



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM
ARAGUATINS-TO: UM ESTUDO DE CASO
QUALITATIVO DOS PROCESSOS E NECESSIDADES
DE FORMAÇÃO DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ricardo Lopes de Alencar

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM ARAGUATINS-
TO: UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DOS
PROCESSOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Ricardo Lopes de Alencar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alencar, Ricardo Lopes de
Escola Municipal Rural Maringá, em Araguatins-TO: um estudo de caso qualitativo dos processos e necessidades de formação docente / Ricardo Lopes de Alencar.-2015.
144 p.; 30cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Formação docente 2. Escola rural 3. Educação do campo 4. Formação continuada I. Antunes, Helenise Sangoi II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Ricardo Lopes de Alencar. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: riclopes.al@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM ARAGUATINS-TO: UM
ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DOS PROCESSOS E
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE.**

Elaborada por
Ricardo Lopes de Alencar

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Helenise Sangoi Antunes, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Profa. Dra. (PUC - RS)

Adriana Moreira da Rocha, Profa. Dra. (UFSM)

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 27 de agosto de 2015.

Dedico esse trabalho a todos os colegas professores que atuam na Educação do Campo nesse país de dimensões continentais, os quais, assim como eu, no princípio, não estavam preparados para serem professores; e os quais nunca deixaram de acreditar no desenvolvimento da qualidade de ensino no campo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai e Mãe, nos quais deposito minha fé particular, por sua bondade e cuidados que me acompanham todos os dias.

Aos meus amados pais Francisco Freire de Alencar (in memoriam) e Maria Aparecida Lopes de Alencar, por terem me ensinado valores fundamentais à vida; aos meus irmãos Lígia, João e Eva, pelo apoio em minha vida acadêmica.

À minha companheira de longa data, Graça, pelo apoio constante, carinho e dedicação em todos os momentos e pelos filhos que me deu: Ricardo, Ana Clara e Vitória, razão maior de motivação.

Aos meus familiares de Pernambuco, que, apesar da distância e de minha ausência, sempre estão presentes. Minha admiração e profundo amor por vocês.

À minha querida orientadora Professora Helenise Sangoi Antunes, pela disponibilidade, pela simplicidade dos gestos, pela honestidade das palavras nas inúmeras contribuições enriquecedoras, sempre me incentivando a ir em frente na elaboração desta dissertação e pela sua imensurável importância para educação do nosso país, em especial a do campo.

Ao Professor Celso Ilgo Henz, por ter acreditado em mim desde a entrevista do processo seletivo, pela sua seriedade e competência, pelas suas valiosas aulas e pela disponibilidade em participar desta banca avaliadora.

À adorável professora Adriana Moreira da Rocha, Coordenadora do Programa, pela sua competência, colaboração na superação de alguns obstáculos de diferentes naturezas, compreensão de minhas angústias, apoio nas dificuldades e por contribuir com este trabalho participando da banca examinadora.

À Professora Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, pela disponibilidade em fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

Gostaria, também, de deixar meus agradecimentos aos Professores e demais Servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela dedicação e seriedade na nossa formação.

Enfim, a todos os servidores e alunos da Escola Municipal Maringá, pela fundamental contribuição a esta pesquisa. Sem vocês, não seria possível desenvolvê-la; bem como à comunidade do Projeto de Assentamento Maringá, pelo apoio em todas as atividades e informações relevantes a esse trabalho.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM ARAGUATINS-TO: UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DOS PROCESSOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE

AUTOR: RICARDO LOPES DE ALENCAR
ORIENTADORA: HELENISE SANGOI ANTUNES
Santa Maria, 27 de agosto de 2015.

Esta dissertação de mestrado aborda a situação dos professores atuantes na Escola Municipal Rural Maringá em Araguatins, Região do Bico do Papagaio, Norte do Tocantins. Relata os resultados de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, triangulando dados oriundos de questionários com questões de múltipla escolha, relatos biográficos e relatos do diário de campo, trazendo os processos e trajetórias dos professores que atuam em uma escola rural de ensino fundamental de Araguatins - TO e verificando se são atendidas as suas reais necessidades profissionais e, em caso negativo, se esses professores têm buscado outras alternativas; nesse caso, pontuando-as prospectivamente. A análise qualitativa das informações permite levantar questões significativas para a busca de soluções de problemas sobre a qualidade do ensino e desempenho dos professores das escolas rurais brasileiras. O aporte teórico está composto a partir de autores que pesquisam sobre educação do campo no Brasil, destacando-se: Antunes (2012, 2013), Arroyo (2005), Hage (2006) e Molina (2006). Os resultados demonstram que grande parte dos professores atuantes nessa escola resiste ao descaso do poder público com a educação do campo ao longo dos anos, incluindo o fato de que a maioria ainda não tem formação específica para atuar nessa modalidade de educação. Apesar da universalidade e do amparo das leis e políticas públicas, destacando a educação do campo como modalidade educativa, ainda é observada a descontextualização de um currículo imposto pela cidade. Essa realidade torna a educação do campo descaracterizada, totalmente alheia à realidade local, com livros didáticos que falam da realidade de outras regiões, diferente do mundo vivido. Assim, este trabalho pretende fomentar o debate sobre as instituições formadoras e os currículos dos cursos de formação de professores, que devem enfatizar estudos e reflexões sobre as questões sociais, históricas e culturais das populações do campo. A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Nesse processo, os educadores e as educadoras do campo têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas. O caso estudado apresenta uma realidade educacional e de formação docente alheia a essa questão, a despeito de se tratar de uma escola rural constituída no seio de um assentamento agrícola, originário de um movimento social de trabalhadores rurais.

Palavras-chave: Formação docente. Escola rural. Educação do campo. Formação continuada.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

MUNICIPAL RURAL SCHOOL OF MARINGÁ, ARAGUATINS, TO: A QUALITATIVE CASE STUDY OF PROCEDURES AND TEACHERS TRAINING NEEDS

AUTHOR: RICARDO LOPES DE ALENCAR
ADVISOR: HELENISE SANGOI ANTUNES
Santa Maria, August 27th, 2015.

This master dissertation deals with the situation of teachers working in the Municipal Rural School in Maringa in Araguatins, region of Bico do Papagaio, northern Tocantins. We report the results of qualitative research case study type, triangulating data from questionnaires with questions of multiple choices, biographical accounts and accounts of field journal, bringing the processes and trajectories of teachers who work in a primary school in Rural School Araguatins – TO and checking whether they met their real business needs, and if not, whether these teachers have sought other alternatives, in this case, punctuating them prospectively. Qualitative analysis of information allows us to raise significant issues in the search for solutions to problems on the quality of teaching and teacher performance of Brazilian rural schools. The theoretical framework is composed from authors researching on the of rural education in Brazil, standing out: Antunes (2012, 2013), Arroyo (2005), Hage (2006) and Molina (2006). The results show that the majority of teachers working at the school stands the indifference of the government towards the education field over the years, including the fact that the majority has no specific training to work in the rural education. Despite the universality and the protection of public laws and policies, highlighting the rural education as an educational mode, it is still subject to the decontextualization of a curriculum imposed by the city. This reality makes the education of uncharacteristic rural, totally alien to local reality, with textbooks related with other regions different of the local life. Aims to encourage the debate on educational institutions and curricula of teacher training courses, which should emphasize studies and reflections on the social, historical and cultural issues of the rural populations. The rural education has a link source with the peasant social struggles. In this process the teachers and educators of the rural has formed the own construction processes of rural education and how it can be enhanced pedagogically in specific training programs and policies. The case study presents an educational reality and oblivious teacher training to that question, regardless of whether it is a rural school established within an agricultural settlement, originating in a social movement of rural workers.

Key-words: Teacher training. Rural school. Rural education. Continuing training.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** – (1) Casa do assentamento Maringá que funciona como sala de aula,
(2) Galpão da Sede da Associação de Moradores onde funcionam
duas salas de aula.....78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Projeto de Assentamento Maringá.....	30
Figura 2 – Mapa da Região do Bico do Papagaio, Norte do Estado do Tocantins.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro de turmas.....	30
Tabela 2 – Qualificação dos docentes.....	31
Tabela 3 – População municipal – Comparativo urbano x rural	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo	62
Gráfico 2 – Faixa etária	63
Gráfico 3 – Grau de escolaridade	64
Gráfico 4 – Curso de formação	64
Gráfico 5 – Tipo de instituição em que se formou	65
Gráfico 6 – Atendimento	66
Gráfico 7 – Quantidade de alunos com que trabalha	66
Gráfico 8 – Tempo de atuação na profissão de professor na Escola Maringá.	67
Gráfico 9 – Vínculo empregatício	68
Gráfico 10 – Carga horária diária.....	68
Gráfico 11 – Opção pessoal de trabalho	69
Gráfico 12 – Satisfação no trabalho.....	70
Gráfico 13 – Tempo de trabalho na educação.....	70
Gráfico 14 – Remuneração mensal	71
Gráfico 15 – Residente no Projeto de Assentamento Maringá	72
Gráfico 16 – Formação específica para atuar na educação do campo.....	74
Gráfico 17 – Exigência de formação continuada	75
Gráfico 18 – Oferta de formação continuada.....	75
Gráfico 19 – Momentos de formação vivenciados com o grupo (coletivamente) para crescimento pessoal e profissional	76
Gráfico 20 – Tipo de formação sugerida.....	77
Gráfico 21 – Situação da infraestrutura do prédio da escola	78
Gráfico 22 – Quantidade de salas de aula.....	79
Gráfico 23 – Disponibilidade de carteiras escolares	80
Gráfico 24 – Condições de funcionamento da escola.....	80
Gráfico 25 – A importância da existência de uma escola na própria comunidade....	81
Gráfico 26 – Necessidade de transporte para se chegar à escola	82
Gráfico 27 – Tipo de transporte utilizado	82
Gráfico 28 – Dificuldades para se chegar à escola.....	83
Gráfico 29 – Horário em serviço para o planejamento escolar e formação continuada.....	86
Gráfico 30 – Planejamento de ensino.....	86
Gráfico 31 – Frequência do planejamento.....	87
Gráfico 32 – Sujeitos que participam na elaboração desse planejamento	88
Gráfico 33 – Existência de proposta pedagógica desenvolvida pela escola.....	100
Gráfico 34 – Aplicabilidade da proposta pedagógica.....	100
Gráfico 35 – Existência de relação entre proposta pedagógica e formação continuada.....	101
Gráfico 36 – Participação da SEMEC na elaboração da proposta curricular.....	101
Gráfico 37 – Auxílio da formação continuada na proposta pedagógica.....	102
Gráfico 38 – Utilização do saber cotidiano dos(as) alunos(as) pelo professor	110

Gráfico 39 – A formação continuada e o envolvimento dos pais.....	111
Gráfico 40 – Presença dos pais e da comunidade nas atividades realizadas pela escola	111
Gráfico 41 – A formação continuada e a ligação com pais e comunidade	112
Gráfico 42 – Relação entre professor, pais e comunidade em relação a formação continuada	112
Gráfico 43 – Qualidade da escola segundo os professores.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	– Centro de Educação
CEB	– Câmara de Educação Básica
CGEC	– Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CPT	– Comissão Pastoral da Terra
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EAGA	– Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
FAFOPA	– Faculdade de Formação de Professores de Araripina
I ENERA	– I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTO	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PNE	– Plano Nacional de Educação
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	– Secretaria de Educação do Estado do Tocantins
SEMEC	– Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araguatins-TO
UFMS	– Universidade Federal de Santa Maria
UFT	– Universidade Federal do Tocantins
UNEFAB	– União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
URCA	– Universidade Regional do Cariri.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	– Termo de autorização Institucional	133
Anexo B	– Termo de Confidencialidade	135
Anexo C	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores	136
Anexo D	– Instrumento exploratório de pesquisa para os Professores	139
Anexo E	– Relato auto biografico do percurso formativo	141

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	27
1	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	33
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
2.1	A realidade da educação do campo hoje.....	37
2.2	Política de formação de professores para educação do campo	40
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ	61
4	OS PROFESSORES NA ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS	91
4.1	As lutas.....	94
4.2	Quem é esse professor da Escola Maringá?.....	96
4.3	As Conquistas.....	98
5	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXOS.....	131

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu de minhas experiências; do contato que, desde a infância, tenho com os sujeitos do campo e, depois, pela atuação como professor em uma escola localizada no campo.

Este trabalho de pesquisa buscou investigar a formação continuada dos professores na Escola Municipal Rural Maringá, em Araguatins-TO. O texto desta dissertação está constituído das seguintes partes: Introdução, Processo de Construção Metodológica, Educação do Campo no Brasil Contemporâneo e Formação de Professores, Educação do Campo na Escola Municipal Rural Maringá, O Professor da Escola Municipal Rural Maringá, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola Municipal Rural Maringá, Considerações Finais, Referências e Anexos.

A metodologia deste trabalho foi embasada numa abordagem qualitativa segundo os estudos de André (1995), Coulon (1995), Bauer (2001) e Minayo (2000), que buscam apoiar os achados da pesquisa.

Para elaborar a justificativa deste estudo, busquei fundamentá-lo na minha história de vida, que passo a relatar a seguir, pois foi a partir da mesma que construí subsídios no campo de pesquisa em questão.

Pretendi com este estudo contribuir para as reflexões na formação continuada de professores no que se refere à educação do campo, por ser uma temática que precisa ser mais investigada no ensino superior e na pós-graduação deste país.

No percurso de toda minha vida, sempre tive um contato intenso com o campo. Morei durante meus oito primeiros anos na zona rural do município em que nasci, Crato-CE, e, em seguida, mudamos para a pacata cidade de Moreilândia, no vizinho Estado de Pernambuco, cidade natal de minha mãe, na qual, em quase todos os finais de semana, tinha o campo como a maior diversão. E, ali, além da seca, outro problema que assolava toda a região era a educação, ou a falta dela. Vivenciar essa realidade, se, por um lado, foi muito duro, por outro, foi muito importante para o acúmulo de experiência, principalmente para minha vida profissional e acadêmica.

Em 1995, ingressei no curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA), vindo a solicitar transferência no mesmo ano para a Universidade Regional do Cariri (URCA), situada em Crato, CE, em virtude da proximidade e por se tratar de uma Universidade pública conceituada na região. Os três primeiros anos foram de bastante estudo, nas disciplinas de matemática, química e física e, conseqüentemente, bioquímica e biofísica. Por ter feito o magistério, só tinha uma introdução elementar dessas disciplinas e o que era uma revisão para os demais alunos da turma, pra mim, era o início dolorido de tudo.

Aos 21 anos, comecei minha vida profissional na Educação, como professor temporário, na mesma escola onde concluí o Ensino Fundamental e o Magistério, em Moreilândia, PE, com turmas que eram numerosas e renegadas pelos professores efetivos, e com salários a serem pagos no final de cada ano, ou seja, uma experiência não muito interessante a princípio. Com a implantação do Projeto Avançar nas escolas da rede estadual em 2001, tive a oportunidade de conhecer um grupo de alunos com distorção idade/série, na maior parte, da zona rural. Eram alunos que não tiveram oportunidade quando mais jovens e que viram no projeto a chance de realizarem o seu sonho de ter uma formação. Conhecer a história deles pela busca de aperfeiçoamento no letramento que possuíam foi o que fez nascer em mim o interesse pela educação do Campo e o esforço, cada vez maior, em buscar novas metodologias de ensino e aprendizagem que garantissem não só a permanência dos alunos no curso como também o seu êxito. Já em agosto de 2002, fui convidado por um conterrâneo a lecionar em uma escola estadual em Esperantina - TO. Nessa escola, éramos quatro graduados: três de Moreilândia e uma de uma cidade vizinha, sendo dois da área de letras e os outros dois com licenciaturas em biologia, e éramos responsáveis por todas as disciplinas do ensino médio na época. Fui contemplado com a especialização em Metodologia de Ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica e Gestão Educacional, pela SEDUC, concluída em 2005. Embora a escola se situasse no distrito de Vila Tocantins, era também uma escola rural, mesmo estando em perímetro urbano, pois seus sujeitos eram oriundos do campo.

Em abril de 2008, pedi exoneração para tomar posse como Técnico de Laboratório no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), então Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA), atuando no Laboratório de Solos e em contato direto com pequenos produtores assentados

ribeirinhos. Era muito bom esse convívio, mas, constantemente, eu sentia saudade da sala de aula, do ambiente em si, e, em 2009, passei no concurso público para Professor da Rede Estadual, vindo a ser chamado em julho de 2011 com uma carga horária de vinte horas semanais, atuando como professor de ciências nas séries finais do Ensino Fundamental.

A escolha dessa escola, em detrimento das outras existentes no município, não foi feita aleatoriamente; deu-se, principalmente, em virtude de uma reportagem em um jornal de veiculação nacional, mostrando a realidade da instituição: seu funcionamento improvisado, com salas de aula até mesmo em um bar. A despeito disso, via-se a determinação dos professores em driblar as dificuldades ali vividas, num contexto já marcado por tantos enfrentamentos, já que a escola situa-se em um assentamento do MST. Ressalta-se o descaso das autoridades competentes, pois, mesmo depois de tudo que fora noticiado, a realidade continua praticamente a mesma. Aliado a tudo isso, temos ainda a realidade nacional, com a carência de políticas públicas para a formação/autoformação de professores. Ali, surgiu a necessidade de se pensar em organizar um plano de ação para um projeto voltado à formação continuada dos professores, com a esperança de poder construir relações mais democráticas, mais solidárias, mais fraternas, não só enquanto sujeitos do campo, mas como seres humanos.

Na busca por trabalhos relacionados à formação de professores nas áreas rurais, percebi a escassez e surpreendi-me em face das grandes demandas apresentadas por esta área, por requerer um tratamento cuidadoso em virtude de suas especificidades.

Na região norte, em particular no estado do Tocantins, as escolas públicas municipais das áreas rurais ainda contam com significativo número de professores sem nível superior em seus quadros.

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte (BRASIL, 2007, p. 33).

Embora, nas últimas décadas, muitas famílias tenham buscado nos centros urbanos outras alternativas, ainda existem aproximadamente 30 milhões de pessoas vivendo no campo. Para atender às crianças e aos jovens do campo, havia, em 2010, segundo os dados oficiais, um pouco mais de 280 mil professores atuando somente em escolas básicas do campo. Ressalta-se que apenas 36% desse total de professores possuíam curso superior (BRASIL, 2011).

A Escola Municipal Maringá¹ tem seu quadro docente composto por onze professores com as respectivas formações: cinco pedagogos, dois profissionais de língua portuguesa, um cursando licenciatura em ciência da computação, dois cursando pedagogia e um normalistas atuando em doze turmas, com 229 alunos matriculados da Pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 1 – Quadro de turmas

Turmas	Pré	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Quantidades	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1

Fonte: SEMEC/2014.



Figura 1 – Mapa do Projeto de Assentamento Maringá

Fonte: <http://www.apolo11.com>.

¹ Escola Municipal Maringá, situada no Projeto de Assentamento Maringá, onde antes era uma fazenda de mesmo nome (Mapa 1 e 2). Os dados escolares são referentes a 2014.

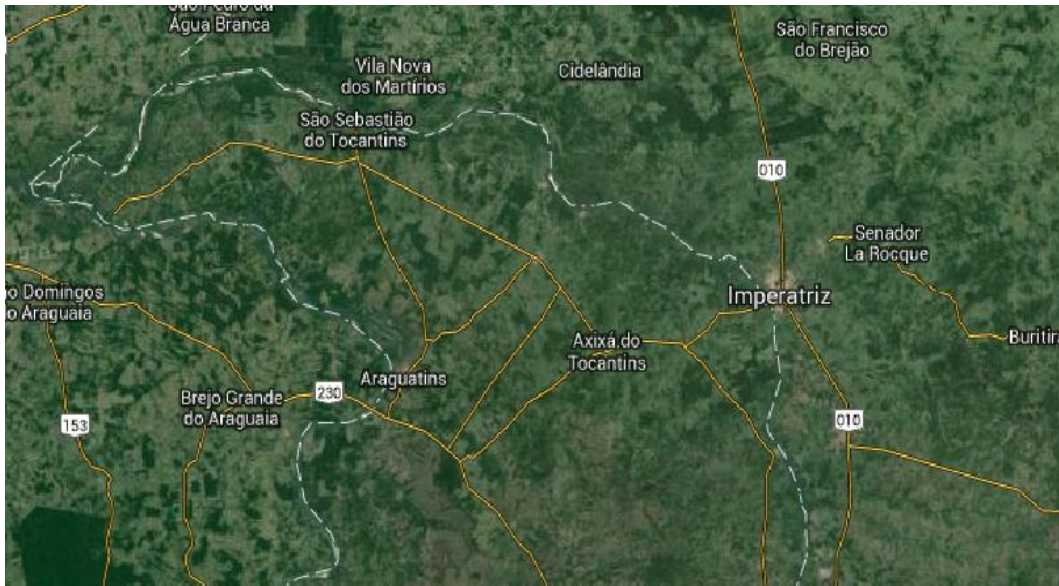


Figura 2 – Mapa da Região do Bico do Papagaio, Norte do Estado do Tocantins

Fonte: <http://www.apolo11.com>

Tabela 2 – Qualificação dos docentes

FORMAÇÃO DOCENTE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Com Nível Superior	7	63,6%
Sem Nível Superior	1	9,1%
Cursando Nível Superior	3	27,3%
Total	11	100%

Fonte: SEMEC/2014.

Comprovam-se aí alguns dados referentes aos problemas enfrentados na educação do campo, nas regiões citadas, pois uma grande maioria não apresenta formação adequada para o exercício profissional. Vejam-se alguns dados do município:

Tabela 3 – População municipal – Comparativo urbano x rural

ARAGUATINS - TO	
POPULAÇÃO	
URBANA	RURAL
20.141	11.188
64,29%	35,71%

Fonte: IBGE (2010).

A história dessa escola se confunde com muitas outras espalhadas Brasil afora, nas lutas de seus moradores pela terra, outrora acampados e, em seguida, como assentados, e, conseqüentemente, na busca por uma escola que pudesse atender às necessidades educacionais de seus filhos. A localização do assentamento facilita a labuta e evita perda de tempo com transporte. Evita, ainda, perda da identidade, permitindo que todos os assentados, ao resgatar o tempo perdido, possam se manter na localidade e adquirir conhecimentos que os tornem conhecedores de seus direitos e deveres, promovendo o processo de resistência e emancipação dos povos do campo para nele permanecer.

Considerando a história dessa escola, a trajetória pessoal e profissional que trouxe ao longo do texto e os resultados da política de formação, chegou-se à seguinte questão de pesquisa:

As estatísticas do INEP (2012) têm nos mostrado que o desempenho das escolas do campo apresenta desvantagem comparativamente às escolas urbanas, principalmente nos itens distorção idade/série, permanência e sucesso escolar. A formação inicial e continuada dos professores que atuam na Escola Municipal Rural Maringá de Araguatins-TO tem atendido às reais necessidades de seus profissionais e, em caso negativo, esses profissionais têm buscado outras alternativas? Quais são?

Partindo das considerações acima, os objetivos da pesquisa foram os seguintes: o objetivo geral é analisar os processos e necessidades de formação docente dos profissionais que estão em exercício na Escola Rural Maringá de Araguatins-TO, e a pertinência das ações desenvolvidas em âmbito federal pela União através da Universidade Federal do Tocantins – UFT e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO; os objetivos específicos são: compreender os sentidos e significados das necessidades formativas e pedagógicas, considerando as redes de relações sociais e históricas que as ocasionaram, trazendo para a arena possibilidades de ações reflexivas visando a transformações pessoais e coletivas; verificar como foi a implantação e como está sendo a implementação, no Município de Araguatins-TO, em especial na Escola Municipal Maringá, das propostas do Governo Federal para a implantação da política de formação continuada.

1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Para alcançar esses objetivos, foram realizadas coletas de informações, observação e entrevistas na SEMEC e na Escola Maringá, envolvendo os professores e objetivando elaborar um diagnóstico preliminar sobre a realidade enfrentada por esses atores.

A pesquisa foi desenvolvida, especificamente, com docentes da Rede Municipal de Educação de Araguatins-TO, em uma escola do ensino fundamental. Para esta pesquisa, optou-se por se realizar um estudo de caso qualitativo, que consistiu no levantamento de informações e estudo a respeito da autoformação, e da formação inicial e continuada dos profissionais da educação na Rede Municipal de Araguatins.

Foram observados aspectos referentes aos cursos de formação, assim como os discursos e os saberes contextualizados nesses cursos, tomando como base a importância e necessidade dessas formações. As fontes de coletas de informações utilizadas foram: questionário, visitação, pesquisa bibliográfica e relatos autobiográficos.

Por pesquisa bibliográfica entendeu-se um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer informações atuais e relevantes relacionados ao tema. Nessa pesquisa, serão consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, tais como Freire (1987), Demo (1991), Nóvoa (2002), Perrenoud (1993), Pimenta (1999), Arroyo (2009), Antunes (2012, 2013), dentre outros.

Para a coleta de informações, foram utilizadas as técnicas de entrevista, visitação e observação. A entrevista e a visitação, utilizadas como técnicas para coleta de informações, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, também dão espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação.

Para analisar essas informações em toda a sua riqueza, cada informação, observação, manifestação, omissão precisam ser tomadas como potencial para a compreensão do objeto de estudo, o que significa fazer uso da “descrição” (COULON, 1995) como forma de estabelecer relações e aproximar-se dos

processos que se movimentam nesse contexto. Para tanto, estive atento para não confundir descrição com relato, o qual não dá conta da natureza interna das coisas, limitando-se a exprimi-la. A descrição foi um modo de apresentação que permitiu, ao mostrar a organização interna do foco de estudo, apreender seu sentido. Com esta pesquisa, buscou-se ouvir os novos colaboradores de pesquisa com o intuito de dar voz a eles e compreender, a partir da realidade investigada, o problema de minha pesquisa. As categorias de análises foram construídas a partir da análise das informações sistematizadas.

A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não quantificável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22). Não se trata simplesmente de rejeitar ou desprezar o dado numérico quantitativo, mas de entendê-lo como suporte e apoio, e não, como determinante para a explicação e compreensão dos fenômenos e processos.

Através dos dados quantitativos, foi feita uma análise qualitativa com o mapeamento do contexto nos contados através dos dados exploratórios.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A construção da expressão Educação no Campo nasceu em julho de 1997 no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido no campus da Universidade de Brasília (UNB). Esse encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse conceito foi pensado com base em experiências práticas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na interação vivenciada com a diversidade das dimensões da vida no campo do MST, nos debates amadurecidos pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e, por fim, nas realizações da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB).

De acordo com a legislação, no que tange às Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação):

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo, de possibilidades que dinamizam a legislação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Parecer CEB nº 36 de 04 de dezembro de 2001) [...]. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CEB nº 01 de 03 de abril de 2001).

Pertinente destacar que a educação no campo não se restringe às delimitações geográficas e sim aos sujeitos que dela fazem parte e sua relação com o campo, e quanto à formação continuada de professores que esteja aglutinada na construção da identidade campesina e suas especificidades.

Faz-se necessário, segundo Freitas e Fedatto (2008), um primeiro esclarecimento de um equívoco: tomar-se escola rural ou do campo como sinônimo de escola agrícola, visto que esta visa à formação profissional voltada para a atividade de produção animal, vegetal e paisagística com vistas à sustentabilidade ambiental e social. Quando nos referimos à escola do campo, estamos tratando de um espaço social de convivência que pode também abrigar uma escola e, quando nos referimos ao ensino agrícola, estamos nos reportando a uma modalidade de ensino profissionalizante, que pode estar situada no campo ou não (FREITAS; FEDATTO, 2008, p. 88).

Oportuno, também, é o esclarecimento da expressão escola rural ou escola do campo. Segundo Freitas e Fedatto (2008), a expressão escola rural traz o preconceito de uma população “atrasada”, como uma cultura primitiva de povos ignorantes; por isso, nos últimos tempos, utiliza-se a expressão escola do campo como uma concepção mais ampliada, visto que a mesma abrange, além dos espaços da floresta, pecuária, minas e agricultura, os espaços caiçaras, ribeirinhos, pesqueiros e extrativistas, dentre outros. A expressão escola do campo inclui as dimensões social, política, cultural e econômica dos povos que habitam e trabalham no meio rural (BRASIL, 2002).

Deve-se superar essa visão do campo e compreendê-lo como um espaço de vida atrelado à terra. Sendo a terra,

compreendida como espaço de trabalho, moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (OLIVEIRA, 2004, p. 55).

Portanto, o campo é o lugar onde se produz, além de alimentos, conhecimento no qual as pessoas respeitam a cultura e a identidade do campo, pois sentem-se pertencentes a esse espaço, que também se confunde com a área urbana.

Nessa perspectiva, a escola do campo deve ser um espaço de valorização desses sujeitos e de seus saberes, de modo que possibilite a vivência e socialização das relações sociais; a construção de uma visão de mundo mais comprometida com o processo de humanização dessas pessoas e sua condição de sujeito; a valorização e o cultivo de identidades; a socialização e produção de seus diferentes saberes (CALDART, 2004b).

Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra, que buscam a socialização dos seres humanos que nela habitam.

2.1 A realidade da educação do campo hoje

No século passado, a Constituição nem sequer mencionava o termo educação rural, pois, na concepção daquela época, o Brasil era predominantemente rural. Com os movimentos migratórios (zona rural e urbana) do século XX, a elite dirigente começou a ficar preocupada e surge a necessidade de repensar sobre a política do campo. E só aí foi mencionada a “educação no campo”, com enorme diversidade cultural-regional. Olhando pelo ângulo curricular e de calendário, alguns estados avançaram no sentido de adequar-se às necessidades e atividades dos educandos em relação à vida do campo. E, com isso, houve alterações nos textos de leis. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases², capítulo II, em seu artigo 28, reza que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural. Segundo Souza (2005), tem-se constituído uma esfera em que Estado e Sociedade Civil não formam blocos isolados, expressão de uma fusão na execução da ação. Porém, não podemos cair na ingenuidade de pensar que os objetivos são comuns (SOUZA, 2006, p. 77).

O tema muda, para uma Educação do Campo, mas o que se percebe, até então, é que essas ações não estão focadas diretamente na educação do campo. A escola do campo, atualmente, é um espaço onde se produzem, na maioria das vezes, dinâmicas mais próximas das vivências urbanas, o que leva o ensino rural ao desencontro dos anseios e necessidades da comunidade escolar.

² Síntese - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo - resolução CNE/CEB nº 01-03/04/2002.

Como já mencionado anteriormente, um dos principais obstáculos da educação no meio rural, hoje, é a própria escassez de dados e análises sobre esse tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos, como aponta a pesquisadora (WANDERLEI, 1997).

É surpreendente como os cientistas sociais brasileiros abandonaram o estudo do rural a partir dos anos 70; muitos estudiosos se desinteressaram pelo “rural”, como se ele tivesse perdido toda a consistência histórica e social, como se o fim do “rural” fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade (WANDERLEI, 1997, p. 92-3).

No encontro preparatório à Conferência Nacional, realizado no RS, a professora Dorneles (1997), da UFRGS, apresentou dados preliminares de um levantamento que está fazendo nos programas de pós-graduação brasileiros dos últimos doze anos: segundo ela, somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural. As pesquisas em educação do campo mostram-se fundamentais para que se possa ter no país uma política do campo e para o campo.

Muitos professores têm enfrentado grandes dificuldades e desafios em sua docência, segundo (NUNES, 2004; GADOTTI, 2007). Sentem-se, ainda, na obrigação de repassar conteúdos que, não obstante, estão muito distantes da realidade dos alunos e do próprio professor. Tais percepções corroboram com a perda da autonomia, tão necessária à prática educativa.

De um modo geral, temos problemas na educação básica como um todo, e ainda mais graves no meio rural.

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral é uma escola relegada ao abandono (CALDART, 2009, p. 38).

Oferta-se uma educação mínima, sendo em sua grande maioria restrita às primeiras séries do Ensino Fundamental e concebida por turmas multisseriadas, nas quais são apontados vários aspectos negativos em detrimento dos positivos, em que existe apenas um único professor. Conforme descrito por Hage e Almeida (2006),

um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro a professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo

tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país (HAGE; ALMEIDA, 2006, p. 14).

O MEC, em seus gastos com publicidade, proclama aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância num tipo de sociedade classificada como “sociedade do conhecimento”. O que se percebe, hoje, nos quatro cantos do país, é o fechamento de escolas rurais, crianças tendo seus direitos violados ao serem levadas do campo para a cidade, comprometendo parte de seu tempo nesse trajeto, muitas vezes, com transporte escolar inadequado e sem nenhuma segurança. Com o argumento pela busca da redução de custo, quando se ampliam com contratos meramente políticos e cortando investimentos. Faz-se necessário um ajuste das decisões políticas ao discurso imperante.

Muitos problemas que vocês padecem nas escolas, não são da escola, são de um sistema que não existe, que é fraco e desestruturado. As escolas padecem a falta de Políticas Públicas da Educação do Campo [...] que tem hoje como grande tarefa, primeiro construir uma estrutura pública de Educação do Campo que não existe, que é apenas um “arremedo” de um sistema também muito insipiente de educação urbana, sobretudo popular. Essa inconsistência, fragilidade ou vulnerabilidade de nosso sistema educativo, se padece de maneira muito mais dramática no Campo. É no campo que se fecham impunemente escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os meninos de um lado para o outro, ou seja, não há um sistema, não há ainda algo a ser respeitado, algo que tenha uma dinâmica própria, uma vida própria, que esteja acima do novo dirigente ou da administração do município ou do estado. O foco principal tem que ser construirmos esse sistema; enquanto esse sistema for frágil, a escola será frágil, vocês serão frágeis, e qualquer política de Educação do Campo será frágil (ARROYO, 2005, p. 5).

Embora reze na constituição, como sendo um direito social fundamental a ser garantido, a educação ainda hoje é vergonhosamente desrespeitada, para toda a sociedade, seja do campo ou da cidade, mesmo sendo a escolarização considerada tão importante quanto na atualidade.

Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual³. Visto que temos no campo, hoje, a presença da tecnologia em todos os setores, se tomarmos como exemplo uma colheitadeira,

³ Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” – Texto preparatório. Par. 52.

temos seus comandos todos automatizados, e que exigem o mínimo de formação para se trabalhar com ela. Faz-se necessário um novo projeto de educação que contribua com a realidade do campo. Pensar em uma agricultura alternativa e sustentável é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros, e, claro, provendo os recursos financeiros correspondentes.

2.2 Política de formação de professores para educação do campo

A formação do professor no Brasil vem recebendo uma atenção especial de pesquisadores nas três últimas décadas. Isso se deve às mudanças no contexto econômico, político e social, especialmente a partir dos anos 1980 com a redemocratização do país.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira, porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias.

Nesse contexto, a qualidade da educação e da educação do campo como elemento necessário para o desenvolvimento da sociedade na atual conjuntura econômica, passa pela formação, também, de qualidade da formação de professores.

Os primeiros professores que chegaram ao Brasil foram os jesuítas, com o objetivo de estabelecer a religião católica, catequizar os índios e preparar pessoas da elite para assumir mais tarde o sacerdócio. Ocorre que o modelo colonial exigia que se instalassem no Brasil pessoas que dessem condições à implantação de um sistema econômico mercantil, ou seja, que explorassem e cultivassem a terra. Ribeiro (2007, p. 20) afirma que se tornou:

[...] obrigatório empreender a colonização em termos de povoamento e cultivo da terra. Os interesses das camadas dominantes portuguesas, e em especial do componente capitalista-mercantil é que iriam determinar, com determinaram, o produto, a quantidade e a forma de ser produzido, bem como os elementos dispostos e a forma de produzir.

O modelo econômico de dominação e dependência exigia a escravização de pessoas para trabalhar na terra, neste caso os índios e os negros. Os jesuítas, cuja obra era subsidiada pela coroa portuguesa, foram os responsáveis pela catequização e instrução dos índios, sendo que esta última foi estendida aos filhos dos colonos.

A Ordem jesuítica conseguia, de certa forma, atingir seus objetivos por meio da educação, que era converter o índio à religião católica, tornando-o mais dócil e, ainda, preparava os filhos da elite para o sacerdócio. “O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores, os indígenas serão apenas catequizados” (RIBEIRO, 2007, p. 23).

A formação de professores nos moldes jesuíticos estava baseada numa tendência tradicional humanista, com uma forte base filosófica e, acima de tudo, religiosa, valorizando a imitação e o isolamento dos assuntos da realidade: “[...] a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, e, portanto, a formação da elite colonial, será marcada por uma intensa “rigidez” na maneira de pensar, e, conseqüentemente de interpretar a realidade” (RIBEIRO, 2007 p. 25). Observa-se, assim, a ênfase na valorização dos valores espirituais, a obediência e o conformismo frente aos desígnios da igreja e a desvalorização da reflexão na formação do professor jesuítico.

O monopólio do ensino jesuítico estendeu-se por todo o período colonial e favoreceu muito mais a Igreja do que a colônia, uma vez que aqueles alunos que se destacavam como os mais aplicados eram escolhidos para se tornarem os futuros sacerdotes da Ordem, devendo inclusive abdicar de suas famílias e posses. Essa formação objetivava formar o cristão e não estava vinculada a nenhuma forma de governo, o que passou a contrariar os interesses da coroa real portuguesa.

Esse descontentamento por parte da coroa levou à expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, por volta do ano de 1759, e deixou o Brasil órfão de professores, pois os jesuítas levaram com eles todos os registros e documentos oficiais que possuíam e também todo o conhecimento sistematizado da época. A

educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais de Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, e conseqüentemente, da igreja, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

As reformas sugeridas por Pombal após a expulsão da Companhia de Jesus não aconteceram e a colônia permaneceu por cerca de 40 anos sem nenhuma referência de educação. Como afirma Zotti (2004, p. 31), "[...] entre a expulsão dos jesuítas e a transposição da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, há uma lacuna de quase meio século na educação brasileira, caracterizada pela precariedade e decadência do ensino colonial." A ausência de um sistema educacional fez surgir uma proposta alternativa, através das chamadas Aulas Régias, ou seja, aulas avulsas ministradas por professores leigos. A esse respeito, Romanelli (2003, p. 36) explica que:

[...] Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura de ensino. A uniformização da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começam a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez, os encargos da educação.

Observa-se que, enquanto no ensino jesuítico havia exigências para se formar o professor, com as reformas pombalinas qualquer pessoa poderia exercer a profissão. Por isso, os professores selecionados para ministrar as Aulas Régias, geralmente, tinham sido instruídos pelos jesuítas, portanto seguiam os mesmos métodos que estes utilizavam, porém de maneira não sistematizada como eles faziam. Por isso, é possível afirmar que não houve, de fato, uma ruptura total do método jesuítico, nem que os professores possuíam a formação adequada para exercer o magistério. Dessa forma, Romanelli (2003, p. 37) afirma que os professores:

[...] formados nos seminários dirigidos pelos Jesuítas, foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias, introduzidas com a reforma pombalina. Assim, embora fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos [...] tentando abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual [...] (ROMANELLI, 2003, p. 37).

Apesar das reformas pombalinas sugerirem uma mudança na educação da época, essa de fato não ocorreu de forma sistematizada haja vista que os

professores recrutados, embora instruídos pelos jesuítas, não dominavam os métodos.

Com a decadência de Portugal e a chegada da família real portuguesa ao Brasil no ano de 1808, surgem novas necessidades na sociedade brasileira. Essas necessidades não nasciam da população colonial, mas sim da corte que se instalou na cidade do Rio de Janeiro, capital da província. Por isso, fazia-se necessário criar escolas, principalmente, de ofícios militares e que estivessem relacionadas à formação técnica para adequar a colônia à abertura dos portos brasileiros para o comércio mercantil (ROMANELLI, 2003).

Somente no ano de 1835, foi criada, na cidade de Niterói, a primeira Escola Normal, para atender à exigência da Lei n.º 10 de 1827, que estabelecia a obrigatoriedade de que escolas fossem instaladas nas cidades mais populosas do Império. A criação dessas escolas seria para habilitar as pessoas que se dedicassem ao magistério como profissão. Como transcreve Tanuri (2000, p. 54), fragmentos da referida lei.

Haverá na capital da província uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo [...].

A Lei n.º 10 de 1827 estabelecia exames para professores e professoras, embora alguns parlamentares da época tenham sido resistentes quanto à admissão das mulheres. Ocorre que os baixos salários não estimulavam a participação masculina ao ofício, o que abria uma prerrogativa para o acesso das mulheres, conforme o art. 7º da referida lei: “[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento” (TANURI, 2000, p. 63).

Essa diferenciação entre os salários dos professores e professoras ocorria, principalmente, pelo fato de ser permitido apenas aos homens estudarem as disciplinas de matemática e geometria, sendo que as mulheres, por serem consideradas pela elite daquele momento histórico, intelectualmente, menos capazes, não conseguiriam aprender tais disciplinas. Zotti (2004, p. 39) afirma que “Em relação a educação das meninas, [...] substituía-se o ensino da Geometria pelas “prendas domésticas” e limitava-se o ensino da aritmética.” Observa-se, portanto,

que há uma distinção entre o quê e para quem ensinar, apesar de a lei abrir a possibilidade de um grau mínimo de instrução às mulheres.

Apesar da obrigatoriedade da Lei n.º 10 de 1827, apenas por volta do ano de 1880, as Escolas Normais começaram a ser criadas principalmente na cidade de São Paulo, para, de fato, habilitar as pessoas que desejassem exercer o magistério. Nessas escolas, a preocupação inicial era somente ensinar as primeiras letras e ensinar aos docentes o domínio do método Lancaster⁴, forma esta considerada meramente prática e sem embasamento teórico: “Devido à consagração do método do ensino mútuo na lei de 1827 e à sua conseqüente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras, reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método (TANURI apud BASTOS, 1998, p. 64)”. Percebe-se, assim, que não havia uma preocupação com o método de ensino nem mesmo com a formação dos professores, dos quais se exigia apenas que fossem brasileiros e que soubessem ler e escrever.

A descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834, delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. [...] A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas (ROMANELLI, 1997, p. 40).

Sendo assim, o surgimento das Escolas Normais brasileiras fez parte dos sistemas provinciais.

Os cursos de formação de professores atravessaram todo o período Imperial sem uma política de valorização da formação docente, principalmente, pelo fato de o país estar ainda sofrendo as influências de Portugal e, principalmente, pela economia que era essencialmente agrária e escravagista, sistema que não exigia uma educação escolarizada para a grande maioria da população. Além disso, o número de pessoas que se interessavam pela profissão era reduzido devido aos

⁴ O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo. Lancaster amparou seu método no ensino oral da repetição e memorização, pois acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Utilizavam os monitores que eram alunos mais adiantados que recebiam, separadamente, orientações de um único professor e depois repassavam para os demais, os mais jovens, em números de dez, os decúrias. Neste processo, um único professor era capaz de lecionar, ao mesmo tempo, para um grupo imenso de alunos. Por se tratar de um ensino para uma quantidade gigantesca de alunos, com objetivos voltados para formação e controle social, as aulas eram organizadas de forma a seguir uma ordem metodológica e espacial. Eram ministradas em um ambiente retangular, sem nenhum tipo de divisão, onde os alunos ficavam enfileirados, sentados um atrás do outro e a mesa do professor ficava em um ponto mais alto de onde podia visualizar todo o ambiente. Nenhum aluno poderia chegar-se a ele, somente os monitores, para receberem informações e repassarem aos demais.

fatores enumerados por Ribeiro (2007, p. 47): “[...] era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira docente algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante [...]”.

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

Com o advento da república no início do século XX, mantinha-se o quadro de uma educação para poucos e não existia, ainda, uma política para a formação de professores, salvo algumas exceções como as Escolas Normais concentradas no estado de São Paulo. Essas escolas acabaram servindo de referência para a formação de professores nos demais estados do Brasil.

Nesse período, ocorreram grandes embates sobre as mudanças educacionais que se propunham incentivadas pelos ideais positivistas de Augusto Comte de valorização da Ciência, que rompia com a tradição humanista da educação da época: “[...] A predominância literária deve ser substituída pela científica e, para tanto foram introduzidas as Ciências, respeitando-se a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral)” (RIBEIRO, 2007, p. 69).

Esses embates geraram tensões e contestações entre as classes que surgiram a partir das transformações ocorridas com o crescimento industrial: a burguesia industrial e o proletariado, que necessitavam de um novo modelo educacional para suprir as necessidades advindas do momento econômico que despontava, para tanto exigiam uma educação que fosse capaz de atender a essas reivindicações.

Com a criação do Ministério da educação e Saúde, no ano de 1930, a educação no Brasil passou a exercer influência entre os intelectuais da época e foi marcada pelo otimismo pedagógico – movimento nacionalista que acreditou na educação como fator de transformação social. Esse otimismo ficou evidenciado por

ser, naquele momento, discutido por profissionais da educação e não apenas pelos políticos da época.

[...] a preocupação dos educadores com uma política nacional de educação pode ser constatada através de todo o texto do Manifesto, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros educadores, como também pelo esboço de um programa educacional extraído dele (RIBEIRO, 2007, p. 97).

Apesar de os ideais dos pioneiros da educação nova buscarem uma educação igualitária, a formação de professores permaneceu de forma dicotômica, separando a teoria e a prática ou, nas palavras de Pimenta e Lima (2006, p. 41): “[...] a separação entre conteúdo e método”, desfavorecendo a formação pedagógica essencial para a prática pedagógica.

A formação de professores é caracterizada por duas categorias, em que se entrelaçam o técnico e o prático e esta articulação é manifestada no contexto educacional. Segundo a perspectiva filosófica de Habermas, o técnico é unidirecionado e o prático é dialógico. Pensa-se que o unidirecionamento é expresso no curso de formação de professores, através da ênfase na competência técnica do professor, enfocando-se no currículo disciplinas que visam a instrumentalizar o professor.

Por outro lado, a dimensão dialógica é relegada a segundo plano na formação inicial e isto leva o professor a aprendê-la durante o exercício da docência, no qual se relacionará com outros professores, alunos, pais e a comunidade em geral que compõe a escola.

Entende-se que a articulação do técnico e o prático constituem-se em subsídios que o professor deve se aprimorar para exercer a docência em níveis qualitativos e, assim, contesta-se, na formação do professor, a deficiência nos currículos de disciplinas ligadas a relações humanas e interpessoais, haja vista que esse profissional desenvolverá relações com outros sujeitos, em variados contextos socioculturais.

Conforme Ruz (1998), o técnico e o prático potencializaram-se com a distinção entre o racional e o razoável, em que o técnico está relacionado a fins e o prático a valores. Pensa-se que o professor, no exercício prático da docência, deve ter condições de refletir acerca das questões que envolvem o ato educativo dos sujeitos que estão sob os cuidados da escola.

A relação fins e valores deve se efetivar na formação do professor, no momento em que as finalidades apresentadas pela sociedade relativas ao trabalho docente são expressas nos padrões definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais direcionam o ideal de homem a ser construído pela escola.

Quanto aos aspectos valorativos, é necessário refletir-se sobre os valores éticos que a sociedade reclama dos sujeitos, diante das transformações que se efetivam socialmente. O perfil do professor é direcionado segundo os valores estabelecidos no momento histórico vivenciado pelos atores no contexto social, merecendo ser redimensionado para atender às necessidades que se expressam no processo produtivo, em que as relações de trabalho, em constante transformação, exigem novos aprendizados ao sujeito.

Condicionada às relações que se processam na sociedade, a formação do professor é concebida como um processo dialético, sujeito a constantes mudanças visando ao alcance de níveis qualitativos que atendam ao ideal de homem que se espera educar. Diante do quadro apresentado no processo educativo, a formação do professor é influenciada por fatores externos que se expressam no tecido social. Por isso, na sociedade capitalista, em que o individual se sobrepõe ao coletivo e a competição supera a solidariedade, o desafio que se apresenta na formação do professor é conceber uma profissão em que os valores humanos sejam colocados em primeiro plano.

De acordo com o olhar de Ruz (1998), a identificação dos valores culturais do contexto vivenciado pelos alunos é fundamental para que o professor possa compreender as relações conflituosas no processo ensino-aprendizagem, as quais, nos diversos momentos, interferem significativamente no êxito dos alunos, assim como de qualquer indivíduo, não só a cultural universal, mas também e, preferencialmente, a cultura em que está inserido.

O contexto social em que o professor se insere deve ser considerado na formação, visando a aproximar o real do ideal. Isso é expresso nos cursos de formação e nos estágios supervisionados, que oferecem oportunidades de articulação entre o saber e o fazer, visando a construir a profissão docente numa perspectiva dialógica e contextualizada segundo o ideal de homem que se espera.

Para a formação de professores efetivar-se de fato, ela não se pode dar a partir da cultura dominante; logo, é preciso que se ensinem todas as culturas, visto que não há um contexto cultural homogêneo e, assim, as adaptações que o

professor deve fazer em sua prática pedagógica deve ser oportunizada desde o processo de formação nos cursos acadêmicos.

Pensa-se que a modernização da profissão docente passa pelo rompimento com a dimensão tecnicista que, por décadas, revela-se na formação profissional e, nesse contexto de mudanças, espera-se que ela se dê numa perspectiva dialógica e participativa, o que significa formar os professores para o exercício da convivência democrática e, assim, a participação social é, então, para os professores, a modernização da sua profissão.

Deve-se considerar que a profissão docente é influenciada pelos valores teóricos que se expressam no processo de formação, direcionando o olhar do professor e, nessa perspectiva, a participação, o diálogo e a reflexão devem oferecer condições a ele de direcionar a prática pedagógica seguindo a realidade que se apresenta no cotidiano de sala de aula.

Apesar das condições expressas no processo de formação de professores, especialmente na fragmentação do currículo, quando as disciplinas não conseguem se articular, torna-se explícito as dificuldades que eles enfrentam no cotidiano da profissão, em que o enfoque na dimensão técnica se efetiva.

É necessário refletir no processo de formação de professores, ampliar o olhar multidimensional envolvido na construção profissional, visto que inúmeros fatores, sejam eles internos ou externos, são relevantes na consideração que se deve fazer da profissão de professor.

Especialmente, é importante considerar as condições materiais que se apresentam ao professor e, analisando as condições de vida, especialmente a questão salarial, o professor sobrevive na sociedade em meio a dificuldades na elaboração do orçamento familiar, em que as despesas pessoais em diversos momentos se apresentam comprometidas, o que influencia diretamente na qualidade de seu trabalho docente.

Por outro lado, é preciso refletir nas condições de trabalho impostas ao professor na sociedade capitalista, especialmente nas escolas públicas, onde a superlotação é manifesta, exigindo desgaste do professor de maneira acentuada.

Além da atividade imposta em sala de aula, o professor necessita de tempo para preparar suas aulas, contudo, as dificuldades econômicas o obrigam a trabalhar horários diversos para sobreviver dignamente, comprometendo a qualidade do ensino por ele oferecido na escola.

Segundo Gatti (1998), a disponibilidade de tempo do professor na escola é mínima para realizar as inúmeras atividades por ele desenvolvidas, que vão desde o preparo das aulas à correção de exercícios e provas, à burocracia representada pelo preenchimento de fichas e formulários e ao contato com os pais, além da participação nas reuniões pedagógicas. Pensa-se que as relações expressas entre as atividades exigidas ao professor e o tempo dedicado a elas compromete a qualidade do trabalho, por não se expressarem níveis de igualdade.

Influenciando qualitativamente o trabalho docente, está a habilidade de domínio de sala de aula, em que o professor controla esse espaço a partir da vivência cotidiana, em alguns momentos, isenta de subsídios que fundamentem suas ações. A presença do senso comum pedagógico no trabalho docente eleva a necessidade de melhorias qualitativas na dimensão teórica e prática no processo de formação docente.

Pensa-se que diante de inúmeras atividades relacionadas ao professor no cotidiano de suas atividades, a reflexão acerca da docência em alguns momentos é comprometida, e esta avaliação impede que ele avance no processo de melhoria contínua da profissão, resultando no exercício de uma prática pedagógica repetitiva.

A ausência da avaliação da docência impede o professor de apropriar-se de referenciais que possibilitem o crescimento profissional, conhecendo suas fragilidades e desenvolvendo ações que promovam o desenvolvimento e aprimoramento de sua prática docente.

Além desses fatores, é relevante apontar a questão do acesso ao magistério. Muitos professores chegam ao exercício da docência pela facilidade de acesso ao curso superior, já que o curso de formação de professores é menos concorrido em algumas regiões do país. Da mesma forma, há professores que escolheram acidentalmente a profissão e, nesse contexto, Gatti (1998) afirma que o descaso com a formação continuada é expressa no momento em que esses professores deixam de ler as leituras especializadas, que poderiam complementar sua formação profissional.

Alguns professores começam a gostar da docência depois de efetivarem-se como tais nas escolas e este olhar favorece a construção contínua do professor, pois a reflexão contínua permite a ele elevar seu nível de qualificação profissional. Assim, é necessário apontar para os fatores que interferem no processo de

formação do professor e como estes se entrecruzam na prática pedagógica, levando ao comprometimento qualitativo profissional.

Tendo em vista que a constatação da manutenção foi necessária à sociedade capitalista, observa-se que essa continuidade refletiu-se nos primeiros títulos da Lei nº 5.692/71, haja vista que a formulação desses títulos são os mesmos da Lei nº 4.024/61. Nesse mesmo rol, observa-se que os objetivos proclamados na 1ª LDB, em 1961, não foram revogados pela Lei nº 5.692/71, depois de 10 anos (BRASIL, 2006).

Somente a partir de 1968, a educação aparece como fator significativo de desenvolvimento, apesar de que o período de 1964 a 1968 tenha sido um período de recuperação econômica. Nele, surgiu uma forte pressão por uma ação de educação, em especial da superior, provocando o agravamento da crise do sistema educacional, que já se desenvolvia desde os anos 1960. A Lei 4024/61 foi incapaz de enfrentar essa crise, por força da mentalidade reacionária das elites, que viam na ampliação das vagas nas escolas públicas uma perda de status social, justificando os acordos MEC-USAID⁵, que tinham por objetivo reformar o sistema educacional, isto é, adequá-lo ao modelo de desenvolvimento atual. Já em relação à formação de professores e após a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal, passou-se a se discutir a “[...] Prática de ensino, considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 43).

As décadas de 60 e 70 foram marcadas pela forte pressão dos organismos internacionais e da sociedade, por meio dos movimentos operários, oriundos das classes trabalhadoras. Além disso, os acordos internacionais e a continuidade do processo de industrialização do país levaram à prevalência de uma tendência tecnicista para a formação docente. Para Barreiro (2006, p. 46):

Esta política educacional delineia-se segundo os princípios da organização de empresas, articulando-se ao modelo técnico- quantitativo de produção do modelo econômico vigente, ou seja, a profissionalização configura-se como elemento essencial desse processo, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

⁵ Os **acordos MEC-USAID**, são impostas por militares e tecnocratas em 1964, lei 5.540/68, porém só se tornou pública em Novembro de 1966. Estabelecidos entre o **Ministério da Educação (MEC)** e **United States Agency for International Development (USAID)** tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro.

Nesse sentido, permanecia a divisão entre os conteúdos e acentuava-se a desvalorização da formação do professor.

A partir da década de 80 surgem tentativas de ruptura com o pensamento tecnicista que existia até então, iniciam-se debates sobre políticas de formação de professores com destaque para a necessidade de se formarem professores de forma ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade, com consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Segundo Barreiro (2006, p. 50), “Os questionamentos e reflexões sobre a formação do professor ocorreram em diferentes instâncias, com o objetivo de revitalizar e reformular os cursos de Pedagogia e Licenciaturas”.

As discussões acerca da formação de professores tinham como objetivo principal formar o professor de acordo com os anseios da sociedade e, para tal, este precisava estar inserido nesta realidade. Assim, os cursos de formação de professores passam a propor a formação de recursos humanos para a educação como uma formação que deveria se dar a serviço da sociedade e como forma de emancipação política e social.

Com o reaparecimento de movimentos sociais no campo, a partir da década de 1980, a escola ganha um novo sentido, não apenas pelas exigências de atendimento às crianças e aos jovens. Apresenta-se um debate sobre o sentido da escola sobre o seu caráter formativo, sobre a formação de professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivado.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra toma frente das discussões sobre educação no campo, desenvolve uma proposta autônoma de educação e forma educadores com o intuito de executá-las. Segundo Caldart (2000),

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, assumir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isso aconteceu em 1987 (CALDART, 2000, p. 62).

A experiência educacional do Movimento se reflete sobre o futuro das escolas rurais. O movimento produz um significativo processo educativo por meio das suas

lutas, ocupações, acampamentos, caminhadas, atos públicos e da organização dos assentamentos.

O MST luta por escolas nos acampamentos e assentamentos, visando a garantir às crianças e aos jovens o direito à escolarização, ainda que compreenda que há outras significativas formas educativas, construídas por experiências sociais e políticas. Além disso, há um movimento nacional de luta por uma educação básica do campo, articulado por diversas organizações e movimentos sociais.

[...] a proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CALDART, 2004, p. 43).

A partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, passou-se a usar a expressão campo e não mais a expressão meio rural, explicitando a importância de abordar o conjunto de pessoas que vivem no e do campo, incluindo camponeses, quilombolas, nações indígenas, entre outros.

O documento é composto por 19 reivindicações, entre elas, a implementação de programas de formação para os educadores do campo; ampliação da educação de jovens e adultos; garantia da educação infantil e da educação fundamental nas comunidades do campo; formação técnica voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores do campo; implementação de políticas públicas de valorização profissional dos educadores do campo; implantação de bibliotecas, brinquedotecas, salas de leitura, salas de informática com acesso à internet nas escolas do campo; criação de secretaria ou coordenação da educação do campo no Ministério da Educação; criação de política de financiamento para a educação do campo, em todos os níveis. “Aos que constroem juntos o mundo humano, competem assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção” (FREIRE, 2005, p. 21).

Em seu Artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a Educação do Campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na Zona Rural (BRASIL, 1996).

Aqui, já se percebe uma primeira tarefa que é cobrar da secretaria municipal de educação o reconhecimento das especificidades do campo, as adaptações e adequações peculiares à realidade do campo.

Uma segunda tarefa que deve ser cumprida com excelência refere-se à necessidade que temos de nos capacitar, de estudar sempre muito, buscando, a partir da realidade do educando, alternativas de ensino-aprendizagem, porém CONAE (2010) afirma que é importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola para promover a reflexão permanente do professor.

A desmotivação é perceptível quando isso ocorre, uma vez que não agregará nada de novo em sua prática pedagógica, muitas vezes, para cumprir um calendário sem um planejamento coerente. Não significa apenas tirar os professores da escola para fazer “cursos”, mas de buscar a superação da fragmentação da formação continuada e que esta ocorra em serviço. A construção e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico devem promover mudanças significativas no ambiente de trabalho (ENERA, 1997), sendo muito importante que os educadores e, especialmente, os professores, dada a especificidade de sua rotina diária, garantam seu processo de formação na própria escola, participando do seu coletivo. Mas, é igualmente importante que possam, de vez em quando, sair da escola e participar de atividades em outros lugares, com outras pessoas. Podem ser atividades gerais do movimento social, mobilizações ou outras ações de luta; e podem ser também encontros ou cursos de formação de educadores, que lhes permitam partilhar experiências, saberes, sentimentos, pedagogias, sonhos.

Vale ressaltar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, de 2001, representam uma conquista no âmbito das políticas públicas. Elas foram provocadas pelo artigo 28 da LDB e propõem medidas de adequação da escola à vida do campo. Reunida em Brasília, entre 26 e 29 de novembro de 2002, a Articulação Nacional por uma educação do campo redigiu, em sua declaração, um conjunto de propostas de ação, que são uma importante referência para o desenvolvimento de políticas públicas de educação do campo.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2000b, p. 81).

São as diretrizes operacionais para educação nas escolas do campo, a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de Abril de 2002, que reconhecem o campo como espaço de vida social em toda sua diversidade, e que instituem a inserção cidadã desta população na definição dos rumos da sociedade. Essas diretrizes constituem

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 1999).

Conforme o exposto nas Diretrizes Operacionais,

[...] a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiaças, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2005).

Educação Básica do Campo é o nome que está sendo dado a um movimento nacional que visa a mobilizar os povos do meio rural para construção de políticas públicas específicas que garantam seu direito à educação no campo, e também contribuir na reflexão político-pedagógica das práticas educativas que se desenvolvem vinculadas a sua realidade e das lutas sociais de seus povos. O MST participa deste Movimento que começou em 1997.

Segundo o Movimento, a escola deve representar a trajetória de luta, a história de seus integrantes, ou seja, deve significar algo, fazer a diferença para uma vida futura (MORISSAWA, 2001). Isso fica claro na construção do projeto político pedagógico do MST, no qual os pesquisadores encontram a definição de escola do campo.

[...] entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanência de processo, produzindo valores, conhecimento, tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 63).

A educação popular identifica-se por se concretizar através da prática social do povo e não pela transmissão de conhecimentos, por possuir uma dimensão coletiva porque são grupos, comunidades, categorias e outras formas associativas, que buscam juntos a sua participação na sociedade, além do que ela é globalizante, totalizadora e traz em seus pressupostos a ideia de um projeto sociopolítico. A busca dessa identidade social e política pressupõe a necessidade de uma educação pública para os povos do campo.

Este é um dos principais objetivos educacionais quando se propõe a implantação e implementação de escolas nos assentamentos. Isto tem sido objeto de luta por parte dos trabalhadores rurais: a luta pela conquista da escola, para que se apropriem dos conhecimentos que lhes permitirão ter acesso às novas tecnologias e disputar a hegemonia da sociedade. Este aspecto tem instigado a um questionamento constante sobre a própria escola.

[...] não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), e que conseguimos compreender que educação pode ser mais que educação, e que escola pode ser mais que escola (CALDART, 2000, p. 143).

O conceito de educação do campo nasce de outra concepção sobre o seu papel, reconhecendo-a como espaço de democratização da sociedade brasileira e, sobre seus sujeitos, reconhecendo-os como sujeitos de história e de direitos. Nesse sentido, não basta ter escolas no campo e sim ter escolas do campo, comprometidas com os desafios, a história e a cultura de sua população. O desafio é desenvolver projetos político-pedagógicos que permitam construir a identidade dessa escola.

O MST preocupa-se com educação por entender que esta é uma preocupação social do movimento, tornando-se assim um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Nessa dimensão, a escola incorpora ao território curricular – a ciência, a tecnologia e a informação, como possibilidades para o enfrentamento das especialidades e temporalidades específicas na vida cotidiana, ainda regida pelos parâmetros dos movimentos sociais.

Nessa projeção, a escola reconstrói o seu domínio político, haja vista que cria espaços disciplinares inteligentes, deixando à margem outros saberes concebidos como opacos, porque alienantes e sem significados, selecionados a partir de dinâmicas diferentes, fora da esfera da cotidianidade e marcados pelo poder oficial. A posse dos saberes científicos altera o ritmo da reprodução escolar, marcas da tradição pedagógica, e cria novos espaços culturais de acesso a outros meios de produção, nos quais os atores sociais participam como membros da transformação, conscientes de seus riscos e lucros.

Sob essa ótica, a escola passa a ser pensada como o espaço da possibilidade de reconstrução social e cultural, como esperança concreta de que o acesso a esta instituição oficial venha ensejar uma educação que possa favorecer a liberdade interpretada no meio rural como inserção socioprofissional de seus filhos; um saber-cultura, representando um ato de emancipação, concretizando um afastamento real de suas origens camponesas, sem perder de vista o elo com identidades constituídas e construídas historicamente no cotidiano familiar, nas lutas dos movimentos sociais, no trabalho e na escola.

Trata-se de equilibrar as exigências de uma formação de caráter universal, associada às peculiaridades regionais da cultura local. Assim, “[...] desnaturalizar e historicizar o currículo existente e um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 31).

Um professor preso aos limites de sua escola terá uma visão de mundo do tamanho dele e não terá as condições humanas necessárias para fazer a leitura das ações educativas que acontecem fora, e nem sempre assim tão próximas, da escola. A troca de experiências, a convivência com outras realidades é indispensável para a formação de um educador.

Antunes (2008), em sua pesquisa, destaca a formação continuada como espaço coletivo de questionamentos de nossa prática e o compromisso pelo registro e sistematização do nosso fazer, como forma de intervir no mundo. Freire (2001) ressalta a necessidade de criarem-se políticas de formação.

Percebemos, ainda, a formação continuada como um espaço-tempo sistemático de educação, que tem permitido voltar um olhar investigativo, problematizador sobre o fazer pedagógico. Um processo enraizado no contexto concreto, caracterizado pela formação coletiva dos educadores, tendo como referência o “método da práxis” fundamentada na reflexão,

registro e sistematização da prática, à luz de contribuições teóricas (ANTUNES, 2008, p. 66).

Diante das dificuldades, os educadores do campo precisam ter oportunidades de formação continuada específica na educação do campo, pois Fernandes (2004) afirma que o trabalho principal dos educadores do campo é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela, na escola, na família, na comunidade e no movimento social. Assim, o educador tem duas tarefas importantes na escola, promover a transformação social e a emancipação humana. Pois, como ensina Freire:

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo... Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará, que muitas pessoas ficaram fora dele (FREIRE, 1987, p. 70).

A transformação da sociedade é algo que podemos buscar para uma relação mais igualitária, sensível e humanizadora para atender às inúmeras demandas que a nossa sociedade necessita em sua maioria.

Em relação à formação continuada de professores para atuar na educação do campo encontramos uma população que tradicionalmente ficou de fora das políticas públicas tradicionais implantadas no país. Não é gratuita a atenção dada ao campo hoje, mas resulta de uma luta política que se estende há anos no Brasil, para se questionar a necessidade da educação do campo primeiro era necessário ter os pés no campo, no chão de sua própria terra.

Que a luta por uma educação do campo com qualidade seja como um banho, recomendado diariamente. Jamais deixemos que conquistas de anos, agora em documentos oficiais, tornem-se letras mortas no papel. Que a motivação seja nosso start, em cada canto do continental Brasil rural, sempre acreditando nas pessoas, pois só nos educamos quando acreditamos nas pessoas e em suas diferenças. “A espécie humana é a única que precisa aprender tudo; todos são capazes de aprender, inclusive a terem dificuldades de aprender e aprender com as dificuldades”.

Nos últimos anos, o que se vê nas Universidades é a redução cada vez maior da procura por cursos de licenciatura, muitas vezes, ocasionado pelos baixos salários oferecidos na docência e até pela própria Universidade, na qual muitos de seus sujeitos consideram tais cursos não-científicos, instrumentais, ou seja,

menores. Menezes (1986) até faz uma reflexão nesse sentido: “A Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder fazer ciência em paz” (MENEZES, 1986, p. 125).

No que se concerne à demanda e estrutura, as licenciaturas existem, visto estarem presentes nas Universidades públicas do país. E se verifica no Tocantins uma distância enorme entre as partes, o que a compromete em cumprir sua função social, conforme aponta Menezes (1996, p. 125). Se a Universidade dedicar dez por cento de seu potencial a um trabalho integrado ao ensino público no nível médio e elementar, só com isso já cumprirá o que dela se pode esperar nesse setor (MENEZES, 1996, p. 125).

É notório que as próprias políticas não têm ultrapassado o campo do discurso neste momento de reformas. Com o auxílio do marketing e da mídia, tem-se massificado um discurso sobre mudanças nas condições de trabalho, mas que não se concretiza na prática. Como diz a máxima “mudar muito para mudar nada” (KOLLING; CALDART; CERIOLI, 2002).

Com isso, o Estado subverte as relações e desvia a atenção da sociedade, transferindo para o professor o fracasso escolar e a responsabilidade que é inerente ao gestor público. E, muitas vezes, a escola segue essa lógica ao culpabilizar o aluno pelo próprio insucesso.

Na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, nos concursos públicos para professor, em todas as esferas de ensino, observa-se um quadro diferente do veiculado, quando o número de inscritos é inferior à quantidade de vagas ofertadas. Na região norte, então, é ainda mais grave.

A discussão curricular, articulada pela ótica do espaço rural, recoloca a questão agrária e a escolarização como aspectos vinculados às lutas travadas pelos movimentos populares, diante da crise instalada pela sociedade capitalista, em que se registra o não acesso à terra como propriedade e uma escolarização como saber-poder, em que perpetuam o discurso da ordem diante dos conflitos e desafios, que requerem tanto uma formação crítica quanto ensinamentos científicos necessários ao exercício da cidadania.

Esta dimensão indica a construção de princípios para a transformação, a serem assumidos pelos sujeitos no campo, onde a questão agrária passa a ser interpretada como da classe trabalhadora, presente em todos os espaços educativo-produtivos, redefinindo um cenário de luta pela terra, via reforma agrária. Nesse

âmbito, também emerge a luta por uma educação em seu conceito mais amplo, que extrapole a esfera da escola pública e avance em direção aos movimentos emergentes do cotidiano não representado pelo currículo oficial; um conteúdo cotidiano que não faz parte da história curricular, e, assim sendo, não considerado como data comemorativa, mas que de fato representa e simboliza a resistência e a luta por causas sociais (MENEZES, 1986).

É, portanto, em busca de uma escola do campo que asseguramos um debate mais amplo sobre a educação endereçada às áreas de assentamentos. Um debate presente nos movimentos sociais no campo e ausente nos espaços universitários, apesar de anunciarem referências para leitura de “um novo mundo rural” que desconsidera “a educação e os assentados como produtores de saberes [...] sem voz e vez” (KOLLING; CALDART; CERIOLI, 2002), negando, assim, as condições reais e necessárias para o esclarecimento histórico e de suas possibilidades diante do contexto da sustentabilidade.

Eis as razões de buscarmos uma releitura do espaço rural – cotidiano produtivo educativo, para descobirmos a realidade da “educação no campo” como forma de erguer uma ação político-cultural comprometida com “um novo projeto político-pedagógico” (CALDART, 1999), oficializando as políticas públicas que trazem o fortalecimento e expansão da educação fundamental no campo.

Portanto, tomamos a história de uma ação educativa e política que torna real a “educação do campo”, que a transforma “em meio fundamental para se alcançar uma melhor qualidade de vida, de cidadania plena e uma maior participação nos processos produtivos”, assim como, contribuir para o desenvolvimento local e sustentável.

O objetivo desse trabalho não foi resolver os problemas aqui elencados, mas teve a intenção de discuti-los, construindo e reconstruindo conhecimentos a respeito da realidade campesina.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ

Historicamente falando, a educação do campo do meu município (Araguatins-TO), não tem um passado de glórias, os professores passavam de seis meses a um ano sem receber salário, os livros e os materiais didático somente chegavam as escolas do campo quando todas as outras escolas estavam abastecidas e o que sobravam eram mandado para essas escolas. Não havia formação continuada para os professores, nem se quer uma formação mínima para o exercício do magistério.

Devido a todo esse passado de descaso pela qual passou a educação do campo no meio rural é que se tem um alto índice de analfabetismo e evasão nas escolas do campo. Por isso, é que os pais dos nossos alunos não conseguem sequer ajudar os filhos nas tarefas de casa. Alguns ainda procuram as turmas de jovens e adultos, outros já estão desestimulados e acham que não vale à pena.

No entanto, depois de tantas lutas através dos movimentos sociais e greve em prol de melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, uma melhor educação, foi que muita coisa melhorou. Os salários dos professores não atrasam mais e já existem programas de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino.

O sistema de ensino de Araguaatins é organizado conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, que estabelece, no seu artigo 10, inciso VI, que é dever do estado assegurar o ensino médio a todos que o demandarem. E, no artigo 11, inciso V, estabelece que os municípios devam oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitindo a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades dessa categoria.

Então, fica definido que é competência do Estado assegurar o ensino médio e ao município compete assegurar o ensino fundamental. Assim, é organizada a educação do município de Araguaatins - toda a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade do município; já o ensino médio é de responsabilidade do estado.

O município exerce ações redistributivas em relação às escolas da rede, baixando normas complementares. Conta com uma secretaria municipal de educação, de onde partem todas as ações educacionais do município. A secretaria é subdividida em vários setores, como o setor de educação infantil, de educação especial e de programas de formação como o pró-letramento. Entre esses setores, está o setor de educação do campo, tendo uma coordenadora específica com uma equipe de pessoal que presta assistência técnica e pedagógica às escolas do campo. Nesse sentido, passo a apresentar os gráficos de 1 a 15 que ilustram a caracterização da realidade educacional da escola objeto da pesquisa a partir dos gráficos:

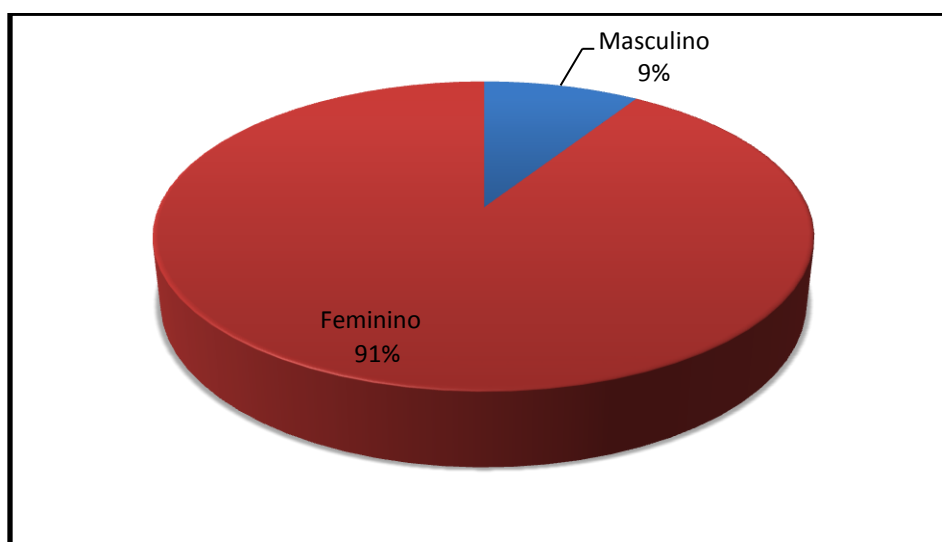


Gráfico 1 – Sexo

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados sobre o sexo, os sujeitos da pesquisa apresentam-se em maioria como sendo do sexo feminino, com um percentual de 91%, e os demais, 9%, são do sexo masculino. Observou-se, através desta pesquisa, que os professores do Ensino Fundamental são quase na totalidade mulheres.

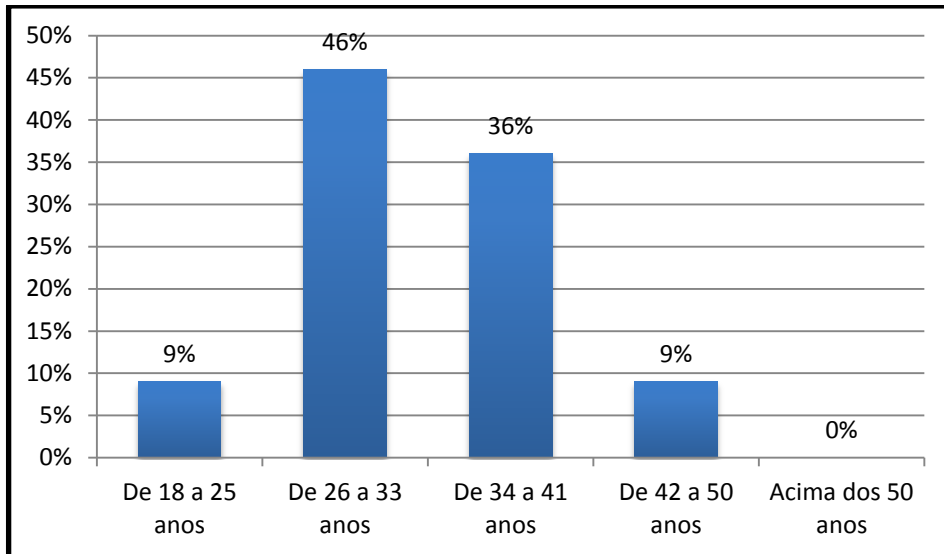


Gráfico 2 – Faixa etária

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quanto à faixa etária, considerando a distribuição acima apresentada, constatou-se que o maior número de professores, resultando em 46%, está com idade compreendida entre 26 e 33 anos. Em seguida, com 36%, estão os professores com idade compreendida na faixa etária de 34 a 41 anos. E 9% dos professores investigados estão com idade compreendida na faixa etária de 42 a 50 anos. Por fim, 9% dos professores estão com idade compreendida na faixa etária de 18 a 25 anos. Com idade superior a 51 anos, não houve entrevistados. Diante dos dados, pode-se entender que a maioria dos professores são mulheres na adultidade, com uma pequena parcela de jovens professores atuando nesta área especificamente.

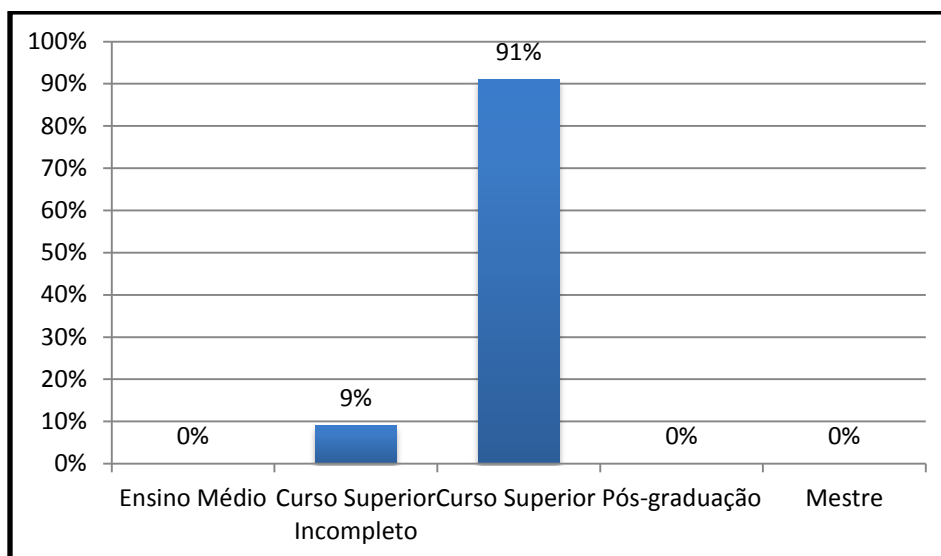


Gráfico 3 – Grau de escolaridade

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados sobre o grau de escolaridade dos professores, averigua-se, através dos dados, que 91% dos professores possuem ensino superior e constata-se, ainda, que 9% dos entrevistados ainda não possui o curso superior completo, ou seja, ainda está cursando.

Quanto ao Ensino Médio e à opção Pós-graduação, os dados demonstram que não houve entrevistados que compreendam essa opção, concluindo-se que os professores encontram-se todos com curso superior completo ou ainda estudando já no curso superior.

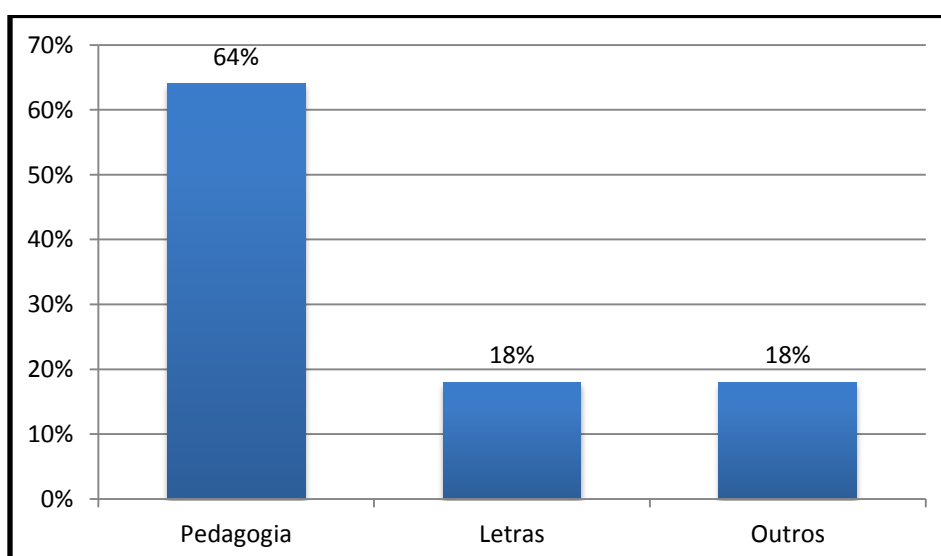


Gráfico 4 – Curso de formação

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados sobre o curso de formação dos professores, apurou-se, através dos dados, que 64% dos professores possuem curso superior em pedagogia e que 18% dos entrevistados possui o curso superior em letras. Já na opção relacionada a outros cursos, o resultado foi de 18%, em que se entende que estes possuem curso em áreas afins, voltadas à educação.

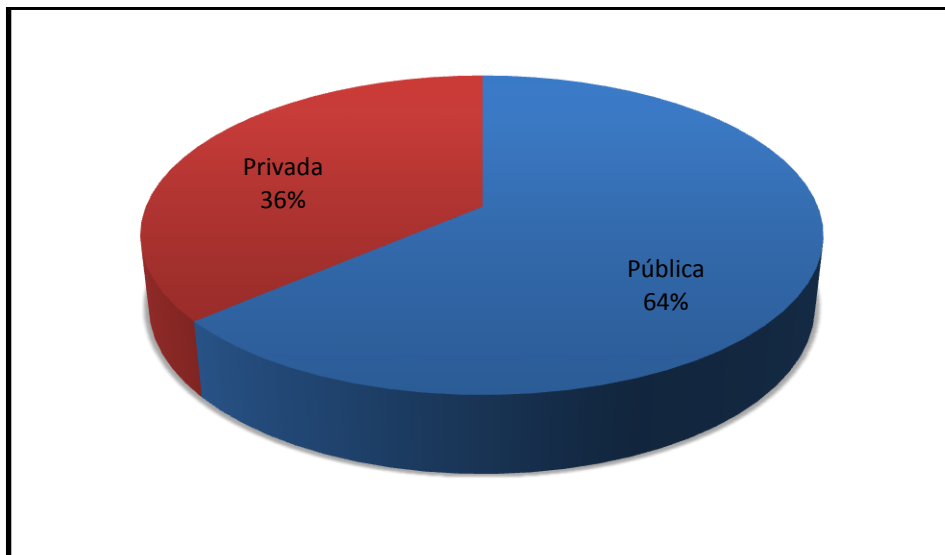


Gráfico 5 – Tipo de instituição em que se formou

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando interpelados sobre o tipo de instituição em que estudou para obter a sua formação, o resultado verificado através dos dados foi que 64% dos professores estudaram em instituição pública e que 36% dos entrevistados estudaram em instituição privada, para conseguir a sua formação. Percebe-se que a maioria dos professores estudou em instituições públicas para conseguir chegar à posição atual.

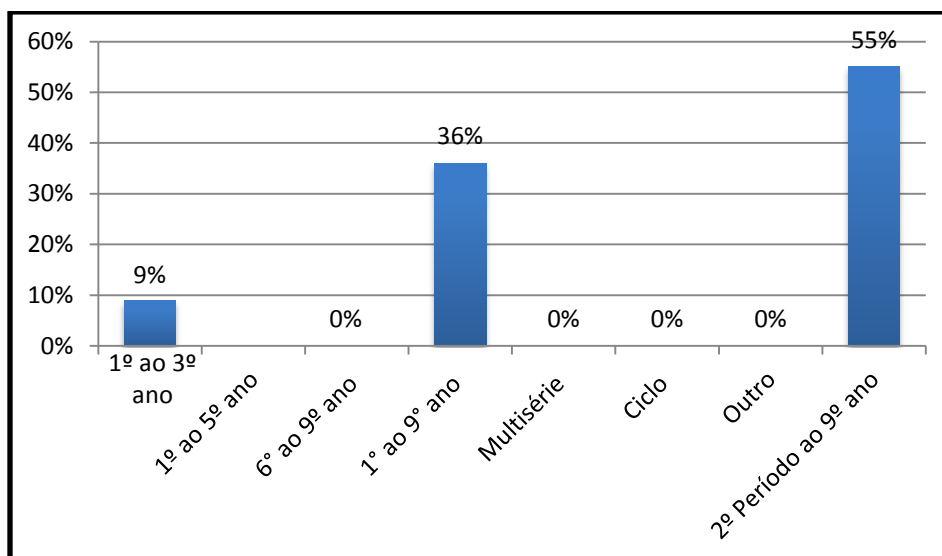


Gráfico 6 – Atendimento

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Este gráfico demonstra a distribuição dos professores diante das classes, distribuídas por anos em que trabalham. Diante do questionamento sobre o seu atendimento, constatou-se que 55% dos professores trabalham atendendo os alunos do 2º período ao 9º ano da instituição em que trabalham; 36% dos professores entrevistados trabalham atendendo os alunos do 1º ano ao 9º ano da instituição em que trabalham; 9% dos professores entrevistados trabalham atendendo os alunos do 1º ano ao 3º ano da instituição em que trabalham. Para as opções do 1º ano ao 5º ano, do 6º ano ao 9º ano, multissérie, ciclo e outros, não foram encontrados registros de professores atendendo nestas divisões.

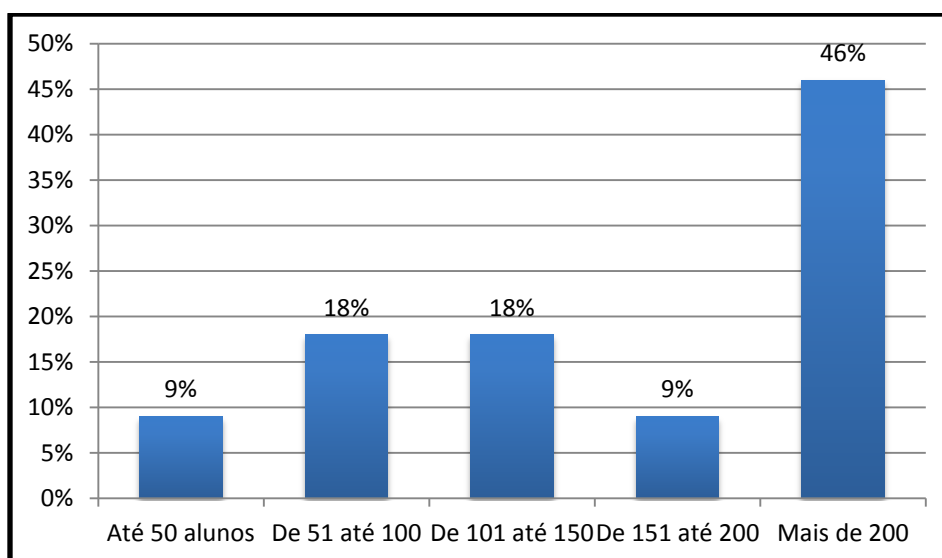


Gráfico 7 – Quantidade de alunos com que trabalha

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Este gráfico demonstra a quantidade de alunos que os professores atendem. Através da pesquisa, constatou-se que 46% dos professores trabalham atendendo mais de 200 alunos; que 18% dos professores entrevistados trabalham atendendo de 51 até 100 alunos; e, ainda, que mais 18% dos professores atendem de 101 até 150 alunos; 9% dos professores entrevistados trabalham atendendo até 50 alunos; e também 9% trabalham atendendo de 151 até 200 alunos.

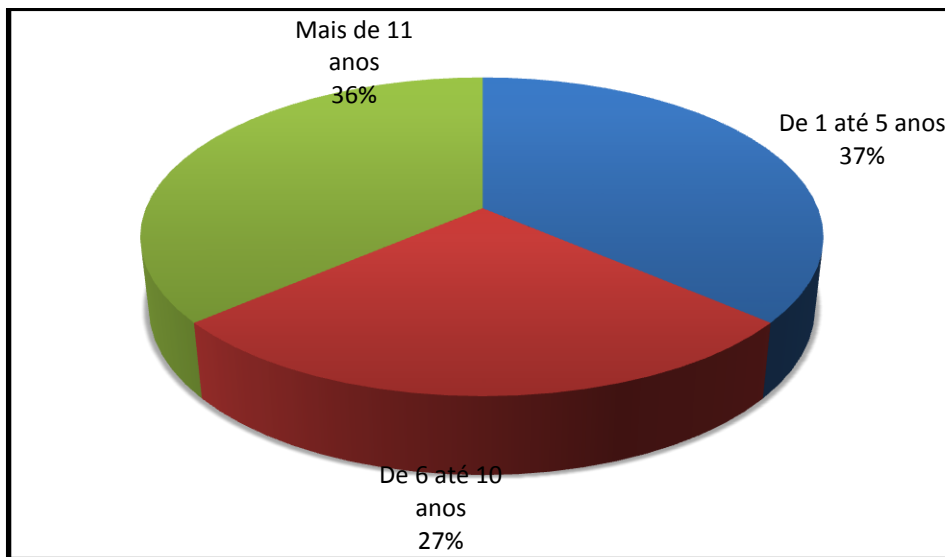


Gráfico 8 – Tempo de atuação na profissão de professor na Escola Maringá.

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando indagados sobre o tempo de profissão dos professores na Escola Maringá, analisou-se, através dos dados coletados, que a maioria, com 37% dos professores, tem tempo de serviço compreendido entre 1 e 5 anos; já para 36% dos professores entrevistados, o tempo de serviço compreende a opção de mais de 11 anos de serviço na escola; para 27% dos professores entrevistados, o tempo de serviço compreende um intervalo de 6 até 10 anos de atuação na escola Maringá, onde os professores foram entrevistados.

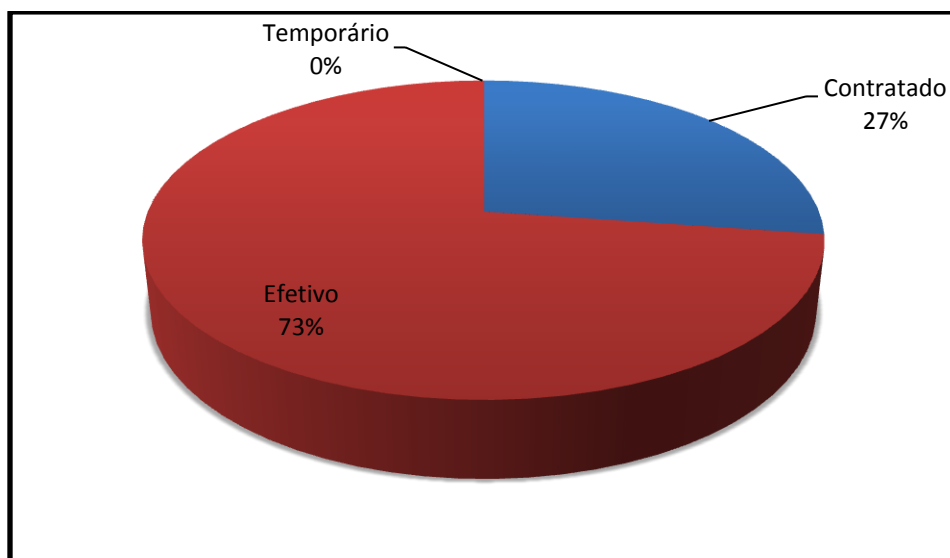


Gráfico 9 – Vínculo empregatício

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados sobre o tipo de vínculo empregatício dos professores entrevistados, conferiu-se que, para 73% dos professores pesquisados, a resposta foi que estes são efetivos da escola onde trabalham. Verifica-se, ainda, através dos dados, que 27% dos professores são contratados para prestar serviços na escola em que atuam. Constata-se, ainda, que para a classificação de professor temporário, não houve registros na pesquisa em questão.

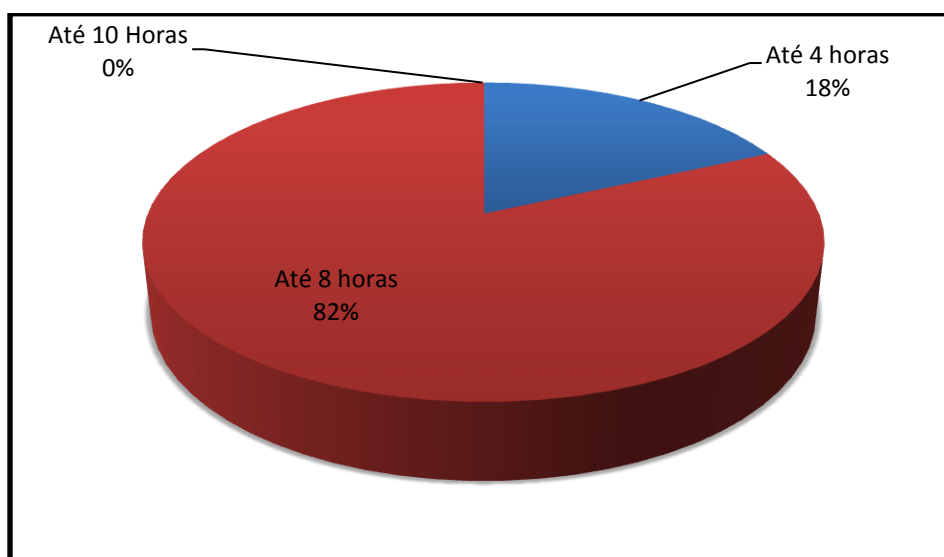


Gráfico 10 – Carga horária diária

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando perguntados sobre a carga horária diária de trabalho dos professores entrevistados, constata-se que 82% dos professores pesquisados responderam que trabalham 8 horas diariamente, enquanto que 18% dos professores entrevistados trabalham em regime diário de 4 horas. Quanto ao questionamento relativo a 10 horas de trabalho diário, nenhum apontou para esta posição, não havendo professores com carga horária diária de 10 ou mais horas. Para uma jornada de 40 horas semanais, são 28 horas em sala de aula, 4 horas de estudo na escola e 8 horas de livre docência.

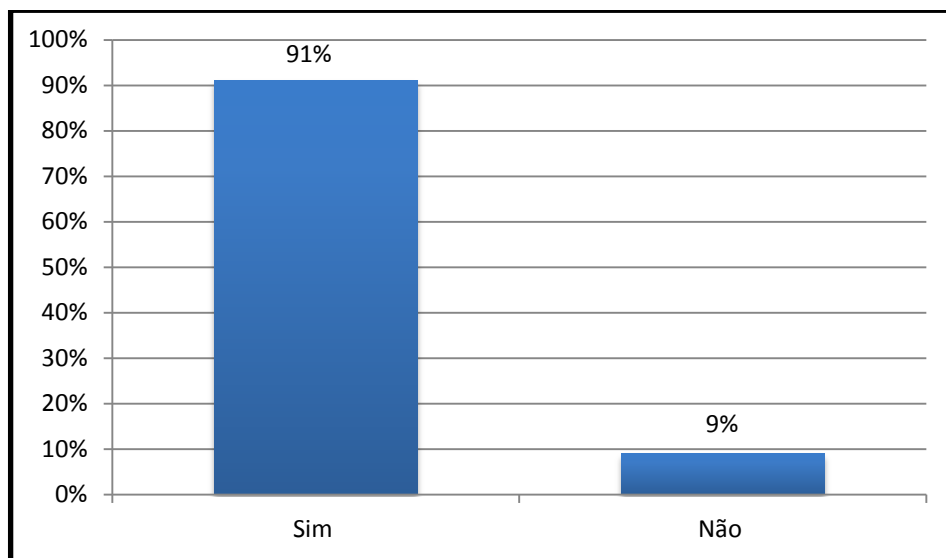


Gráfico 11 – Opção pessoal de trabalho

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados sobre a opção de trabalhar em uma escola do Campo, certifica-se, através dos dados coletados, que, para a maioria, com 91% dos professores entrevistados, a resposta foi “sim”, ou seja, foi uma opção pessoal. O entrevistado queria realmente trabalhar em uma escola do campo. Para somente 9% dos professores entrevistados, a resposta foi “não”, ou seja, estes, por algum motivo, estão trabalhando na escola, contudo não foi a opção de escolha.

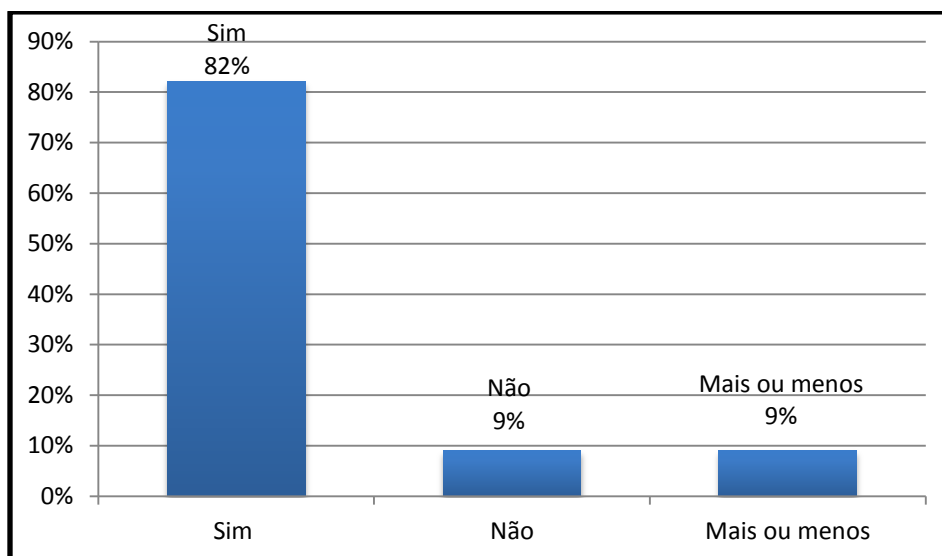


Gráfico 12 – Satisfação no trabalho

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados se gostavam do que faziam em seu trabalho, observou-se, através dos dados coletados, que 82% dos professores entrevistados afirmam que “sim” e declaram, ainda, que gostam do que fazem, pois têm vocação, contribuem para a formação dos seus alunos, acham gratificante, muito bom e, ainda, caracterizam a atuação em sala de aula como uma troca de experiência. A resposta para 9% dos entrevistados a foi que “não”, ou seja, não gostam do que fazem e não pontuam sua escolha. Para outros 9%, a resposta foi “mais ou menos” e afirmam que depende da metodologia utilizada para que seja bom ou ruim.

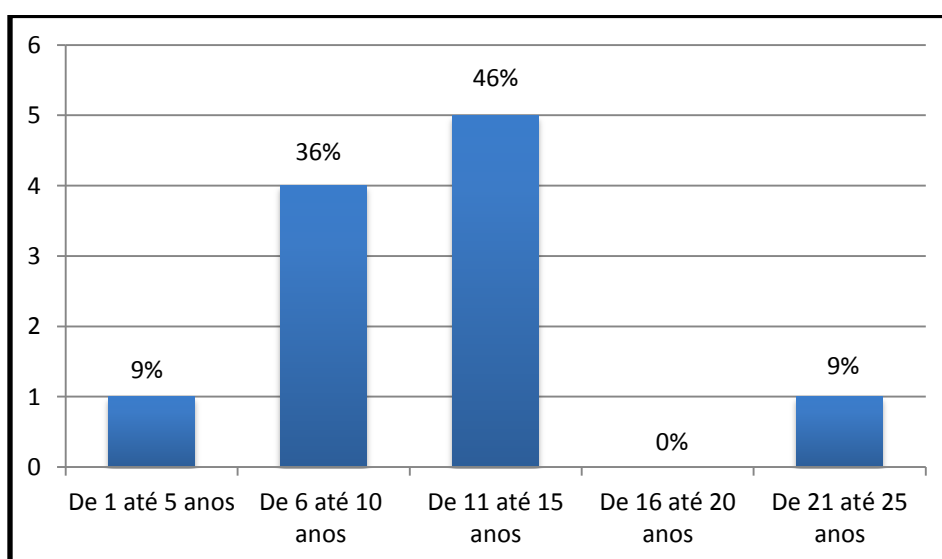


Gráfico 13 – Tempo de trabalho na educação

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando inquiridos sobre o tempo de profissão na área de educação, verificou-se, com os dados coletados, que a maioria, com 46% dos professores, tem tempo de serviço compreendido entre 11 e 15 anos de atuação na educação; para 36% dos professores entrevistados o tempo de serviço compreende ao intervalo de 6 anos até 10 anos; para 9% dos professores entrevistados, o tempo de serviço compreende o intervalo de 21 anos até 25 anos de atuação nessa área; para outro intervalo, compreendido de 1 ano até 5 anos, o resultado fica também em 9% dos entrevistados.

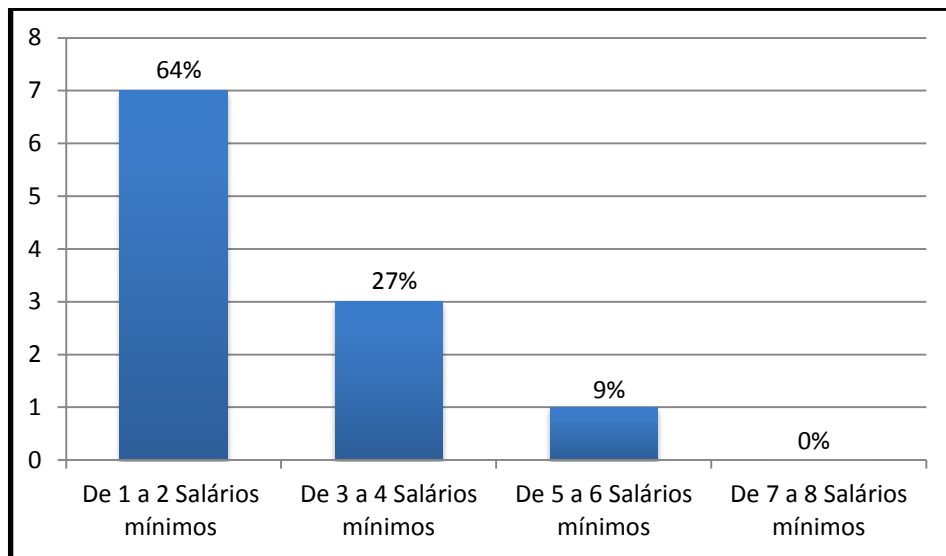


Gráfico 14 – Remuneração mensal

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou sobre o ganho salarial mensal percebido pelos professores entrevistados, verificou-se que a maioria, com 46% dos professores, recebem de 1 a 2 Salários mínimos e, em seguida, os resultados apontam que 27% dos entrevistados recebem de 3 a 4 Salários mínimos; Por outro extremo, somente 9% dos professores entrevistados recebem de 5 a 6 Salários mínimos, o que demonstra o pouco valor percebido pela maioria dos professores entrevistados.

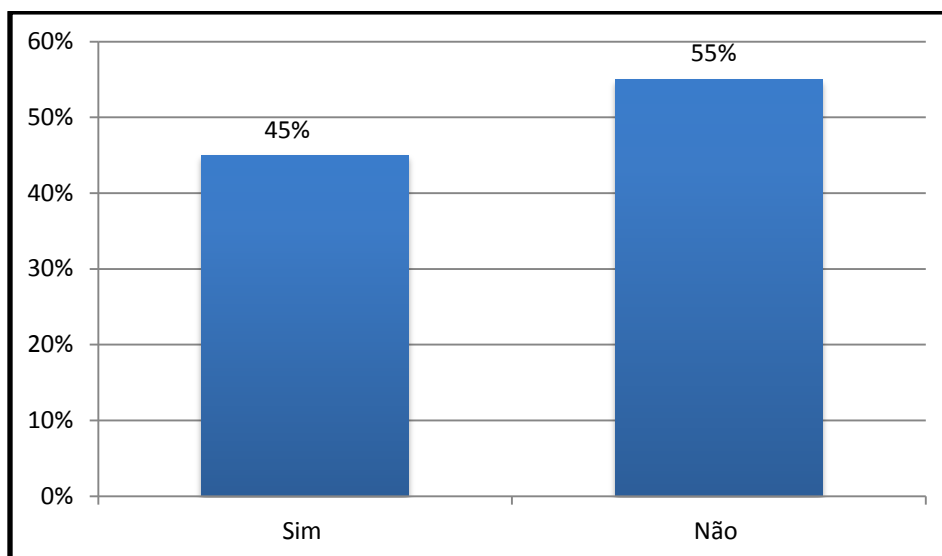


Gráfico 15 – Residente no Projeto de Assentamento Maringá

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou aos professores se estes eram moradores da comunidade, obtiveram-se os resultados de que 55% dos entrevistados não são moradores da comunidade, ou seja, trabalham na escola e moram em outra comunidade. Para 45% dos entrevistados, a resposta foi que moram na comunidade e nela trabalham.

No total, são 20 escolas, sendo 16 localizadas nas áreas rurais do município, todas com uma realidade diferente. Algumas são grandes. No caso da Maringá, são 229 alunos matriculados. Essas escolas maiores contam com coordenador pedagógico, secretário, professor de educação física, sala de informática (sem internet) e um gestor. Elas, também, estão incluídas em alguns programas como Mais Educação e Escola Sustentável, entre outros. As escolas menores, com número de 30 alunos matriculados, contam apenas com, no máximo, dois professores e o gestor, que também exerce a função do professor. As turmas são multisseriadas, com três a mais séries numa única turma. Essas escolas contam com o programa Escola Ativa. Esse programa foi interessante, pois valoriza as diversidades do campo, oferece formação continuada de uma semana sempre antes de cada bimestre, em que se discute muito a questão da valorização da educação do campo voltada para a sua realidade. Pena que outras escolas do campo daqui da nossa região não são atendidas com esse programa.

Portanto, o sistema de ensino de Araguatins apresenta elementos importantes e uma organização bem estruturada. O que ainda deixa a desejar é a quantidade de

profissionais que fazem o acompanhamento nas escolas, pois percebemos que existem muitos programas bastante interessantes, mas, faltam pessoas qualificadas para prestar assistência a cada programa e ajudar o professor a desenvolver seu trabalho com qualidade, principalmente, nas pequenas escolas, onde não tem coordenador pedagógico e o gestor desenvolve sozinho todas as ações da escola, tanto na esfera administrativa como na esfera Pedagógica. Dessa forma, o sistema de ensino do município precisa desenvolver mais ações voltadas para a educação do campo, principalmente, no que se refere à ampliação de equipes qualificadas que possam suprir as carências das escolas do campo.

A educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

A partir de julho de 2004, foram realizados, pela Coordenação Geral de Educação do Campo, vários seminários estaduais com o objetivo de diagnosticar e buscar soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar. A finalidade foi incentivar a construção de relações baseadas no respeito e na valorização de milhares de brasileiros que tiram seu sustento da terra, tendo como objetivo principal a sensibilização dos Gestores públicos para a implementação da Educação do Campo, além do mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios e a formatação de um banco de dados com as experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, organizações não-governamentais e movimentos sociais. Em abril de 2007, cheguei a participar de uma Capacitação sobre Educação do Campo para professores, técnicos e representantes de movimentos sociais do Estado do Tocantins, promovido pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC).

A Secretaria de Estado da Educação é responsável por articular as ações do Ministério da Educação pertinente à Educação do Campo, visando a divulgar, a debater e a esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nessa perspectiva de construção de uma política de educação do campo considera-se fundamental um projeto político e pedagógico com identidade de educação a partir de seus sujeitos, que respeitam a diversidade cultural e diferentes experiências de educação, com o reconhecimento da sua especificidade, singularidade, potencialidade e no estabelecimento de um território

legítimo de produção de saberes e da existência humana. Neste sentido, Pinheiro (2011) afirma que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...].

Pinheiro (2011) mostra-nos os avanços e as lacunas que ocorreram na educação no Brasil nas últimas décadas, pois tudo foi se inovando no campo, menos na educação, a não ser como resultado das pressões dos movimentos sociais organizados. Acredito que este fato se reflete em função dos dados apresentados nos gráficos 11 e 12, bem como na falta de formação específica para atuar na escola do campo conforme pode ser lido nos gráficos 16, 17 e 18, que aparecem na sequência abaixo:

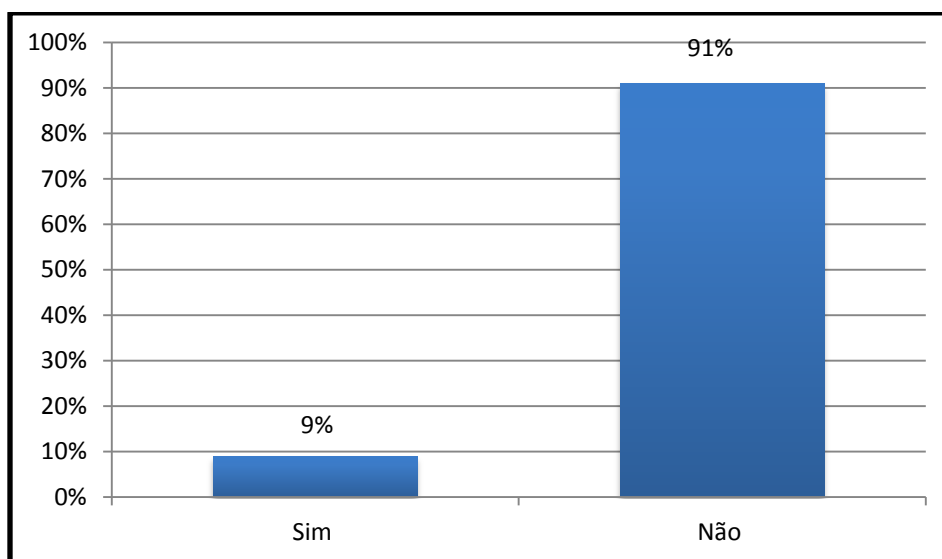


Gráfico 16 – Formação específica para atuar na educação do campo

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou aos professores se estes receberam alguma formação específica para atuar na Educação do Campo, os resultados apresentados foram que 91% dos entrevistados não receberam nenhuma formação para atuar nessa área. Para 9% dos entrevistados a resposta foi que “Sim”, receberam formação para trabalhar em escola no campo.

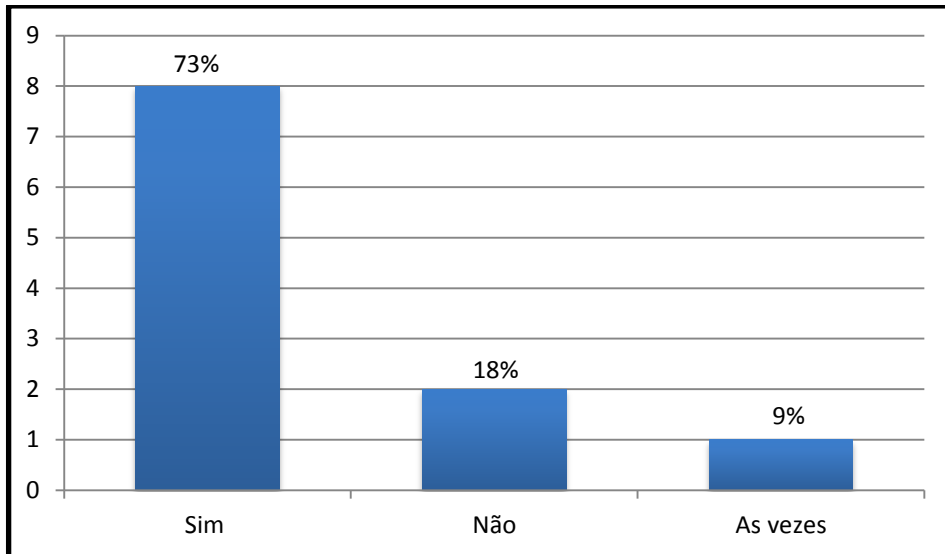


Gráfico 17 – Exigência de formação continuada

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando inquiridos se é oferecida alguma Formação Continuada aos professores, verifica-se, com as respostas, que a maioria, com 73% dos professores, afirma que “Sim”, há a oferta de formação continuada aos professores na educação no campo; e, para 18% dos professores entrevistados, a resposta é que não é oferecida aos professores uma Formação Continuada; para somente 9% dos professores entrevistados, a resposta foi que, às vezes, há a oferta de uma Formação Continuada.

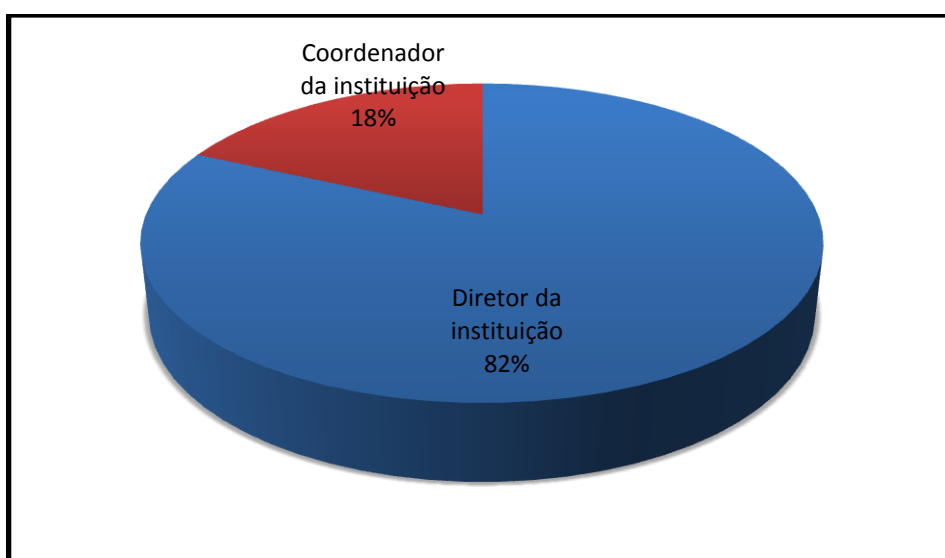


Gráfico 18 – Oferta de formação continuada

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Ainda referente ao gráfico anterior e levando em consideração 73% das respostas, em que os entrevistados afirmam que “Sim”, há a oferta de formação continuada aos professores na educação no campo; questionou-se quem dá a formação Continuada aos professores. As respostas distribuem-se da seguinte forma: 82% dos entrevistados responderam que é o diretor da escola que dá a formação continuada para os professores e 18% dos professores afirmam que é a pessoa do coordenador que dá a formação continuada para os professores. De qualquer modo, o importante é acontecer a formação continuada na escola.

Pode ser observado, no gráfico 19, que a maioria dos entrevistados consideram importante a formação continuada. Lamento que ela não aconteça de forma mais efetiva, com periodicidade e com temáticas de relevância significativa para essa realidade.

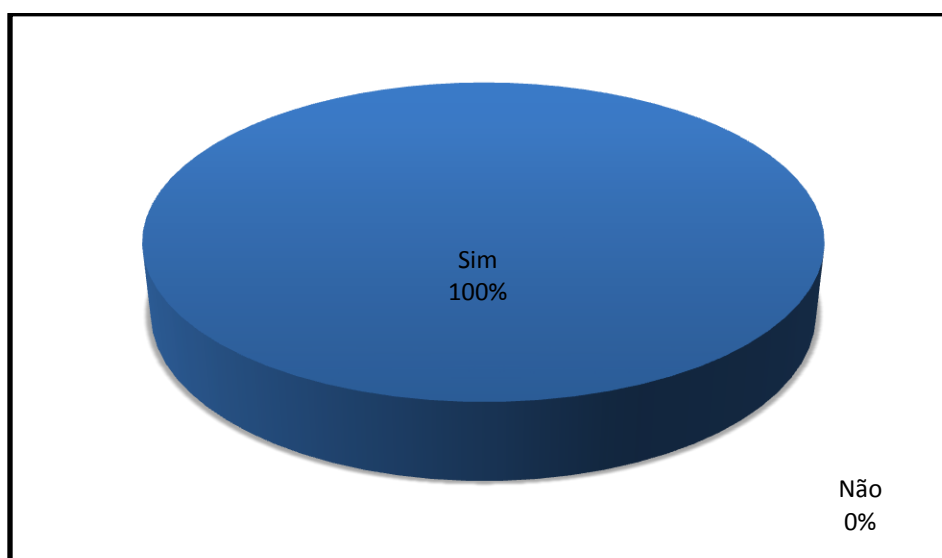


Gráfico 19 – Momentos de formação vivenciados com o grupo (coletivamente) para crescimento pessoal e profissional

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando interrogados se consideram produtivos os momentos de formação vivenciados com o grupo para seu crescimento pessoal e profissional, a resposta foi unânime, todos afirmaram que “Sim”, determinando que é produtivo para o crescimento profissional, devendo acontecer sempre.

Embora, no gráfico 20, apontam as temáticas que gostariam que fossem abordadas:

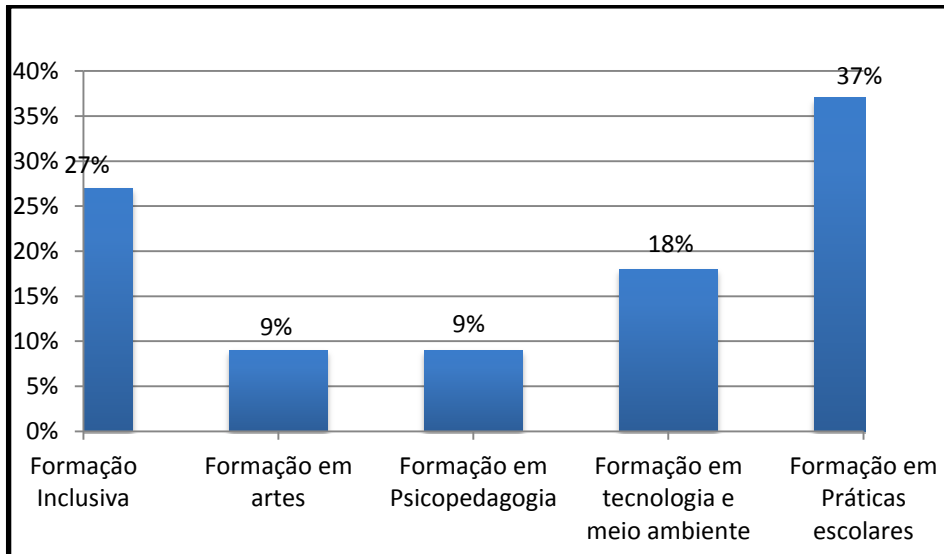


Gráfico 20 – Tipo de formação sugerida

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando perguntados sobre o tipo de formação que gostariam que fosse oferecida, conferiu-se, com as respostas, que a maioria, com 37% dos professores, tem preferência pela formação em práticas escolares; para 27% dos professores, a preferência é pela formação inclusiva; para 18% dos professores, a preferência é pela formação em tecnologia e meio ambiente; já para 9% dos professores entrevistados, a preferência foi pela formação em artes, e, em igual percentual, também 9% dos professores entrevistados, a resposta apontou a preferência pela formação em psicopedagogia. De forma geral, o importante para os professores é acontecer a formação. Essas temáticas serão encaminhadas como sugestão para a Secretária Municipal de Educação de Araguatins para viabilizar um programa de formação continuada para os professores municipais.

Grande parte das escolas do meio rural apresentam condições desfavoráveis ou, até mesmo, desumanas, que acabam comprometendo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por conta da sua infraestrutura física imprópria. Dois exemplos bem comuns podem ser vistos: o primeiro é que, em muitas escolas, as salas de aula possuem tamanho insuficiente para acomodar os estudantes e o outro é que, quando possuem banheiros e cozinhas, eles não oferecem as condições mínimas de higiene, conforme pode ser lido nos gráficos 21 a 28, a seguir:

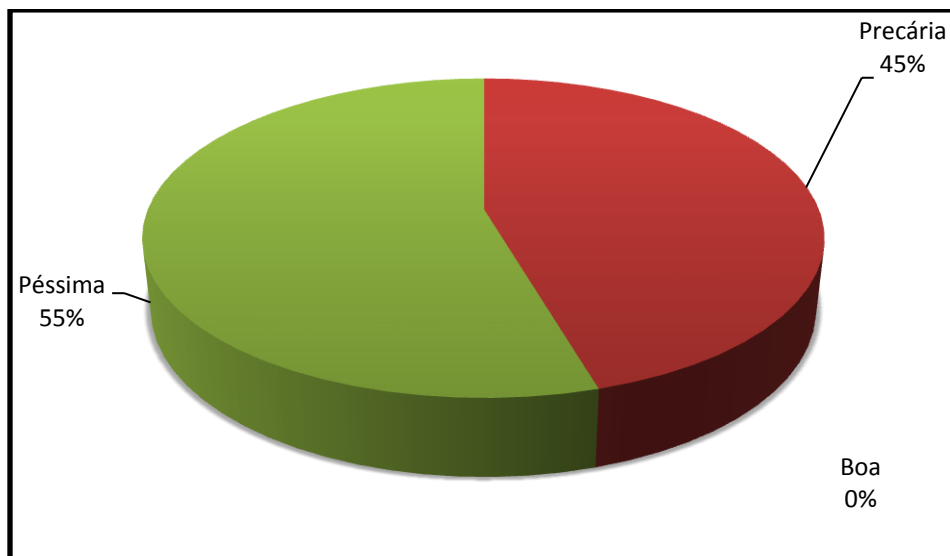


Gráfico 21 – Situação da infraestrutura do prédio da escola

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados sobre a situação da infraestrutura do prédio da escola em que trabalham, as respostas obtidas pela pesquisa são bem aproximadas em percentuais, nos quais 55% dos entrevistados afirmam que a escola em que trabalham tem uma infraestrutura péssima, quase sem condições de trabalho, sendo que, para 45% dos entrevistados, a resposta foi que a situação da escola é precária o que, infelizmente, não ajuda com o processo de educação, conforme se pode constatar nas imagens e no relato autobiográfico da professora abaixo:



Imagem 1 – (1) Casa do assentamento Maringá que funciona como sala de aula, (2) Galpão da Sede da Associação de Moradores onde funcionam duas salas de aula

Fonte: o autor (2014).

Uma escola de qualidade deve ser bem estruturada, com salas arejadas e com boa iluminação, vários materiais e local para guardá-los, com banheiro adaptados às crianças menores e para os servidores (exclusivo) o que mais precisamos é de espaço, já que é tudo muito apertado, sufocante... (Relato autobiográfico 1).

Infelizmente, é este quadro educacional que foi possível conhecer e investigar. Encaminharei esta constatação à Secretaria Municipal de Educação para priorizar as reformas de estrutura física nesta importante Escola. Em relação à quantidade de salas, notei que elas são insuficientes e algumas inadequadas para atender às demandas da localidade, conforme pode ser lido, a seguir, no gráfico 22:

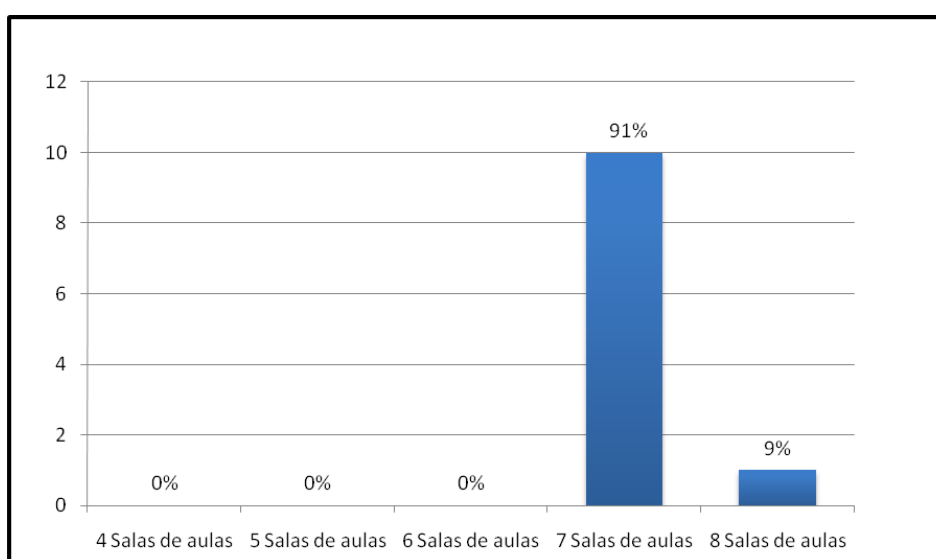


Gráfico 22 – Quantidade de salas de aula

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando interrogados sobre a situação da infraestrutura da escola no que diz respeito à quantidade de salas de aula que a escola proporciona para os alunos, a resposta foi praticamente unânime, 91% dos entrevistados responderam que, na escola, tem 7 salas de aula à disposição dos alunos; para 9% dos entrevistados, a resposta foi superior à quantidade anterior, ou seja, existem 8 salas de aula, em virtude de uma delas se encontrar dividida ao meio, porém sendo disponibilizada no prédio da escola. Quanto às opções 4 salas de aula, 5 salas de aula e 6 salas de aula, não tiveram escolha, resultando em zero ponto percentual.

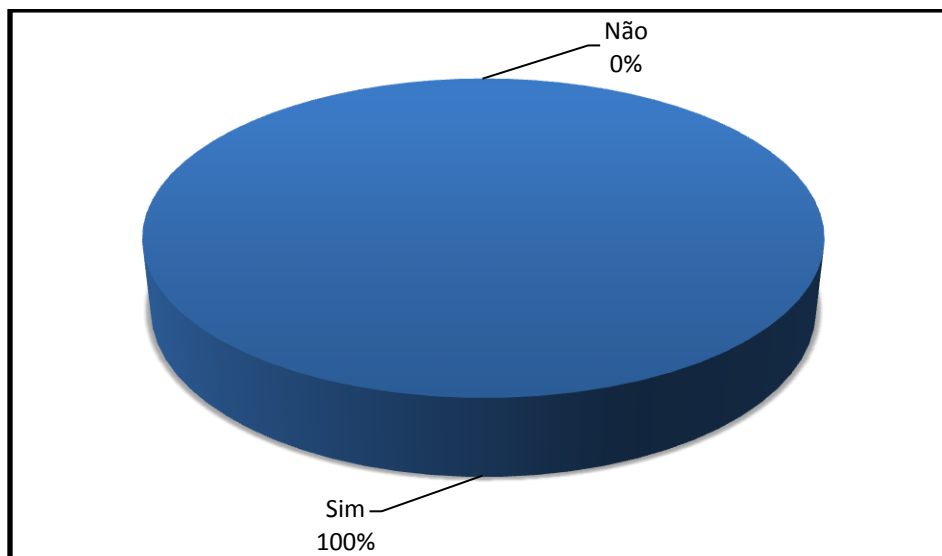


Gráfico 23 – Disponibilidade de carteiras escolares

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou aos professores entrevistados se havia carteira suficiente para os (as) alunos(as), a resposta foi unânime, afirmando que tem sim carteiras suficientes para todos os alunos matriculados na escola, de forma alguma esse motivo será um empecilho para a realização de aulas e atividades com os alunos.

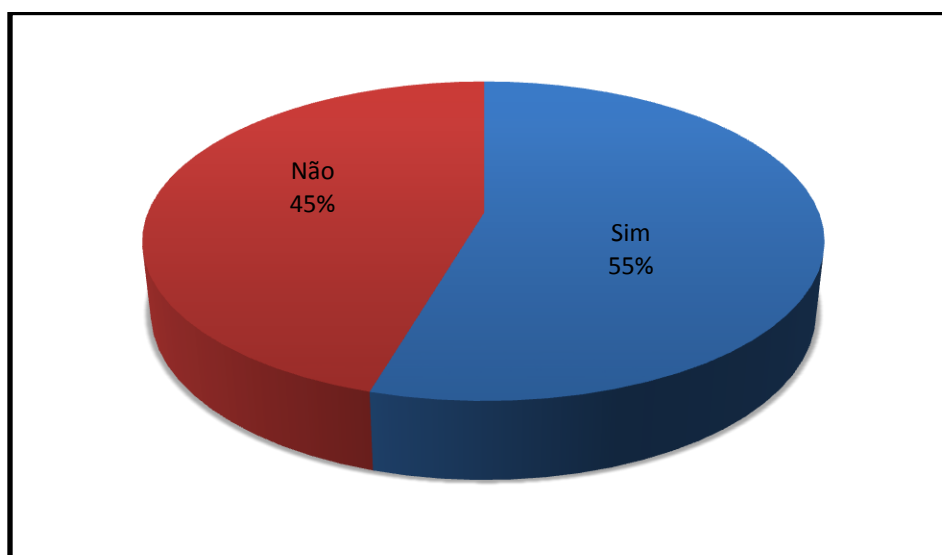


Gráfico 24 – Condições de funcionamento da escola

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando perguntados se a escola oferece boas condições de funcionamento, as respostas ficam próximas quanto ao resultado. Para 55% dos professores

entrevistados, a afirmação foi que sim, ou seja, a escola oferece boas condições de funcionamento para o acontecimento de aulas no momento da entrevista; para 45% dos entrevistados, a resposta foi de que a escola não oferece boas condições de funcionamento, faltando ajustes para tal.

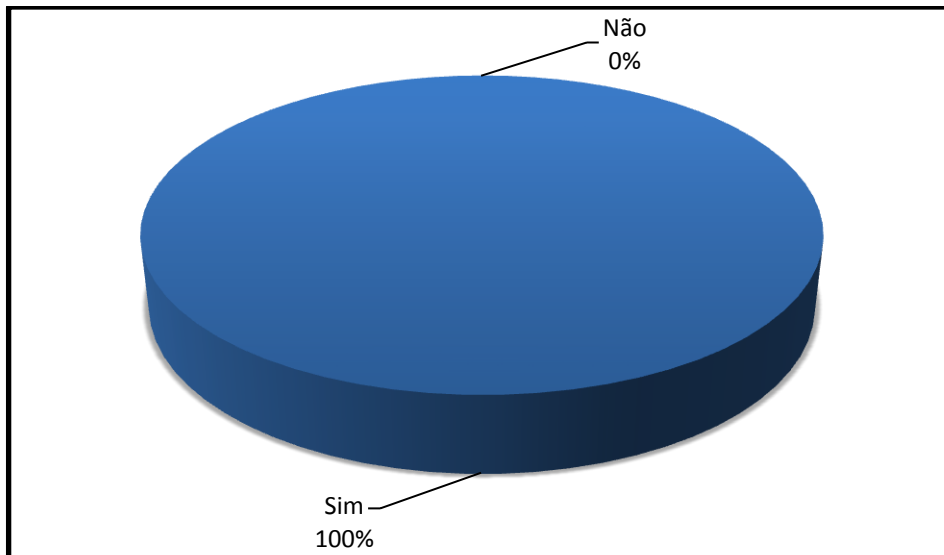


Gráfico 25 – A importância da existência de uma escola na própria comunidade

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou aos professores entrevistados se é importante ter uma escola na própria comunidade, a resposta foi unânime de que é importante “SIM” ter uma escola na própria comunidade, uma vez que, a comunidade precisa educar seus membros em busca de boa formação futura e realizar aulas e atividades com os membros da comunidade.

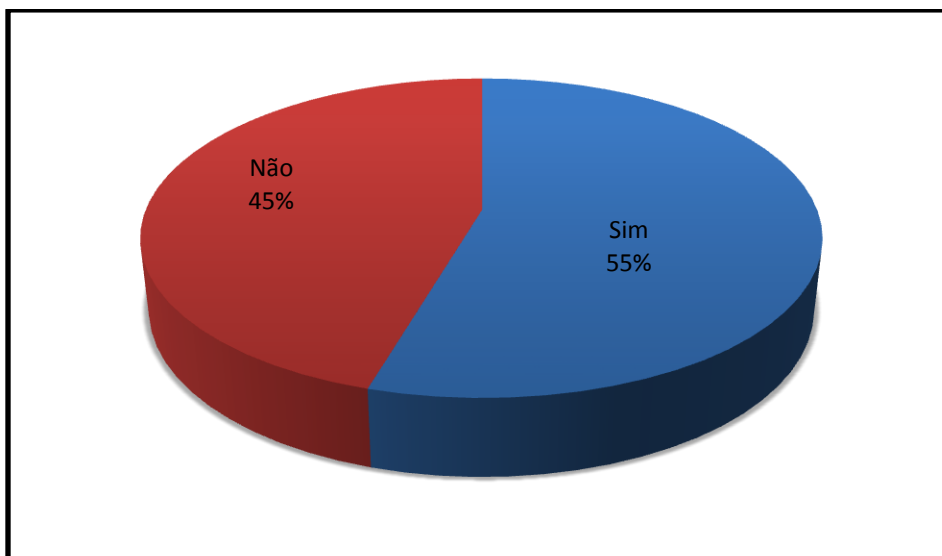


Gráfico 26 – Necessidade de transporte para se chegar à escola

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados se os professores utilizam meios de transporte para chegar à escola, As respostas ficam próximas quanto ao resultado, em percentuais, sendo que, para 55% dos professores entrevistados, a afirmação foi que sim, ou seja, utilizam meios de transporte para chegar a até a escola; entretanto, para 45% dos entrevistados, a resposta foi de que não utilizam meios de transporte para chegar até a escola, em virtude de morar próximo da escola ou, até mesmo, na própria comunidade.

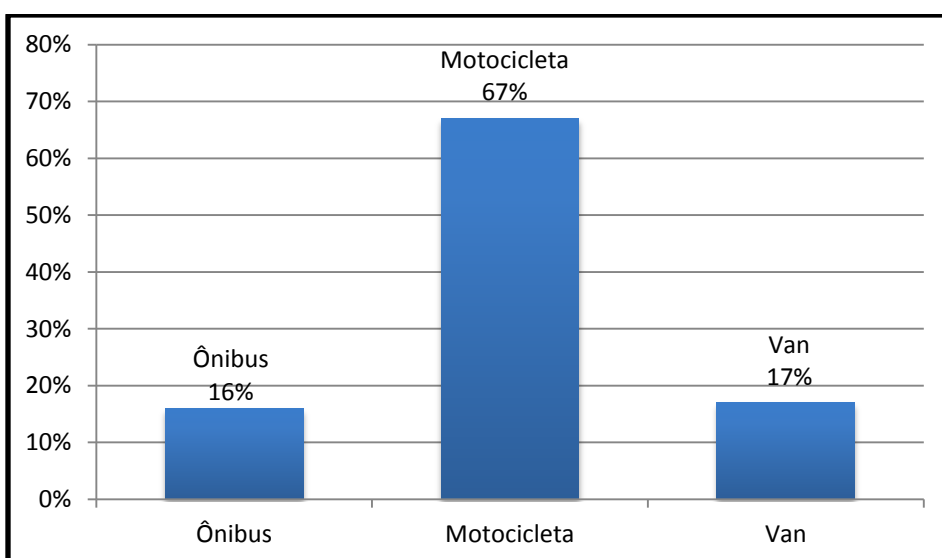


Gráfico 27 – Tipo de transporte utilizado

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quanto ao questionamento anterior, se os professores utilizam meios de transporte para chegar à escola e levando em consideração que 55% dos professores entrevistados afirmam que utilizam meios de transporte, questiona-se, aqui, quais são esses meios. Para 67% dos entrevistados, o meio de transporte utilizado para chegar à escola em questão é a motocicleta; 17% dos entrevistados utilizam o transporte alternativo, ou seja, a Van; e, ainda, 16% dos entrevistados utilizam o Ônibus como meio de transporte para chegar à escola onde trabalham.

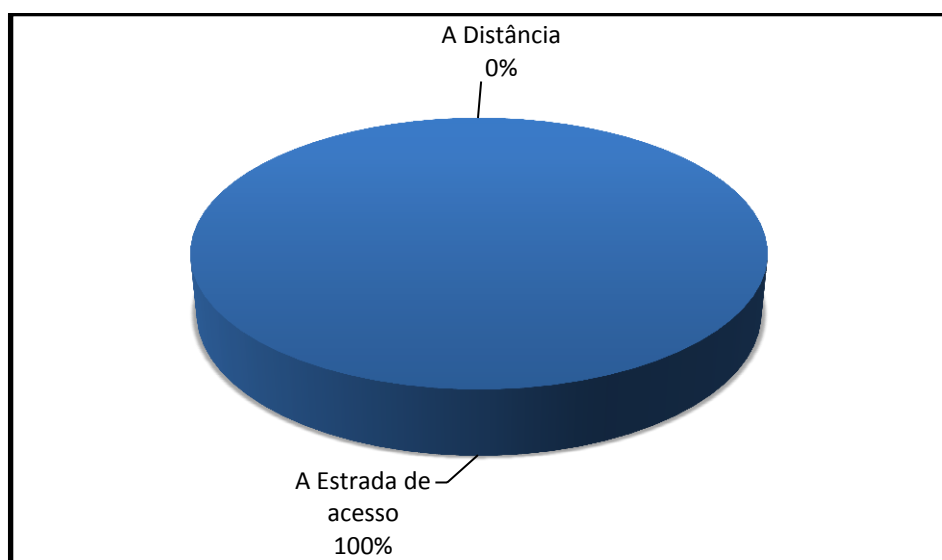


Gráfico 28 – Dificuldades para se chegar à escola

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quanto ao questionamento se o professor utiliza meio de transporte para chegar à escola e levando em consideração que 55% dos professores entrevistados afirmam sim, e, ainda, apresentaram os meios utilizados como sendo 67% usam a motocicleta, e 17% a van, e ainda, 16% utilizam o ônibus como meio de transporte para chegar a escola onde trabalham, questiona-se aqui a existência de dificuldades para se chegar à escola com esse meio de transporte. Se sim, quais e porquê. Para esse questionamento, a resposta se deu de forma unânime, afirmando que a estrada de acesso à escola apresenta dificuldade de tráfego, visto que tem mato na margem da estrada que, em alguns casos, dificulta a passagem dos veículos utilizados e, quando chove, inviabiliza a passagem quase que completamente devido à quantidade de água na estrada, que, por vezes, forma lagos nos buracos existentes.

Outro ponto que merece ser considerado foi em relação à média de escolarização no campo. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(PNAD), de 2004, tal média entre a população de 15 anos ou mais é equivalente a anos e corresponde a quase metade da média estimada para a população que reside na área urbana, que é de 7,3 anos. Com relação ao analfabetismo dessa faixa etária, a pesquisa também acentuou um elevado nível de diferenciação, sendo 29,8% da população que vive na zona rural analfabeta e, na zona urbana, essa taxa corresponde a 8,7% (Op. cit.).

Esses dados são suficientes para revelar o contexto alarmante em que se inserem os estudantes do ensino fundamental, sobretudo aqueles que são atendidos nas classes rurais. Assim, torna-se ainda mais preocupante sabermos que esses dados expressam apenas a realidade das classes rurais formadas pelas séries/anos iniciais do ensino fundamental, sendo essa uma situação semelhante entre as demais séries/anos.

A análise dos sentidos produzidos pelo autor, como nos traz Rios (2011, p. 54), “[...] possibilitou o contato direto com as fontes vivas, repletas de sentidos, silêncios e saberes, uma vez que as histórias de vida são unidades orais de interação social que expressam o nosso sentido de ser e de pertencimento...”.

Dentro desse contexto, é cabível que se busquem projetos que motivem os trabalhadores/as a permanecerem em suas comunidades rurais sem precisarem migrar para centros urbanos, pela necessidade de dar aos seus filhos/as as oportunidades de aprendizado formal. Propondo-se dar aos moradores do campo o que é deles de direito, as diretrizes educacionais estabelecem o ensino de qualidade de acordo com a realidade desses camponeses/as.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, em face do inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (CNE, 2003; p. 4).

Dessa forma, as escolas do campo, no contexto das salas rurais, precisam de instrumentos que agilizem o processo de ensino e aprendizagem e façam com que os alunos se sintam incluídos e participantes do processo das oportunidades ao acesso ao conhecimento. Acredito que um desses instrumentos seja o caderno de registro, no qual o aluno registra todo o seu processo formativo como instrumento de mediação, avaliação e, assim como o caderno didático e a colocação em comum,

possibilita ao aluno a problematização, organização e a sistematização do conhecimento, fazendo refletir sobre a realidade investigada, criando hipóteses e suscitando novas questões para desenvolver novos conhecimentos.

O Programa Escola Ativa⁶ foi uma estratégia metodológica voltada exclusivamente para as classes multisseriadas do campo. Também a Escola Ativa é concebida como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, na interação com os colegas e com o professor, processam a sua própria aprendizagem e a construção de seus conhecimentos. O professor é, então, um coadjuvante, cabendo-lhe acompanhar os alunos auxiliando-os em seu processo de (auto) aprendizagem.

A metodologia da Escola Ativa, que compreende as classes multisseriadas, busca criar condições para a aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual o aluno está inserido, fator que contribui para a melhoria das Escolas do campo. Partindo desse princípio, percebe-se a preocupação em valorizar tanto a o ambiente quanto a cultura local, bem como a vivência e o conhecimento que o aluno possui, buscando uma articulação entre o saber prático e o saber científico. Sendo essa, uma tarefa das mais importantes, pois o anseio dos educadores sempre se caracterizou pela busca de propostas metodológicas que garantissem o conhecimento local e empírico articulado ao conhecimento amplo e mais elaborado do saber científico.

As escolas menores, com número de 30 alunos matriculados, contam, apenas, com, no máximo, dois professores e o gestor, que também exerce a função do professor. Nas turmas multisseriadas, com três a mais séries numa única turma, contam com o programa Escola Ativa, sendo que esse programa é interessante, valoriza as diversidades do campo, oferece formação continuada sempre antes de cada início de bimestre, na qual é discutida muito a questão da valorização da educação do campo voltada para a realidade do campo.

É importante que os professores tenham tempos e espaços destinados para refletir sobre a sua prática e planejar as situações didáticas. Assim, como bem coloca Chiené, “[...] a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal (CHIENÉ apud NOVOA; FINGER, 2010, p. 131). Mas,

⁶ O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

infelizmente, para os 64% dos entrevistados não há horário em serviço para esse planejamento conforme pode ser lido na sequência dos gráficos 29, 30 e 31, abaixo:

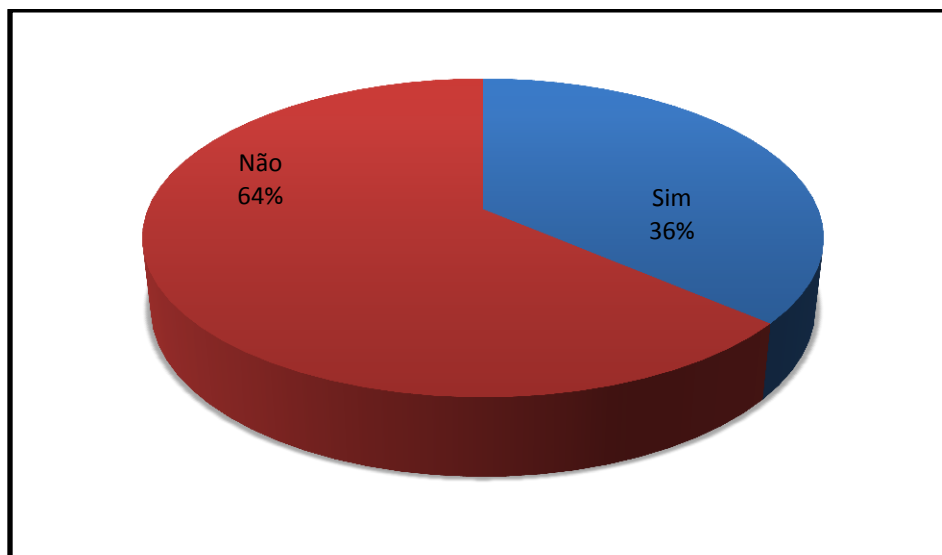


Gráfico 29 – Horário em serviço para o planejamento escolar e formação continuada

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando inquiridos se existe horário em serviço para o planejamento escolar e formação continuada, 64% dos entrevistados dizem que “Não”, afirmando que não há horário em serviço para acontecimento de formação continuada; para 36% dos professores entrevistados, a resposta foi que há sim horário para o planejamento escolar e formação continuada em serviço.

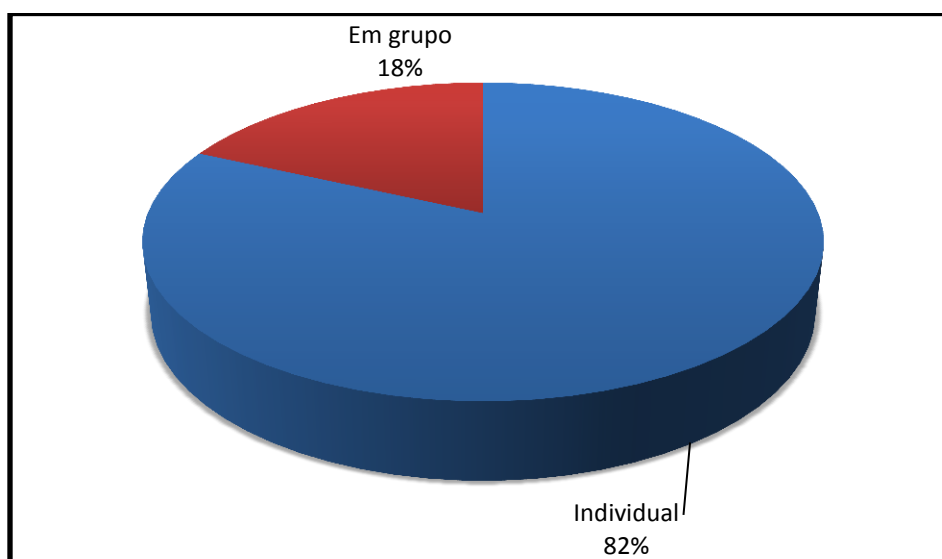


Gráfico 30 – Planejamento de ensino

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando indagados sobre como é feito esse planejamento, 82% dos professores responderam que é realizado de forma individual, na qual cada docente busca sua melhor forma de planejar; para 18% dos professores entrevistados, a resposta foi de que o planejamento é feito em grupo, os quais trocam ideias ou formulam um modelo de planejamento para todos, trazendo um melhor aproveitamento do planejamento.

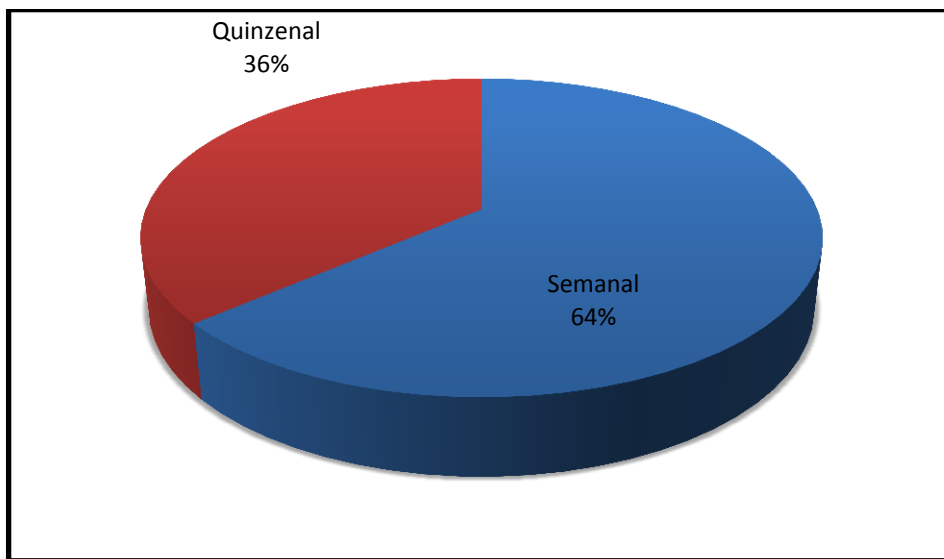


Gráfico 31 – Frequência do planejamento

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando interpelados sobre a frequência com que ocorre esse planejamento, 64% dos professores responderam que é realizado semanalmente com os docentes visando a uma melhor forma de planejar com uma menor periodicidade; contudo, para 36% dos professores entrevistados, a resposta foi de que o planejamento é feito de forma quinzenal, com período de tempo maior que a opção anterior, porém, em busca de trazer eficácia para o planejamento.

O que constatei foram planejamentos feitos isoladamente sem a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Embora que em relação ao planejamento nesta Escola, os professores são os que mais participam, conforme lido no gráfico 32:

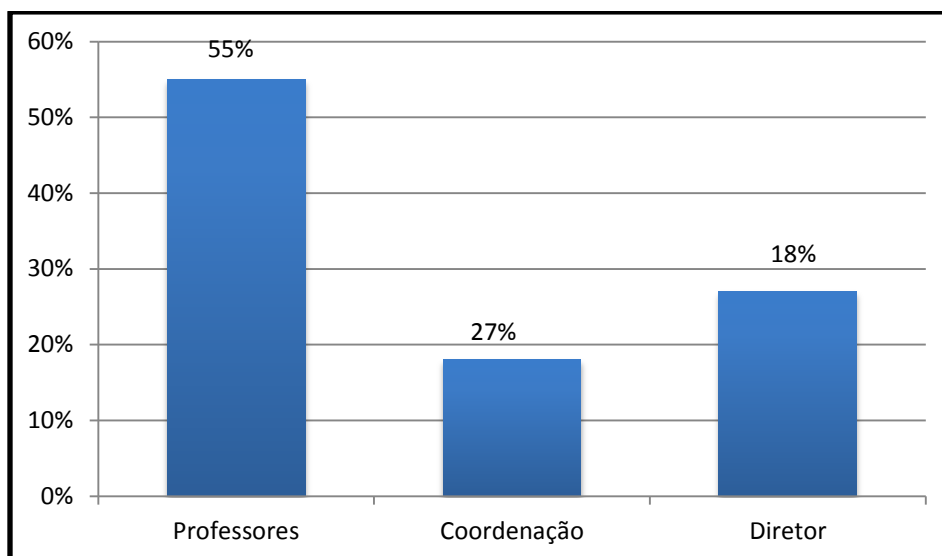


Gráfico 32 – Sujeitos que participam na elaboração desse planejamento

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionados sobre a participação e elaboração desse planejamento, 55% dos professores responderam que são os docentes que participam e elaboram o planejamento, visando a uma melhor forma de trabalhar na escola; para 27% dos professores entrevistados, a resposta foi de que, além da participação dos professores, há elaboração por parte dos diretores da escola; ainda, para 18% dos professores entrevistados, a resposta foi de que, além da participação dos professores, há elaboração por parte dos coordenadores da escola investigada.

Vale ressaltar que, na prática, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante só teve validade para as escolas públicas. As escolas privadas continuaram a oferecer o ensino propedêutico, preparando as elites para as universidades.

O currículo integrado explicita o seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade na diversidade. A função do currículo integrado é permitir aos sujeitos a formação integral, proporcionando-lhes o pleno exercício da cidadania, o que significa participar ativamente do mundo em que vivem, do mercado de trabalho, da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura; participar como consumidores e produtores de conhecimento. De acordo com Frigotto:

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese

do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011, p. 36).

Faz-se necessário que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida, para além das práticas profissionais. Portanto, a escola como instituição educadora não pode restringir sua função a uma ou outra esfera. Para se compreender melhor o currículo, é preciso compreender o significado histórico das disciplinas no processo de elaboração e organização do conhecimento. Os problemas e a compreensão dos fenômenos estão além dos aspectos práticos do fazer técnico, sua essência é, antes de natureza epistemológica, o que exige a compreensão dos seus fundamentos históricos, sociais, políticos, filosóficos e tecnológicos.

Como consequência da conjuntura histórica, política, cultural e socioeconômica na atualidade, as comunidades escolares são colocadas à parte do processo educacional, situação que se potencializa através da assimilação, do contato frequente e massivo de nossos jovens com outros modos de vida e da desvalorização da vivência local. Sobre esse aspecto, adverte Freire: “Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação, transforma a realidade, opta e decide” (FREIRE, 2001, p. 27).

Nesse contexto, torna-se um grande desafio trabalhar levando em conta a articulação escola-comunidade. Porém, os espaços de decisão que pretendem fomentar esse elo apresentam uma dimensão restrita sobre a gestão democrática, quando não se estabelece o diálogo com a comunidade escolar, de forma articulada entre os problemas concretos e o processo educativo.

A integração não pode representar a banalização dos conteúdos, compreendidos como conhecimentos construídos, reconstruídos e ressignificados socialmente no processo de apreensão do real, pois a realidade é tanto material quanto social. O currículo integrado também tem sido tratado como currículo interdisciplinar, vale ressaltar os diferentes significados que se têm atribuído ao termo interdisciplinaridade. A idéia mais corrente é de integração das disciplinas, visando a garantir uma visão mais global dos conhecimentos. Deve-se ter cuidado na construção de currículos interdisciplinares para não substituir o conteúdo pela

forma, ou seja, não podemos integrar os conhecimentos se não temos suas fontes, se não identificarmos o sentido de cada um. Todo novo conhecimento implica um conhecimento anterior que configura uma totalidade.

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA, 2010. p. 65).

Como o currículo não pode dar conta de todo o saber já acumulado pela humanidade, há que se selecionar conceitos, conteúdos, valores, práticas e as formas que melhor expressam as múltiplas relações da realidade concreta. Cabe à escola a função de criar as condições para que essas possibilidades ocorram, ou seja, definir o currículo – percurso formativo, disciplinas, problemas, pesquisas, projetos e métodos.

Por esse caminho, percebi que conhecimentos profissionais e conhecimentos gerais apenas se distinguem didaticamente em suas finalidades. No currículo que integra formação geral, técnica e política, “nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica” (RAMOS, 2005, p. 120-121).

4 OS PROFESSORESNA ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS

A educação do campo, além de suas dimensões político-educacionais, trata-se de um projeto de desenvolvimento das questões urbanas e rurais. Um processo de desenvolvimento rural que efetive a transformação global do meio e da história a partir dos conflitos e tensões gerados pelos inúmeros interesses antagônicos e contraditórios existentes na sociedade de classes composta entre exploradores e explorados, dominantes e dominados e, especificamente, entre sociedade civil e sociedade política.

Mesmo com a origem agrária do nosso país, os povos que vivem e sobrevivem do campo brasileiro tiveram, historicamente, seus direitos educacionais negados, notadamente, aqueles que se referem à educação formal ministrada nesse espaço geográfico. Estudos como os realizados por Sérgio Leite (2002), Miguel Arroyo (2007) e Munarim (2006) mostram que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos. Quando passaram a lhes ofertar a educação escolar, ela esteve centrada no modelo da Educação Rural “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 2007, p. 145), de certo modo, responsável por preocupantes consequências ao longo dos séculos na escolarização desses povos.

Conforme afirma Fernandes e Molina (2006), a Educação do Campo originou-se das demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. Assim, ele entende a educação na reforma agrária como parte da Educação do Campo, “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (p. 28). Ainda com base no autor, o atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no campo – o agronegócio – não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a Educação Rural por meio de diferentes instituições, enquanto a

Educação do Campo fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo.

Com relação aos professores que atuam nas escolas do campo, uma pesquisa realizada em 2002, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assinalou que eles não possuem nível de escolaridade adequado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Apenas 8,8% deles possuem formação superior, enquanto nas áreas urbanas este número corresponde a 38,1%; com formação em nível médio, 82,9% nas áreas rurais e 61,1% nas áreas urbanas; e ainda 8,3% com formação em nível fundamental nas áreas rurais e nas urbanas 0,8% (INEP, 2003).

Os professores que atuam nas escolas do meio rural, em muitos casos, enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, tendo que cumprir simultaneamente a docência e a função de outros profissionais da educação (diretor, coordenador, secretário, merendeiro, porteiro, faxineiro, etc.). Cabe ressaltar ainda, que muitos dos professores não são funcionários efetivos da rede de ensino, situação que contribui para sua constante rotatividade, que possivelmente acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem (FRIGOTTO, 2011).

A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é uma demanda histórica dos professores das escolas do campo e uma das prioridades definidas pelo Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT). Por essa razão, está sendo construída pela CGEC/SECAD/MEC uma política nacional de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação deve estabelecer um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as Universidades, das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades (CANÁRIO, 2000).

A educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica em condições igualitárias de acesso e permanência, rompendo com formas seletivas de privilégio ainda vigentes na educação escolar.

Um aspecto positivo a ser considerado é que a proporção de professores leigos atuando nas séries iniciais do ensino fundamental na área rural declinou acentuadamente no período de 2002 a 2005, diminuindo de 8,3% para 3,4% do total de professores em exercício nas escolas rurais. O nível de formação dos docentes que atuam no ensino médio também demonstra a desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e a da zona urbana. Observe-se que, de acordo com a legislação em vigor, esses professores não estão habilitados para atuar no ensino médio. Verifica-se ainda a existência de 354.316 professores atuando na Educação Básica em escolas localizadas na zona rural, eles representam 15% dos profissionais em exercício no país e são, em média, os que possuem menor grau de qualificação e também os que recebem os menores salários (CHIENÉ, 2010).

A Educação do Campo conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico. O art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. Com isso, a política de atendimento escolar não deve mais se satisfazer com a mera adaptação, o processo escolar deve se adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença.

A Resolução CNE/CEB nº 01/0216, art. 12, § único, recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Recomenda, ainda, em seu artigo 13, que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, a formulação de uma política nacional de formação específica para a Educação do Campo é aspecto central na consolidação de uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo, que rompe com a visão urbanocêntrica desenvolvida para resolver os problemas da cidade, ou mesmo no intuito de urbanizar o campo. Essa escola deve se orientar não só para o cumprimento do direito de acesso universal à educação como também para a legitimação de processos didáticos, localmente significados.

Beneficiários

- Professores, gestores e pedagogos em exercício na rede pública de ensino municipal e estadual, nas escolas comunitárias de Pedagogia da Alternância, nos programas governamentais nacionais e estaduais de Educação do Campo;
- Técnicos em gestão escolar, em multimeios didáticos, em infraestrutura e ambiente escolar e em alimentação escolar;
- Educadores e educadoras que atuam com educação não escolar em organizações não-governamentais e movimentos sociais do campo.

4.1 As lutas

Tempos houve, nos quais a vocação específica de educador, de professor, não existia e não tinha necessidade de existir. Um mestre vivia – filósofo ou ferreiro, por exemplo; seus colegas e seus aprendizes viviam com ele; eles aprendiam o que lhes ensinava de seu trabalho manual ou intelectual, mas aprendiam também sem se aperceber, nem eles nem ele; o mistério da vida na pessoa; o Espírito os visitava. Coisas semelhantes veem-se ainda, em certa medida, ali onde há espírito e pessoa; mas elas são confinadas aos limites da espiritualidade e da personalidade, eles tornam-se exceção. Já não mais se pode voltar atrás diante da realidade da escola, nem diante da realidade da técnica, mas pode-se e deve-se ajustar sua realidade, por uma íntima participação, a tornar-se completa; deve-se empenhar-se na humanização perfeita de sua realidade.

Para Souza e Marcoccia (2011, p. 202):

Entretanto, cabe indagar: O documento final do PNE 2011-2020 aprovará uma política de educação do campo referendada pelos movimentos sociais? As metas e estratégias serão cumpridas? [...] A realidade dos municípios brasileiros, no que tange à educação do campo, é semelhante: professores temporários, precariedade no transporte escolar de alunos e professores, carência de atendimento educacional especializado, e material didático frágil no que se diz respeito ao tema campo brasileiro. Como articular municípios, estados e união no desenvolvimento da educação do campo? [...].

No entanto, vale ressaltar que essas são respostas que não se podem encontrar no momento, afinal, o novo PNE ainda está em tramitação no Congresso Nacional para ser aprovado. Para que as metas e as estratégias se cumpram, é preciso que todos exerçam seus papéis; mesmo não sendo as metas mais ideais para a educação do campo, muito pode ser feito por meio das já elaboradas.

A função educadora perdeu o paraíso da pura espontaneidade. Agora, cultiva, conscientemente, seu campo para ganhar o pão da vida. Transformou-se; e, somente nesta transformação, tornou-se manifesta. O mestre, no entanto, permanece o modelo de professor (SOUZA, 2006).

Desse modo, a função educativa é complexa, o ato de ensinar em si representa um grande desafio para todos os educadores e, nesse contexto, o educador da escola do campo também tem grandes desafios e lutas na tarefa de ensinar.

No âmbito da totalidade da profissionalização, a capacidade dos especialistas pra resolver problemas complexos baseia-se em saberes amplamente organizados, vastamente reconhecidos e compartilhados no seio da profissão e, em grande parte, transmissíveis aos futuros profissionais, primeiro pela assimilação de seus conceitos, teorias e procedimentos e, depois, por um procedimento ativo e empírico. Esse último componente reconhece que as competências profissionais não se limitam ao domínio dos saberes, mas, sobretudo, esquemas de pensamento ou de ação. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber é própria à profissão de professor. Com relação a esses critérios, a profissão de professor continua sendo um ofício em vias de profissionalização, fato que gera a ambiguidade dos saberes dos professores e professoras, bem como de sua relação com o saber (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Assim, a ação educativa do professor da escola do campo é desenvolvida por profissionais da educação. A evolução da sociedade e dos processos de produção demandou novos processos de formação de professores. Os espaços formativos requerem saberes e fazeres vinculados à vida concreta do homem, exigindo de professores e professoras uma formação por competências que desenvolva, além de capacidade cognitiva e interpessoal, a condição de compreender a realidade para nela intervir (TARDIF, 2002).

Nesse contexto, os professores da área rural enfrentam grandes dificuldades e as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das

dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade. A proporção de professores leigos, embora tenha declinado, de 2002 a 2005, de 8,3% para 3,4%, ainda é elevada, já que 6.913 funções docentes são exercidas por professores com até o ensino fundamental e apenas 21,6% dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental cursaram nível superior (CALAZANS, 1993).

4.2 Quem é esse professor da Escola Maringá?

Entender a educação como um processo de socialização e de humanização presente em todos os grupamentos humanos é importante, pois a partir desse entendimento teremos uma sociedade mais educada, mais socializada e humana (COMILO, 2008).

E, nesse sentido, a educação está associada à escola. Assim, em primeiro lugar, parece que a educação se restringe a certa quantidade de anos que passamos em uma instituição escolar formal, como a escola ou a universidade. Nesse sentido, alguém pode afirmar: “A educação de nosso município é fraca”, referindo-se às debilidades da rede municipal de escolas. Ou ainda: “A educação naquela escola é puxada”, querendo dizer que determinada escola tem métodos mais rígidos de ensino-aprendizagem (DEMO, 1991, p. 67).

Então, quando digo que: a educação é um processo social e de socialização; é também um processo humano e de humanização. Entendemos que a educação é uma realidade típica dos seres humanos para se tornarem cada vez mais humanos (daí humanização), e que só pode acontecer em grupo (daí social) e em função da aprendizagem sobre como devemos funcionar em sociedade (daí socialização).

De acordo com o antropólogo Carlos Brandão, “ninguém escapa da educação”. Tal afirmação pode dar a entender que a educação é uma realidade que nos é imposta, como se fosse algo pelo qual temos que passar obrigatoriamente. De certa forma, tal percepção está correta (BRANDÃO, 2000). E, para que todos tenham educação formal da qual a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se reporta, precisamos de escola e de professores (BRASIL, 1996).

Esses professores é que vão, cotidianamente, ao longo do processo educativo pelo qual o aluno passa, tendo a função de educá-los, de transmitir todo o conhecimento necessário para que ele se torne mais humano, integrado à natureza e ao mundo e, nessa perspectiva, tenha oportunidades de participar como ator principal da sociedade em que vive.

Conforme Caldart (2003, p. 09), “nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano”. Algumas reflexões (CALDART, 2010) sobre as escolas camponesas apontam as seguintes necessidades:

1. Construir estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, percebendo-a como uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções.
2. Promover uma gestão escolar coletiva, bem como a “superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos”.
3. Compreender a construção histórica do conhecimento científico (assim como, sua não-neutralidade), além de considerar a materialidade e historicidade da vida real dos educandos. “Relação crítica com o conhecimento, reintegrar ao processo educativo princípios de autonomia dos educandos e inexistência da neutralidade científica. Superar limites da sala de aula (apreensão das contradições do mundo e visualização das possibilidades de intervenção)”.
4. Realizar uma educação omnilateral, pautada nos princípios da totalidade, não-fragmentação do conhecimento e da valorização dos aspectos emocionais no processo de formação humana.
5. Formar professoras(es) que contribuam para a valorização e respeito da cultura camponesa.
6. Utilizar a pesquisa, enquanto elemento formativo importante e imprescindível para o trabalho docente e para o processo ensino-aprendizagem.

7. Superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (CALDART, 2010).

Como argumentam Molina e Sá (2012, p. 329), há muito que ser feito, no sentido de superar os pensamentos que fundamentam as relações sociais nos princípios da exploração capitalista. Ter o trabalho como valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, “como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida e, principalmente, ensinando-o a viver do próprio trabalho e não do trabalho alheio.” Acredita-se que esse é o professor, e educar não só da educação do campo, todo profissional que hoje atua em sala de aula tem o propósito de fazer o melhor, de fazer com que os alunos possam, a partir desse conhecimento aprendido, transformar a sua realidade e colocar em prática todos os ensinamentos. Esses somos nós, mesmo com todas as dificuldades da educação do campo, não medimos esforços para trabalhar com dedicação e compromisso por uma educação de qualidade.

4.3 As Conquistas

Os professores da área rural, ao longo dos anos, enfrentaram as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio corresponde a 46,7% e, com formação superior, 53,1%. Já no ensino médio, 11,3% do professorado está atuando no mesmo nível de sua formação. Este percentual é significativo devido ao reduzido número de estabelecimentos de escolas deste nível de ensino na zona rural. Segundo o INEP/MEC: Educação do Campo.

[...] é evidente a necessidade de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar as necessidades de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais (BRASIL, 2007).

Os dados e informações constantes dos estudos e diagnósticos produzidos nos últimos anos pelo Ministério da Educação confirmam as análises produzidas pelos movimentos sociais e justificam suas demandas. Os desafios para uma oferta de educação de qualidade para as populações identificadas com o campo foram discutidos e sistematizados na I e na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizadas em 1997 e em 2004, respectivamente. O documento final da II Conferência apresentou as seguintes demandas (BRASIL, 2010):

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer.
2. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.
4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Essas demandas se constituem como incentivo e motivação para que os professores continuem trabalhando nas escolas da educação do campo. É nessa perspectiva de melhora das políticas públicas destinadas a área da educação é que continuamos na batalha para um dia podermos ter o professor valorizado e satisfeito com a sua atuação.

Frente aos fatos elencados considero que não há na escola uma proposta pedagógica a ser defendida (gráfico 33), bem como a mesma não contempla a formação continuada conforme pode ser lido nos gráficos 33, 34, 35, 36 e 37.

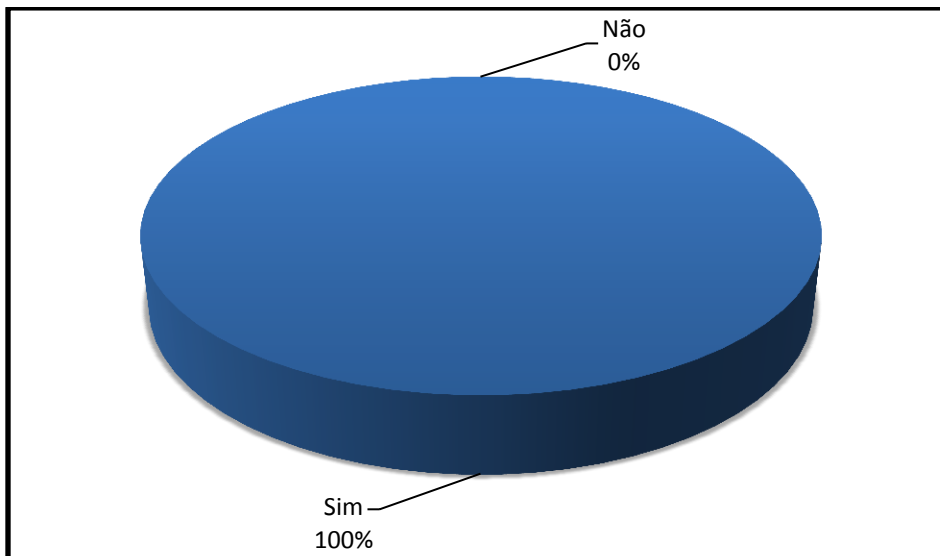


Gráfico 33 – Existência de proposta pedagógica desenvolvida pela escola

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou aos professores entrevistados se existe uma proposta pedagógica que a escola desenvolve, a resposta foi unânime de que existe sim uma proposta pedagógica sendo desenvolvida pela escola, uma vez que, é necessário para o funcionamento de uma escola, a existência de uma proposta pedagógica.

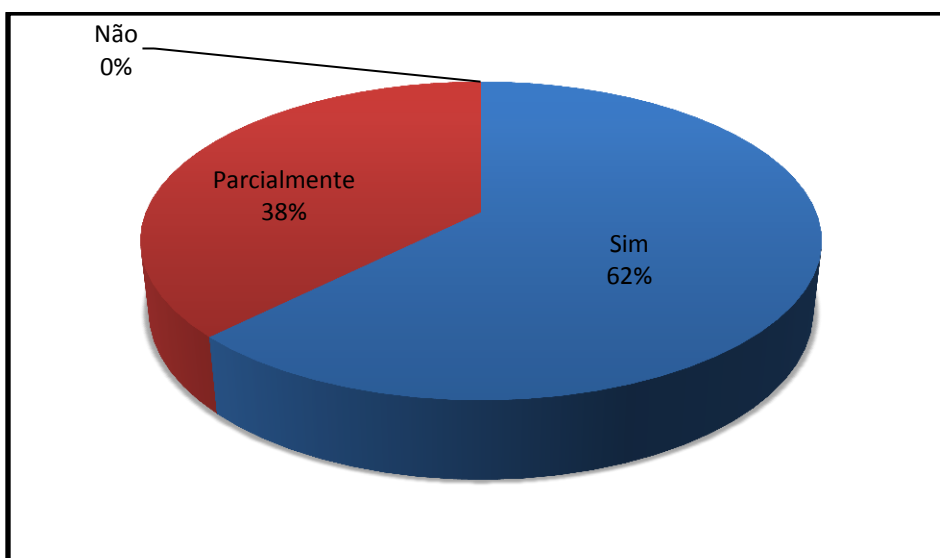


Gráfico 34 – Aplicabilidade da proposta pedagógica

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Em acordo com o questionamento anterior e entendendo que exista uma proposta pedagógica, questionou-se para os professores entrevistados se essa proposta tem acontecido na prática. A resposta, para 62% dos entrevistados, foi que

essa proposta vem acontecendo sim nas práticas da escola, o que favorece para trazer bons resultados; contudo, para 38% dos entrevistados, a proposta tem acontecido de forma parcial, assim, faltando ajustes para que possa ser completa.

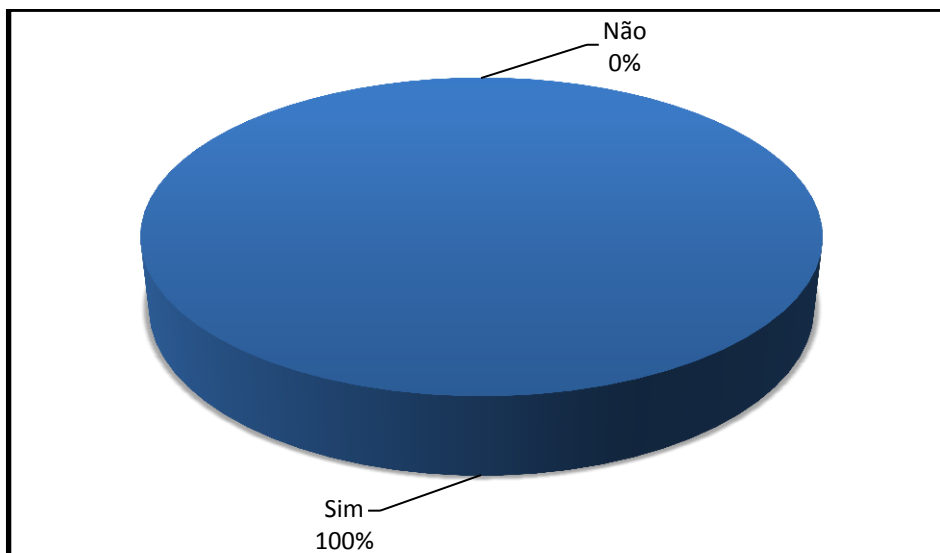


Gráfico 35 – Existência de relação entre proposta pedagógica e formação continuada

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se interrogou aos professores entrevistados se a proposta contempla a formação continuada, a resposta foi unânime de que há sim uma contemplação da proposta pela formação continuada uma vez que, se torna necessário para o bom funcionamento escolar.

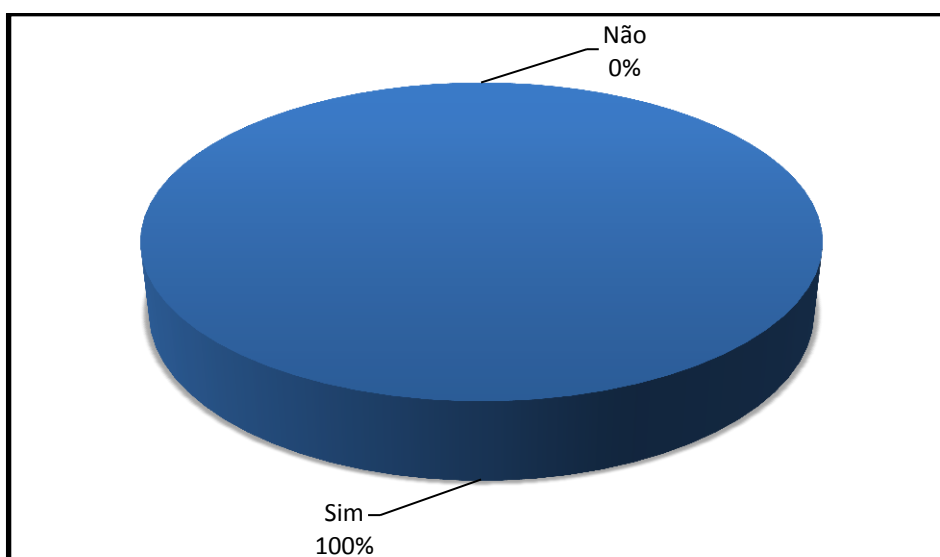


Gráfico 36 – Participação da SEMEC na elaboração da proposta curricular

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou aos professores entrevistados sobre quem faz a proposta curricular da escola, a resposta foi unânime de que a proposta curricular é feita pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, visando ao melhor funcionamento possível da escola como também à contemplação das práticas.

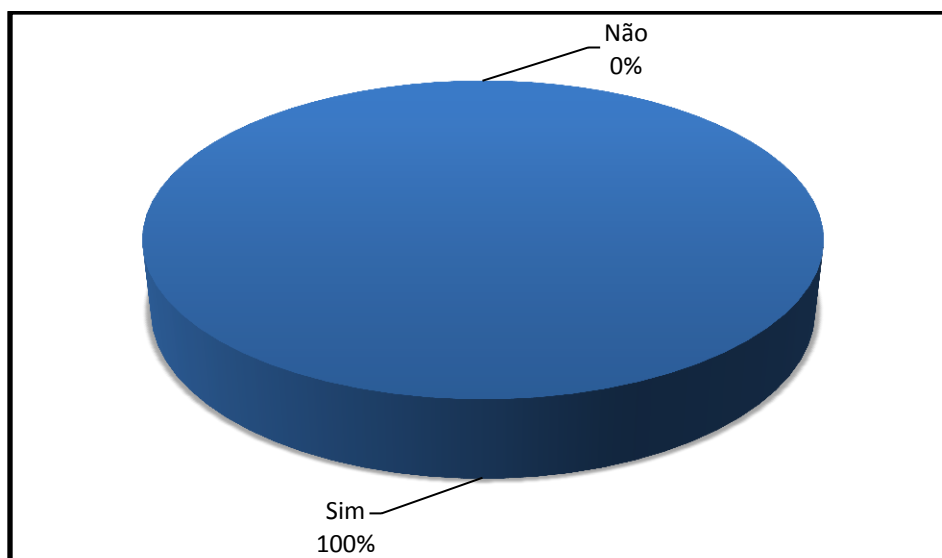


Gráfico 37 – Auxílio da formação continuada na proposta pedagógica

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se indagou aos professores entrevistados se a formação continuada dá auxílio ao processo de educação, a resposta foi unânime, sendo que todos não hesitam em afirmar que há sim um auxílio da formação continuada na proposta pedagógica que a escola desenvolve na prática, e na proposta curricular, em que é de fundamental importância para a contemplação das propostas, pois, torna-se necessária para o bom funcionamento escola.

5 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ

É de fundamental importância para os educadores que atuam no processo de escolarização de crianças das classes populares, sejam elas do campo ou da cidade, levar-se em conta que a prática pedagógica do campo tende a valorizar os conhecimentos historicamente constituídos pelos trabalhadores do campo; Vasconcelos (2012) afirma que:

Para se discutir a educação brasileira, é necessário enfrentar a realidade de alunos que convivem com frequentes suspensões de aulas (o absenteísmo docente é um dado da realidade muito preocupante), com o estado precário das entalagens físicas das escolas (e não só das públicas!), com a dificuldade de acesso à unidade escolar e com a ineficácia do currículo. É necessário compreender que os investimentos em educação, por parte do poder público, nem sempre são suficientes e, muitas vezes, são mal empregados (VASCONCELOS, 2012, p. 31).

Comprovados, nas minhas idas e vindas a Escola pesquisada vi e ouvi questionamentos de professores, pais e alunos. Quando nos deparamos com a realidade da educação oferecida no campo compreendemos que a injustiça é muito maior.

De um modo geral, a educação tradicional já não é mais algo predominante nas escolas do campo. Mas, nem sempre isso foi assim, pois, durante muito tempo, a educação brasileira, em especial a educação do campo, foi construída com base na abordagem comportamentista, na qual se acreditava no desenvolvimento da aprendizagem através da repetição ou decoração resultante do treino e da experiência. Nos dias atuais, a educa o acentua-se pela consciência da valoriza o profissional e a constru o de conhecimentos, atitudes e valores. Mas, mesmo diante de uma nova visão educacional que envolve a globaliza o do saber através de recursos didáticos e tecnológicos avançados, infelizmente, ainda existem algumas escolas que insistem na forma arcaica e tradicional como maneira de educar. Isso ainda traz consequências negativas   aprendizagem do aluno, tais como: comodismo, medo do novo, apenas reprodu o do que   dito pelo professor, indisciplina, evasão e repetência. Vigotski (2006, p. 114) resume da seguinte forma: "Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado   ineficaz do

ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai através dele”.

Um fato importante é que a realidade existente na escola onde o trabalho foi realizado segue a forma educacional nas duas modalidades de ensino: com professores conscientes do seu papel de mediador do desenvolvimento da aprendizagem e outros que ainda se apresentam como meros transmissores do conhecimento. Procuramos desenvolver projetos nos quais o aluno é o centro do processo e a família, parceria e colaboradora desse trabalho. O objetivo é inserir os educandos no meio social, preparando-os para a vida de sua época, constituindo, inclusive, veículo dos ideais democráticos: a igualdade, a liberdade e a responsabilidade no seio da família e da sociedade onde vivem. É importante ressaltar que em todas as atividades, tanto coletiva quanto individual, é de suma importância o exercício da pesquisa e da elaboração, pois são mecanismos indispensáveis para o desenvolvimento das potencialidades do aluno (VENDRAMINI, 2004).

Assim, o trabalho desenvolvido na escola está de acordo com a abordagem interacionista, pois, estudar saberes e práticas pedagógicas próprias da vida no campo, coloca-nos diante do desafio de dar sentido às palavras a partir das experiências pessoais constituídas na convivência. É por meio das atividades em situações concretas da vida que o aluno desenvolve o seu potencial; através da construção de conhecimentos (VEIGA; AMARAL, 2002).

Porém, é preciso que a escola e, principalmente, os educadores estejam em condição de operar tal situação, sabendo-se que o processo de mudança deve ser de real interesse de todos, bem como da comunidade escolar e a comunidade em geral.

A mudança de valores, as transformações nos padrões sociais exigem uma formação de qualidade, uma boa educação. Para isso, a escola precisa ter clareza do que ensinar e como ensinar. A escola é a instituição social sobre a qual recai a mais difícil e complexa missão de educar, orientar e formar cidadão para o convívio social. Dessa forma, a organização de uma proposta curricular integral é de fundamental importância para a escola desenvolver essa função (RAMOS, 2005).

A escola do campo na qual desenvolvi meu trabalho como pesquisador é uma escola grande em quantidade, tem 209 alunos matriculados; mas, no espaço, apresenta bastante necessidade de ampliação e, principalmente, de reforma. Tem

uma boa equipe de funcionários e, neste ano, foi construído o Projeto Político-Pedagógico, elencando as possibilidades e os limites para o seu fazer pedagógico. Como a escola apresenta uma boa equipe de profissionais, tem tudo para construir sua própria proposta pedagógica. O PPP da escola aborda sobre o currículo, mas, de forma muito global, sendo ele organizado em disciplinas delimitadas, isoladas entre si. Cada escola precisa ter sua proposta curricular integral, que deve ser clara e objetiva, com a função de despertar nos alunos e consciência de seu compromisso com o cidadão para exercer seu papel intelectual, político e social na realidade na qual ele vive e atua (BRASIL, 1996).

No entanto, ainda existem pessoas dentro da escola que não têm essa consciência, dificultando o trabalho e tornando ainda mais difícil o desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade. Entendemos que a escola é uma instituição educadora e não pode restringir sua função a uma ou outra esfera, pois, ao fazê-lo, está descaracterizando os sujeitos de todo o complexo processo social de sua existência, nas palavras de Pistrak (2003).

Portanto, a escola do campo tem tudo para construir sua proposta curricular integral. É muito difícil quebrar paradigmas e quando a origem do processo é tradicional fica ainda mais. O que a escola precisa mesmo é mudar sua gestão, enquanto isso não acontecer, as coisas ficam sempre pela metade.

O Projeto Político Pedagógico deve se constituir na referência norteadora, em todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso mesmo, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Todavia, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo um projeto que diga não apenas ao que a escola é hoje, mas também apontar para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização.

Não se constrói um projeto sem objetivos, sem direção; é uma ação orientada pela intencionalidade, tem um sentido explícito, de um compromisso, e no caso da escola, de um compromisso coletivamente firmado. Ainda, conforme Gadotti (2000),

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é por isso mesmo, sempre um processo incluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 2009, p. 56).

Compreender essa dialética entre o político e o pedagógico torna-se imprescindível para que o PPP não se torne um documento pleno de intenções e vazio de ações. De pouco adianta declarar que a finalidade da escola é “formar um sujeito crítico, criativo, participativo”, ou anunciar sua vinculação às teorias críticas, se nas suas práticas pedagógicas cotidianas perduram estruturas de poder autoritárias, currículos engessados, experiências culturais empobrecidas. Ao contrário, é desvelando essas condições, afirmando seu caráter político, que a escola, por meio de seu projeto político-pedagógico, pode mobilizar forças para mudanças qualitativas. Foi nessa perspectiva que tem sentido problematizações como:

1. Qual a finalidade da escola?
2. Que sujeitos, cidadãos queremos formar?
3. Que sociedade queremos construir?
4. Que conhecimentos e saberes a escola irá trabalhar?
5. Como possibilitará a apropriação, por seus alunos, dos saberes cultural e historicamente construídos?
6. Que espaços participativos criará?
7. Como estimulará, apoiará e efetivará a participação do coletivo da escola?

Problematizações dessa natureza possibilitam dois movimentos: por um lado, conhecer, explicitar e discutir concepções e valores nem sempre revelados, mas sempre presentes como orientações imiscuídas em nossas práticas cotidianas; e, por outro, re-construir essas concepções, reorientar ações, a partir do desvelamento das contradições que estão em suas origens.

Segundo Veiga (2003), tanto a *inovação regulatória* como a *emancipatória* provocam mudanças na escola, contudo, há diferenças substanciais que acompanham cada uma delas. Enquanto as inovações do tipo emancipatório têm sua origem e seu destino nas necessidades do coletivo da escola, as inovações regulatórias decorrem de prescrições, de recomendações externas à escola; tendem a ser burocratizadas, não sendo resultado de processos participativos e partilhados pela comunidade escolar. Predomina, nas inovações regulatórias, aspectos técnicos, ao passo que, na primeira, prevalecem preocupações de cunho político-cultural.

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto (VEIGA, 2003, p. 271).

A construção do PPP na perspectiva da gestão democrática fundamenta-se nos mesmos princípios que norteiam a escola pública e democrática. Gimeno Sacristan (2001), ao discutir a escola pública como um projeto da modernidade, destaca seus objetivos e finalidades em quatro grandes grupos:

- a) a fundamentação da democracia;
- b) o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito;
- c) a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral;
- d) a inserção dos sujeitos no mundo;

Quando se trata da dimensão da educação como fundamento da democracia, o autor refere-se à relação entre conhecimento, liberdade e autonomia, argumentando que uma democracia só é inclusiva se há possibilidade de autonomia dos sujeitos. Para que isso ocorra, é preciso que todos exerçam seus direitos políticos efetivamente. A participação efetiva requer, em seu exercício, consciência e clareza tanto dos problemas como das possibilidades de que se dispõe. Segundo o autor:

[...] o diálogo como conhecimento, a capacidade de tomar decisões e ir em busca de decisões é desigual quando os participantes potenciais são separados por uma forte simetria quanto ao seu grau de disponibilidade de informações sobre os problemas, quanto às capacidade de saber formulá-los e quanto às suas orientações para sua solução (SACRISTAN, 2001, p. 25).

Para realizar esse projeto societário, a escola pública necessita rever seu projeto como instituição social, afirmando suas possibilidades emancipatórias. Essa revisão desdobra-se de modo imediato nos PPP de cada escola, nos preceitos que os orientam e nos modos que viabilizam para executá-lo. Veiga (2000) reitera os preceitos acima apresentados, destacando como princípios norteadores da escola pública democrática e, conseqüentemente, princípios também orientadores de seu projeto de escola.

Desde o início das civilizações, a escola sempre foi para as elites, no Brasil não foi diferente. Nas melhores escolas, sempre estudaram os filhos dos coronéis, da burguesia; já os filhos dos trabalhadores, escravos, entre outros, não tinham acesso à escola e nem outro tipo de cultura a não ser aquele passado de pai para filho.

“Esse tempo passou”. Devido a muitas lutas e movimentos sociais, a escola foi se expandindo entre as classes sociais, mas, a faculdade pública, que seria para as pessoas que não têm condição de pagar pelo curso superior, continua tendo o maior número de pessoas consideradas de classe média e alta da população por terem estudado em escolas particulares, mais equipadas e com profissionais mais qualificados. Essas pessoas têm mais chance de passar no vestibular ou no Enem. Assim, o modelo de educação do passado continua persistindo ainda hoje.

Dessa forma, justificam-se que as políticas públicas tratem pobres, negros, moradores de zona rural, como “carentes” e como sujeitos “não-possuidores” de direitos, já que, supostamente, não são tão aguerridos na melhoria da própria vida e da sociedade. A cidadania fica, pois, aos “esforçados” que contribuem socialmente. Tal lógica tão arraigada socialmente, sobretudo pelos meios de comunicação de massa, é também disseminada pela escola e outros aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1977), chegando a ser incorporada pelos sujeitos pertencentes às classes populares e pelos profissionais que se julgam humanistas e democráticos. Como diria Freire (2005), realiza-se a incorporação da sombra do opressor pelo oprimido. É neste sentido, que discutiremos a seguir, o papel político da escola e suas diferentes abordagens de enfrentamento diante destas discussões postas.

Voltando o discurso para a escola, atualmente ela tem uma função social fundamental para a formação de uma sociedade mais justa, humana é transformadora. No campo, essa responsabilidade aumenta ainda mais, pois o campo brasileiro é um espaço praticamente esquecido, lembrado apenas pelos exploradores que querem somente tomar posse das terras para a construção de patrimônio, aumentando a pobreza e a miséria. E a escola termina sendo a única esperança de mudança e transformação. Sua função vai muito além da educação, pois está pautada na qualidade de vida, na formação do cidadão, na cultura, pois muita criança somente tem acesso a alguma expressão cultural através da escola.

Claro que o sucesso ou insucesso não depende somente da escola (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A escola do campo, onde desenvolvi a pesquisa é semelhante a que trabalhei durante oito anos como profissional da educação e pela qual tenho um amor imenso, pois seus profissionais, mesmo em condições precárias, ficando sempre em segundo plano com as “sobras” da cidade e, muitas vezes, sem receber seus salários, conseguiram mostrar que a educação é capaz de transformar a vida (MINAYO, 2000).

A Escola vem tentando desenvolver efetivamente sua função e conta com profissionais que pensam na educação de outra forma, acreditam no coletivo e, mesmo sem apoio, conseguem realizar um bom trabalho, como relata uma das Professoras: “Apesar da estrutura física precária, temos uma ótima equipe pedagógica, pessoas competentes e criativas” (Relato autobiográfico 2).

O sucesso ou insucesso de alguém não depende somente da escola, envolve todo um contexto, mas a escola tem conseguido bons frutos (BLACKBURN, 1993).

Portanto, a escola do campo é muito importante para a comunidade campesina e entendo que a escola necessita de uma gestão mais democrática formada por pessoas bem qualificadas, com mentes abertas, com uma visão que vá além da execução, mas, principalmente, da compreensão além dos muros da escola.

Sendo assim, o trabalho será ainda mais eficaz e justo, conseguiremos lutar para transformar nossa comunidade, fazer do campo um lugar de paz, de desenvolvimento e de boa qualidade de vida.

É preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente, fugindo dos estereótipos ou, dos apriorismos. O objetivo não pode ser a busca de um “modelo único”, do “método ideal” que substitui o modelo tradicional. Isso não tem nenhum sentido, principalmente, devido aos achados da investigação nos gráficos 38, 39, 40, 41, 42 e 43, conforme pode ser observado abaixo:

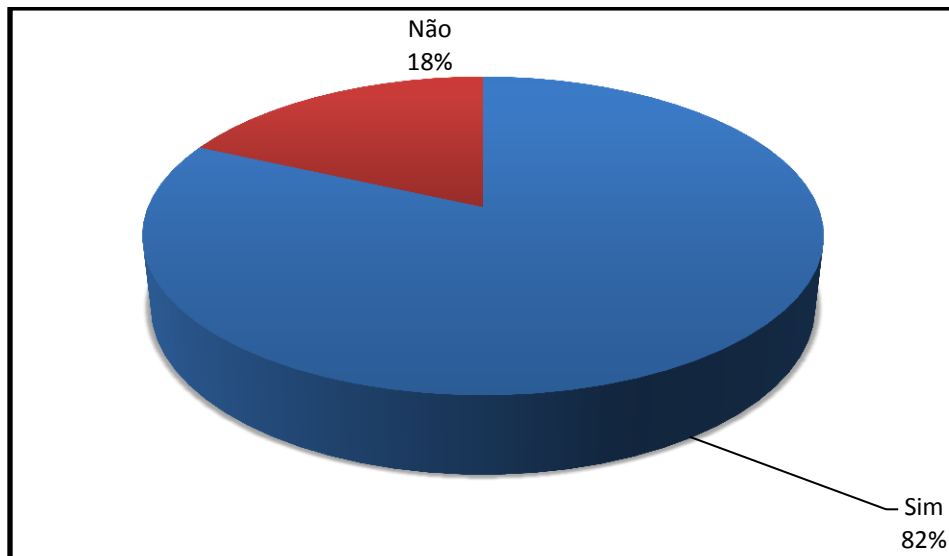


Gráfico 38 – Utilização do saber cotidiano dos(as) alunos(as) pelo professor

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Ao interrogar-se aos professores entrevistados se trabalhavam com o saber cotidiano dos (as) alunos(as), obteve-se as seguintes respostas: 82% afirmaram que sim, e ainda consideram importante e necessário que isso aconteça, uma vez que vai facilitar a o entendimento do aluno e melhorar o seu convívio na escola. Diante do mesmo questionamento, 18% dos entrevistados afirmaram que não trabalham o cotidiano, visto que não conseguem aplicar na escola e trazer um entendimento melhor.

Isso acontece porque os alunos não conseguem fazer a aplicabilidade no cotidiano daquilo que é aprendido em sala de aula. Em relação à descontextualização, Molina (2006) afirma que:

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios (p. 14).

O que se vê nas salas de aula é um projeto puramente teórico, longe do contexto da criança, transportando-a para um mundo desconhecido e descaracterizando-a de seu mundo real, deixando lacunas em seu aprendizado, enfatizando a cultura urbana, esquecendo seu mundo rural. É preciso criar situações de ensino e aprendizagem nas quais haja maior aproximação entre os conhecimentos escolares e as práticas sociais dos sujeitos.

Dando continuidade à análise dos achados da pesquisa, apresento os gráficos a seguir:

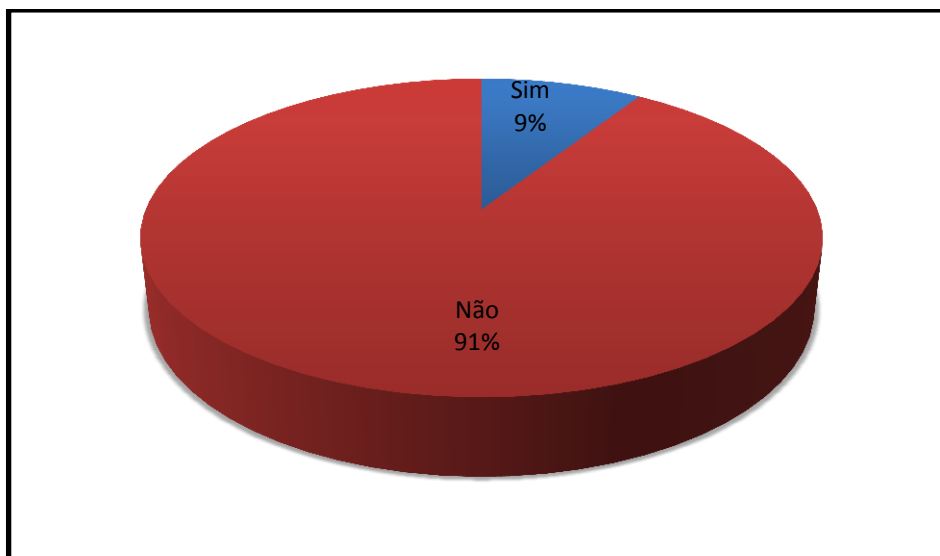


Gráfico 39 – A formação continuada e o envolvimento dos pais

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se perguntou aos professores entrevistados se a formação continuada envolvia os pais dos alunos, 91% dos professores disseram que não há o envolvimento dos pais dos alunos nesse processo; contudo, 9% dos professores entrevistados, afirma que sim, ou seja, acontece o envolvimento dos pais de alunos na formação continuada dos professores na escola.

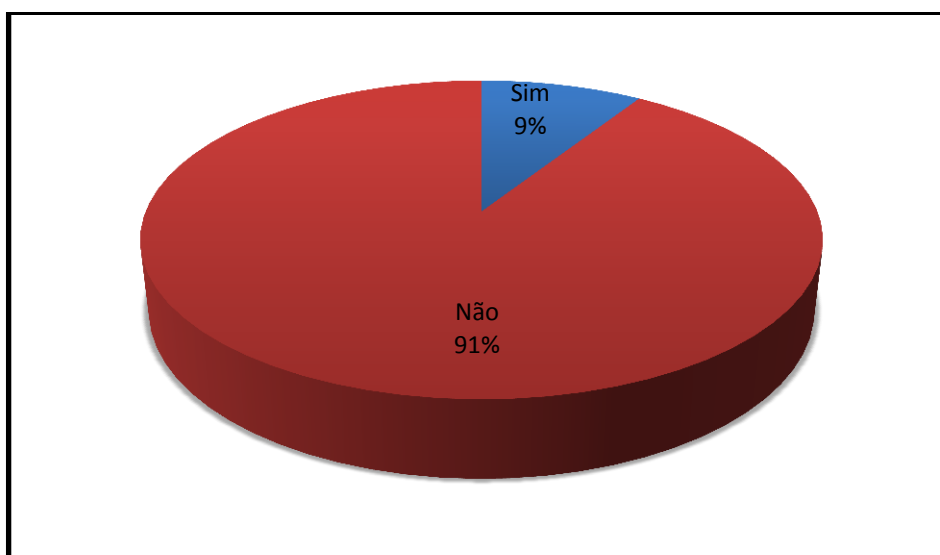


Gráfico 40 – Presença dos pais e da comunidade nas atividades realizadas pela escola

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se questionou aos professores entrevistados se a escola realizava atividades em que os pais e as comunidades estejam envolvidos, 91% dos

professores entrevistados responderam que não, ou seja, não há a realização de atividades com o envolvimento dos pais e da comunidade; contudo, para 9% dos professores entrevistados, a resposta foi que sim acontece o envolvimento nas atividades da escola, de pais de alunos e com a comunidade.

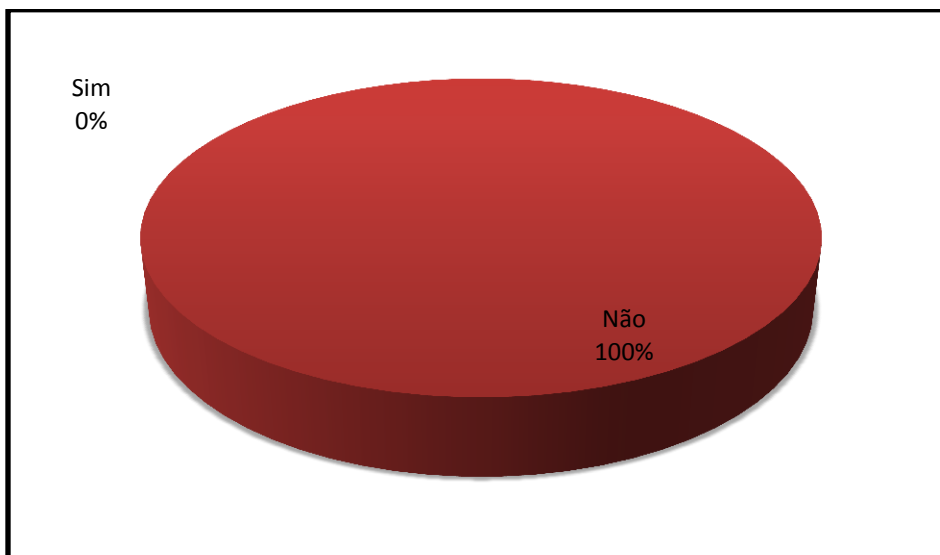


Gráfico 41 – A formação continuada e a ligação com pais e comunidade

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quanto ao questionamento se a formação continuada contempla esses atores, as resposta foi unânime de que os atores representados pelos pais e pela comunidade não são contemplados na formação continuada da escola.

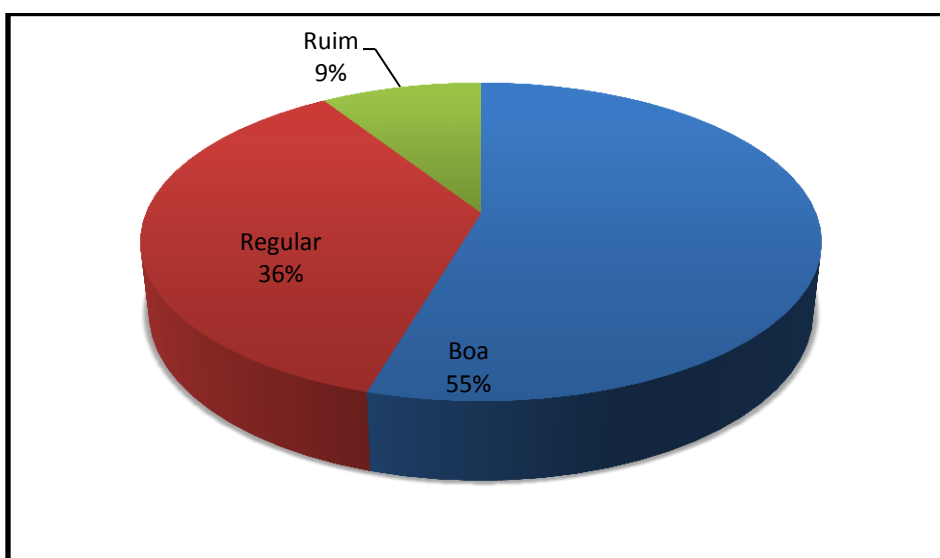


Gráfico 42 – Relação entre professor, pais e comunidade em relação a formação continuada

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando se perguntou aos professores entrevistados como se dá à relação entre professor, pais e comunidade em relação à formação continuada, 55% dos professores entrevistados disseram que há uma boa relação entre eles e os pais de alunos e a comunidade quanto à formação continuada, visto que os pais acompanham o trabalho dos filhos na escola e na comunidade, facilitando o aprendizado. Já 36% dos entrevistados afirmam que a relação é regular, visto que, existe, porém precisa melhorar e não ser somente o acompanhamento de alunos pelos pais. Para 9% dos entrevistados, a resposta foi de que não há o envolvimento dos pais e da comunidade com os professores na escola.

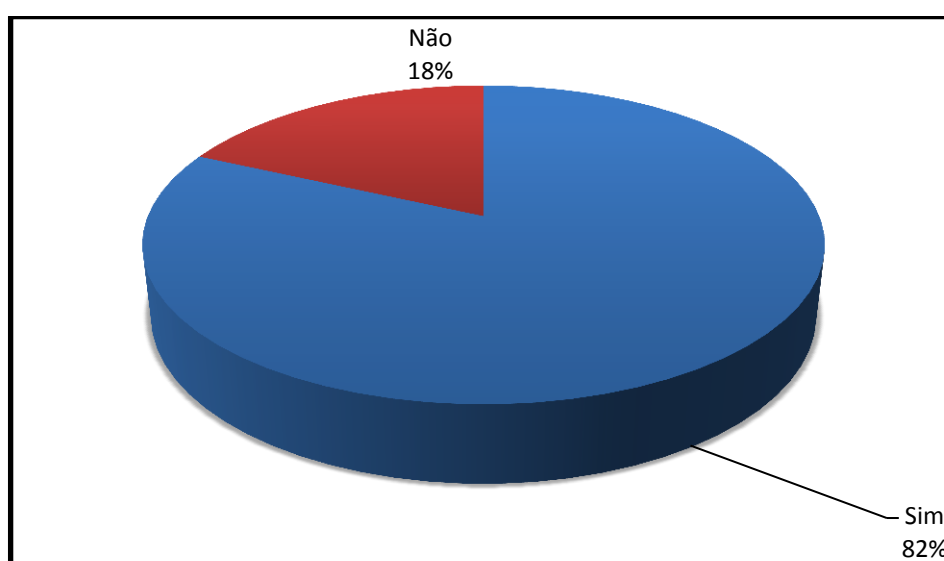


Gráfico 43 – Qualidade da escola segundo os professores

Fonte: Pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Maringá em 2014.

Quando questionado aos professores entrevistados se consideravam que a escola é de qualidade, as respostas foram, para 82%, que sim, ou seja, consideram a escola de qualidade, pois, os profissionais envolvidos no processo de educação são qualificados, preparados, formados e competentes, o que traz qualidade ao ensino, mesmo que as condições físicas não ajudem.

Ainda para o mesmo questionamento, 18% dos entrevistados afirmaram que não consideram que a escola é de qualidade e referiram-se às instalações físicas da escola, visto que os entrevistados a classificaram como péssima e, assim, não consideram a escola de qualidade.

Os desafios são muitos, principalmente, se for considerado que a escola investigada originou-se de um assentamento, que foi silenciado através de políticas pedagógicas desarticuladas com a realidade em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivos, a partir da concepção sobre a importância do trabalho dos professores, identificar e delinear o seu perfil e buscar criar condições para melhorar a prática educativa, contribuindo para a sua renovação, com vistas a melhorar as condições de trabalho dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do processo ensino-aprendizagem. E, assim, contribuir para a construção de uma significativa Educação do Campo.

Conforme constatado nas vozes dos interlocutores tabuladas nos gráficos anteriormente apresentados, inicia-se, aqui, uma breve discussão dos pontos mais pertinentes, que tornaram ainda mais perceptível a necessidade de vermos a educação, sobretudo a rural, como um instrumento de mudança. Para isso, precisa-se dar ao ensino no campo um valor muito superior ao que tem recebido ao longo da história. E este significativo desafio não é apenas dos professores, mas da comunidade, do poder público, da sociedade como um todo.

Ao focar na questão ensino-aprendizagem da zona rural como uma necessidade urgente, percebe-se que os entraves encontrados pelo caminho vão muito mais além de estruturas físicas inadequadas ou estradas com difícil acesso. É preciso preparar melhor os profissionais da educação, dando a eles maiores possibilidades de ampliar/renovar seus conhecimentos.

É notória a impossibilidade de visualizar, na educação rural, uma mazela apenas, mas a formação adequada dos profissionais para atuarem nessas regiões pode, sim, ser o primeiro grande investimento, para que outros problemas sejam eliminados, ainda que paulatinamente. Embora 91% dos professores da Escola Municipal Maringá de Araguatins-TO tenham nível superior completo (conforme gráfico 3), o mesmo número de professores entrevistados reconheceu necessitar de formações na área de educação rural. Urge que esses profissionais sejam melhor qualificados com vistas ao meio em que atuam. Isso porque não é apenas o ensino que deve levar em consideração a realidade do aluno; o próprio educador precisa se inserir nesta realidade, o que se pode dar por meio de formações continuadas.

E a necessidade de inserção do educador na realidade em que atua foi comprovada por essa pesquisa. Quando questionados sobre suas expectativas em

relação às formações, os professores da Escola Maringá em sua a maior parte (37%, conforme gráfico 20) disseram que almejam formações que tratem de práticas escolares, o que não significa que estejam completamente despreparados, mas convictos de que o conhecimento não morre e é ilimitado. Como muitos professores em nosso país, nossos colegas da escola de Maringá desenvolveram a habilidade de ensino na prática, com as próprias experiências, além de recorrer à experiência de colegas mais antigos ou mais preparados. Nesse sentido, podemos reafirmar que o ensino-aprendizagem é um processo que faz parte de cada um de nós. Em outras palavras, a educação é inerente à sociedade humana, conforme Brandão (1981).

Outra questão que me chamou muito a atenção nessa pesquisa foi sobre as condições de infraestrutura das escolas (gráfico 21), cujo resultado me perturbou bastante, visto que as respostas dos professores não foram positivas, sendo que 55% afirmaram trabalhar em escolas em péssimo estado, enquanto os 45% afirmaram lecionar em estruturas físicas precárias. Com base nisso, a tarefa de coordenadores, diretores, secretaria de educação ou poder público em desenvolver formações continuadas torna-se ainda mais delicada, uma vez que é preciso considerar toda a situação em que se insere o professor da escola de Maringá, incluindo a inadequada estrutura dos prédios. De acordo com Mazzotti (1994): “ao se planejar a formação de professores, como em qualquer planejamento, é preciso reconhecer as circunstâncias e trabalhar a partir delas. Do contrário corre-se o risco de estabelecer um processo irrealizável, ou de procurar realizar algo que só pode ocorrer como exceção”.

Assim como o ponto de partida do professor deve ser a realidade do aluno, o mesmo deve ocorrer com os responsáveis pelas formações continuadas, sendo, nesse caso, avaliada a real situação em que leciona o público alvo. Conforme Turra, “o conhecimento da realidade deve ocorrer antes da formulação dos objetivos”. Se assim não for, a eficiência da formação não se dará como o esperado. Entretanto, é importante ressaltar que uma vez que a formação continuada valorize a realidade em que educadores estão inseridos, isso não representa a necessidade desses profissionais de reproduzir esta realidade. O caminho é modificar a situação em que se encontrem, de modo a melhorá-la. Quanto a isso, Ferraz (1986, p. 8) comenta que “é bom que se observe que um sistema de ensino não pode e nem deve, a pretexto de que precise ser autêntico, limitar-se a reproduzir a realidade social em que se acha inserido, refletindo-a com a docilidade de servil, da observidade a

retratar a imagem posta a sua frente. Ele tem por missão também interferir nesta realidade, modificá-la, trabalhá-la”.

Uma vez propiciada aos professores da escola de Maringá a oportunidade de ampliar/renovar seus conhecimentos a partir das formações voltadas para educação rural, será preciso, então, dar maior atenção não apenas à estrutura física da escola, mas à funcional, já que, munidos de uma maior bagagem de conhecimento, os professores precisarão continuar motivados a ensinar, bem como a adquirir outras formações. Embora 55% dos professores considerem que a escola possui boas condições de funcionamento (conforme gráfico 24), a outra parcela de professores, que é de 45%, representando ainda um bom número, encontra-se insatisfeita com esse quesito. Infelizmente, entre a vasta lista de fatores que podem interferir na prática docente, estão a situação do prédio e as boas condições de funcionamento, o que é extremamente desmotivador. Há muitas teorias sobre a necessidade de o professor manter um comportamento positivo em suas aulas, para que isto se reflita positivamente nos alunos, mas com tantas mazelas no âmbito da educação rural, a prática nem sempre acompanha a teoria.

Historicamente falando, a educação rural sempre foi problemática apresentando uma lista ilimitada de fatores contrários ao bom andamento do ensino. Por conta disso, muitas comunidades tentaram solucionar esses problemas, enviando crianças e adolescentes para estudarem na zona urbana, o que apenas acarretou mais problemas, já que a maioria desses alunos é de família muito humilde e também responsáveis pela renda da família ou cuidados com a casa. Crianças que têm suas residências fixas no campo, mas são obrigadas a estudar na cidade, ficam muito tempo fora de casa, o que abala muito a estrutura da família. Nesse caso, o ideal é que a escola vá até elas, e não o contrário. E isso é opinião de todos os professores entrevistados: 100% dos profissionais da escola de Maringá reconhecem a extrema importância de uma escola na própria comunidade (conforme gráfico 25).

A verdade é que uma formação continuada voltada para a educação no campo, além de uma necessidade gritante, repercutirá em uma série de mudanças que deverão ser feitas no âmbito escolar, a começar pela estrutura de funcionamento. Isso porque 64% dos professores entrevistados afirmaram que, na escola, não existe um horário específico para planejamento coletivo (conforme gráfico 29). Ainda que as disciplinas sejam independentes umas das outras, juntas

todas convergem para o mesmo alvo: a aprendizagem. Nesse sentido, criar horários para planejamentos coletivos é de suma importância, uma vez que são em momentos como este que os professores poderão trocar ideias, opiniões, conhecimentos sobre questões interdisciplinares. Afinal, planos de aula são eficazes quando são seguidos por discussões sobre as metas que se pretendem alcançar. Trabalho coletivo organizado deve ser uma das marcas de uma boa instituição de ensino.

Faz-se necessário lembrar que o planejamento é um ato intencional e inerente à nossa história. Sendo assim, reafirmamos que a transferência de saberes possui sempre um mediador. É sempre construída no âmbito das relações interpessoais, pois é na relação com o outro que o sujeito ativo torna-se autônomo em seus pensamentos e ações em diferentes momentos do dia a dia. Portanto, a intervenção pedagógica do professor torna-se imprescindível no processo de desenvolvimento dos saberes dos alunos e da própria formação docente, como sujeitos inacabados. Daí a necessidade de criar momentos de planejamentos coletivos. Considerando a escola alvo de nosso estudo, 82% dos professores entrevistados afirmaram que as ações de planejamento ocorrem de modo individual (conforme gráfico 30). Todas as ações de uma escola devem estar fixadas em uma base firme, que é o planejamento grupal, na medida em que o mesmo tenha um caráter integrador dos vários segmentos da instituição de ensino.

Uma vez desenvolvido em grupo, o planejamento precisa apresentar um enfoque interdisciplinar, contextualizado e investigativo. Estes são muito importantes para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Nesse sentido, uma maneira adequada para organizar o trabalho pedagógico é tratar os saberes e conteúdos através de temas geradores que aparecem de problemas do dia a dia e que devem dialogar com as diversas áreas de conhecimento. Além disso, é de grande relevância que todos na instituição de ensino participem deste planejamento, e não apenas professores. Conforme gráfico 32, na maioria das vezes diretores e coordenadores não se fazem presentes, delegando a função de planejar aos professores. Ainda segundo a entrevista, 18% dos professores afirmaram que coordenadores participam do planejamento, 27% disseram contar com a presença da diretora, mas a grande maioria dos interrogados – correspondendo a 55% – afirmaram que o ato de planejar se dava apenas com professores.

Outro ponto bastante curioso na pesquisa refere-se à presença de uma proposta pedagógica e a concretização da mesma pela instituição. Os professores foram unânimes em dizer que a escola apresenta uma proposta pedagógica a ser desenvolvida (conforme gráfico 33), porém apenas 38% dos indagados afirmaram que essa proposta tem uma aplicabilidade real. Buscando ofertar aos alunos conhecimentos de acordo com suas necessidades, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe e a comunidade na definição de metas. É aí que entra a proposta pedagógica. Uma instituição de ensino que apresenta resultados eficazes é aquela que está arraigada numa proposta pedagógica construída coletivamente e concretizada num bom planejamento. É a proposta pedagógica que apresenta à comunidade quem de fato é aquela escola na qual está inserida, estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade. Ela formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a proposta pedagógica, também chamada de projeto pedagógico, projeto político-pedagógico ou projeto educativo, é um documento de referência. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Decerto, aplicá-la não é das tarefas mais fáceis, mas deve haver comprometimento por parte de todos os segmentos da escola em atingir as metas traçadas, ainda que num espaço de tempo mais longo. O importante é visualizar a escola como um grupo de professores, cujas práticas de ensino devem estar interligadas, para, dessa forma, garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem, não esquecendo de estabelecer pontes com a realidade vivida. Quanto a isso, Mello (2004) afirma que o trabalho interdisciplinar requer atividades de aprendizagem que favoreçam a vivência de situações reais ou simulem problemas e contextos da vida real que, para serem enfrentados, necessitarão de determinados conhecimentos e competências.

Finalmente, faz-se necessário discutir sobre a relação entre família e escola, que devem andar juntas, seguindo mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação ao alcance de metas. Enfatiza-se, porém, que, apesar de escola e família possuírem objetivos comuns, têm funções diferentes a serem desempenhadas adequadamente para atingir o caminho do sucesso, que é conduzir crianças a um futuro melhor. Todavia, assim como a escola alvo deste trabalho, muitas instituições de ensino lidam com a ausência de inúmeras famílias, o que se

configura como total descaso em relação à educação dos filhos. Para solucionarmos estes problemas, devemos atrair a comunidade para a escola, inserindo-a em atividades corriqueiras. Conforme esta pesquisa, 91% dos professores interrogados disseram que a escola não desenvolve atividades em que as famílias estejam envolvidas (gráfico 40). Muitas vezes, esta pode ser uma das muitas razões que fazem com que os pais deleguem à escola apenas a função de educar, tirando de si a responsabilidade que também lhes cabe. Há inúmeras formas de contribuição que podem ser dadas pelas famílias na escola, para que seus filhos atinjam o desenvolvimento pleno. Inicialmente, porém, a instituição de ensino deve abrir as portas para a comunidade, fazendo-a perceber que pode ser mais ativa no processo de ensino de seus filhos.

Levando em consideração os aspectos discutidos, reafirmamos que escolas em ambientes rurais não podem mais ser vistas como menos transformadoras que as demais. Nesse aspecto, urge investir em melhorias, para que alunos que vivem no campo tenham as mesmas oportunidades que estudantes do meio urbano. Para isto, faz-se necessário uma reflexão da escola sobre as suas obrigações. E isso não pode ocorrer visando a preparar o homem do campo para a cidade, mas lhe proporcionando uma verdadeira educação do campo, com suas potencialidades na produção do conhecimento necessárias para permanecer na zona rural.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1977.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, A. **O projeto vida na roça – Dois Vizinhos, Paraná**: ressignificando conceitos e práticas, contextos e sujeitos. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANTUNES, H. S. et al. **Projeto Laboratório de alfabetização**: repensando a formação de professores e o Grupo de estudo e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização. in: OLIVEIRA, V. F.; ROSO, C. C.; MORALES, A. R. (Orgs.). **Redes de Formação em Educação: Experiências entre Brasil e México**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 109-120.

ANTUNES, H. S.; OLIVEIRA, V. M. F. (Orgs.). **Diversidade**: Culturas, Ruralidades, Migração, Formação e Integração Social. 1. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2012. v. 08. 197p.

ARROYO, M. G. Apresentação. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem- Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

AZEVEDO, M. A. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: CABRAL NETO, A. et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARREIROS, C. H. **Quando a diferença é motivo de tensão**: um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental. 2006. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Educação) - PUC-Rio, Rio de Janeiro. 2006.

BASTOS, F. Debates Recentes sobre Formação de Professores. In: BASTOS, F.; NARDI, R. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências**: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escrituras, 2008.

BAUER, M. W.; GASKEELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BLACKBURN, R. O socialismo Após o Colapso. In: BLACKBURN, R. (Org.). **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1993. p. 107-215.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. **CNE. Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho nacional de Educação) Brasília: 2002.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil** – promulgada em 5 de outubro de 1998. Organização dos textos e índices por Juarez de Oliveira. II ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1995. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. **Escola Ativa** – Capacitação de Professores. Brasília: Fundescola/MEC, 1999.

_____. **Escola Ativa** – Guia para formação de professores da Escola Ativa. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2005.

_____. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971b**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: jun. 2015.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 2048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Parecer 36/2001 da CEB/CNE – **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília-DF, 2007.

_____. Plano Nacional de Educação – **PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2011.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 14, 2000, pp. 121-139.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

COMILO, M. E. S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, C.; MARTINS, F. J. (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB Nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>>.

_____. **Resolução CEB Nº 01, de 3 de abril de 2010**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtml>>.

_____. **Resolução CEB Nº 01, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtml>>.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, P. **Desafios modernos para a educação**. Brasília: IPEA, 1991.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNADES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2006.

FERRAZ, E. F. **Conceituação de sistema de ensino**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1972.

FREIRE, P. **Ação para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

FREITAS, D. N. T.; FEDATTO, N. A. S. (Orgs.). **Educação Básica**: Discursos e Prática Político-normativas e Interpretativas. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008, 208p.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, I. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher, 2007.

_____. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire. GENTILI, Pablo, 2009.

GATTI, B. A. **Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998 (mimeo. 6).

HAGE, S. A. M.; ALMEIDA, L. S. Movimentos sociais populares do campo e a afirmação do direito à educação: uma questão que envolve saber e poder. In: ENCONTRO DA REDE RURAL, 1. 2006, Niterói. **Anais**. Niterói - RJ: NEAD, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Revista Eletrônica de Educação**. Ano v. n. 09, jul./dez. 2011. FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Demográfico, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília, maio 2012.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 1. Brasília: UnB, 1999.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZOTTI, T. B. **Estatuto de cientificidade da pedagogia**. Caxambu, 1994.

MEDEIROS, M. N. **A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular**: A contribuição do pensamento de Paulo Freire, V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 - setembro 2005.

MELLO, G. N. **Educação Escolar Brasileira**: o que trouxemos do século XX?, Porto Alegre, Artmed, 2004.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2000. 269 p.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Educação de Jovens e Adultos**: sempre é tempo de aprender. Caderno de Educação, São Paulo, v. II, 2003.

MUNARIM, A. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto. 2002.

NUNES, C. S. C. Definindo os sentidos da formação contínua de professores. In: OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém, EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, L. L. N. de A.; MONTENEGRO, J. L. de A. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, C.; PEIXER, I (Orgs.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Isular, 2010.

PERRENOUD, P. (1997) (Trad. Bruno C. Magne). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

PEIXER **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, M. do S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**, 2011.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez. 2005, p. 121.

RIBEIRO, F. R. **O que é ser negro ou africano, afinal de contas?** Estudos Afro-Asiáticos, 1995, (27): 203-211.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RUZ, J. R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: Unesp, 1998, p. 85-101.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Critical Review of Social Sciences**, 78, October 2007: 3-46.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), p. 35-48.

SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. P. **Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE.** Salvador, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14 (esp.), p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional.** Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TURRA, C. M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: sagra, p. 301, 1982.

VASCONCELOS, M. L. **Educação básica**: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. – São Paulo: Contexto, 2012.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de Professores**: Políticas e debates, São Paulo: Papyrus, 2003.

VENDRAMINI, C. R. **A escola diante do multifacetado espaço rural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, jan./jun. 2004, p. 145-165.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia concreta do homem*. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Ano XX Julho/2006.

WANDERLEY, M. N. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. Trabalho apresentado n. 49. Congresso Internacional del americanistas (ICA), Quito, Ecuador, 7-11 julio, 1997.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Termo de autorização Institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilma. senhora Secretária Municipal de Educação de Araguatins-TO, **ÉRICA DE CÁSSIA MAIA FERREIRA RODRIGUES**, solicito a sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado **“ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM ARAGUATINS-TO: UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DOS PROCESSOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE”**, pelo estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM/PPGE), **Ricardo Lopes de Alencar**, sob a orientação da **Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes**, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, e Coordenadora do Centro de Educação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação inicial e continuada dos professores que estão em exercício na escola rural Maringá de Araguatins - TO, e a pertinência das ações desenvolvidas em âmbito federal pela União através da Universidade Federal do Tocantins – UFT e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO.

Os objetivos específicos são: Compreender os sentidos e significados das necessidades formativas e pedagógicas, considerando as redes de relações sociais e históricas que as ocasionaram, trazendo para a arena possibilidades de ações reflexivas visando a transformações pessoais e coletivas. Verificar como foi a implantação e como está sendo a implementação, no Município de Araguatins, TO, em especial, na Escola Municipal Maringá, das propostas do Governo Federal para a implantação da política de formação continuada.

Para alcançar os objetivos propostos, elegeu-se a pesquisa etnográfica com abordagem de entrevista narrativa autobiográfica face a face com os professores, com narrativas de moradores do assentamento e a análise documental. O público alvo do estudo serão professores e moradores do Projeto de Assentamento Maringá, selecionados conforme critérios detalhados no projeto de pesquisa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não

tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, considera-se que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, situado na Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7 andar - Sala 702, Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria – RS ou através do telefone (55) 3220-9362, fax: (55) 3220-8009 ou e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br. A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da dissertação de mestrado, podendo também ser publicados artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Santa Maria de de 2014

Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes
Orientadora da pesquisa
e-mail: professora@helenise.com.br

Ricardo Lopes de Alencar
Estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM)/autor da pesquisa
e-mail: ricardoalencar@ifto.edu.br

Anexo B – Termo de Confidencialidade**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM ARAGUATINS-TO: UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DOS PROCESSOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE.

Pesquisador responsável: Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: UFSM/CE/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: 55 3219 0301

Local da coleta de dados: Escola Municipal Maringá

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujos dados serão coletados por meio de questionário semiestruturado e entrevistas narrativas autobiográficas face a face com professores, sendo estas auxiliadas por meio de gravação de voz. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no GEPFICA - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização/UFSM/CNPq por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Sr^a. Helenise Sangoi Antunes . Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria de de 2014

Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes
Orientadora da pesquisa
e-mail: professora@helenise.com.br

Ricardo Lopes de Alencar
Estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM)/autor da pesquisa
e-mail: ricardoalencar@ifto.edu.br

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE****TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

Título do projeto: ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM ARAGUATINS-TO: UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DOS PROCESSOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes. SIAPE: 2220001

Instituição/Departamento: UFSM/CE/Programa de Pós-Graduação em Educação

Autor da Pesquisa: Ricardo Lopes de Alencar, matrícula no Mestrado em Educação (PPGE/UFSM): 201360014.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**ESCOLA MUNICIPAL RURAL MARINGÁ, EM ARAGUATINS-TO: UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DOS PROCESSOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**”, por se enquadrar no perfil dos sujeitos de pesquisa, mencionados no projeto de pesquisa.

Esclarece-se de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objetivo geral analisar as necessidades de formação inicial e continuada dos professores que estão em exercício na escola rural Maringá de Araguatins - TO, e a pertinência das ações desenvolvidas em âmbito federal pela União através da Universidade Federal do Tocantins – UFT e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Os objetivos específicos são: Compreender os sentidos e significados das necessidades formativas e pedagógicas, considerando as redes de relações sociais e históricas que as ocasionaram, trazendo para a arena possibilidades de ações reflexivas visando a transformações pessoais e coletivas. Verificar como foi a implantação e como está sendo a implementação, no Município de Araguatins, TO,

em especial na Escola Municipal Maringá, das propostas do Governo Federal para a implantação da política de formação continuada.

Para alcançar os objetivos propostos elegeu-se a pesquisa etnográfica com abordagem de entrevista narrativa autobiográfica face a face com os professores, com narrativas de moradores do assentamento e a análise documental. O público alvo do estudo serão professores e moradores do Projeto de Assentamento Maringá, selecionados conforme critérios detalhados no projeto de pesquisa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, considera-se que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, sito à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7o andar - Sala 702, Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria – RS ou através do telefone (55) 32209362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br. A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da dissertação de mestrado, podendo também ser publicados artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao

desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A coordenadora e pesquisadores deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - [Res. CNS 196/96](#),

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria de de 2014

Prof.^a Dr.^aHelenise Sangoi Antunes
Coordenadora da Pesquisa

Ricardo Lopes de Alencar
Autor da Pesquisa

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

Anexo D – Instrumento exploratório de pesquisa para os Professores

1 - IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Sexo: () Masculino () Feminino

Naturalidade:

Faixa etária

() 18 a 25 anos

() 26 a 33 anos

() 34 a 41 anos

() 42 a 50 anos

() acima dos 50 anos

Escolaridade, (especificar o tipo de curso):

Seus estudos ocorreram em instituições de ensino:

() públicas () privadas

Município:

Escola:

Atendimento:

() 1º ao 3º ano

() 1º ao 5º ano

() 6º ao 9º ano

() 1º ao 9º ano

() Multissérie

() Ciclo

() Outro. Qual? _____

Nº de Alunos:

Tempo de atuação na função de professor(a):

Vínculo empregatício com esta instituição? () Contratado () Efetivo() Temporário

() outros. _____

Quantas horas trabalha na escola por dia:

2 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 - Foi uma opção sua trabalhar em uma escola do Campo? () Sim () Não

2.2 - Você gosta do que faz em seu trabalho? Por quê?

2.3 - Qual seu tempo de trabalho em educação?

2.4 - Qual a seu salário mensal?

2.5 - Você é morador(a) da comunidade?

2.6 - Você recebeu alguma formação específica para atuar na Educação do Campo?

2.7 - É oferecida aos professores alguma Formação Continuada? Em caso afirmativo que dá está formação?

2.8 - Você considera produtivos os momentos de formação vivenciados com o grupo (coletivamente) para seu crescimento pessoal e profissional?

2.9 - Que tipo de formação você gostaria que fosse oferecida?

3 - CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

3.1 – Qual a situação da infraestrutura do prédio da escola que você trabalha?

3.2 - Quantas salas de aula há na escola? Tem carteira suficiente para os (as) alunos(as)?

3.3 – A (as) escola (as) oferecem boas condições de funcionamento?

3.4 – É importante ter uma escola na própria comunidade?

3.5 - Além dos professores quem mais trabalha na(as) escola (as)?

3.6 - Você utiliza meios de transporte para chegar à escola? Se sim quais? Existem dificuldades para se chegar à escola com esse meio de transporte? Se sim, quais e por quê?

4 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS

4.1- Existe horário em serviço para o planejamento escolar e formação continuada?

4.2 - Como é feito esse planejamento? Com que frequência? Quem participa na elaboração desse planejamento? E a formação continuada?

4.3 - Existe uma proposta pedagógica que a escola desenvolve? Essa proposta tem acontecido na prática? Ela contempla a Formação continuada?

4.4 – Quem faz a proposta curricular? Quais os conteúdos trabalhados? Existem dificuldades para se trabalhar com esses conteúdos? A formação continuada dar auxílio?

4.5 - Você trabalha com o saber cotidiano dos (as) alunos (as)?

4.6 –A formação continuada envolve os pais?

4.7 - A escola realiza atividades em que os pais e as comunidades estejam envolvidos? A formação continuada contempla esses atores?

4.8 - Como se dá à relação entre professor, pais e comunidade em relação a formação continuada?

5. VOCÊ CONSIDERA QUE ESTA ESCOLA É DE QUALIDADE

() Sim () Não

Apresente os motivos para sua resposta, seja positiva ou negativa:

5.1 - Qual é o projeto de formação continuada dessa escola? Como ele ocorre?

6. CITE AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO QUE SERIA UMA ESCOLA DE QUALIDADE E QUE POSSUA UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.

Anexo E – Relato auto biografico do percurso formativo

Reportagem disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gb80lnDTMmc>. Acessado em 05/12/2013.

Relações das Escolas Municipais 2015**FAIXA ETÁRIA -2015**

1.	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DONA MARINA P. DE MIRANDA
2.	ESCOLA MUNICIPAL AURELIANO JOSÉ FERREIRA
3.	ESCOLA MUNICIPAL BLANDINA SEIXAS
4.	ESCOLA MUNICIPAL JANUARIO RIBEIRO DA SILVA
5.	ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHK
6.	ESCOLA MUNICIPAL LUIZ RODRIGUES DA SILVA
7.	ESCOLA MUNICIPAL MARINGÁ
8.	ESCOLA MUNICIPAL PADRE VITÓRIO
9.	ESCOLA MUNICIPAL PROFª ADELINA DE ANDRADE
10.	ESCOLA MUNICIPAL PROFª DJANIRA RODRIGUES DA SILVA
11.	ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARIA APARECIDA MOTA
12.	ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARIA DE LOURDES MILHOMEM FERNANDES
13.	ESCOLA MUNICIPAL PROFª NAIR DUARTE
14.	ESCOLA MUNICIPAL PROFº EDGARD TOLENTINO
15.	ESCOLA MUNICIPAL PROFº LUIZ BORGES DE ARRUDA
16.	ESCOLA MUNICIPAL RETIRO SANTA CRUZ II
17.	ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA
18.	ESCOLA MUNICIPAL SANTO IZIDIO
19.	ESCOLA MUNICIPAL VANOR DA COSTA PAREÃO
20.	ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR GUILHERME PARENTE



Figura 1: Escola Municipal Maringá



Figura 2: Casa do Assentamento Maringá que funciona como sala de aula.



Figura 3: Banheiro da casa mencionada na figura 1



Figura 4: Bar que também é transformado em sala de aula



Figura 5: Entrada principal



Figura 6: Pátio da Escola
Fonte: O autor (2014)