocorre que no município segundo os relatórios dos 33 professores que participaram ininterruptamente da Formação Continuada, 11 deles eram contratados, considerando esse fato, o fluxo de entrada e saída de professores e, conseqüentemente o fato de não participar das formações, interfere negativamente no processo de ensino e de aprendizagem. Como se observa:

Nota-se ainda uma grande dificuldade por parte de alguns professores na implantação dos elementos e instrumentos tais como: Comitês, colegiado estudantil, ficha de acompanhamento de progresso do aluno (FAPs), projeto político pedagógico, proposta pedagógica, e até mesmo sentem dificuldades em utilizar os cadernos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que alguns professores que estão atuando nestas turmas não foram capacitados, por ingressarem neste ano de 2011, por conta das substituições. (Relatório de Acompanhamento, Outubro, 2011).

Considerando o acima exposto, destaca-se que no contexto nacional político, econômico e social, mais especificamente, em torno das Políticas Públicas, os temas Educação e Campo tem ganhado ênfase, sobretudo no que se refere à função social da escola. Portanto, a avaliação, que não é apenas importante para o processo de ensino e de aprendizagem, mas também para melhorar o desempenho, nas Políticas Públicas, assume um papel de monitorar, como descrito anteriormente, no foco do tema pesquisado é,

[...] processo sistemático e periódico de análise da gestão, funcionamento e desempenho de programas e projetos. Tem como objetivo identificar desvios na execução das ações, entre o programado e o executado, diagnosticando suas causas e propondo ajustes operacionais, com vistas à adequação entre o plano e sua implementação. (CAVALCANTI, 2008, p. 8)

Segundo os relatórios a metodologia do Programa Escola Ativa contribui para a melhoria no processo educacional. Porém, há clareza nas declarações de que se precisa implementá-lo em sua totalidade. A demanda educacional está no centro das dificuldades sociais, geográficas e financeiras.

De acordo com relatórios de acompanhamento pedagógico alguns elementos e instrumentos precisam ser implementados, embora alguns estejam em processo de implantação outros ainda não implantados. Percebe-se que muitas coisas precisam ser construídas, mas o PEA tem deixado marcas significativas no contexto educacional do município de Buriti, embora existam as dificuldades nas comunidades, nas escolas, precisa-se continuar com estas ações, pois trará resultados sempre bons. (RELATÓRIO, DEZ. 2011)

Os relatórios pesquisados como um instrumento avaliativo, de monitoramento não apresenta um paralelo com as outras esferas envolvidas no Programa em âmbito estadual e federal, fato que compromete o processo avaliativo, pois como afirma (CAVALCANTE, 2008) a avaliação é um “instrumento imprescindível para o conhecimento da viabilidade de programas e projetos, para o redirecionamento de seus objetivos quando necessário, ou mesmo para a reformulação de suas propostas e atividades”.

Em suma, as dificuldades na perspectiva da Formação Continuada dos Professores, o envolvimento no processo de ensino de aprendizagem da comunidade na qual a escola está inserida, a organização didática de turmas, alunos e conteúdos fazem parte do sistema de gestão, desse modo, entre a implantação e implementação, há um longo percurso a ser percorrido, que envolve desde o compromisso individual ao coletivo. E, embora haja uma compreensão de que o importante é que algo seja feito, o mais importante é fazer o que se propôs a fazer. Portanto, as instituições, comunidades, professores e alunos são todos responsáveis pelo cumprimento ou não do que se propôs a desenvolver.

O processo de aplicação do Programa Escola Ativa em todo o Brasil, e especialmente no lócus da pesquisa deste trabalho – Buriti (MA) desencadeia algumas reflexões acerca do sistema de ensino. Tais observações levam ao direcionamento de dois eixos para análise aqui propostos: Eixo 1 - Docência e desenvolvimento profissional e Eixo 2 – O “saber” dos professores para a Educação o Campo. Deste ponto em diante segue com as análises do material coletado nas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa.

Eixo 1- Docência e desenvolvimento profissional

Uma perspectiva deste trabalho faz referência a perceber como se dá a docência entre os entrevistados e a dinâmica do desenvolvimento destes profissionais, compreendendo-os enquanto ligados a uma série de saberes que fazem relação com sua

prática. Maurice Tardif (2007) destaca em seu trabalho sobre os *Saberes Docentes e Formação Profissional* que a gama de conhecimento dos professores está intimamente ligado àquilo que ele faz uso enquanto prática em sala de aula, mas também aponta que tais saberes são plurais e têm natureza diversa (pessoais, curriculares, livros didáticos e programas, etc.), sendo, portanto temporais e ligados a um contexto de vida e carreira.

Nesta perspectiva, a teoria da ecologia habilita duas concepções para compreender o desenvolvimento humano: as pessoais (constantemente em modificação) e a do ambiente, havendo uma relação de reciprocidade entre o ser humano e o contexto em que está inserido. Se o sujeito é influenciado pelos diversos ambientes que o circundam, então ele deve ser estudado também por este espaço, os sistemas que vão de micro a macro compõem dimensões entre o sujeito, suas ações e o ambiente (BRONFRENNER, 2002)

O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexas de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Inclui tanto padrões de estabilidade quanto de mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos em suas vidas através das gerações. (KOLLER, 2004, p. 57).

O objeto de estudo desta pesquisa é então dialético e a análise deste trabalho utilizando as falas dos profissionais envolvidos no PEA tentará abordar a docência ligada ao desenvolvimento profissional de uma prática e onde os saberes são administrados e mobilizados para ensinar. Exige-se profissionais cada vez mais completos, pois o ato de ensinar carrega consigo diversos desafios pedagógicos, as entrevistas contemplarão a proposta de observar a Formação Continuada a partir das exigências do desenvolvimento profissional.

1.1 A escolha profissional

Nesse primeiro esforço em entender um pouco mais o universo do Programa Escola Ativa em Buriti (MA), traça-se em linhas gerais o perfil desse indivíduo, desse docente que participa da educação no município a partir informações básicas fornecidas pelas entrevistas, destacando alguns dados, buscando traçar um perfil geral dos sujeitos, que participam ativamente da Educação do Campo, em Buriti (MA), mas também tentando promover uma relação com perfis de educadores do campo no geral. Afinal, elementos

existentes em Buriti (MA) tendem a se repetir em várias outras cidades em contextos similares.

Como supracitado, tais entrevistas tiveram a intenção de mapear os professores que estavam envolvidos com o projeto no município. As entrevistas, como descrito anteriormente, estavam divididas em diferentes momentos, mas nesse primeiro momento buscou-se os seguintes objetivos: informações pessoais dos sujeitos, como sexo, idade e local de residência; suas trajetórias acadêmicas; tempo de trabalho docente, não apenas de sala de aula, mas considerando os diferentes momentos (caso haja tal diferença) entre a docência total, no campo em específico e em classes multisseriadas; as condições/motivos que levaram tais pessoas a exercerem o magistério; suas opiniões sobre o Programa Escola Ativa.

Para entender um pouco mais o universo do Programa Escola Ativa em Buriti (MA), traçou-se em linhas gerais apenas em cima das entrevistas feitas, destacando alguns dados, buscando um perfil geral dos sujeitos. Em determinados momentos lança-se mão de suas falas para ilustrar determinadas situações.

Os vinte sujeitos representam 23.81% do todo e 100% dos frequentes em todas as formações, um percentual significativo para entender a funcionalidade da Educação no Campo em Buriti (MA), bem como o processo de formação contínua desses sujeitos a partir de sua realidade como professora, sua relação com o Programa Escola Ativa e os reflexos dele no seu cotidiano.

Quadro 5 – Perfil dos professores

Docente	Idade	Sexo	Residência
1	35	F	Zona Urbana
2	54	F	Zona Urbana
3	35	F	Zona Urbana
4	34	F	Zona Urbana
5	32	F	Zona Urbana
6	42	M	Zona Urbana
7	50	F	Zona Urbana
8	56	F	Zona Urbana
9	33	M	Zona Urbana
10	30	F	Zona Urbana
11	52	F	Zona Rural
12	32	M	Zona Rural
13	49	F	Zona Rural
14	42	F	Zona Rural
15	60	F	Zona Rural
16	57	F	Zona Rural
17	35	F	Zona Rural
18	37	M	Zona Urbana
19	60	F	Zona Rural
20	37	M	Zona Rural

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Nesse primeiro eixo norteador, as primeiras variáveis serão aquelas que dizem respeito à idade, sexo e residência atual (zona urbana ou rural – propriamente dita). Esses três elementos são indicativos para que se possa entender o corpo docente de Buriti (MA), bem como já revela formas de interação entre Zona Urbana e Zona rural, indício extremamente valioso para compreender a Educação do Campo.

Primeiramente, sobre a idade média das pessoas que fazem parte do nosso corpus de sujeitos é de 43 anos, sendo a pessoa mais idosa com 60 anos (duas professoras) e a mais jovem com 30. No que tange ao sexo, 15 de 20 são do sexo feminino, 75%. Já em se tratando do local de residência, apenas nove sujeitos afirmam serem moradores da zona rural o que evidencia que 11 deles tem o campo apenas como local de trabalho.

Outro dado importante é que jovens professores (com menos de 30 anos) não se fazem presente das salas de aula na Educação do Campo. E, como se observa mais adiante, o fato de não ter muitas opções para esses professores, antes de iniciarem a docência, no que se refere à escolha de uma profissão, predispõe a “profissão professor”, enquanto meio de subsistência.

A predominância de mulheres lecionando nesses espaços nos faz entender que o fator gênero ainda existe na docência, sobretudo no magistério infantil e primário, isto se dá por um fator histórico em que as mulheres supostamente se identificariam mais com a criança por ser mãe, carinhosa, estar mais apta aos cuidados e também por uma questão econômica onde as mulheres consideradas *de família* teriam um emprego que não colocaria sua honra em questão (ALMEIDA, 2007). Sem fazer generalizações, mas, tomando como referência nossa pesquisa, três quartos do corpo docente estudado ser do sexo feminino é bastante relevante.

Por fim, como se trabalhou com educação no campo, é de extrema importância saber a localidade que os professores dessa modalidade de ensino residem, haja vista os deslocamentos que os professores precisam fazer para poder exercer sua atividade.

A partir da montagem desse perfil inicial sobre os professores que participaram do Programa Escola Ativa, segue a etapa de análise mais detalhada das entrevistas, tendo como elemento primordial de análise a profissão de professor para esses docentes da Educação do Campo. Considerando-se tal questão, o tempo que cada professor está em sala de aula, seu tempo de atuação específica no campo e, por fim, seu tempo de trabalho

em classes multisseriadas foi que se estruturou um quadro demonstrativo mais abaixo (TABELA 3).

O elemento do tempo em meio a diferentes sujeitos é significativo para compreendermos junto com as questões básicas aqui referentes, pois ele demonstra como os anos de trabalho podem influenciar na carreira acadêmica e a vivência desse indivíduo com o meio social isso pode gerar formas de identidade ou pelo menos uma identidade importante para a nossa pesquisa e o entendimento do PEA, a identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Quadro 6 – Tempo de docência na educação do campo

Docente	Docência	No campo	Em classes multisseriadas
1	11 anos	11 anos	11 anos
2	34 anos	34 anos	34 anos
3	12 anos	12 anos	12 anos
4	12 anos	12 anos	6 anos
5	5 anos	4 anos	2 anos
6	19 anos	16 anos	16 anos
7	28 anos	28 anos	28 anos
8	36 anos	36 anos	36 anos
9	5 anos	4 anos	4 anos
10	7 anos	6 anos	3 anos
11	29 anos	29 anos	4 anos
12	5 anos	5 anos	5 anos
13	15 anos	15 anos	15 anos
14	15 anos	15 anos	15 anos
15	35 anos	35 anos	35 anos
16	37 anos	37 anos	37 anos
17	16 anos	16 anos	16 anos
18	12 anos	6 anos	6 anos
19	27 anos	5 anos	4 anos
20	16 anos	16 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Com se pode observar na tabela 3, dos 20 sujeitos da pesquisa, 15 deles já iniciaram sua carreira profissional como educadores no campo, isto é a identidade com este espaço de trabalho também repassa por uma questão pessoal de amadurecimento que também é profissional e destes 12 servem ao ensino multisseriado. Estes dados nos trazem a reflexão de permanência da maioria dos professores nesta área, de largo conhecimento da realidade do campo (mesmo não morando neste espaço) e da peculiaridade deste aluno que é recebido.

Em linhas gerais, sobre o primeiro ponto, o tempo de profissão, a maioria dos sujeitos (15) tem mais de 10 anos como docentes. A pessoa com mais tempo em sala de aula trabalha no magistério há 37 anos e o mais novo na atividade, cinco anos (dois casos). Nesse sentido, no que se refere a docência e o desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa, pode-se considerar que:

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais que levam a cabo o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa que se desenvolve; do ambiente – tanto imediato quanto mais distante – no qual os processos ocorrem; da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 996)

E ainda, no caso do tempo como professores de Educação do Campo, se aplica aqui os mesmo casos que o item anteriormente citado. Já no terceiro caso, a pessoa mais experiente em classes multisseriadas é a que tem 37 anos de magistério, dos quais a maior parte deles foi desempenhada também a função em classes multisserias. Já o profissional com menos tempo nessa modalidade, o faz há 2 anos, o que configura que as relações de contexto, tempo e pessoa estão em desenvolvimento e considerando os diferentes estágios de experiências.

Alguns pontos merecem destaque sobre o tempo de docência dos sujeitos: 1) apenas seis não iniciaram suas carreiras no magistério diretamente na Educação do Campo. Todos os outros iniciaram sua trajetória docente no campo, concomitante à prática docente; 2) apenas um professor iniciou sua prática docente no campo após o término de seu curso de graduação.

Mais uma vez fica evidente a busca pelo curso de nível superior por parte dos docentes. Porém, quanto aos motivos que os estimularam a aderir ao magistério é interessante notar a grande quantidade de professores que afirmam terem escolhido a docência por falta de outras opções quando da decisão de escolher uma profissão.

De todos os sujeitos, três não responderam à questão "O que motivou a sua escolha profissional? Por que você escolheu ser professor (a)?" . Do restante que se obteve resposta, alguns disseram que optaram pela docência por falta de outras opções, como dizem os sujeitos a seguir:

Sujeito 2: *Sinceramente foi falta de oportunidade, no início não era o meu propósito. Não era ser professora, mas com o passar do tempo, com a prática e a permanência, na docência, eu peguei gosto, e hoje se surgisse outra oportunidade eu pensaria se faria ou não.*

Sujeito 8: *Morava mesmo na zona rural e não tinha... Não tinha outro meio, era ser professora mesmo.*

Sujeito 16: *No meu tempo não tinha muita escolha e a gente vai ficando e não sai mais.*

Sujeito 18: *Eu não tive muita escolha não.*

Os sujeitos da pesquisa seguiram diferentes motivos, mas sabe-se que ainda existe uma grande quantidade de professores que entendem a lógica da sua profissão como uma convocação (tal como a entrevista anterior), um chamado num determinado momento o qual o indivíduo atende numa forma de penitência, isso revela apenas uma pequena faceta da quantidade dos sujeitos.

Sendo assim, uma das análises que podemos trazer acerca deste fator trabalhado por Bronfrendenner ao desenvolvimento humano se dá nas influências sobre o processo de escolha profissional. A apenas essa primeira entrevista corrobora com essa clássica visão do trabalho docente, pois a maioria dos sujeitos dividem-se em dois grupos: aqueles que não visualizaram ou encontraram uma alternativa melhor; e, aqueles que seguiram exemplos familiares.

Assim sendo, o indivíduo manifesta suas crenças, valores morais, convicções, ações situadas no passado, atividades, práticas cotidianas, rituais, realizações e espiritualidade. É assim que o Sujeito 1, formado em pedagogia, atuando no campo há 11 anos expressa seu ingresso na carreira da docência como uma miscelânea de significados que envolvem sobretudo, uma forma de chamado religioso. (Inicialmente a docência para o Sujeito 1 nunca havia sido uma possibilidade viável e as péssimas oportunidades do espaço em que vive lhe encaminharam para a docência, algo que pelo relato abaixo parece aceito mais não completo para este profissional.

Sujeito 1: *E no momento em que eu comecei meus estudo eu nunca tive nenhuma assim vocação todo tempo eu falo isso, foram duas coisas que eu disse que não queria era professor e justamente ser modista , então caiu as duas coisas ao mesmo tempo pra cima de mim e ai eu disse "fazer o que, é o jeito que tem é aceitar". Deus me deu essa convocação agora no momento que eu fazia de conta que eu não quis eu não queria, mas Deus me deu foi isso, e sou muito bem grata e agradeço a Deus, nossa senhora por eu estar aqui com o meu próprio trabalho, com o meu serviço. E não estou arrependida por que estou aqui é cumprindo os meus deveres é uma coisa de grande responsabilidade que agente tem que cumprir com essas tarefas.*

Para esse sujeito, portanto, a profissão de professor não como uma escolha livre do indivíduo. Na demonstração de sua opinião fica evidente o caso de que a profissão de professor é praticamente uma incumbência divina, tendo a partir disso um mérito

abençoado adquirido a partir de uma convocação divina que recai como um peso sobre ela – “fazer o que, é o jeito que tem é aceitar”.

Pode-se perceber certo desconforto ainda enquanto mais jovem sobre as profissões de professor e modista (no caso aqui, presumimos como costureira), entretanto ela vê-se em meio aos desígnios de Deus muito agradecida por sua profissão, sem arrependimento algum, pois “é uma coisa de grande responsabilidade que agente tem que cumprir”. É inevitável esses momentos em que a subjetividade dos sujeitos aflora. (Sujeito 1)

Assim, inicia-se, pela questão da docência, sim, pois, a literatura produzida tem dado grande destaque para o professor. “A necessidade de investigar o que os professores fazem, bem como o que eles pensam sobre o seu fazer, como esse fazer se constrói ao longo da carreira, o ensino reflexivo, as histórias de vida, etc.” (LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002, p. 49)

As entrevistas, como dito anteriormente, são peculiares e pessoais, representam parte do universo do indivíduo, suas crenças, princípios e valores. Como as entrevistas são semi-diretivas e enfocam a vida profissional como docente da Educação do Campo no município de Buriti (MA), elas, portanto, representam suas experiências pessoais em meio a esse microuniverso representativo do mundo educacional nacional, ou seja, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Assim, primeiramente, considerou-se o tempo de sala de aula, a atuação especificamente o campo e o trabalho em classes multisseriadas. Sobre o primeiro ponto, a maioria dos vinte sujeitos tem mais de 10 anos como professores. A pessoa com mais tempo em sala de aula trabalha no magistério há 37 anos e o mais novo na atividade, 05 anos. No caso do tempo como professores de Educação do Campo, aplica-se aqui os mesmo casos que o item anteriormente citado. Já no terceiro caso, se a pessoa mais experiente em classes multisseriadas é aquela com 37 anos de magistério, há com menos tempo o faz há cinco anos. Dois pontos merecem destaque sobre o tempo de docência dos sujeitos: 1) apenas dois professores iniciaram na Educação do Campo após a conclusão de seu curso de graduação; 2) apenas três não iniciaram suas carreiras no magistério diretamente na Educação do Campo.

O Caso do primeiro grupo apresentam-se referências bem claras como da Sujeito 2 que é professora e formada em Pedagogia com uma especialização em Psicopedagogia que trabalha a onze anos com turma multisseriada no campo, ou, ainda, o caso do Sujeito 4, formação em pedagogia, com 34 anos que exerce o magistério a doze anos e trabalha com

turmas multisseriadas a seis anos, ou ainda o Sujeito 7, com formação em pedagogia e 28 anos docência .

Como defende a teoria de Bronfrennener (2002), os aspectos contextuais, mesmo além do contato imediato, exercem uma profunda influência sobre o comportamento do sujeito e tal desenvolvimento se dá no aspecto cognitivo, emocional e social. É então que neste trabalho destaca-se, como as entrevistas mostram, a importância da família para estes docentes enquanto marcas de sua trajetória e fatores de formação de sua personalidade, que seriam o paradigma bioecológico defendido pelo autor.

Considerando a teoria citada, “Condições e processos ambientais podem influenciar substancialmente o grau de hereditariedade, que será tanto maior quanto mais efetivos forem os processos proximais e, quando estes forem mais frágeis, a hereditariedade terá seu potencial reduzido”. (KOLLER, 2004, p. 57). O tem relação com o que é destacado pelo pesquisado:

Sujeito 2: *A minha escolha profissional se deu de início por falta de opção, falta de oportunidade já que o município não oferecia muitas escolhas, então iniciei, mais hoje onze anos depois, tenho uma visão totalmente diferente, da profissão e.. onze anos depois eu não desistiria de ser professora mesmo com todas as dificuldades, sou professora do campo.*

É interessante como o sujeito tem a necessidade de refazer sua vivência sobre a profissão de professor. É imprescindível reconhecer o antes e o depois, como dois momentos diferentes com um espaço de 11 anos de diferença, construindo uma imagem sobre a profissão como divisor de águas. A profissão sai, assim, de trabalho, emprego, possibilidade de sustento, para um atividade com cunho moral, envolvida em certo engajamento expressa na frase “*sou professora do campo*”. Essa é uma fala extremamente interessante quando se percebe a relação quase militante com essa professora formada em pedagogia, e esta imbuído por uma certa ideia de que “o desenvolvimento profissional ocorre ao longo do exercício da docência” (LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002, p. 51)

Sujeito 4: *Na realidade não, por um motivo, por uma necessidade no setor em que eu trabalhava fechou e nós fomos transferidas pra área da educação, então por esse motivo não tivemos escolha.*

Sujeito 7: *No momento eu só tinha o ginásio e como eu morava na zona rural não tinha quase opção assim de serviço, de escolha mesmo e eu chegando de Teresina, que eu morava em Teresina, lá eu cursei o ginásio. Chegando na zona rural lá onde meu pai morava apareceu uma vaga na escola, era multisseriada, só um turno, aí lá foi quando eu comecei em 85.*

Sujeito 8: *Morava mesmo na zona rural e aí não tinha... Não tinha outro meio, era ser professora mesmo. [...] Nasci na zona rural, me formei lá e*

ai... Tinha que ficar lá mesmo. Por isso que eu resolvi ser professora da escola do campo.

Conforme, os sujeitos acima a realidade de trabalho desses indivíduos foi muita das vezes reduzida as faltas de oportunidade, é a ideia expressa ocasionalmente e reiterada na fala do Sujeito 2 “*se deu de início por falta de opção*”, diz ela num tom meio pensativo. Ou ainda, através da fala do Sujeito 8 que há trinta e seis anos trabalha como professora, docente do campo e de turmas multisseriadas que diz “*não tinha outro meio, era ser professora mesmo.*”

Nessa conjuntura, o trabalho como professor tem uma grande representatividade e impacto significativo sobre a vida dessas pessoas, quer seja financeiramente, profissionalmente, pessoalmente e/ou socialmente. Quando Nóvoa (1992) enfatiza a qualificação profissional, ele o faz evidenciando três princípios: desenvolvimento pessoal (do sujeito em si), desenvolvimento profissional (o sujeito e o trabalho docente) e desenvolvimento organizacional (o sujeito e sua relação com a escola).

Em muitos municípios brasileiros as opções de emprego são muito restritas a trabalhos no comércio ou em serviços públicos, dentre o maior número de vagas está o cargo de professor - com alguns casos até mesmo de não exigência da escolaridade adequada – realidade muito comum há alguns anos atrás, como é enfatizado, anteriormente, pela maioria dos sujeitos, ao serem indagados sobre o porquê de serem professores. Pode-se perceber que na realidade de trabalho dos municípios a lógica profissional é mais reduzida, não existe uma variabilidade de alternativas profissionais. O espaço que mais precisa de profissionais sem necessariamente possuir uma formação devida é o campo da educação, é o de destacar o Sujeito 2 ao evidenciar “falta de opção” do mercado – já que o município não oferecia muitas escolhas.

Dentre as poucas opções existentes para uma mulher no mercado de trabalho dos municípios pequenos está a atividade educacional. Assim sendo, ela, adentrou o campo docente e permaneceu por onze anos nutrindo uma afetividade e uma responsabilidade moral que não permitiria o abandono dessa profissão. E situação parecida foi vivida pelo (Sujeito 4: “*não tivemos escolha*”!) Em virtude do limitado espaço do mercado de trabalho nos municípios de interior, nesse caso específico, a cidade de Buriti (MA), o trabalho de professor aparece como uma excelente saída para a possibilidade de retorno financeiro.

O falar do Sujeito 7, é uma certa proposição de esperança para um mercado incipiente, o falar do sujeito como, “apareceu uma vaga na escola” é bem representativo

disso tudo, afinal é a saída de uma situação cada vez mais angustiante do mercado de trabalho no geral.

E essa realidade é muito frequente de forma geral, em diversas cidades onde as opções de trabalho são limitadas e as necessidades de sobrevivência são urgentes. Fato que se explica na teoria do desenvolvimento como uma influência do macrosistema, “modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 177).

Assim, pode-se resumir esse grupo especificamente aqueles que seguiram a carreira pela falta de escolha, mas que de alguma forma nutriram com o passar do tempo certa responsabilidade pela profissão, por mais que essa não tivesse sido exatamente uma escolha. De certa forma tem haver com aquilo que foi discutido anteriormente sobre a educação no campo com base em Arroyo (1999), mas que tem diretamente haver com uma interação com a “dinâmica social, educativa e cultural” pela qual todo professor passa, o que pode levar a constituição de certa responsabilidade social com a qual todo educador se debate em algum momento. Afinal, “como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto”. (ARROYO, 1999, p.70)

Já o segundo grupo é representado, sobretudo, em virtude da clareza de palavras pelo Sujeito 6, professor formado em Letras com 42 anos. A herança e exemplo familiar, bem como o modelo de uma professora que lhe impressionou foram seus motivos:

Sujeito 6: *Foi da minha mãe que era professora né?! E também de uma ex-professora minha, a Professora Dorys, foi essas duas pessoas que me motivou a minha carreira profissional como professor.*

Existem fortes influências no desenvolvimento humano que estão ligadas à genética e biológica, são características pessoais do indivíduo que trazem consigo em qualquer situação: demanda (estímulo pessoal); recursos (emocional, material e social) e força (temperamento), estas combinadas com o contexto vivido por aquele pessoa desenvolvem suas vivências. Nestes casos analisados aqui, é o contexto escolar e familiar que promoveram as experiências mais próximas dos sujeitos, simbolizando seus maiores referenciais que ligados aos estímulos formulam suas peculiaridades. (BRONFENBRENNER, 2002)

É no exemplo para com outros professores que marcaram o sujeito que se constituiu sua escolha. A escolha dele pelo rumo da profissão foi pautada na afetividade no sentimento por suas ex-professoras. Todos se lembram dos docentes que marcaram a sua formação, com quem aprenderam muitas coisas e montou-se um perfil que permitisse construir as escolhas. Dizem que foram impressionados e motivados por esses indivíduos. E é, por isso, que Alda Luiza Carlini (2004, p. 27). enfatiza que “observando diferentes professores, *nossos professores*, aqueles de que fomos alunos, podemos registrar, ainda que apoiados apenas na memória, variadas formas de trabalhar em sala de aula” e construímos nossa maneira de trabalhar enquanto docentes, pois, “de certo modo, *conhecíamos nossos professores...* e aprendemos a ser professores, em larga medida, com eles.” (CARLINI, 2004, p. 27).

Acrescenta-se a essa informação o fato de, segundo Koller (2004, p. 57). “Os processos proximais adquirem conteúdo psicológico através de uma dinâmica interação dos padrões geneticamente determinados de comportamento e a natureza dos ambientes nos quais eles ocorrem”. E acrescenta ainda que, “esta interação determina se é o potencial para a competência ou para a disfunção que será manifestado”. (KOLLER, 2004, p. 57)

Apesar de motivos distintos (aqueles que se tornaram professores por falta de alternativa de um lado e aqueles que se tornaram professores por exemplos morais dos outros), parece ainda haver aqueles que se relacionam e somam os dois motivos para exercer a profissão, tais como os sujeitos 5 e 9. A professora de 32 anos, formada em pedagogia afirma taxativamente que sua escolha profissional resultou quase que exclusivamente de um único fator decisivo, a falta de outra atividade remunerada em local de moradia:

Sujeito 5: *Opção, falta de opção e meus pais também.*

Novamente uma mulher destaca a falta de opção para seguir a carreira docente, entretanto sem perder os exemplos paternos como forma de demonstrar sua relação afetiva com o profissional: uma herança. Por sua vez, o Sujeito 9 constrói sua argumentação de maneira mais elaborada.

Sujeito 9: *Olha eu acho que tive um espelho dos meus irmãos que já são, que trabalham na rede educacional, eu trabalhava em outra área, mas aí surgiu a partir de um concurso público que fiz e consegui passar e consegui... Comecei a trabalhar.*

O exemplo dos irmãos foi sem dúvida alguma um importante indicador, entretanto o sonho de concurso público (não necessariamente para o campo da educação) falou mais alto. O importante era ser concursado (não necessariamente professor) numa lógica de empregos temporários, incertos e “de favor.”

Portanto, a carreira de professor é demonstrado pelos diferentes sujeitos tanto como sacerdócio, como profissão e como herança moral e familiar, foi possível perceber isto quando entrevistados foram questionados acerca do papel do professor e sobre os saberes exigidos à profissão.

Ao primeiro olhar sobre as entrevistas percebem-se esses significados imediatos sobre a profissão de professor, sobre a docência em si, mas e quanto a essa profissão no Campo? Qual o perfil desses sujeitos no geral? E o que falar das turmas multisseriadas? Ou ainda sobre o Programa Escola Ativa, seu curso, suas metodologias e sua avaliação constante? Ou quais as influências do mesmo sobre a escola, os professores e a comunidade? É o que pretende-se falar a seguir. Este quadro compõe o conjunto de problemas desta pesquisa.

Como foi possível observar, nos tópicos das entrevistas supracitadas, o interesse pela profissão docente se deu em muitos casos como uma espécie de *herança* familiar, cuja influência de pessoas da família (em especial a mãe) são marcos fortes para esta atividade ou ainda a escolha profissional se deu por meio, também, da ausência de outras alternativas de trabalho na região onde vivem, sendo a docência uma das poucas atividades possíveis de desenvolver.

Destaca-se que este aspecto é significativo na atuação docente, seu desempenho e perspectiva profissional, no caso da educação no campo e desta prática docente as problemáticas nesta escolha de atividade podem ser agravadas por conta da falta de perspectiva em outras áreas de atuação.

A Formação Continuada: contextos de aprendizagens e desenvolvimento

A formação do indivíduo, como dito anteriormente, tem diretamente haver com o percurso social do indivíduo. A passagem pela graduação, pós-graduação e programas de formação vinculados e atrelados ao município. No que se refere à formação dos sujeitos, levou-se em conta se o mesmo possui graduação, qual a graduação, o ano em que o curso foi finalizado, a instituição de ensino onde o título foi obtido. Os mesmos itens foram

investigados para a pós-graduação (exceto o ano de finalização, pois, praticamente, todos ainda cursavam o curso), o tema da especialização, a instituição fomentadora e assim por diante.

De todos os agentes pesquisados, sete não possuem um curso superior. Um número relativamente grande, significando, aproximadamente, 30% dos docentes que participaram da formação do Programa Escola Ativa no município de Buriti (MA). Na realidade aqueles com mais tempo de profissão também tiveram interesse em buscar uma graduação em Pedagogia e num dos casos, o Sujeito 4 que possuía 29 anos de profissão também estava dando continuidade com duas pós-graduações.

Dos treze que conseguiram se graduar nove o fizeram pelo curso de Pedagogia (sendo uma pessoa tendo feito o antigo curso "Normal Superior") e quatro em Letras. Isso demonstra também a busca por um desenvolvimento dentro da profissão, seja por exigências legais, necessidade para desempenhar o trabalho ou por interesse na carreira. Para Nóvoa (1992, p. 26) “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. Nesse sentido, deve haver o encorajamento na profissionalização, por meio de investimento, de planejamento e experiências significativas. Sobre esta perspectiva,

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática. (GOODSON, 2007, p. 71)

Ainda sobre os que concluíram o curso, nove concluíram nos últimos três anos (a partir de 2010). Dois se graduaram no ano de 2002. Ainda há dois casos em que o professor está concluindo o curso.

Quadro 7 – Formação dos Professores do PEA de Buriti (MA)

Docente	Curso	Ano de conclusão	IES	Pós	IES
1	Pedagogia	2012	ISESPI	PIC/ MILP	IESF
2	Pedagogia	2012	UNITINS	-	-
3	Letras	2010	FAP	MLP	IESF
4	Pedagogia	2011	FAP	PIC / MILP	IESF
5	Pedagogia	2012	ISESPI	PIC / MILP	IESF
6	Letras	2010	UNITINS	-	-
7	Pedagogia	2012	UNITINS	-	-
8	-	-	-	-	-
9	Pedagogia	2012	FAEL	-	-
10	Letras	2002	UNITINS	-	-
11	Normal	2002	UNITINS	Psicoped / CDES / LP	IESF
12	Pedagogia	Em curso	FAEL	-	-
13	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-
15	-	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-
17	Letras	2010	UNITINS	LPeL	FAIBRA
18	Pedagogia	Em curso	FAEL	-	-
19	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

As instituições pelas quais os sujeitos se formaram foram, a saber: seis pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), três pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), dois pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí (ISESPI) e dois pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). De todas essas instituições, apenas uma é maranhense e os alunos fizeram cursos regulares (FAP, do município de Chapadinha). Os cursos dos demais foram feitos na modalidade Ensino a Distância, por universidades de outros estados.

Dos treze sujeitos graduados, seis possuem pós-graduação, todas lato sensu. Desses, dois possuem uma especialização, três possuem duas especializações e uma possui três pós-graduações. Os pós-graduados possuem as seguintes especializações: 1) três graduadas em Pedagogia possuem os mesmos cursos: Psicopedagogia Institucional e Clínica e Metodologias Inovadoras da Língua Portuguesa; 2) uma professora graduada em

Letras possui o curso de Metodologia da Língua Portuguesa e uma outra, também formada em Letras possui a especialização em Língua Portuguesa e Literatura; 3) por fim, a entrevistada com curso Normal superior é a que possui maior número de pós-graduações: Clínica e Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia e Língua Portuguesa.

As instituições que ofertaram os cursos onde os pesquisados fizeram suas pós-graduações foram o Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) e a Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Essas informações mostram que os professores, cada vez mais, buscam uma qualificação profissional, seja através da graduação, seja via pós-graduação, pelos cursos de especialização ofertados por instituições de fora suas localidades, disponíveis em fins de semana e distância.

Seja pelo fator financeiro (aumento salarial), seja pela satisfação em obter um título superior ou mesmo pelas pressões exercidas na legislação nacional que exige formação em nível superior, percebe-se que os professores da Educação do Campo buscam o curso superior mais intensamente, especialmente nos últimos anos.

Dos entrevistados com menos de quarenta anos, um total de dez, apenas um não possui uma graduação. Já dos dez com mais de quarenta anos, seis não tem um curso superior. Tal dado leva-nos a indagar se os agentes estão em busca dos títulos por possíveis ganhos financeiros ou pela vocação acadêmica. Em um mundo cada vez mais competitivo, um título de terceiro grau é vital para a inserção em determinados postos e a docência, seja ela em qualquer local, não foge a essa questão. Porém, “A origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional.” (GOODSON, 2007, p. 72) e o “estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas como aspectos que têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (GOODSON, 2007, p. 72)

Normalmente, no decorrer das falas essa trajetória parece ser árdua e longa, mas muito necessária. Tal como fala do Sujeito 7 que destaca a progressão de sua formação no decorrer do tempo:

Sujeito 7: Minha formação quando eu comecei, eu só tinha o ginásio, aí comecei a lecionar em 85 e passei a caminhar aqui para Buriti. Na zona urbana, na época eu morava no interior e de lá pra cá eu fiquei estudando até agora me formar em pedagogia, nunca parei. E também comecei estudando a noite e tinha os treinamentos que era os cursos de Formação Continuada, os PCN e tinha também salto para o futuro que era um programa muito bom, tenho vários certificados e eu vinha do interior estudar. Agora não que eu já moro aqui na cidade eu fiquei mais perto, mas

sempre eu vinha distante. Ensinava lá porque morava lá e após um bom tempo eu mudei aqui pra zona urbana e daqui continuo ensinando no interior, já consegui minha formação em pedagogia.

A primeira análise a este trecho de entrevista se dá por conta da rotina de estudo enfatizado pelo Sujeito 7 pois, como está destacado em seu relato, o mesmo veio da zona rural (como mostra o detalhe grifado) e estudou no cidade iniciando um ciclo de aprendizado que até o momento da entrevista estava na ativa.

Essa fala da docente aponta o longo e doído período da formação, a caminhada, as noites acordadas, como se cada etapa fosse uma vitória simbolizando o quanto a Formação Continuada representa etapas significativas de sua vida, mas o tempo todo fala do sujeito remete a uma ideia do seu próprio interesse e interação com a atividade docente o que pode despertar a busca por uma instituição que fomenta essa participação, sem, necessariamente, esperar pela disponibilidade do poder público, assim pode-se destacar duas lógicas, da procura e da oferta, entre professores e instituições que colaboram com a formação.

A Formação Continuada deve ter significado, principalmente, no modo de entender o exercício e o papel do ser professor mediante ao trabalho. Segundo Nóvoa (1992, p. 09) “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”. Assim, “conjuguar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’(definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.” (NÓVOA, 1992, 31).

Como descreve o Sujeito 7, que resolve seguir sua carreira e *caminhar aqui pro Buriti* (MA) e andar entre zona rural e zona urbana desde 1985 (*na época eu morava no interior e de lá pra cá eu fiquei estudando*) e ela apenas possuía o antigo ensino médio, com o tempo conseguiu sua graduação em pedagogia (*nunca parei*). Fez os cursos promovidos pelo governo federal, tais como “Um Salto para o Futuro”, um dos marcos referenciais para a educação a distância na década de 90 que se descreve a seguir:

O programa apoia-se em material impresso, enviado com antecedência aos cursistas e em transmissões televisivas nas quais são utilizados vídeos versando sobre os temas da aula e veiculados comentários de especialistas sobre os conteúdos abordados. Possui também uma parte interativa em que os especialistas debatem com a audiência respondendo ao vivo, questões formuladas via fax e canal de voz. Essa interatividade não se limita, entretanto, ao momento da emissão. Os telealunos podem, no decorrer do curso, enviar fax e corresponder-se com os especialistas para formular questões, sugerir debates, tirar d’vidas. Na sua parte final, os programas

incluem sugestões sobre atividades que os professores podem desenvolver em sala de aula, tendo como referencial as discussões teóricas transmitidas. (BARRETO, PINTO, MARTINS, 1999, p. 87)

O programa traz a ideia de uma Formação Continuada do professor alfabetizador, muito importante para a Educação do Campo, sobretudo, em virtude das formações incipientes e, talvez, até inexistentes. Dedicando-se, sobretudo, aos conteúdos do antigo Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries.

É possível perceber a importância também da educação à distância na formação destes profissionais, como citado no depoimento acima o docente buscou novos horizontes quanto aos estudos e dada às dificuldades de acesso e permanência de um curso presencial faz uso, já na década de 1990, de um recurso que tem ganhado grande expansão nas universidades brasileiras, a educação à distância.

Jaime Giolo (2008) apresenta um trabalho interessante sobre o histórico da educação à distância no Brasil, o crescimento da legislação e organização desta modalidade de ensino (que se dinamizou fortemente com uso do computador e da internet, ganhando ambientes virtuais de aprendizagem, recursos próprios e uma secretaria no Ministério da Educação).

A Formação Continuada pode, por sua vez, ser entendida a partir do fluxo contínuo das informações obtidas, dos períodos de diálogos com várias instituições, da interação com diferentes grupos, ou seja, os três princípios de Antônio Nóvoa: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, comentado anteriormente. Destacando estas áreas do desenvolvimento apontadas por Nóvoa é possível também dialogar com a teoria do desenvolvimento humano de Brofrendner (2002), pois o sujeito não apenas sofre uma influência passiva do seu contexto, mas também exerce uma atuação sobre ele modificando-o. E é no sentido dessa Formação Continuada e seu enriquecimento profissional e pessoal que o Sujeito 2 acaba evidenciando:

Sujeito 2: *O que nós devemos ter um conhecimento sobre a vida cotidiana do aluno porque a nossa função lá é orientar cada um a se sobressair. Como? Aprender a conviver com os acontecimentos diários né, como, por exemplo, com o desenvolvimento econômico da zona rural é bem diferente da zona urbana, então os saberes que os professores devem ter os saberes que o professor da zona rural deve ter é fundamenta, né?*

Nesta fala o sujeito destaca que deve haver uma capacitação que promova a interação entre o profissional de educação e a realidade do aluno que este ensina, com

ênfase na sua fala para o aprendizado com o dia a dia aproveitar-se daquilo que faz parte da rotina no meio rural e promover o conhecimento, isto é, a necessidade de dialogar com a linguagem, vivência e experiência do alunado do campo, que tem práticas específicas, um conhecimento de mundo com suas respectivas equivalências. É isto que o sujeito destaca como *conhecimentos diários*, abordando os conteúdos acadêmicos formais de maneira a promover uma aproximação e interesse de saberes que são formalmente estabelecidos pelos currículos, mas também conhecimentos que compõe a riqueza cultural, social e econômica das especificidades deste aluno.

No entanto, ainda falta muito quando se trata de adequar o currículo para a realidade do aluno do campo, uma discussão sobre este aspecto é apresentada no documento onde se destaca a luta de povos do campo por uma educação justa e de qualidade, inclusive com apoio do Movimento Sem Terra. Os autores deste documento defendem que *a escola do campo reforça ainda a lógica do mercado na medida em que seu currículo reproduz um modelo de desenvolvimento de agricultura que legitima o paradigma utilitarista.*(FOERST, 2008, p. 6) Sendo assim, é interessante refletir sobre como esta Formação Continuada vem sendo preparada, quais seus objetivos e metas para o processo educacional tendo o alunado como foco central dos resultados serem obtidos.

Na Formação Continuada é o “aprender a conviver com os acontecimentos diários” e os espaços de Formação Continuada, são espaços que proporcionam diálogos, interlocuções entre os sujeitos participantes – é assim que existe uma troca de experiências entre esses professores. Os professores da Educação do Campo, de turmas multisseriadas aproveitando-se de um espaço de trocas constituído para falar de outros conteúdos, mas que como fala Antônio Nóvoa, “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores.” (NÓVOA, 1992, p. 30)

Portanto, mesmo em momentos em que os debates priorizados por determinado curso de formação possam não focar a Educação do Campo ou a realidade de multisseriados, ainda assim cria-se um ambiente de troca de experiências de forma ativa, através do qual pode-se chegar a soluções para problemas em comum, afinal, os “professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.” (NÓVOA, 1992, p. 30).

E, por isso, o Sujeito 5, quando questionado se houve algum outro programa que discutisse a Educação do Campo, o sujeito articula então um diálogo com a pesquisadora através do qual contatou-se que, embora tenha sido destacado nas respostas que o curso ofertado, sobre essa temática, foi o pró-letramento, ocorrido antes do PEA, pode se concluir que mesmo não sendo um programa direcionado para educação no campo, este deu um importante auxílio para classes multisseriadas, conforme reafirma-se a seguir:

Sujeito 5: *O Pró-Letramento também auxiliou bastante foi antes na escola ativa então por isso que eu já tinha uma noção de trabalhar com multisseriada. [...] ele facilita também que ao meu ver numa forma de trabalhar em grupo compartilhando os conhecimentos.*

É assim, que até mesmo o Pró-Letramento, que envolve o aprendizado da escrita e da matemática aparece com as possibilidades de diálogo para Educação do Campo. Para o Sujeito 5, o Pró-Letramento facilita, pois proporciona uma “*forma de trabalhar em grupo, compartilhando conhecimentos.*” É na interação com os princípios, com os acontecimentos diários e com a disponibilização de programas como Salto para o futuro, Pró-letramento e Programa Escola Ativa que esses professores se transformaram e continuam lutando, e é por isso, também, que o sujeito 7 diz – “nunca parei”.

Destaca-se ainda, que os sujeitos apresentam algumas visões contraditórias sobre a Formação Continuada, onde a mesma é apresentada como muito eficaz e importante e outros momentos é mostrada como insuficiente. Ao ser questionado sobre avaliação que faz da Formação Continuada para professores no campo e sobre a implementação do programa na Formação Continuada específica o Sujeito 5 aponta:

Sujeito 5: *E esse ultimo deixou a desejar porque nós não tivemos acompanhamento então ele não tá suprimindo a necessidade, a demanda porque tudo na vida fazendo aleatoriamente sempre deixa fica um vazio e esse ano foi assim. [...] É como eu falei o acompanhamento não é suficiente assim então como é que eu posso avaliar, a Formação Continuada foi um dos suportes muito grande pra gente porque até então nós não tínhamos o conhecimento de lidar com essas situação e nós trabalhávamos de qualquer jeito e essa situação a partir daí agente já começou a ter subsidio para trabalhar melhor então ela facilitou muito.*

O Sujeito 5 destaca que na última formação o acompanhamento foi insuficiente, muito embora a mesma destaque que a formação tem o papel de promover a troca de experiências, compartilhar e oportunizar o reconhecimento dos erros. Questionada ainda sobre as possíveis dificuldades na Formação Continuada o entrevistado destaca que a implantação da metodologia diferente tornou-se um desafio.

Ainda no que tange a formação dos professores os sujeitos destacaram em seus relatos, quando questionados acerca da Formação Continuada, como ela ocorria, seus referenciais teóricos e como era avaliada, a relevância dos encontros semanais e onde eram debatidas as melhores maneiras de ensinar e onde inovações temáticas compõe o espaço de discussão dos docentes, uma das discussões se deu em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais mais especificamente sobre os Temas Transversais que têm como objetivo ser de natureza interdisciplinar e multisseriada, promovendo um ensino contextualizado e com uma visão dos conteúdos de forma mais dinâmica.

Os temas transversais estão divididos em cinco grandes eixos norteadores, a saber: Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual e ainda conta com espaço para a inserção de temas locais. O documento de apresentação dos PCN's mostra que os temas transversais foram estipulados para tratarem de questões sociais e que estão para além das temáticas convencionais apresentadas nas propostas curriculares, destaca ainda que estes conteúdos não podem ser trabalhados isoladamente e que há a necessidade de promover o diálogo com a realidade do aluno, este é o grande objetivo desta proposta com os temas transversais. A opção pela transversalidade promove o diálogo de todos estes temas justamente para haja a interlocução com os conteúdos convencionais e questões da atualidade. (BRASIL, 1997)

A Formação Continuada promovida pelo Programa Escola Ativa, no município de Buriti (MA), também foi alvo de críticas, por exemplo, o Sujeito 9 faz uma interessante observação para o tempo de disponibilidade e realização destas atividades de formação propostas pelo programa. Ele destaca que, apesar de interessantíssimas, o volume de material disponível para leitura e estudo era incompatível com o tempo que os professores e tutores tinham para efetivar os estudos, sendo assim muita coisa ficava sem ser abordada adequadamente ou sem ser discutida em grupo, destaca que *nem todas as dificuldades eram atendidas*.

Tais afirmações se configuram como uma preocupação, pois a Formação Continuada não estaria atendendo plenamente a sua função juntos aos docentes. Sobre essa questão Libâneo (2008, p. 230) lembra que “a formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional.” E enfatiza dizendo que:

Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional

permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades, etc) reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular (LIBÂNEO, 2008, p. 230).

Os sujeitos 9 e 11, ressaltam que no processo de formação o destaque é maior na relevância do sentido de aprimorar a metodologia, foram os aspectos metodológicos do programa que contribuíram para que o trabalho em turmas multisseriadas fosse desenvolvido sem muitas dificuldades e obtivesse sucesso inserindo o uso de monitorias em sala.

Tais monitorias funcionam da seguinte maneira: os alunos que já alcançaram um nível de conhecimento mais elevado sobre determinado tema auxiliam outros que ainda não obtiveram o mesmo êxito, esta tarefa de acompanhar os alunos mais necessitados de ajuda colabora em várias frentes para que a turma funcione bem, pois onde antes o quadro era uma turma dividida em grupos avançados e outros *atrasados*, gerando ociosidade por parte daqueles que o docente não estava acompanhando foi substituído por uma turma que ainda tem suas diferenças de níveis, mas todos os integrantes estão ocupados e possuem uma função. Esta estratégia promove a dinâmica tão necessária no ensino.

Assim, em linhas gerais, é possível identificar que a Formação Continuada levou aos docentes em impacto na sua qualificação de preparação, no trato com os alunos e desenvolvimento dos trabalhos, confirmando que “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. (NÓVOA, 1992, p. 2)

Os entrevistados que apontam para as sensibilidades que a Formação Continuada proporcionou, melhorando a visão de mundo e o próprio tratamento com os alunos, o entrevistado 11, por exemplo, destaca que aprendeu a trabalhar também com o importante auxílio dos pais e/ou responsáveis para conhecer melhor a criança, seu lado afetivo e as implicações de suas vidas no rendimento escolar. O entrevistado 12 também aponta em sua entrevista que através dos encontros de Formação Continuada conseguiu enxergar melhor as dificuldades enfrentadas pelos alunos e proporcionou uma maior humanização no processo ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2008):

A Formação Continuada é outra das funções da organização escolar envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A Formação Continuada é a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto do trabalho, que os docentes enfrentam e resolvem os problemas, elaboram e modificam os procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2008, p. 227)

Muitas vezes o ambiente escolar colabora apenas para disseminar o individualismo num processo de educação bancária voltada para os interesses capitalistas e pouca valorização no ensino. A educação mais humanizada (citada pelo Sujeito 12 em sua entrevista) é aquela que vai pensar a história de vida dos sujeitos e usar os conteúdos para ensinar valores e não ensinar apenas o conteúdo por si mesmo vazio de sentido. Abaixo destaca-se um trecho do depoimento do Sujeito 9 acerca das contribuições da formação que participou:

Sujeito 9: *Olha, pra falar a verdade todo começo de trabalho você tem suas dificuldades, mas com esse programa de Formação Continuada ele veio esclarecer algumas dúvidas e hoje eu me sinto um profissional, mais é mais sei lá, capacitado e... Pra exercer essa função com multisseriado. Olha, hoje eu me sinto melhor profissionalmente, sou mais organizado, mais... Sei ouvir mais a dificuldade da família, aprendi a ser um profissional mais responsável. A principal experiência dos microcentros era isso, essa troca de experiência, troca de experiência, trocando as ideias para que possamos melhor desenvolver mais ideias né?! Experiência.*

Uma autora que destaca esta preocupação de humanização do ensino com propriedade é Sampaio (2004, p. 34) ao afirmar que: “A educação não pode restringir-se a treinamentos ou apenas informações. É necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social e ambiental”. Desse modo, a perspectiva de formação deve ter uma unidade, a docência está intimamente relacionada ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e do aluno. O aprender e ensinar são dinâmicos e interativos, e atualmente,

Eixo 2- O “saber” docente para a Educação do Campo

O Programa Escola Ativa em foco: o posicionamento dos professores

O PEA é o principal eixo norteador deste trabalho, visto que é um programa, que em sua estrutura, apresenta uma Formação Continuada, que se constitui como espaço para a formação profissional dos docentes do município de Buriti (MA) em educação do campo e metodologias de ensino de turmas multisseriadas.

Antes da adesão do município de Buriti (MA) ao Programa Escola Ativa (PEA) os professores, descrevem em seus relatos que ao trabalharem no meio rural, com crianças e jovens do campo, desenvolviam metodologias aleatórias, descrevem até que muitas vezes não tinham pleno domínio sobre as ações que tomavam nas aulas.

Sujeito 9: [...] *antes não sabíamos como lidar com uma situação, por exemplo, uma delas é que você hoje usa em classes multisseriada os alunos que sabem um pouco mais a gente trabalha em grupo um auxiliando o outro de uma forma que todos possamos somar essa metodologia.*

Neste relato acima o docente foi questionado diretamente sobre se as metodologias do programa teriam auxiliado na atuação em sala, ele se posiciona lembrando que antes do PEA faltava instrumentalização didática para o modelo de ensino multisseriado. A realidade descrita é resultado de um processo onde a formação destes docentes não estava voltada para a Educação do Campo e metodologias para essas turmas tão comuns nos interiores. Pelo próprio vislumbre que se observou, das poucas pós-graduações feitas pelos docentes que participaram do PEA em Buriti (MA), as pós-graduações que deveriam, sobretudo, pensar realidades desses professores, não o fazem.

A educação no campo tem especificidades e estas devem ser devidamente respeitadas, conhecidas e estudadas afim de se tornarem importantes para o desempenho da educação e não entraves para a mesma. Como destacado acima há no Brasil desconhecimentos das realidades do campo, falta de interesse em estudar e pesquisar esta modalidade de educação específica e ainda desinteresse do poder público em financiar e promover investimentos educacionais adequados a estes espaços.

O que o Sujeito 9 descreve, confirma o que dizem Ferreira e Brandão (2011, p. 12), o descaso com a educação no campo é uma problema histórico no Brasil e se estende até os dias atuais. Estes autores também fazem um levantamento das leis que regem a educação

no campo e concluem que as mesmas não são pensadas na melhoria de vida das populações supostamente beneficiadas.

A temática Educação no Campo deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como educação rural. Na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico social (FERREIRA; BRANDÃO 2011, p. 12)

Ademais, no processo de ensino e de aprendizagem, os saberes exigidos aos professores que atuam no campo, segundo o Sujeito 17 é, conhecer a realidade do campo e dos alunos. Assim, considerando os problemas ainda são muitos e estão na ordem da necessidade de superação, e é essa carência que transforma o Programa Escola Ativa num espaço inovador para debates. Como o Sujeito 2, no quesito sobre o PEA interpela:

Sujeito 2: *Exatamente como é o objetivo do programa é como eu já falei anteriormente, mostra para os alunos que eles podem se sobressair lá no campo. Então ele tem que conhecer a prática que até o momento pertence aos pais né?! Como agricultura, por exemplo, então os livros as apostilas as atividades que são oferecida pelo programa são voltadas pra essas condições, pra essas situações, tão tal o que é exigido que se trabalhe o que conhece a terra é que se trabalhe agricultura. Que o aluno aprenda a matemática, mas voltada pra vivência dele, né?! O que ele vê no dia, o que ele vê os pais fazendo pra comunidade. Como que a comunidade vive, como que a comunidade trabalha, então as atividades da escola ativa são sempre voltadas pra vivência do aluno, né?! Por que desenvolvido no campo com o objetivo, de que o aluno aprenda e valorize o que eles vivência. E ai chega o momento, avaliando a implementação do programa escola ativa de acordo no que se refere a Formação Continuada, para educação do campo, vamos dizer assim foi de grande ajuda, no momento em que nós melhoramos nossas praticas nós começamos, vê uma maneira mas inovadora, bom a implementação do programa escola ativa no que se refere a Formação Continuada para escola do campo, para educação do campo acontece viu, como eu já falei as atividades, elas são voltadas para as funções do campo, entendeu especificamente as do campo, construção de hortas viu, voltada mas pro campo, é como eu já falei anteriormente é relacionada questões envolvendo agricultura, o conhecimento da terra questão ambiental, como o aluno aprender a conhecer como proteger, e como proteger o meio ambiente, então é voltada as formações continuada, são voltadas assim pra Educação do Campo.*

Este trecho supracitado apresenta justamente a visão de que a educação no campo não pode seguir o mesmo padrão da educação urbana, pois os alunos vivem em realidades diferentes, muito provavelmente a sua profissão também será relacionada ao meio rural e a escola deve contemplar isso. O entrevistado aborda ainda, a perspectiva interdisciplinar, no

sentido da consciência, no que envolve a subjetividade humana, nas trocas, no que une e separa, no saber e no fazer. (SEVERINO, 2008)

Sabe-se que o nível de dificuldades na escola campesina é cada vez maior, em virtude de uma quantidade cada vez mais abrangentes de realidades sociais. Conforme Libâneo (2011), quando ele fala que os níveis de dificuldades vivenciados por professores estão entre as dificuldades apresentadas dentro de sala de aula, as Políticas Públicas, as condições físicas do espaço de sala de aula e o salário. Entretanto, conforme os entrevistados o programa parece preparar melhor o docente para as peripécias, tal como também coaduna o Sujeito 6, indagado sobre os recursos do programa e relata algumas contribuições do Programa:

Sujeito 6: *Ah ela contribui muito né?! Porque através do programa escola ativa a gente se organiza melhor para o trabalho e a gente aprende mais, né?! E em cima desse nosso trabalho faz as diferenças né?! Com alunos de várias séries. Com alunos de diferentes séries, mas os conhecimentos que nós passamos para eles são os mesmos.*

Logo, conforme o Sujeito 6, o programa é mais importante em termo de metodologias que em termos de conteúdos. Já o Sujeito 3 também destaca que o material fornecido pelos kits contribuiu muito para organizar o ensino nas escolas rurais, uniformizar conteúdos e linguagens abordadas pelos professores desta modalidade e também para suprir uma carência de material de apoio de apoio para estes professores, como descreve:

Sujeito 3: *É com o programa foi que a gente começou a trabalhar dessa forma, porque eles mandam os kits, e esses kits a gente aplica em sala de aula, eu, foi ótimo. [...] o material muito bom também, a parte teórica, porque serve pra instruir, pra que possamos desenvolver os trabalhos dá sugestões pra que nós possamos desenvolver nosso trabalho em sala de aula e a questão do material que eles mandam para os alunos os livros, então... esses livros no início a gente teve muita dificuldade porque assim, alunos quarto ano, outros alunos segundo ano, outros no quinto ano, e no começo os professores ficaram meio perdidos em como saber né organizar esse estudo na mesma sala com livros diferenciados, então a gente foi um dos encontros pra ser trabalhado essa questão, e eles deram sugestões de um dia, por exemplo, colocavam uns alunos e trabalhavam aquele módulo ali, depois outro pra não ficar trabalhando três coisas na sala, então uma das maiores dificuldades foi essa, mas a gente conseguiu depois si organizar e deu certo.*

Percebe-se, mesmo com a fragilidade do sistema educacional, o descaso das autoridades e de alguns professores em potencializar bibliotecas e acervos, os kits elaborados no PEA tornam-se boas referências aos docentes. Com isto não se defende a

ideia de que este material didático por si só é satisfatório, muito pelo contrário, estes docentes são carentes de subsídios para estudo, planejamento e pesquisa que poderiam tornar suas aulas muito mais proveitosas, relatam nas entrevistas que ainda usam do improvisado para conseguirem administrar suas aulas pesquisadas e contam uns com os outros em algum suporte teórico e de material. Carlini (2004) destaca que contribuem para uma “boa aula” a clareza das ideias e o conhecimento do que será trabalhado; a organização e escolha adequada das maneiras de trabalhar as ideias; situações estimuladoras, que incentivem a participação e o envolvimento dos alunos.

Ainda refletindo sobre o papel do programa na realidade educacional e na visão os docentes de Buriti (MA), o entrevistado 04 quando questionado sobre como o mesmo vê o programa descreve que:

Sujeito 4: *É... eu vejo como um programa que cria condições para de aprendizagem voltada a compreensão da realidade social é... na qual a criança está inserida e propondo o conhecimento as diferenças e diversidades, etnias, cultural e etc., e também voltada para a valorização do profissional de educação escolar.*

Claramente percebem-se algumas vertentes de ação do programa pela fala deste docente. Primeiramente no aspecto do apoio que o PEA parece representar ao docente quando o mesmo se refere a ele como aquele que *cria condições*, isto é oferece um referencial, depois apresenta um sentido já discutido aqui que é a preocupação com a adequação do ensino e a realidade social do aluno e professor. Em seguida destaca a atenção para a preservação e respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas e por fim o entrevistado ainda faz uma abordagem do programa com a valorização do profissional. Sobre estes dois últimos tópicos dar-se algumas observações.

O foco do Programa Escola Ativa juntamente à identificação das diversidades sociais, econômicas, culturais, religiosas e étnicas e conseqüente valorização das mesmas parece ter deixado importantes marcas nos docentes entrevistados e ter contribuído para a visão de mundo que estes mesmos docentes repassam aos seus alunos. Um bom exemplo disso é que em quase todas as entrevistas é possível identificar os registros de informações ligadas ao respeito às diferenças, mas quando questionados de como este processo se deu e quais minorias ou diferenças foram abordadas, pois não se tem nenhum registro acerca de situações de conflitos ou entendimentos sobre questões de gênero e homossexualidade no contexto trabalhado aqui.

Outra reflexão feita no trecho citado acima diz respeito à valorização de professores. Dentre os elementos que promovem a valorização do profissional de educação encontra-se possibilitar que o mesmo tenha condições adequadas de exercer a sua profissão de forma satisfatória, isto aqui no Brasil ainda representa pauta nas lutas de reivindicações, pois ainda se tem em voga a velha visão de que a educação pode ser feita de qualquer forma.

Embora a legislação nacional, efetivamente na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional 9.394/96, registre um passo importante para a valorização docente e a própria Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, no artigo 206, enfatize isto, o que se percebe na prática é que estas leis são vagas e promovem uma brecha para que políticos não atuem no sentido de mudar esta situação.

Para Dalila Oliveira (2007) os problemas na educação são tão acentuados que professores, ao longo de sua jornada, vão assumindo papéis e funções que muitas vezes não são seus, acarretando em mais demanda de trabalho e menos tempo para estudo. Ainda de acordo com somente uma mudança nas condições de trabalho do docente para se mudar o ensino (OLIVEIRA, 2007).

Pelos relatos dos entrevistados é claramente perceptível que ainda falta muito para que os mesmos se sintam plenamente valorizados e em condições de trabalho adequados, mas o fato de terem um acompanhamento permanente, por meio das capacitações, material de suporte didático e um programa de apoio já garantem acesso ao processo de valorização.

Outro suporte oferecido pelo programa refere-se ainda aos trabalhos com alunos que requerem auxílios especiais, o Sujeito 11 destaca que os conhecimentos veiculados ao Programa contemplaram também subsídio quanto aos alunos com deficiência. Ao ser questionado sobre as contribuições do Programa acerca da Formação Continuada no Programa Escola Ativa o Sujeito 11 responde:

Sujeito 11: *Olha, nem tudo a gente aprendeu na educação no campo, nem tudo a gente aprendeu, mas pelo menos foi mais uma sementinha colocada, no nosso saquinho de conteúdo, porque a gente aprendeu mais ou menos trabalhar no campo lidando com as diferenças, lidando com crianças com deficiências, portadoras de deficiências, então isso aí na escola ativa, que na escola do campo a gente aprendeu muito com isso, mais ainda precisa muito mais porque a gente tem que tá habilitados para trabalhar na escola do campo sempre recheados de conhecimentos novos, sempre inovando, porque cada dia que passa chega um com dificuldades diferentes, então a gente tem que tá apto para receber essas crianças.*

Observa-se pelo depoimento que o sujeito pesquisado deixa evidente que os problemas enfrentados pelos professores de Buriti (MA), dentro da sala de aula, eram mais as faltas de metodologias que os conteúdos, propriamente dito, e é justamente isso que o Programa Escola Ativa tem como proposta de trabalho, oferecer suporte metodológico aos professores.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas nas aulas e as diferenças entre as turmas seriadas e multisseriadas, os docentes sempre apresentam como problema a questão da disparidade entre os conteúdos e o *jogo de cintura* que o docente deve desenvolver para abranger todos os alunos de forma lúdica, dinâmica, criativa e interessante. É como destaca o Sujeito 14:

Sujeito 14: *Bom...é, com certeza, foi a convivência com diferentes situações, com diferentes realidades de cada aluno, que como já falei é bastante complicado lidar com alunos de diferentes idades e realidades diferentes, então eu aprendi muito com isso, posso dizer que enriqueceu minhas próprias metodologias de ensino.*

É possível observar nas entrevistas que, apesar de algumas críticas, a satisfação dos docentes quanto ao Projeto Escola Ativa e o reconhecimento de que ele representa um auxílio metodológico e de conteúdo, mas ao mesmo tempo a capacidade de observação dos professores sobre as limitações, como pode-se observar na entrevista abaixo:

Pergunta: *Como você avalia a Formação Continuada dos professores do campo na perspectiva do programa?*

Sujeito 5: *É esse ultimo deixou a desejar porque nós não tivemos o acompanhamento, então ele não tá suprindo a necessidade, a demanda porque tudo na vida fazendo aleatoriamente sempre deixa fica um vazio e esse ano foi assim.*

Pergunta: *E como você avalia a implementação do programa na formação continuada específica para educação no campo, a implementação do programa que é específico para a Formação Continuada pra formação?*

Sujeito 5: *É como eu falei o acompanhamento não é suficiente assim então como é que eu posso avaliar, a Formação Continuada ela foi um dos suportes muito grande pra gente porque até então nós não tínhamos o conhecimento de lidar com essas situação e nós trabalhávamos de qualquer jeito e essa situação a partir dai a gente já começou a ter subsidio para trabalhar melhor então ela facilitou muito.*

A sua representação ainda se dá no sentido de um conforto psicológico ao professor do campo tendo em vista que muitos deles reclamam de se sentirem abandonados pelas autoridades à própria sorte e sofrerem com o descaso dos mesmos. Para Imbernón (2009) a

frutificação na educação depende de “requisitos organizativos” e destaca as normas, as adequações curriculares, a formação constante adequada, pensada e assegurada pelas autoridades e a importância do apoio da gestão.

Sujeito 9: *Olha o programa foi bem, foi de fundamental importância no nosso desenvolvimento, aprendemos com o programa várias metodologias e nos tirou algumas dúvidas como lidar com as classes multisseriadas. O programa tirou algumas dúvidas e nós tínhamos algumas dificuldades como atuar em classes multisseriadas e o programa em si veio só somar e, por isso, somos gratos.*

Sujeito 18: *Esse Programa trouxe bastantes benefícios para o pessoal aqui do campo. É mais difícil entender que quando as crianças estão lá sem apoio não é como se tivesse. Entende?*

Sujeito 19: *Uma parte foi, no final muito corrido, o tempo foi muito pouco, então eles tiveram que trabalhar, muito encima do outro, não deu tempo suficiente pra que a gente pudesse... foi boa, deu pra gente aprender um pouco... e por em prática os conhecimentos adquiridos na formação.*

Sujeito 20: *Bom, porque tudo que a gente aprende lá, o que a gente tá necessitando em sala de aula, porque as crianças elas são únicas então a gente tem que está bem segura no que a gente vai falar, no que a gente vai trabalhar, nas atividades que a gente vai colocar, então nos trabalhos em grupos é isso aí.*

Também ficou expresso no conjunto das entrevistas que há um enorme desejo de melhoria nesta modalidade de educação, os professores sabem da necessidade de maior atenção do poder público para com os discentes e comunidade escolar no geral. O PEA é extremamente bem visto pelos professores enquanto uma possibilidade de curso de formação para os professores de Buriti (MA), como pode-se observar nas falas a seguir que representam a maioria das respostas dos sujeitos.

A gestão de sala de aula e trabalho nas classes multisseriadas

A gestão de sala de aula e trabalho nas classes multisseriadas envolve vários aspectos administrativos e pedagógicos e a mesma deve priorizar a participação, democracia, planejamento, divisão de atribuições e a promoção de um ambiente saudável e não despótico, partindo destes princípios a gestão em sala de aula também deve priorizar a corresponsabilidade e coparticipação de discentes e docentes no processo de ensinar e aprender. Para que haja o exercício adequado dessa gestão também é importante o incentivo na Formação Continuada dos profissionais de educação, oferecendo suporte para participação em oficinas, grupos de estudo, seminários, e etc.

É como destaca Vasconcelos (2004):

Independente do local em que a escola esteja oferecendo o ensino (zona urbana ou rural), é importante que a direção da escola esteja pautada de planejamento e de critérios qualitativos para que o ensino em qualquer modalidade da educação básica não sofra prejuízos (VASCONCELOS, 2004, p.3).

A dinâmica escolar esteja em qual modalidade estiver, deve vir acompanhada de planejamento para uma adequada gestão. O Programa Escola Ativa, através da política de promoção de formações continuadas aos professores, estabelece o contato de tutores, gestores e professores na dinâmica de planejamento e organização do ensino em escolas rurais multisseriadas.

Os desafios são muitos, como destacam os professores nas entrevistas, como por exemplo, trabalhar com o material diferenciado para o ensino multisseriado no PEA, receber alunos em diversos níveis e realizar um trabalho de acompanhamento com todos. No entanto o programa aposta da organização administrativa e pedagógica, bem como com o apoio da família e comunidade escolar para a busca de em ensino de qualidade mesmo que imerso em problemáticas tão cruéis quanto a distância, falta de recursos e tecnologia e a desinformação. Como se pode observar a seguir:

Sujeito 3: *as dificuldades que a gente teve também foi assim, a questão do acompanhamento da família na escola, a falta de apoio pedagógico, a indisciplina por parte dos alunos então a gente teve um pouco de dificuldade, pra desenvolver uma aprendizagem como gostaríamos, onde todos aprendesse a ler a produzir e interpretar bem.*

Sujeito 6: *A minha maior dificuldade foi nos guias de aprendizagem dos alunos, no começo que eu achei muito difícil porque é uma metodologia nova pra nós professores de Buriti foi esse.*

Sujeito 18: *Eu sempre fiz desse jeito, né? Com agrupamento de alunos, porque não tinha outro jeito. Esses grupos às vezes era por série ou por meninos mais faltava só algumas coisas que agora eu já aprendi.*

Muitos teóricos têm refletido sobre a prática do professor e uma das questões que chamam atenção pauta-se justamente na observação das *novas* funções do educador, Ivani Fazenda (2005) destaca algumas destas novas exigências para o ato de educar, ela destaca que o novo educador é aquele que: assume compromisso com o povo; recusa o imobilismo; cara educação como problematização, percebe que a educação acontece dentro e fora da escola e ainda, se descobre autoridade.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008) apresentam algumas reflexões acerca das competências profissionais e suas qualidades essenciais e um dos destaques deste teórico se dá na forma que os profissionais devem olhar a educação, e defendem:

Ora, é a escola que é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que manifestam na ação pedagógica, assim, como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e de atitudes. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 64)

O pensar do professor deve ser interdisciplinar e centrado nas possibilidades. A escola é um espaço para construir e não transmitir. Dentre as competências e qualidades do professor, sobretudo do campo, deve estar a compreensão o professor não é ensinador, muito pelo contrário, por toda formação e na sala de aula, a intencionalidade no ensinar e no aprender está presente. O contexto educativo é “mutável” (TARDIF; LESSARD, 2008), ainda que não seja em classes multisseriadas, o ensino e as aprendizagens são diferentes mesmo que a sala seja composta de alunos das mesmas séries. É o que declara o sujeito a seguir:

Sujeito 20: *Ele contribui de forma... porque é o professor, a partir do momento que ele começa a trabalhar na Escola Ativa, no programa, ele traz vários conhecimentos, então o professor, ele passa a aprender, com... juntamente com as crianças, com o conhecimentos dele, não ele só, não transmite ele também recebe, conhecimento da criança de uma forma bem natural, e espontânea, não sendo forçado a nada, porque fica uma ensino que deixa é... porque fica um ensino participativo, os dois lados participam tanto o docente, quanto o discente, não é sempre a mesma coisa.*

A exigência ao docente por intermédio de uma educação interdisciplinar e de valorização das competências, significa que os docentes estão (ou pelo menos devem estar) envoltos da noção de que as disciplinas não devem ser caixas empilhadas na cabeça do aluno, pelo contrário devem obter constante diálogo. Para Ivani Fazenda:

Um pensar nesta direção exige um projeto em que causa e intenção coincidam. Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. [...] No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. (FAZENDA, 2005, p.34)

Para Fazenda (2005), a interdisciplinaridade é marcada pelo envolvimento de todas as partes do sistema escolar. É neste sentido que os professores devem transformar estas salas em espaços que promovam o interesse em buscar novos saberes, isto é, devem

promover a curiosidade com recursos adequados também tanto ao módulo de ensino, à realidade em que aquela escola está inserida e à característica peculiar de ter em um mesmo ambiente físico e único professor alunos de variadas situações cognitivas, pois em um mesmo horário, o professor atende crianças de 06 anos até 12 anos.

Usos de recursos didáticos pedagógicos nestas turmas

Outro aspecto apresentado pelos sujeitos foram os recursos didáticos que são ferramentas usadas na educação e servem como ponte entre a ação docente de mediar os saberes e a prática discente de aprendizagem, promovendo as adequações nas aulas, facilitando a compreensão, reforçando o conteúdo abordado, ou seja, são meios que devem auxiliar o professor.

O uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros. (SOUZA (2007, p.113).

Como o PEA lida diretamente com diferentes graus de desenvolvimento mental e ritmos de aprendizagem busca oferecer uma diversidade de atividades para que o ensino e aprendizagem sejam cognoscíveis. Desta forma o incentivo e instrumentalização do docente quanto ao uso de recursos didáticos se faz uma constante nos documentos legais de implantação do programa, e como se pode observar nas entrevistas, foi um foco de destaque na versão do programa na cidade de Buriti (MA). Um dos exemplos que se destaca para exemplificar este incentivo e contribuição do programa aos docentes se dá por meio da fala do Sujeito 4, abaixo:

Sujeito 4: *Contribuo bastante porque a partir dessas metodologias procurei realizar e conduzir nossas novas atividades no sentido de mudar a realidade da minha formação da educação dos meus alunos.*

Segundo Carlini (2004, p. 125) na preparação da aula uma das regras é a “seleção de recursos de ensino, adequados, atualizados e capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. É preciso encontrar a justa medida entre escassez e o excesso de estímulos, visuais, auditivos, entre outros”. Tanto na Formação Continuada dos

professores, como na sala de aula com os alunos, os recursos didáticos do PEA desempenharam um papel bastante significativo, como descreve o Sujeito 3.

Sujeito 3: *Na formação com os colegas, isso foi uma experiência muito boa eu aprendi muito e também melhorei assim em sala de aula muito a questão dos recursos que eles mandavam a questão dos jogos que eles que vem pra criança se desenvolver trabalhar com sucatas, valorizando aquilo que eles tem que trabalhar e desenvolver o estudo através de desenvolver o aprendizagem deles com material que vem os jogos pedagógicos. No que ajuda demais os meninos gostam muito, então isso sim ter melhor e assim pro próprio professor porque agente as vezes fica cansativo, tá só ali passando, então é assim... torna a aprendizagem mais prazerosa pra eles porque agora a gente organiza na semana, dois dias pra brincar pra você aprender brincando, ai vai ser o lúdico em sala de aula.*

Desse modo, se bem aproveitado os recursos didáticos promovem uma verdadeira interação entre aluno e professor e auxilia na busca pela obtenção dos resultados desejados e objetivos propostos no planejamento (eles devem ser planejados com antecedência para que tenha maior possibilidade de êxito). Na educação campo os recursos são ainda mais necessários tendo em vista as dificuldades enfrentadas não só pela heterogeneidade das, mas também pelas peculiaridades. No depoimento do Sujeito 7, as contribuições ficam ainda mais evidente,

Sujeito 7: *Eu vejo como um programa incentivador, porque ele é um programa que ele vem acompanhado com diversas materiais pra melhor a gente ensinar as crianças, tem o emborrachado, é livro didático, é biblioteca de livro infantil, é muita coisa tem mais facilidade pra gente ensinar as crianças apesar de ser multisseriada fica meio difícil lecionar e com esse programa até os livros deles são bem mais fácil pra gente ensinar, é tudo assim numa mesma coleção, uns livros bem assim visível e também tem muita capacitação todos os anos, tem vez que é duas, três vezes por ano, três capacitação só pros professores da escola ativa pra melhor melhorar o ensinamento dos alunos.*

Relação entre escola e comunidade

Diante do anteriormente discutido, indaga-se ainda, a fim de fazer um paralelo com o apresentado até aqui, sobre o ensino em classes multisseriadas antes do programa e as dificuldades da realidade de trabalho, o Sujeito 10 aponta como relevante, a valorização da parceria com a comunidade que pode ser um interessante instrumento no processo de ensinar:

Sujeito 10: *Era muito difícil porque a gente tinha que ter tempo suficiente para trabalhar com as turmas diferenciadas, de acordo com a série, não podia passar um assunto, muito avançado para*

aqueles que já estavam já adiantados, e também não podia trabalhar um assunto muito fraco com eles, então tinha que ser um assunto diferente pra cada turma, isso atrapalhava muito. Facilitou mais porque a gente trabalha por módulos e isso é uma forma de organizar o ensino, então foi melhor pra eles porque eles tem mais tempo pra aprender ... a gente divide, pela equipe pelos líderes e os líderes ajudam a coordenar, ajudam no processo no hora de fazer as tarefas, e fazer, de realizar as atividades, o professor que trabalha no campo, ele tem que saber... os saberes são mais voltado pra comunidade, porque a realidade da comunidade da zona rural, é diferenciada da comunidade da urbana, então tem que ter uma forma diferenciada de trabalho, não discriminando as crianças da zona rural, mais a gente tem que trabalhar a realidade deles, do convívio deles. A gente tem que valorizar é a cultura dele o conhecimento campesino deles que é diferenciado da zona urbana.

Como o Sujeito 10 destaca, se a realidade da zona rural é diferenciada, deve ser também diferente seu ensino, e uma das formas de garantir esta especificidade são promovendo parcerias com a comunidade e aproveitando sua cultura.

Esta observação é fundamental para que haja sucesso na instrução formal no campo (na verdade em todo processo educacional), pois somente ações combinadas entre escola e a comunidade escolar de seu entorno possibilitarão a educação reflexiva tão almejada e articulá-las com os princípios para a educação no campo onde busca-se: um ensino reflexivo, centrado na problematização e interação, favorecendo a argumentação, valorizando os conhecimentos dos alunos, incentivando a sua participação e diversificando as estratégias de ensino. (Planejamento de Ensino na diversidade – educação no campo, fev/2013) = outra maneira de citar

A relação escola e comunidade dá-se também no que tange ao projeto político-pedagógico, que em sua perspectiva contempla já a interação com a comunidade, pais e/ou responsáveis. O documento base de reformulação do Programa Escola Ativa destaca:

A gestão democrática do ensino público corresponde à participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e na gestão de recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola. Para o Programa Escola Ativa, a gestão democrática encontra-se concretizada no elemento curricular Colegiado Estudantil e nos outros instrumentos de participação que chamam os estudantes a assumir responsabilidades ante a escola e a comunidade, valorizando a experiência extra-escolar. (BRASIL, 2010, p. 22-23)

Assim, além de promover a participação da comunidade no entorno da escola o projeto político pedagógico deve também estimular os/as alunos/as a exercerem papel de responsáveis por sua escola. Para que a escola tenha objetivos satisfatoriamente alcançados

a parceria entre escola, comunidade e família e fundamental e por muito tempo um abismo entre agentes da educação formal e agentes da educação informal praticamente não dialogavam, pois a escola era entendida apenas uma depósito de alunos ou máquina de conhecimento.

Na educação no campo a promoção do intercâmbio entre organização do trabalho pedagógico, recursos didáticos adequados e diálogo entre escola e comunidade são imprescindíveis para o estabelecimento de práticas educacionais dos professores mais exitosas e diminuição na evasão escolar, além de promoverem claras possibilidades de melhoria da vida no campo. Utilizou-se um exemplo das entrevistas para citar como os professores buscaram aprimorar e fazer uso daquilo que adquiriram por meio do PEA, com reflexão sobre a própria didática deste professor.

Sujeito 8: *Ah, contribuiu através dos recursos, mudou através dos recursos, que antes eu não tinha recurso hoje a escola ativa nos oferece, nos dá os recursos e ai melhorou mais minhas práticas pedagógicas na sala de aula.*

Como foi possível identificar, nas entrevistas (como por exemplo, a supracitada) coletas no município de Buriti (MA), existe a preocupação por parte dos professores em estabelecer diálogo com estas áreas e serem agentes neste processo que foi reforçado pela metodologia de ensino do Programa Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa e a perspectiva interdisciplinaridade

Quando levanta-se essa discussão fala-se, sobretudo, na função social da escola, no debate sobre a interdisciplinaridade e a postura interdisciplinar, a educação não deve mais ser apenas literária e descontextualizada, o aluno necessita dialogar com conhecimentos mais úteis, práticos, dinâmicos e capazes de promover a tão almejada aprendizagem.

Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que este conhecimento não é dado *a priori*. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica [...] Assim, a educação se constitui numa atividade

humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 2)

Concorda-se que a educação e a sua forma institucionalizada devem, portanto contribuir para a formação de cidadãos inseridos em seu contexto social. Para a educação rural o Programa Escola Ativa representa a possibilidade de promover cidadania, contextualizada com a realidade dos alunos no meio em que vivem. É com o Programa Escola Ativa que, conforme o Sujeito 2, *possuímos uma melhor relação com a Educação do Campo. O jovem pode melhor relacionar o que aprendeu no curso, pode relacionar sua vivência e os conteúdos apreendidos a níveis transversais. E o professor se prepara melhor para as dificuldades do ensino no campo.* E continua explicando:

Sujeito 2: *[...] os alunos buscar na zona rural tem essa dificuldade porque é preciso o aluno tá sempre buscando pesquisar, e os meios de pesquisas são bem limitados. Chega o momento até que certos conteúdos tem que parar no meio do caminho, porque ele vai buscar onde, né? Computadores na escola tem mas não tem internet. Os livros são pra subsidiar essa pesquisa e não são suficiente, né?*

Embora sejam distribuídos livros didáticos, que são produzidos endereçando-se ao público-alvo do PEA, estes acabam carregando o peso de uma produção mercadológica e que também carrega a lógica da identidade estatal que a produz. Sendo o grande referencial (e muitas vezes os únicos) de material para os professores do programa estes instrumentos acabam por ser norteadores balizares que sofrem com processos de formação e isolamento.

Tal fato torna-se uma questão que merece atenção e reflexão é quanto ao uso exclusivo ou restrito destes cadernos e nas veiculações dos ideais reforçados em suas páginas. Não se defende aqui que todos os processos ocorrem apenas por meio da reprodução, mas em larga escala acredita-se que dada às circunstâncias nebulosas que a Educação do Campo se acontece no Brasil estes manuais ou cadernos tornam-se os grandes referenciais.

O depoimento do entrevistado chama atenção para os recursos que promovam nos alunos a busca por mais conhecimento e interação, quando o professor destaca a problemática de quais subsídios vão auxiliar docentes e discentes à novos saberes e interlocuções, logo vem à tona a ausência de uma infraestrutura adequada que possibilite e estimule a prática da pesquisa, leitura e mesmo autonomia dos alunos.

Vitor Paro (2000), em seu livro que analisa a escola pública no Brasil, chegou à conclusão que o ensino brasileiro é organizado para não funcionar adequadamente e

justamente porque autoridades são desinteressadas quanto ao seu adequado fim. A organização e planejamento (sobretudo de infraestrutura) com material e pessoal adequado acabam se tornando uma utopia, pois o corpo docente e administrativo tem uma formação para educação com uma linguagem e ao mesmo tempo se deparam com escolas que não fornecem suporte.

Nesta perspectiva, os docentes de turmas multisseriadas devem estar atentos para a questão da interdisciplinaridade, pois esta instrumentalização pode tornar efetivo o intercâmbio entre as várias turmas mediadas pelo mesmo professor e o eixo temático envolvido por várias vertentes conceituais, bem como cita sobre o PEA, o Sujeito 10, [...] os saberes são mais voltado pra comunidade, porque a realidade da comunidade da zona rural, é diferenciada da comunidade da urbana, então tem que ter uma forma diferenciada de trabalho, não discriminando as crianças da zona rural, mais a gente tem que trabalhar a realidade deles, do convívio deles. A gente tem que valorizar é a cultura dele o conhecimento campesino deles que é diferenciado da zona urbana

Considerando o que Ivani Fazenda destaca, o âmbito da interdisciplinaridade em sua conceituação faz parte de uma visão mais ampla de sociedade e ciência, mas também deve ligar-se à identidade curricular e pedagógica (2008). Maria Elisa Ferreira (2005) faz ligação da interdisciplinaridade com a identidade e com a diferença, levando em consideração que ela se constitui na própria dialética homem-mundo. Afirma ainda que:

A interdisciplinaridade, vista do ponto de vista estático, traria em si uma visão cartesiana de relação biunívoca sujeito/objeto, compreendendo pontos de ligação entre os diferentes mundos humanos – do artista, do poeta, do matemático, do historiador, do geógrafo, do educador. Enquanto dinâmica, ultrapassaria a segmentação, recupera o homem da esfacelamento e mutilação de seu ser e do seu pensar fragmentados. (FERREIRA, 2005, p. 24)

Em concernente, Bueno (2007) etimologicamente define interdisciplinar como “ adj. Comum a duas ou mais disciplinas”. No que se propõe o PEA, quando partindo do princípio de que através da *Vivência de processos democráticos e participativos*, há promoção o “pensar” do professor na amplitude que é o ensino no campo e para o campo, também se concretiza através do diálogo com várias fontes de conhecimento. A interdisciplinaridade assume uma função muito além de completar os prefixos multi, pluri e trans e está diretamente relacionado a matéria, disciplina, conteúdo. “E o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional”. FAZENDA (2005, p. 17)

Para Assumpção (2005, p. 24) “a interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre os seres – inter- num certo fazer – com dade – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se”. A ação humana é permeada de intencionalidade, subjetividade, enquanto ser social, interativo, que comunica e principalmente que apreende na relação “ homem-mundo” ASSUMPCÃO (2005). Assim como ratifica o Sujeito 17: As trocas de experiências entre os professores, alunos, secretaria daqui e de fora é muito importante para nós. Muitas vezes não temos, como posso dizer? Uma visão do que é tudo isso.

Cabe pontuar, portanto, que a Resolução/CD/FNDE Nº 35/2010, determina que a Formação Continuada deva estabelecer e contemplar os aspectos metodológicos do ensino ofertado pelo PEA, com os seguintes itens: Cantinhos da Aprendizagem – com espaços multidisciplinares com material para pesquisa e experimentação; Colegiado Estudantil – uma forma de estimular a auto-organização e decisões coletivas; Escola e Comunidade – aproximação e inserção das atividades curriculares nas atividades diárias da comunidade, a interdisciplinaridade, nesse contexto é o caminho para a construção, produção e efetivação da postura inteterdisciplinar.

Nesta perspectiva, o professor precisa “descobrir-se interdisciplinar”, não cabe mais a visão compartimentada, isolada produto da escola tecnicista. O profissional vive em busca do equilíbrio, não mais “dominar conhecimentos específicos”, mas viver uma experiência gratificante, proveitosa, para o mundo. Peña (2005). O Sujeito 2 ilustra esse contexto:

Sujeito 2: É o que nós devemos ter um conhecimento sobre a vida cotidiana do aluno porque a nossa função lá é orientar cada um a se sobressair como? Aprender a conviver com os acontecimentos diários, como por exemplo, o desenvolvimento econômico da zona rural é bem diferente da zona urbana, então os saberes que os professores devem ter os saberes que o professor da zona rural deve ter é fundamenta essa vivência do aluno, por ele não está buscando em outros municípios ou até na zona rural uma maneira de sobreviver. Temos que ensina-lo a aprender a praticá-la a viver no meio que ele tem na zona rural.

No processo de qualificação dos professores que participam do PEA, os Cadernos do Educador e do Educando cumprem um papel de nortear o trabalho. De acordo com Appel (2006) há uma concepção quase que generalizante de que os professores da educação multisseriada são mal formados e desatualizados, e para superar esta perspectiva são necessárias medidas mais drásticas a fim de promover a dinamização de saberes entre estes professores, a formação acadêmica e continuada também. Este estigma do isolamento

e precariedade destes profissionais não deve ser desculpa para uma divulgação generalizada e consentida de que assim deve permanecer. Sendo assim, este autor chama atenção para a necessidade de intervenções, estabelecimento de capital cultural e fim da burocracia para alcançar este professor.

Não se trata de saber ou não saber, a intersubjetividade, no sentido de reafirmar que “os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada” (GATTI, 1996). Desse modo, é imprescindível adequar nas propostas pedagógicas voltadas à Educação do Campo a Formação de Professores, a diversidade cultural, os processos de interação e as transformações pertinentes ao contexto do campo, tendo como base teórica a interdisciplinaridade e o desenvolvimento humano dos sujeitos.

Portanto, a relevância da Formação Continuada é largamente reconhecida e difundida, no sentido de que promove uma melhor qualificação para o profissional de educação e para desempenho das atividades didáticas, tendo por consequência resultados mais satisfatórios e produtivos do programa junto a estados, municípios e sociedade.

Sujeito 3: *Foi um excelente trabalho, uma excelente formação, pois estimulou, é o alto aprendizagem dos alunos, através do trabalho em grupo onde uns ajudam os outros até, nessas atividades, obtendo dessa forma um melhor desempenho, e percebendo a importância do trabalho em conjunto. E a gente, é a função do professor nas classes multisseriadas é monitorar a sua turma de forma organizada, prazerosa, dando oportunidade aos alunos para desenvolver atividades de forma autônoma, assumir responsabilidades pela sua aprendizagem, estimular a pesquisa, o questionamento, e a capacidade de si desenvolver melhor as suas atividades no campo, porque a gente atua não só ali, o trabalho do professor não tá limitado apenas em sala de aula, o programa escola ativa, ele possibilita nós também é de interferirmos em termos de melhoria na comunidade nas suas práticas, nas atividades da comunidade, então a gente faz, foi bom ter acompanhamento da família na escola, a falta as dificuldades que a gente teve também foi assim, a questão do acompanhamento da família na escola, a falta de apoio pedagógico, a indisciplina por parte dos alunos, então a gente teve um pouco de dificuldade, pra desenvolver uma aprendizagem como gostaríamos, onde todos aprendesse a ler a produzir e interpretar bem.*

Os temas apresentados acima respaldam o trabalho pedagógico no espaço educativo, segundo a perspectiva do Programa embora, tendo sua estrutura curricular disciplinar, reafirmam a compreensão para auxiliar a prática dos professores numa perspectiva de construir, participar, inferir e mostrar resultados, estimular a autonomia dos envolvidos, desde à capacidade de avaliar e até a de ser avaliado, quer seja no âmbito profissional ou pessoal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
(BRASIL, 1988)

De acordo com os debates e as discussões sobre Políticas Educacionais, tem-se buscado ampliar as discussões teóricas e metodológicas, na perspectiva de compreender suas especificidades e definir ações de implementações por parte de Políticas Públicas educacionais inclusivas. Na presente pesquisa, empreendida para o entendimento do processo de Formação Continuada dos professores, direcionada por estrutura própria do PEA e resultante de uma ação compartilhada entre União, Estados e Municípios, – em atendimento a uma das questões urgentes de Políticas Públicas eficazes que estão no centro das discussões dos pesquisadores da área da Educação do Campo e os movimentos populares, que pensam e reivindicam Educação do Campo pública e de qualidade, sobretudo, considerando o contexto sócio- histórico-cultural e geográfico – evidencia-se a importância da Formação permanentemente.

É por esta carência encontrada e, especificamente, pela organização do alunado em classes multisseriadas, que o desafio dos professores em ministrar aulas no campo torna-se cada vez mais complexo. Nesse sentido, as políticas voltadas para a Educação do Campo e para as classes multisseriadas devem ser pensadas e construídas juntamente com as comunidades rurais, considerando as singularidades e particularidades de cada localidade.

Um debate teórico construído a partir dos vários projetos, programas e iniciativas governamentais e não governamentais não é necessariamente garantia que haja qualidade na Educação do Campo, sobretudo, no Estado do Maranhão, onde se encontra uma quantidade significativa de classes multisseriadas e ainda, *o lócus* desta pesquisa, que destaca a um número elevado de adesões de escolas ao referido Programa em estudo.

Considerando a realidade das classes multisseriadas na zona rural, pode-se refletir sobre essas classes sob uma perspectiva que remete à necessidade de uma prática educativa que atenda a todos os alunos de forma efetiva. Percebe-se que estas situações exigem reflexão quanto à postura e as ações realizadas pelo professor e pela equipe responsável, diante dos desafios que cercam o cenário escolar, tornando essencial relacionar teoria à prática aplicada, o que confirma a importância de um processo de Formação Continuada,

pensado e efetivado nos princípios de ação – reflexão – ação. Como afirma Freire (2001, p. 39), “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”.

Nesse contexto, como política pública para a Educação do Campo, o Programa Escola Ativa foi criado para combater a reprovação e a evasão escolar dos alunos de escolas rurais, especificamente, nas classes multisseriadas. A adesão ao Programa Escola Ativa é fruto de resultados de movimentos sociais e educacionais, conferências, debates, entre outras ações, a fim de atender às especificidades e às peculiaridades da realidade campestre, corroborando para avanços educacionais na área.

Porém, a implementação da Educação do Campo em Buriti (MA), ainda precisa ser redimensionada no que se refere aos conceitos do que é rural e o que é urbano, ao estigma de inferioridade – alimentado pelas condições geográficas, econômicas, sociais e culturais, e ao sentimento de desfavorecimento, aspectos que comprometem a efetivação de ações, como os Microcentros propostos pelo PEA.

As classes multisseriadas não podem ser consideradas uma anomalia no sistema educacional. O contexto geográfico e social no qual se configura essa condição, no campo, direciona o tratamento à demanda, que é cumprir o que estabelecido pela Constituição, ou seja, oferecer e proporcionar Educação de qualidade com equidade e valorização da cultura. E, numa perspectiva completamente aditiva, é possível a inserção da prática interdisciplinar, pois o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, quem pode captar as necessidades do aluno e o que a Educação lhe proporcionar. Entende-se que “a interdisciplinaridade do professor pode envolver e modificar o aluno” (TAVARES, 2005, p. 30).

Na perspectiva do PEA, não se trata de níveis de cognição, mas sim de um tempo cronológico e contextual no qual estes sujeitos estão inseridos. Constituiu-se como política que viabilize e assegure o direito a uma Educação de qualidade, que não depende apenas de um profissional qualificado, mas também de recursos, de sistematização e de fundamentação adequadas. Além disso, os professores recebem Formação Continuada para atuarem no Programa, objeto deste estudo, que:

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Nesse sentido, o Programa Escola Ativa, teoricamente, apresenta-se como uma proposta metodológica que visa à melhoria para a Educação no campo, por meio da melhoria do desempenho de professores, alunos e comunidade, sendo o aluno o sujeito e o colaborador participante do processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, utiliza orientações de estratégias que motivem a construção de conhecimentos, a inovação em recursos pedagógicos diversos, foco na auto-aprendizagem, trabalho em grupo, o ensino por meio de módulos e de livros didáticos especiais.

O relatório – um dos documentos analisados – é uma estratégia bastante positiva, porém, deveriam constar em sua composição avaliações dos professores, embora constem nas pautas a leitura do relatório anterior. Anexar ou incluir as avaliações dos professores sobre o processo de formação estimularia, dentre outras ações, a prática do registro, da avaliação, da auto-avaliação e o entendimento do contexto no qual estão inseridos.

Sabe-se que os elementos constitutivos do ensinar e do aprender precisam estar integrados aos índices mundiais e, sobretudo, às relações de respeito às diferenças entre o cenário urbano e o rural. Desse modo, a presente pesquisa proporcionou subsídios práticos para entender a formação de professores no Programa Escola Ativa, bem como possibilite propostas de melhoria da Formação Continuada do referido programa, buscando permitir analisar as possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem para professores e alunos atendidos pelo mesmo.

Contudo, sabe-se que é imprescindível adequar as propostas pedagógicas voltadas à Educação no Campo com a diversidade cultural, os processos de interação e as transformações pertinentes ao contexto do campo. Portanto, comprovar a efetivação da proposta do programa e o alcance das metas e dos objetivos é um desafio que se faz indispensável, inclusive com o estabelecimento de uma proposta didática interdisciplinar, tendo em vista que esta é muito mais dinâmica, inclusiva e até mesmo estratégica para turmas multisseriadas. A análise seria como uma ferramenta fundamental, sobretudo, porque a “interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística” (FAZENDA, 2005, p. 22).

Pelo pesquisado, percebeu-se que o PEA, antes de qualquer coisa, é um espaço de intensas reflexões sobre as classes multisseriadas entre seus participantes, sejam eles administradores, professores e alunos. Porém, as políticas definidas em âmbito nacional no Programa, na maioria das vezes não são contempladas nas localidades por uma série de motivos, como falta de estrutura das escolas, aprofundamentos dos estudos, cumprimento

das etapas preestabelecidas, diminuto entusiasmo dos discentes com relação às aulas, entre outros.

Dessa forma, após análise documental, pesquisa de campo *in loco* e análise de entrevistas com os professores envolvidos no PEA, percebeu-se que o mesmo constitui-se importante ferramenta pedagógica no município de Buriti (MA), haja vista a cidade ter um grande percentual de pessoas morando na zona rural, que encontram dificuldade de se deslocarem para a cidade para obter níveis mais altos de escolaridade.

A Formação Continuada é efetivada também, pela troca de experiências, que é entendida pelos sujeitos da presente pesquisa como estratégia importante para o fortalecimento de suas ações em sala de aula. No entanto, a perspectiva interdisciplinar, proposta pelo programa por meio da reflexão e da sistematização dos conhecimentos, não se efetivou com aprofundamento, no que se refere ao conteúdo específico que caracteriza a Educação do Campo, conforme descrevem os sujeitos em suas falas.

Registrou-se, por meio da pesquisa, que a relação teoria e prática deve ser estendida aos professores, considerando que “a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir” (FAZENDA, 2005, p. 18).

Diante da realidade do município investigado, constatou-se um corpo docente composto por maioria de profissionais que já atuavam na zona rural antes mesmo da implantação do programa na cidade, docentes que, em sua maioria, possuem formação acadêmica e alguma forma de estudo continuado, como pós-graduação ou participação em projetos governamentais. Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são moradores de zona urbana, mas desenvolvem seus trabalhos no meio rural com uma sensibilidade notável para o fato de estarem atuando num espaço com realidade diferenciada. Estes docentes demonstraram, nas entrevistas, constante preocupação com o trabalho a ser desenvolvido e, apesar de algumas críticas ao PEA, no geral, a aprovação ao programa é significativa.

Um dos objetivos deste trabalho, além de traçar o perfil dos professores envolvidos neste programa na cidade de Buriti (MA), refere-se a conhecer como ocorre o processo de Formação Continuada do PEA, pela perspectiva legal e também na visão dos profissionais. Em relação aos docentes, foi possível observar relatos de que houve aprendizado com as capacitações recebidas e estas contribuíram para auxiliar os docentes em sua prática cotidiana na sala de aula, porém, também constam nos relatos a carência de materiais

adequados a serem utilizados nos encontros de capacitação e o pouco tempo destinado à mesma.

Com relação à proposta/oferta para a Formação Continuada do PEA, no que se refere às classes multisseriadas, às especificidades da realidade do campo no município e aos aspectos de interdisciplinaridade, este programa contribuiu – de acordo com os resultados obtidos nas entrevistas – para sensibilizar e chamar atenção dos docentes para melhor aproveitamento daquilo que se insere na realidade do aluno do campo e de suas dificuldades. A descontinuidade da Formação Continuada e as atividades de formação crítica como, por exemplo, a contextualização dos conteúdos disciplinares com as especificidades e particularidades do campo, são apontadas como dificuldades a serem superadas. As avaliações do programa devem ser redimensionadas, visto que:

a avaliação se revela como um importante mecanismo de gestão, uma vez que fornece informações e subsídios para tomada de decisão dos gestores, formuladores e implementadores de programas, pois possibilita conhecer o que está acontecendo e atuar sobre os fatos de forma a realizar ajustes necessários, economizando-se dessa forma tempo e recursos, o que eleva a credibilidade das ações públicas (CAVALCANTI, 2008, p. 2).

Após o exposto, fica claro que a implantação de programas educacionais, enquanto Políticas Públicas, precisa ir além dos convênios firmados entre governos municipais e o federal, nos quais o objetivo principal seja a captação de recursos. Os programas precisam ser aplicados de acordo com os aspectos norteadores propostos em cada um. Não pode ser uma ação “isolada” movida pelo governo, para atender à demanda atual. Há que se considerar a necessidade e os meios que garantam a permanência do aluno e do professor em sala de aula, além do atendimento de qualidade na escola do campo.

No caso do Programa Escola Ativa, a multisseriação é uma forma de diminuir as desigualdades no campo da Educação do Campo, porém, sem o devido cuidado, sem o respeito pelo que está em seus princípios básicos, pouco tende a melhorar. A interdisciplinaridade também pode auxiliar no contrato didático e colaborar para efetivação do ensino, uma vez que a prática interdisciplinar tem como princípio básico a intenção que deve conter, isto é, não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, pode-se dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estar-se trabalhando de maneira efetiva interdisciplinarmente (FERREIRA, 2005, p. 34).

Constata-se que também é necessário para os professores o exercício do trabalho com consciência cidadã, sobretudo no que diz respeito à formação técnico-científico-cultural, a partir da reflexão sobre a prática e os fundamentos que dão suporte ao processo de formação em todos os períodos da vida. Desse modo, as ações que foram e estão sendo desenvolvidas para atender às necessidades no âmbito educacional perpassam os aspectos de direito social e de direito público, mas, sobretudo as condições de vida socialmente estruturadas, o que reafirma o direito constitucional de usufruir dos direitos e cumprir como os deveres.

A partir dos resultados obtidos e das discussões feitas por meio dos autores que sustentam a investigação, pode-se compreender a efetiva relação entre a teoria e a prática na Formação Continuada destinada aos Professores do PEA, no município de Buriti (MA). Verificou-se, também de que maneira a Formação Continuada, por meio dos componentes teórico-metodológicos propostos pelo Programa, adéquam-se às especificidades da realidade do campo no município e como a Formação Continuada do PEA favorece, aos professores, uma postura interdisciplinar e desenvolvimento profissional, ainda que hajam obstáculos e desafios em vários aspectos a serem superados

A pesquisa ora realizada contribui para transformar o olhar sobre a realidade da Educação do Campo, a partir da percepção de seus agentes – os professores – que, no árduo trabalho cotidiano, conseguem construir e ampliar sua formação, tendo a interdisciplinaridade como um mote para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da Educação nas classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.
- ANTONIO, C. A. **Por uma educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil. (Tese) Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. 234 f. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2012.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- ARAGÃO, M. C. C. **A educação do campo e o programa Escola Ativa**: uma análise do programa em escolas sergipanas. (Dissertação) Mestrado em Educação – Núcleo de Pós-Graduação em Educação. 2011. 120 f. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2011.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2012.
- _____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSUMPCÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 22-37.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M. Formação de docentes à distância: reflexões sobre um programa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 81-115, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000105&pid=S0100-1574200200030000900001&lng=pt>. Acesso em: 19 out. 2012.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BIBLIOTECA Virtual de Educação do Campo. (Banco de dados). Disponível em: <<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa:** Uma Análise Crítica. Brasília, DF: FONEC, 18 de abril de 2011. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/subsidio_debate>. Acesso em: 12 mai. 2012.

_____. **Decreto nº 7.352/10**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. **Projeto Base – Escola Ativa.** Brasília, DF: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 23 de setembro de 2010.** Brasília, DF: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB 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. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. **Resolução/CD/FNDE Nº 32**, de 26 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa, voltado à formação continuada de professores em efetivo exercício do magistério com atuação nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, a partir de 2009. Brasília, DF: FNDE, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3326>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores.** Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012117.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais de Revisão Nº 1/92 a 45/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão Nº 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria da Edição Técnicas, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF: 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. **Plano Nacional da Educação – PNE.** Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-lo-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 02 fev. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto-Lei Nº 8.530,** de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** 2011, v. 16, n. 48, p. 545-562. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27520749002.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: **Educação & Sociedade.** Ano XX, n. 68, São Paulo, 1999, p. 80-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial,** 2011, v.17, n. 1, p. 93-104. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

CANDAU, V. M. (org). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Sobre a educação do campo. **Capítulo II – Educação do Campo**. 2008. Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. A escola do Campo em Movimento. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2013.

CARLINI, A. L. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, M. (org). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo. Avercamp, 2004, p. 25-84.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**: artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz & Terra, 2002, v. 1.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação das políticas públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

CAVALCANTI, C. R. et al. **Fundamentos e princípios da educação do campo**: módulo II. São Luís : EDUFMA, 2011.

CAVALCANTI, M. M. A. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: uma abordagem conceitual. **Interfaces e Saberes**, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.interfacesdesaberes.fafica.com/seer/ojs/include/getdoc.php?id=34&article=24&mode=pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação do Campo (II). **Por uma Política Pública de Educação do Campo**: Texto Base. Luiziana, GO: 2 a 6 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

COSTA. A. J. R. **Formação continuada dos docentes que atuam em classes multisseriadas**: Estratégias Metodológicas do Programa Escola Ativa em Buriti-MA. (Monografia) – Universidade Federal do Maranhão-NEAD-UFMA. São Luís: UFMA, 2013.

COSTA, D. C. et al. A atitude interdisciplinar docente e o desenvolvimento humano: Foco no ensino médio de uma escola pública. In: LEÃO, M. A. B. G.; OLIVEIRA, E. F. (Orgs.). **Desenvolvimento humano, interdisciplinaridade e pesquisa**: estudos de um programa de pós-graduação. Taubaté, SP: UNITAU, 2012, p. 21-40.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno: repensando a didática. In: VEIGA, I. P. A. (Coord). Repensando a didática. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 149 -161.

CUNHA, M.; MACHADO, C.. Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo: desafios na construção do paradigma da Educação do Campo. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 9627-9639. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2104_2210.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2012.

D'AGOSTINE, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/ted_mst.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. **A dinâmica da sala de aula da escola rural**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

DESENVOLVIMENTO Humano e IDH. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto, SP: Paidéia, 2007.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERREIRA, A. B. H. (Coord.). **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação no campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, ano V, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2012.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 33-35.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: FREIRE, P. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, p. 58-59.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores:** um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1998.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S0102-4698201200020000400016&lng=es>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério:** subsídio para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 18-35.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 63-78.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

_____. Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

_____. **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (organizadores) . – Belo Horizonte :Autêntica

Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo ; 2)

_____. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível Em: Dados básicos. www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun. Acesso em: 31 mar.2012.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar**. 2011. TESE. (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo, 2011

_____. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira**. In *O que é interdisciplinaridade?* / Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008.

KIMIKO NOMA; Amélia; CARMO LIMA, Aparecida do. *Política educacional no e do campo: práticas educativas em agroecologia no MST/PR*. In: **Eccos Revista Científica**. vol. 12, núm. 1, 2010.

KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil** (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KLUGMAN, J. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011**. Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2011. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Contents.pdf>. Acesso em: 28. set. 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 163-183.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico; Métodos científicos; Teoria, hipóteses e variáveis; Metodologia jurídica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? In: **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - Nº 109. AEC do Brasil www.aecbrasil.org.br . Out/Dez 1998.

_____. **O projeto de educação Nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares**. 1998.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça. Dilemas de Professores em Práticas Cotidianas. In.: MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria de

Medeiros (orgs). **Aprendizagem Profissional da Docência. Saberes, Contextos e Práticas.** São Paulo: EDUEFCAR, 2002.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia, Go: Alternativa, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NARVAZ, M. KOLLER, S. H.O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller. **Ecologia do desenvolvimento humano:** pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, (2004).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universa, 2008.

MARCELO, C. G. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Coleção ciências de educação século XXI. Vol 2. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **A identidade docente:** constantes desafios. *Revistas Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v 1, n 1, ago/dez. 2009.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (org.), **Os professores e a sua formação** (pp. 93-114). Portugal: Dom Quixote. 1992.

_____. **Formação de professores:** para uma educação continuada. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Fernando José. *Formação continuada de professores, MST e escola do campo.* In: MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo e formação continuada de professores.** (coord.). EDIÇÕES EST, Porto Alegre, 2008.

MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. *Educ. Pesquisa.* [online]. 2005, vol.31, n.3, pp. 363-377.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. In: **Interações.** v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun, Campo Grande, 2011.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em dezembro de 2010.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. Dos profissionais e educação. In QUELUZ, Ana Gracinda. **INTERDISCIPLINARIDADE:** Formação de profissionais de educação. (org). São Paulo: Pioneira, 2000.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Anais eletrônicos, I Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente Vi Brasileiro da Rede Estrado. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil. *In: Educação.* Santa Maria, v. 33, Nº 1, jan./abr. 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Pedagogia da resistência: alternativa de educação para o meio rural.** Editora Ex-Libris, Guarapari: 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____ (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** In: NÓVOA, António (org.). Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (Org.), **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In NÓVOA, António (Org.), Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, Nº 99, maio/ago 2007, p. 335-375.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica.** Caderno CEDES, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEÑA, Maria de los Dolores J. Intersdisciplinaridade: questão de atitude. In. FAZENDA, Ivani (org). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e práticas docentes**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES . Disponível em: <http://bdtd2.ibict.br/>

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. Disponível em: _____.
http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. *Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições*. In: **Anais da 30ª edição da Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp. 27-45.

ROTTA, Mariza; ONOFRE, Sideney Becker. *Perfil da Educação do Campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-PR*. In: **Educação**, v. 33, n. 1, Porto Alegre, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: a gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCIENTIFIC LIBRARY... Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt> acesso em 2012

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O uno e o múltiplo: sentido antropológico do interdisciplinar. In *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Ari Paulo Jantsch, Lucídio Bianchetti (orgs). 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOARES, D. S.; COSTA, A. J. R. A. **A importância da formação continuada para os docentes que atuam em classes multisseriadas do campo em Buriti/MA**. Artigo Científico. Buriti/MA. 2012.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato**: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.* [online]. vol.29, n.105, pp. Campinas - SP, 2008.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis-RJ, Vozes, 2004.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Educação do Campo e Educação Urbana: Aproximações e rupturas.** In **Revista de Educação.** Vol. 1 Nº 1 jan./jun. UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A política nacional de transporte escolar e a educação do campo no Brasil:** algumas questões para o debate. Manaus: EPENN, 2010.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. **Educação do campo e trabalho:** um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

ITALINO SOBRINHO, C.; FIDÉLIS, C.; PAZ, V. Educação do Campo no Sudeste do Pará: diagnóstico de abrangência da licenciatura plena em Educação do Campo - PROCAMPO. In: **Anais do I Encontro de pesquisas e práticas em Educação do Campo na Paraíba.** João Pessoa, 2011.

TAVARES, D. E. Aspectos da história deste livro. FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo: FEUSP, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008.

RODRIGUES, L. Perguntas e respostas: o que são classes multisseriadas. Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23412/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

TOLEDO, M. C. M. **O malabarista:** um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Católica de Goiás, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2012.

TARDIF, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF M.; LESSARD, C. **Ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes.** Campinas, SP, 2007, v. 27, n. 72, p. 121-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM:**

“Infância e Práticas Educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Estavam faltando

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. In: **Revista Espaço acadêmico**, n. 121, Maringá, 2011.

DAVIS, Cláudia; NUNES, Maria; ALMEIDA, Patrícia; SILVA, Ana Paula; SOUZA, Juliana. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.144, São Paulo, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. In: **Espaço do currículo**, v.3, n.1, João Pessoa, 2010.

GABINI, Wanderlei; DINIZ, Renato Eugênio. Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada. In: **Ciência & Educação**, v. 15, n. 2, Bauru, 2009.

PEREIRA, Alessandra de Fátima Camargo. **O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação - MINTER/UNB). Brasília, 2010.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Formação continuada de professores(as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). São Luís, 2007.

OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Santa Maria, 2010.

SOUZA, Denise. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, São Paulo, 2006.

VIEGAS, Luciane; SIMIONATO, Margareth; BRIDI, Fabiane. Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada dos professores da educação básica. In: **Reflexão & Ação**, Vol.17(2), Santa Cruz do Sul, 2009.

SOUZA, José Edimar. Formação para o exercício da docência: história de professores de classes multisseriadas - Novo Hamburgo/RS (1940-2009). In: **Revista Eletrônica de Educação**, Vol.6(2), São Carlos, 2012.

MONTEIRO, Letícia Portieri and SMOLE, Kátia Stocco. **Um caminho para atender às diferenças na escola**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2010, vol.36, n.1, pp. 357-371. ISSN 1517-9702.

APÊNDICE I – Ofício encaminhado à Secretaria Municipal de Educação

Taubaté, _____ de _____ de 2012.

Ilmo Sr. Secretário
José Romildo Ataíde Queiroz Júnior
Secretário Municipal de Educação de Buriti (MA)
Prefeitura Municipal de Buriti

Prezado Senhor,

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Cleane de Jesus Costa Barradas, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o ano 2012, intitulada de **POLÍTICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM BURITI (MA)**.

Para a coleta de dados será utilizada pesquisa documental nos textos oficiais e nos relatórios municipais do Programa Escola Ativa, além de entrevista semi-estruturada, para a qual serão sujeitos da pesquisa os professores que participaram ininterruptamente da Formação Continuada do Programa Escola Ativa no período de 2010 e 2011, que sejam integrantes do quadro efetivo municipal, com no mínimo cinco anos de docência, e que tenham lecionado na mesma localidade pelo menos por dois anos.

A presente pesquisa recebe a orientação da Prof^a. Dra. Eliane Freire de Oliveira. Será mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais. O presente projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté sob o CEP/UNITAU N° 432/12 (ANEXO A).

Certos de contar com Vossa colaboração colocamo-nos disponíveis para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou (98) 9154-1568 (pesquisadora).

Aproveitamos o ensejo para reiterar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

*Prof^a. Dra. Edna Maria de Oliveira Querido Chamon
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas
Sociais da Universidade de Taubaté*

APÊNDICE II – Termo de Autorização da Instituição

Prefeitura Municipal de Buriti (MA)

Secretaria Municipal de Educação

Buriti (MA), _____ de _____ de 2012.

Em consonância com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **POLÍTICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM BURITI (MA)**, e com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Cleane de Jesus Costa Barradas, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de pesquisa com professores que participaram ininterruptamente da Formação Continuada do Programa Escola Ativa no período de 2010 a 2011, que sejam integrantes do quadro efetivo municipal, com no mínimo cinco anos de docência e que tenham lecionado na mesma localidade pelo menos por dois anos.

Atenciosamente,

José Romildo Ataíde Queiroz Júnior

Secretário Municipal de Educação de Buriti (MA)

Prefeitura Municipal de Buriti (MA)

APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista

Entrevista Nº: _____ Data: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____ Tempo de Atuação na docência: _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não Tempo de Pós-graduação (a): _____

Área: _____

Tempo de atuação na escola do Campo? _____

Tempo de atuação em classes multisseriadas? _____

Local de residência: () Zona Urbana () Zona rural

1. Qual o histórico de sua Formação Continuada?
2. O que motivou sua escolha profissional?
3. O que levou você a tornar-se professor (a) do campo?
4. Como você vê o Programa Escola Ativa – PEA?
5. Como ocorreu o processo de Formação Continuada no PEA?
6. Como você avalia os recursos de Formação Continuada do PEA?
7. Qual o papel do(a) professor(a) no PEA?
8. Quais as dificuldades encontradas no processo de Formação Continuada do PEA?
9. Você já atuou em classes seriadas? No caso de resposta afirmativa, quais as diferenças entre as seriadas e as multisseriadas?
10. Como era o ensino com as classes multisseriadas antes da implementação do Programa Escola Ativa?
11. Quais saberes são exigidos aos professores que atuam no Campo?
12. Como a organização teórico-metodológica da Formação Continuada do Programa Escola Ativa contribui para seu desenvolvimento profissional?
13. Você participou de cursos para a Educação do Campo além das oferecidas pelo Programa Escola Ativa? No caso de resposta afirmativa, no que as outras formações diferenciam-se das do PEA?
14. Dentre as modalidades de ensino presente nas classes multisseriadas, qual você encontra mais dificuldades para atuar?

15. Como você avalia a Formação Continuada do(a) professor(a) do campo na perspectiva do PEA?
16. Como você avalia a implementação do Programa Escola Ativa no que se refere à Formação Continuada para a Educação do Campo?
17. Quais as experiências foram mais significativas na docência no campo? Por quê?
18. Quais foram os saberes construídos a partir da Formação Continuada do PEA?

ANEXO A – Declaração de Aprovação do Comitê de Ética



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº 30/03
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Cidade: Taubaté - SP - CEP 12020-040
Telefones: 3525-4143 - 3535-1235
cep@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 390/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 432/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Políticas e processo de formação continuada de professores do campo no programa escola ativa em Buriti-MA*

Pesquisador(a) Responsável: Cleane de Jesus Costa Barradas

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **14/09/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 17 de setembro de 2012

Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir; no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **POLÍTICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM BURITI (MA).**

Pesquisadora Responsável: Cleane de Jesus Costa Barradas

Telefone para contato: (98) 9190-4440 / (98) 8222-8531

Orientadora Responsável: Prof^a Dra. Eliane Freire de Oliveira

Telefone para contato: (12) 3625-4217

A pesquisa tem o objetivo de analisar as políticas e o processo de Formação Continuada de Professores do Campo no PEA em Buriti (MA), respondendo às seguintes indagações: Há efetiva relação entre a teoria e a prática na Formação Continuada de Professores do PEA, no município de Buriti, no Maranhão? O processo de Formação Continuada do PEA garante a apreensão e a aplicabilidade dos componentes teórico-metodológicos propostos no PEA para classes multisseriadas?

Para tanto, caracteriza-se como exploratória, será dividida em dois momentos: no primeiro realizar-se-á pesquisa documental nos documentos oficiais do PEA em Buriti (MA). No segundo, será realizada pesquisa de campo mediante entrevista semi-estruturada com professores, organizadas segundo temas que nortearão as respostas dos sujeitos, com o objetivo de proporcionar a discussão das questões relativas à formação, no que se refere às ações públicas e civis sobre as políticas de Formação Continuada instituídas em contextos econômicos, políticos e socioculturais para a Educação do Campo.

Pretende-se com os resultados da pesquisa, contribuir para o debate das políticas para a Educação do Campo e para o aprimoramento do processo de avaliação da Formação Continuada dos professores do PEA.

Nome e Assinatura da pesquisadora _____

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito

Eu, _____,

RG _____, abaixo-assinado, concordo em participar do estudo **POLÍTICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM BURITI (MA)**.

E, ainda, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Buriti (MA) ____/____/____.

Assinatura: _____

DECLARAÇÃO

Eu, Cleane de Jesus Costa Barradas, aluna do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté – UNITAU, declaro para os devidos fins de direito que o pagamento das custas do orçamento da pesquisa intitulada **POLÍTICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM BURITI (MA)**, ficam sobre minha responsabilidade.

Cleane de Jesus Costa Barradas

CPF – 784.511.403-00