

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSELI FERREIRA LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO
EM CÁCERES – MATO GROSSO: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Cáceres-MT

2013

ROSELI FERREIRA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO
EM CÁCERES - MATO GROSSO: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Heloísa Salles Gentil.

**CÁCERES – MT
2013**

© by Roseli Ferreira Lima, 2013.

Lima, Roseli Ferreira

Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres-MT: Identidades em Construção. / Roseli Ferreira Lima. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

185 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Orientadora: Heloísa Salles Gentil.

1.Formação Continuada. 2.Educação do Campo. 3.Identidades.

CDU: 37.018.51

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

ROSELI FERREIRA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO
EM CÁCERES – MATO GROSSO: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Heloísa Salles Gentil
Orientadora – PPGEduc/UNEMAT

Prof^a. Dra. Ilma Ferreira Machado
Membro – PPGEduc/UNEMAT

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz
Membro - UnB

APROVADA EM: 21/02/2013

Dedico este trabalho:

Ao meu pai Ovídio (in memoriam) e a minha mãe Altina, mesmo com a falta de oportunidade em frequentarem a escola, foram sábios e buscaram outras alternativas, durante a minha infância, na vida do campo ensinaram e cultivaram em mim o valor da educação.

Às minhas filhas, Fernanda Emilie e Júlia Vitória, pelo carinho, amor constante, apoio e compreensão durante as minhas ausências.

Agradeço:

A Deus, pelos dons do Espírito Santo e pela minha Vida.

Às minhas irmãs, Elenir e Benilda, que tanto me apoiaram nesse percurso, em especial a minha irmã Renilda, que além do amparo e amizade foi mais que irmã, uma supertia para as minhas filhas em minhas ausências e horas de muito estudo, amiga e confidente nos momentos de insegurança durante os caminhos percorridos neste estudo.

Ao meu esposo, Júlio César (in memorian), que desde o ano de 2002, motivou-me a realizar uma pesquisa e me presenteou constantemente com sua sabedoria como educador em seu tempo de vida e com livros sobre a formação continuada de professores os quais foram muito úteis nesta pesquisa.

A todos os professores e professoras que contribuíram com minha formação escolar e acadêmica.

À minha orientadora, professora Heloísa Salles Gentil, pela sabedoria, paciência e compreensão. Além de ótima orientadora, sempre conseguiu ir além do saber científico e das orientações. Sabe expressar o saber da experiência de vida, em especial, no seu jeito de ser educadora, expandindo a serenidade e a gentileza de uma pessoa humana, por isso e muito mais, tem Gentil em seu nome, consegue unificar em seus atos a sabedoria, a firmeza e a mansidão.

À professora Dr^a. Emília Darci (in memorian), minha co-orientadora, modelo de educadora e exemplo de pessoa na memória do povo cacerense, defensora e pesquisadora do aloite dos meninos da cultura camponesa das escolas do campo em Cáceres-MT.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso pelos momentos ímpares de troca de saberes, por intermédio dos professores e das professoras, aos colegas de turma, servidores técnico-administrativos, em especial, agradeço ao professor Dr. Irton Milanesi pela disponibilidade e a paciência de ensinar além de suas aulas. Estava sempre pronto a atender a turma e assim aprendi

muito, até a silenciar-me na caverna e esperar a luz do conhecimento além das sombras que refletiram por vários meses de estudo no espaço da biblioteca do mestrado em educação.

Agradeço em especial a amizade fortalecida no PPGedu/Unemat, nestes dois anos de caminhada pelas trocas de experiências, estudos coletivos, ligações fora de hora, choramos, rimos e aprendemos juntas, amigas para sempre: Fabiana, Kelis, Ana Paula, Rosane e Cleuza.

Agradeço a pessoa querida e especial, professora Dr^a. Ilma Ferreira Machado, pelo processo de aprendizagem e pela motivação provocada por ela nos momentos de reuniões e coleta de dados no grupo de pesquisa Construção do PPP nas Escolas do Campo em Cáceres.

Aos (as) professores (as) da zona rural do município de Cáceres que gentilmente se disponibilizaram em contribuir com esta investigação e ao assessor e amigo Cícero, funcionários da Assessoria Pedagógica que também foram parceiros e contribuíram com a pesquisa na coleta de dados.

Agradeço aos colegas de trabalho do CEFAPRO/Cáceres pelo apoio e contribuição que me levaram a escrever um projeto de pesquisa e buscar esta qualificação profissional, em especial aos professores André Néspoli e Soeli Aparecida Rossi.

Agradeço também aos profissionais e amigos da SUFP/SEDUC-MT, pelo apoio e motivação quanto à apresentação de trabalhos em eventos de educação.

Aos colegas da I, II e III turmas do PPGedu/UNEMAT, pela convivência fraterna, pelas trocas estabelecidas, pelos momentos ímpares que fortaleceram nossas relações construindo amizades sólidas, em especial, a Rosângela Oliveira, amiga gaúcha que me ensinou muito e ao André Milhomem pela oportunidade em aprender nas trocas de experiências na biblioteca do mestrado.

Aos profissionais da educação e povos do campo, especialmente aos professores do campo na região de Cáceres, aos amigos educadores Marcos Carlindo, Valtemir, José Dantas, Vera Lúcia, Roseli Bertoldo, Rosângela, Verônica, Arcy, Rubens e Márcia Novack que nesses dois anos de estudo me acolheram no campo, como companheiros da educação demonstrando em seus atos o calor humano e solidário do povo camponês.

Às educadoras do Colégio Imaculada Conceição, em especial as irmãs azuis, pela confiança depositada em minha pessoa como profissional por mais de 12 anos. Nesta escola também aprendi a ser professora, a ter firmeza e mansidão na missão de educar.

À rede ASA/CAPES e ao Prof. Dr. Elias Renato Januário, coordenador da pesquisa Identidade e Práticas Culturais entre a População da Região Sudoeste de Mato Grosso, que junto à Profª. Drª. Emília Darci (in memorium) me apoiaram financeiramente quanto à coleta de dados desta pesquisa, cuja temática está articulada ao nosso objeto de estudo que são as identidades dos povos do campo. Esta parceria do PPGEdU, na pessoa da Profª. Drª. Heloísa Salles Gentil e a rede ASA por meio da bolsa de estudos da CAPES, com certeza possibilitaram a realização deste trabalho em diferentes comunidades camponesas, pois estão geograficamente distantes umas das outras.

Agradeço em especial a todos os meus parentes, amigos e amigas que me acompanharam nesta caminhada e também aos que não puderam estar juntos, mas que entenderam minhas ausências neste processo. Todos são especiais, mas agradeço a motivação de sempre: Alessandra, Andréa, Clóvis, Daltron, Dilma, Elaine, Fátima Castrillon Jair, José Maria, Maria Clara e Neuliane.

A todos os meus parentes, em especial aos meus amados sobrinhos Rodrigo Yuki, Getúlio Filho, Bruna Keiko e Giovanna, que reclamaram, mas entenderam a minha ausência. Ao cunhado e grande amigo Jorge Lima e com muito amor a dona Josefa e família.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Paulo Freire (1996).

RESUMO

A proposta de formação continuada de professores do campo deve estar voltada para uma educação que tenha como prioridade a formação do aluno do/no campo, considerando as práticas sociais de interação humana e o desafio do movimento de construção de identidades. A partir desta compreensão, indagamos: como é organizada a formação continuada dos professores das escolas do campo em Cáceres? Existe uma articulação entre a proposta de formação continuada de professores e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considerando a identidade do campo? Como esta formação se desenvolve no Projeto Sala de Educador e como ela se operacionaliza nas escolas do campo? Esta investigação busca compreender como a formação continuada, via “Projeto Sala de Educador” da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, articula as Diretrizes Operacionais e a construção de identidades enquanto escola do campo. Optamos pela pesquisa qualitativa e participante, considerando que o papel do pesquisador como sujeito crítico é interpretar e intervir na realidade do grupo observado. Realizamos um balanço de produção no banco de dados da CAPES e verificamos a inexistência de estudos que tratam especificamente da temática desta pesquisa, evidenciando sua relevância. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise de documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico e o Projeto Sala de Educador), a observação participante da formação continuada e a entrevista semiestruturada, realizada com 11 professores. Buscamos realizar uma análise crítica, explicativa e interpretativa à luz do referencial teórico crítico dialético, a partir de três eixos de discussão: a proposta de formação continuada, a educação do campo e a construção de identidades. A análise realizada nos leva a afirmar que o trabalho de formação continuada em desenvolvimento não tem se pautado intencionalmente no documento “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, mas é possível identificar nas propostas de formação continuada, nas práticas e nos dizeres dos professores, aspectos como trabalho e participação coletiva, bem como considerações quanto à especificidade das realidades do campo, as quais evidenciam um processo de construção de identidades da escola e dos sujeitos relacionadas ao campo como um espaço educativo com características próprias, tal como o expresso nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação Continuada. Identidades.

ABSTRACT

The proposal for teacher continuing education field should be facing an education that has as its priority the training of the student / field, considering the social practices of human interaction and the challenge of building the movement identities. From this understanding, we ask: how organized continuing education of teachers of rural schools in Cáceres? There is a link between the proposal of continuing education for teachers and Operational Guidelines for Basic Education in Schools Field, considering the identity of the field? Because this training is developed? As she operationalizes school field? This research seeks to understand how continuing education via "Project Room Educator" State School Teacher John Florentino Silva Neto, in Cáceres-MT, articulates the Operational Guidelines and the construction of identities as school field. We chose qualitative research and participant, whereas the role of the researcher as a subject is critical to interpret and intervene in the reality of the observed group. We carry a balance production database CAPES and found the lack of studies that specifically address the topic of this research, demonstrating its relevance. The instruments used for data collection were the analysis of official documents of the school (Political Pedagogical Project and Project Room Educator), participant observation of continuing education and semi-structured interviews conducted with 11 teachers. We seek to achieve a critical analysis, explanatory and interpretative in light of the theoretical critical dialectical view to continuing education proposal, rural education and the construction of identities. The analysis leads us to say that the work of developing continuing education has been marked intentionally in the "Operational Guidelines for Basic Education in Schools Field", but it is possible to identify the proposals of continuing education, the practices and sayings of teachers, aspects such as labor and collective participation, as well as considerations regarding the specificity of the realities of the field, which show a process of identity construction of schools and subjects related to the field within an educational space with its own characteristics, such as expressed in the Operational Guidelines: "the identity of the school field is defined by its relationship to the issues inherent in its reality and social quality of community life."

KEYWORDS: Field Education. Continuing Education. Identities.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

CEFAPRO/Cáceres – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

DOEBEC/MT – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso.

EEPJFSN – Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMIEP – Ensino Médio Integrado à Formação Profissional

IES – Instituição de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Reforma Agrária

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

PEE/MT – Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEdu/UNEMAT – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Licenciatura em Educação para o Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PSE – Projeto Sala de Educador

PSP – Projeto Sala de Professor

PSF - Programa de Saúde da Família

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SME/Cáceres – Secretaria Municipal de Educação do Município de Cáceres

STTRC - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cáceres

UnB – Universidade Nacional de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Lista de Gráficos

Gráfico 01: Mapeamento das pesquisas em universidades brasileiras -----	21
Gráfico 02: Formação continuada de professores no Brasil -----	22
Gráfico 03: Distribuição de professores entre a sede e as salas anexas -----	87

Lista de Quadros

Quadro 01: Descritores da 2ª etapa de pesquisa no portal CAPES -----	22
Quadro 02: Descritores da 3ª etapa de pesquisa no portal CAPES -----	22
Quadro 03: Total de trabalhos encontrados por descritores e por nível de pesquisa -----	23
Quadro 04: Pesquisas realizadas nas cinco regiões brasileiras (2004-2010) -----	24
Quadro 05: Localização da EEPJFSN e das Salas Anexas-----	83
Quadro 06: Professores da EEPJFSN e a situação funcional por região -----	86
Quadro 07: Organização e estrutura da EEPJFSN sede e salas anexas/2012 -----	88
Quadro 08: Eixos de análise da observação participante-----	113
Quadro 09: Características observadas na escola sede e salas anexas-----	125
Quadro 10: Relação entre os eixos de análise-----	135
Quadro 11: Categorias-----	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
PARTINDO DAS INQUIETAÇÕES EM BUSCA DE UM CAMINHO	20
1.1- Balanço de Produção.....	20
1.2- Concepções teóricas que iluminam os passos da pesquisa	30
1.3- Os primeiros passos: construindo a caminhada	32
1.4- Caminhos percorridos durante a pesquisa	35
1.4.1- Análise de Documentos	36
1.4.2- Observação.....	37
1.4.3- Entrevistas	38
CAPITULO II	
FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	41
2.1- Formação continuada de professores nas últimas décadas do século XX	43
2.2- Construção da Identidade Docente.....	49
2.3- Trabalho Coletivo e Formação Continuada para a Educação do Campo.....	54
CAPÍTULO III	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: LUTAS E CONQUISTAS	59
3.1- Educação Rural e Educação do Campo	61
3.2- Políticas de Educação do Campo como fruto da luta camponesa	66
3.3- Formação de Professores para a Educação do Campo: conquistas e possibilidades	68
3.4- A função da escola e a concepção de PPP	74

CAPÍTULO IV

CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA -----	78
--	----

4.1- Sede e Salas Anexas da EEPJFSN: estrutura e organização -----	81
--	----

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ANÁLISE -----	98
---	----

5.1- Análise do PPP e suas relações com as Diretrizes Operacionais -----	99
--	----

5.2.- Análise do Projeto Sala de Educador -----	106
---	-----

5.3- Análise da Observação Participante -----	110
---	-----

5.4- Eixos de Análise -----	113
-----------------------------	-----

5.4.1- Formação Continuada -----	115
----------------------------------	-----

5.4.2- Educação do Campo -----	121
--------------------------------	-----

5.4.3- Construção de Identidades -----	126
--	-----

5.5- Identidade ou Identidades na Diversidade? -----	128
--	-----

5.6- Análise das Entrevistas -----	135
------------------------------------	-----

5.7- Categorias Emergentes -----	153
----------------------------------	-----

5.7.1- Constituição de Coletivo -----	154
---------------------------------------	-----

5.7.2- Realidade do Campo -----	156
---------------------------------	-----

5.7.3- Condições Estruturais -----	158
------------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	163
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS -----	169
--------------------------	-----

APÊNDICE A -----	176
-------------------------	-----

ANEXO A -----	177
----------------------	-----

ANEXO B -----	178
----------------------	-----

ANEXO C -----	181
----------------------	-----

ANEXO D -----	183
----------------------	-----

INTRODUÇÃO

Entendemos que toda investigação surge de nossas inquietações diante do desconhecido ou das mudanças ao nos desafiar ou nos incomodar, partindo sempre da busca de algumas respostas que em nosso campo de pesquisa podem ajudar no diálogo entre a teoria e a prática docente para um novo conhecimento. Toda pesquisa exige posição crítica do pesquisador, ela não é neutra, envolve as vivências, por isso, inicialmente, relato de forma parcial minha experiência e minha relação com o campo e a formação continuada de professores.

Sou fruto de uma família camponesa, filha de pequeno produtor rural meeiro. Durante a infância vivenciei a realidade do campo com uma vida feliz, mas ao mesmo tempo conturbada pelos desafios da luta camponesa, falta de terra para a produção e sobrevivência; ajudei no sustento da minha família desde criança e com isso, aprendi muito sobre o plantio, a colheita e a solidariedade camponesa, num pequeno sítio em Rondonópolis-MT. Como estudante, eu e minha irmã caminhávamos diariamente 5 km até uma “escolinha rural”, organizada em uma única sala, dividida em quatro séries iniciais. Ao final da infância saímos do sítio e fomos morar na zona urbana, em Cáceres-MT, mas as relações e o trabalho com o campo permaneceram até a adolescência.

Estudei e tornei-me professora alfabetizadora e posteriormente de filosofia para o ensino médio, na zona urbana. Em 2007, assumi o cargo de coordenadora de formação continuada de professores no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO/Cáceres). Em 2009, esta instituição passou a orientar e acompanhar a formação dos professores das escolas públicas estaduais do campo referentes a 12 municípios, totalizando 17 escolas em comunidades rurais, com uma média de 380 profissionais da educação. A partir da demanda de atendimento às escolas do campo, em nossos grupos de estudos no CEFAPRO/Cáceres, junto aos professores formadores, as inquietações e os desafios da educação do campo foram instigando-me e levando-me a refletir sobre a necessidade de estudar e contribuir com esta modalidade de ensino.

Entendemos que a formação continuada para professores do campo, assim como a formação de todos os professores, exige além da base de formação científica, uma formação técnica e política que acompanhe a necessidade de mudanças no campo. Sendo assim, a formação continuada ainda precisa discutir sobre como e onde estão sendo produzidos os diferentes saberes do campo, qual a tarefa da escola, que experiências, saberes e práticas

pedagógicas escolares cada profissional tem e que pode contribuir com o processo formativo da escola do campo.

Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada é essencial, pois está fundada numa perspectiva de estudo coletivo, utilizando a escola como *lócus* de formação de professores, espaço de aprendizagem docente, em que as atividades de estudo, os cursos, projetos e programas de iniciativa da escola podem ser desenvolvidos.

A organização do trabalho pedagógico em cada realidade de escola do campo precisa estar envolvida com o processo de formação da identidade dos sujeitos camponeses e de formação dos seres humanos de um modo geral. Entendemos que a escola é um lugar de formação humana, não é só um lugar de conhecimentos formais e intelectuais, é também um espaço social para tratar das diversas dimensões do ser humano.

A escola poderá construir coletivamente seus projetos e práticas com uma política educativa que respeite a diversidade econômica, política, histórica, social e cultural, propondo medidas de adequação da escola à vida do campo, como estabelece o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 e o Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade”.

A partir desta compreensão, preocupou-nos saber: como é organizada a formação continuada dos professores das escolas do campo em Cáceres-MT, se existe uma articulação entre a proposta de formação continuada de professores e as Diretrizes Operacionais, considerando a identidade do campo.

A investigação proposta se justifica pela necessidade de analisar a formação continuada dos professores da escola do campo que ocorre por meio do “Projeto Sala de Educador”, realizado na Escola Estadual Prof. João Florentino Silva Neto, no distrito de Santo Antonio do Caramujo, município de Cáceres-MT. Essa escola oferece Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado Profissionalizante, III Ciclo do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: PROEJA e ProJovem Campo. Essa unidade escolar constitui-se como uma “escola polo”, tem salas anexas em 07 comunidades do campo, cujas atividades são realizadas em prédios das escolas públicas municipais de Cáceres em: Clarinópolis, Limão, Fazenda Soteco, Assentamento Sapiquá, Horizonte D’Oeste, Distrito de Nova Cáceres e Vila Aparecida.

Este trabalho de pesquisa está organizado em *cinco capítulos* que compreendem os referenciais teóricos e metodológicos, os dados obtidos, as análises, os resultados e as interpretações da pesquisa, esses capítulos estão estruturados da seguinte forma:

O *primeiro capítulo* está dividido em duas partes: a primeira se refere a um balanço de produção acadêmica, na segunda parte tratamos do tipo de abordagem e a posição teórico-epistemológica da pesquisa qualitativa e participante, os aspectos metodológicos e a definição dos critérios utilizados para a escolha dos sujeitos desta pesquisa. Utilizamos como técnicas para coleta de dados a observação participante, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada.

No *segundo capítulo*, apresentamos os referenciais teóricos utilizados neste trabalho, tendo como objetivo principal apresentar o processo histórico e o contexto atual da formação de professores. Destacamos as ideias e reflexões de Imbernón (2010), com um breve histórico da formação de professores, indo além da formação inicial, tratando também e mais especificamente da formação continuada em serviço, trazendo referências de autores como Ghedin (2002), Mizukami (2002), Morais (2004), Nóvoa (1999), Pimenta (2005), Rodríguez (2003), Schön (1995), dentre outros.

No *terceiro capítulo*, tratamos das políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil e como essas se articulam com a mobilização e a luta dos movimentos sociais do campo. A partir dos anos 1990 a Educação do Campo é reconhecida como fruto da luta dos trabalhadores camponeses, configurando-se como uma contraposição ao modelo de educação rural, que em grande medida anulava a identidade do camponês. Destacamos nesse capítulo autores como Arroyo e Caldart (2004), além das legislações (diretrizes) sobre a Educação do Campo.

No *quarto capítulo*, contextualizamos o lócus da pesquisa, a organização administrativa e pedagógica da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto (EEPJFSN), passando pelo início de sua criação em 1994 a escola de ensino médio e as alterações que ocorreram na organização dos espaços escolares como rede estadual e a inserção das salas anexas no espaço das escolas municipais das comunidades rurais.

No *quinto capítulo*, buscamos realizar uma análise crítica, explicativa e interpretativa da proposta de formação continuada de professores no sentido de compreender como o Projeto Sala de Educador (PSE) da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, se desenvolve em relação às Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a construção de identidades.

Para a análise dos dados obtidos, por meio da pesquisa qualitativa e participante, buscamos organizá-los e compreendê-los dentro de um processo de interpretação, identificando os eixos de análise, partindo da *observação participante, análise de documentos e entrevista semiestruturada*. No entrelaçamento das informações obtidas, a partir dos

diversos instrumentos de pesquisa, construímos categorias que possibilitaram a elaboração de respostas às questões que orientam este estudo.

As considerações finais construídas sinalizam a importância da formação continuada de professores no processo de construção e/ou afirmação de identidades da escola e dos sujeitos do campo, ainda que não se tenha verificado o conhecimento e a intenção explícita que se pautaram nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Estas são fruto das lutas camponesas por políticas públicas que atendam as necessidades educacionais no e do campo.

CAPÍTULO I

PARTINDO DAS INQUIETAÇÕES EM BUSCA DE UM CAMINHO

*Sabemo-nos a caminho, mas não
exatamente onde estamos na jornada.
Boaventura de Sousa Santos (2003).*

Neste capítulo discorreremos sobre o processo de organização dessa pesquisa. Para a construção dos caminhos durante o desenvolvimento desta investigação, foi necessário definirmos o tipo de pesquisa, as abordagens, os métodos, as técnicas e os instrumentos fundamentais para a constituição deste estudo.

A primeira parte deste estudo se refere a um balanço de produção acadêmica junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹. Acreditamos que seria relevante, às primícias desta investigação, realizar um levantamento das teses e dissertações existentes e verificar se possuíam alguma relação com o tema escolhido para ser pesquisado. Definimos pelo banco de dados da CAPES por ser um site oficial do Ministério da Educação, o qual concentra as pesquisas das principais universidades deste país.

A seguir tratamos do tipo de abordagem e a posição teórico-epistemológica, os aspectos metodológicos, os instrumentos para coleta de dados e a definição dos critérios utilizados para a escolha dos sujeitos desta pesquisa. Os instrumentos foram utilizados de forma articulada para que as primeiras informações levantadas pudessem servir de redimensionamento para a análise dos dados. Nesse sentido, utilizamos como técnicas para coleta de dados a observação participante, a análise de documentos e as entrevistas semiestruturadas.

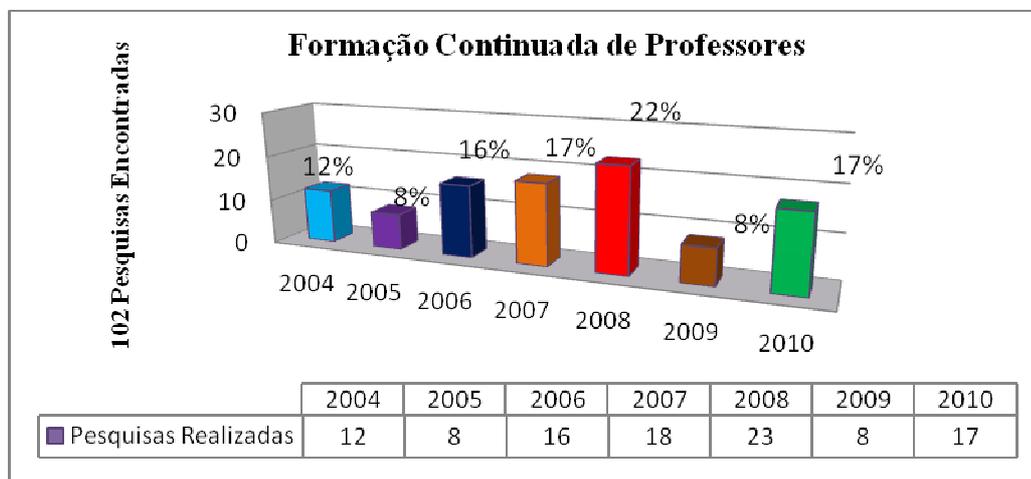
1.1 – Balanço de Produção

Esta parte do trabalho apresenta o resultado do levantamento das pesquisas já realizadas nas universidades brasileiras e que estão disponíveis por meio digital (internet), no portal de acesso livre da CAPES. Selecionamos as pesquisas realizadas no período de 2004 a 2010, pois foi a partir do ano de 2004 que a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) implantou a política de formação continuada de professores via

¹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em 08 de fev de 12 .

Projeto Sala de Professor (PSP), que a partir de 2011 passou a ser denominado Projeto Sala de Educador (PSE) nas escolas públicas estaduais mato-grossenses.

Gráfico 01 – Mapeamento das pesquisas em universidades brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses da CAPES

Como podemos analisar pelo Gráfico 01, nesta **1ª etapa** de seleção, as pesquisas encontradas a partir do descritor “formação continuada de professores”, no ano de 2010 aumentaram mais de 50% em relação ao ano de 2009. Contudo, destacamos que há um maior número de pesquisas no ano de 2008.

Como procedimento utilizado nesta primeira etapa de consulta junto a CAPES, para selecionar os trabalhos, optamos pelo assunto, ou seja, pela *expressão exata*, “*Formação Continuada*” tendo como escolha as pesquisas em nível de *doutorado e mestrado*. As temáticas definidas com os descritores “formação continuada de professores” e “formação continuada de professores para a educação do campo”, foram pautadas com a pesquisa em foco, considerando a leitura dos resumos que se relacionavam com este balanço.

Deste universo de 102 pesquisas sobre “formação continuada de professores”, encontramos 01 (uma) que se refere ao Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense, tratando das questões do campo, de autoria da pesquisadora Darinez de Lima Conceição, pela UEPA (Universidade Estadual do Pará), no ano de 2010, realizada no município de Moju, Pará. Foi necessária a reorganização dos descritores, passamos a buscar pelo tema “formação continuada de professores para a educação do campo” para continuidade do mapeamento. Vejamos estatisticamente o índice de pesquisas sobre esse tema.

Gráfico 02 – Formação continuada de professores no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses da CAPES

Durante essa etapa de coleta de dados, não consideramos o trabalho realizado pelos pesquisadores na íntegra, fizemos uma leitura criteriosa dos resumos que se relacionavam com este balanço.

Para a **2ª etapa** de coleta de dados, informamos que foi necessário filtrar os temas com descritores mais específicos, conforme explicitado no quadro 01. Após realizar o levantamento anual de acordo com os descritores apresentados a seguir, não encontramos nenhuma pesquisa.

Quadro 01 – Descritores da 2ª etapa de pesquisa no portal CAPES

Descritor 1	Formação Continuada de Professores da Escola do Campo
Descritor 2	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Descritor 3	Identidade da Escola do Campo

Fonte: Elaborado pela autora

Passamos à **3ª etapa** de coleta, para filtrar a busca de pesquisas relevantes ao tema deste estudo e conseguir novos dados. Definimos e reorganizamos os descritores com mais objetividade, selecionando-os por assuntos que tivessem maior relevância em relação ao tema central do nosso trabalho.

Quadro 02 – Descritores da 3ª etapa de pesquisa no portal da CAPES

Descritor 1	Educação do Campo
Descritor 2	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Descritor 3	Identidade Camponesa

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos descritores definidos, conforme o Quadro 02, a busca foi realizada separadamente com cada descritor, continuamos nesta coleta com a opção pela *expressão exata*, tendo por escolha pesquisas de *doutorado e mestrado*, no período de 2004 a 2010. Localizamos os trabalhos conforme relacionados a seguir:

Quadro 03 – Total de trabalhos encontrados por descritores e por nível de pesquisa

Ano	Descritores/Nível de pesquisa/Total de trabalhos encontrados									
	Educação do Campo			Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo			Identidade Camponesa			Total Anual
	Doutorado	Mestrado	Total	Doutorado	Mestrado	Total	Doutorado	Mestrado	Total	
2004	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3
2005	1	1	2	0	0	0	0	0	0	2
2006	1	0	1	0	4	4	0	2	2	7
2007	0	3	3	0	1	1	0	0	0	4
2008	1	1	2	2	3	5	1	0	1	8
2009	1	7	8	0	1	1	0	1	1	10
2010	3	5	8	2	4	6	0	3	3	17
Total	7	17	24	4	13	17	1	9	10	51

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe registrar que, nesta etapa de busca, foram considerados todos os resultados obtidos, sem qualquer classificação ou seleção pela área. Percebemos que nem todas as pesquisas estavam vinculadas à área de educação, mas que tratavam dos descritores propostos.

Encontramos no período 2004 a 2010 um total de 51 trabalhos entre teses e dissertações realizadas no Brasil. Deste universo de pesquisas selecionadas, nesta segunda etapa de coleta, o maior número de resumos retornados referem-se ao descritor *Educação do Campo*.

A seguir apresentamos o número de pesquisas encontradas em cada um dos descritores por regiões no Brasil.

Quadro 04 – Pesquisas realizadas nas cinco regiões brasileiras (2004-2010)

Descritores	Norte	Sul	Centro Oeste	Nordeste	Sudeste	Total
Educação do Campo	4	7	2	8	3	24
Diretrizes Operacionais	5	8	-	1	3	17
Identidade Camponesa	1	2	2	4	1	10
Total	10	17	4	13	7	51

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses da CAPES

Constatamos, a partir da coleta no site da CAPES, que as regiões Sul e Nordeste têm o maior número de pesquisas sobre o tema. Um fator que nos motivou a insistir na pesquisa, também, foi constatarmos que região Centro-Oeste, lócus desta pesquisa, tem o menor índice de estudos sobre a temática Educação do Campo. Considerando que essa é uma região onde há uma grande população que vive no campo, confirma-se a importância de realizar esta pesquisa e, se possível, contribuir com a Educação do Campo na região Centro Oeste.

Em síntese, buscamos vários caminhos para a coleta de informações no banco da CAPES, realizamos três momentos diferenciados para seleção dos descritores neste balanço de produção, apesar de encontrarmos 102 trabalhos sobre Formação Continuada de Professores, com este descritor, encontramos somente uma pesquisa voltada à Formação Continuada de Professores para a Escola do Campo. Quanto aos outros descritores Educação do Campo, Diretrizes Operacionais e Identidades em Construção, com a última busca e seleção criteriosa, encontramos 04 trabalhos relacionados, dos quais realizamos a leitura.

A seguir tratamos das temáticas selecionadas nos resumos dos trabalhos, conforme os descritores articulados ao nosso estudo, os quais são apresentados a seguir:

Descritor 1 – Educação do Campo:

A pesquisa de mestrado *A formação continuada de professores para o fortalecimento dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do programa saberes da terra da Amazônia Paraense* foi realizada no ano de 2010, na Universidade do Estado do Pará (UFPA), por Darinez de Lima Conceição.

Em 2010, Conceição analisou a formação continuada de professores do campo realizada durante o desenvolvimento do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense no município de Moju, estado do Pará.

O objetivo central para realização da pesquisa foi compreender a formação continuada dinamizada pelo Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e suas repercussões no trabalho dos docentes do campo.

A autora do trabalho pautou-se na abordagem de pesquisa qualitativa e para coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-diretivas com a coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo, que atuou no período da execução do Programa, com três professores das áreas gerais do conhecimento, com um técnico agrícola, com um coordenador local e com um professor formador, além da aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas com os professores que atuavam no Programa.

Para Conceição é preciso que, no planejamento das instituições de Ensino Superior e de outros órgãos públicos que são agências formadoras, em conjunto com a SEDUC, se fortaleça a ideia e a prática de políticas de formação continuada para atender as necessidades formativas dos professores do campo.

A autora afirma ainda que a formação continuada de professores, executada durante a versão piloto (período de 2005 a 2008), diz respeito à mobilização, à implementação e à conclusão do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense, a qual consolidou-se como uma estratégia para desenvolver junto aos professores os pressupostos referendados por um currículo diferenciado.

Apontou ainda, como um avanço o fato do programa da formação continuada ter contribuído de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dadas as possibilidades de desenvolver as etapas de formação, valorizando o local em que os professores atuavam profissionalmente.

Descritor 2 – Diretrizes Operacionais:

A autora Edinara Alves de Moura realizou a pesquisa de mestrado *Lugar, saber social e educação do campo: o caso da escola municipal de ensino fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria – RS*, no ano de 2009, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A autora definiu como objetivo central da pesquisa "fazer uma reflexão sobre a educação do campo", no contexto do lugar, dando ênfase aos saberes sociais presentes na

comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, no Distrito de São Valentim, no município de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul.

Moura (2009) realizou a pesquisa em uma abordagem qualitativa, onde houve o emprego do método dialético para investigar a importância da escola do campo no contexto do lugar; reconhecer os saberes sociais da comunidade escolar pesquisada, destacando sua importância na constituição da cultura do lugar; apreender os saberes sociais que fundamentam a prática pedagógica do educador da escola do campo, fazendo uma relação com a formação inicial e permanente do professor.

A autora, ao vivenciar o seu estudo na escola, no cotidiano pedagógico, pode analisar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma ainda segue os princípios pedagógicos da Escola-Núcleo. Verificou que, teoricamente, há a preocupação com os saberes do campo, em caracterizar a escola como “do campo” e não apenas “no campo”, assim também demonstradas no PPP, no entanto, há o desafio de transformar esses saberes em integrantes do currículo da escola.

Moura considerou em sua pesquisa que as escolas do campo do município de Santa Maria estão geograficamente no campo, mas em sua prática cotidiana, os conteúdos, o calendário, enfim, o currículo escolar é o mesmo de uma escola urbana. Neste contexto, constatou-se que há necessidade de aprofundamento e estudo para a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Não foi confirmada na escola em estudo, mesmo com os esforços demonstrados pelos professores e pela equipe diretiva, uma verdadeira identidade com o campo.

Descritor 3 – Identidade Camponesa:

3.1 - Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas camponesas aos assentamentos rurais, pesquisa realizada no ano de 2008, em nível de doutorado, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por Antônio Alberto Pereira.

O autor realizou uma pesquisa participante com estudantes do curso de Magistério ofertado pelo PRONERA, realizado em assentamentos rurais com coordenadores e assessores técnicos da Comissão Pastoral da Terra/PB, instituição esta comprometida com a organização dos camponeses na luta pela reforma agrária.

O estudo realizado por Pereira consiste numa análise do campesinato e suas práticas pedagógicas na Paraíba, a partir dos assentamentos rurais compreendidos como territórios de

resistência camponesa, cujo desencadeamento desponta, sobretudo a partir das Ligas Camponesas, sendo posteriormente assumido pelos movimentos sociais do campo.

O autor fundamentou-se em Marx, Engels e Lukács, numa concepção de ser humano que estabelece relações intrínsecas do homem com seus semelhantes e do homem com a natureza e a cultura, em que natureza e a história são partes de um mesmo ser. Quanto aos autores nacionais, fundamentou-se em Brandão e Freire, ao entender que a pedagogia camponesa é compreendida como uma forma viva e comunitária, por meio da qual é possível ensinar e aprender com as práticas ou com as vivências fundamentais no processo de humanização das pessoas e de comunhão com a natureza.

Pereira considerou que a Educação do Campo, como instrumento político pedagógico de construção da identidade camponesa e de um modelo de desenvolvimento aprimorador das condições da essência humana, é contra a lógica essencialmente destrutiva do modelo capitalista.

3.2 - Pedagogia da Terra: um exemplo de luta e resistência

Este tema se refere à dissertação de Edna Souza Moreira, pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia, com defesa no ano de 2010.

A problemática que norteou o estudo da autora foi: qual o papel dos Movimentos Sociais do Campo na construção de uma proposta de formação de educadores/as de educação do campo que preserve a identidade camponesa? Esta questão e as demais que nortearam este trabalho foram compreendidas a partir da contribuição dos seguintes sujeitos: estudantes militantes dos movimentos CETA, Fetag- BA, Fatres, MLT, PUC, bem como, dos participantes da comissão de elaboração do projeto do curso.

Moreira (2010), em sua pesquisa, parte do debate sobre Educação do Campo e tem como unidade de análise o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra, ministrado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias –DCHT, campus XVII, em Bom Jesus da Lapa, o qual é fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o PRONERA, os Movimentos Sociais e Sindicais.

A autora privilegiou a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso e, para coleta das informações, as técnicas escolhidas foram a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental.

Moreira, ao concluir sua pesquisa, confirma a importância dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na luta e na construção de uma proposta de Educação do Campo que busca tanto o “desvelamento” quanto a transmissão/construção de saberes específicos de cada

componente curricular; mostrou também que o Curso estudado privilegiou os valores da Educação do Campo, bem como, o resgate e a preservação da identidade do camponês.

Consideramos que as quatro pesquisas selecionadas no portal da CAPES são relevantes para este estudo, quanto à metodologia, a abordagem qualitativa, o método e os instrumentos para a coleta de dados sobre o tema central que é a Educação do Campo. Mas quando se trata da problemática em questão, que é a formação continuada de professores da escola do campo, encontramos somente uma; outras três pesquisas trazem contribuições quanto aos temas Diretrizes Operacionais e Identidade Camponesa.

Convém observar que, além do levantamento realizado no portal da CAPES, identificamos outras instituições e universidades brasileiras com pesquisas relacionadas ao tema em questão. Consultamos os seguintes trabalhos:

1 - Políticas de Formação Docente para o Campo: um olhar sobre as propostas oficiais e os contextos reais de formação, de Marijane Alves Andrade Pimentel, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pesquisa realizada no município de Limoeiro, agreste setentrional de Pernambuco.

Pimentel (2008) buscou investigar o tratamento dado pelas políticas públicas, a formação dos (as) docentes das e para as escolas públicas do campo, relacionando estas propostas aos contextos reais de formação. Buscou analisar se essas políticas visavam atender as especificidades do campo, tendo em vista as conquistas e as propostas dos movimentos sociais que voltavam-se à Educação do e para o Campo.

A autora considerou que há uma distância entre o que se propõe em termos de políticas e propostas de formação para o campo e o que de fato se legitima na prática e nos contextos educativos. As Leis, os Planos e as propostas são construídos, mas nem sempre implementados.

Pimentel concluiu que as dificuldades e os problemas do campo são originários da ausência de Políticas Públicas que perdurara por muitos anos, o que implica, hoje, na necessidade de implantar uma proposta que seja do campo e para o campo, em valorização e contratação de profissionais qualificados e identificados com o campo; implica, enfim, num projeto muito mais amplo, já que não se pode construir uma proposta de educação do campo sem considerar o desenvolvimento e as necessidades locais.

2 - A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral, tese de doutorado de Ilma Ferreira Machado, no ano de 2003, pela UNICAMP, Campinas-SP, foi realizada numa escola do Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra, no assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol D'Oeste, interior do estado de Mato Grosso.

Machado (2003) apresentou como objetivo principal da tese analisar em que medida o processo de organização do trabalho pedagógico dessa escola corresponde aos propósitos de formação omnilateral, identificando as categorias fundamentais de sustentação da proposta educativa do MST, suas dificuldades, suas contradições e as possibilidades de se efetivar no seio de uma sociedade capitalista.

A autora utilizou a abordagem de pesquisa qualitativa, através da observação das atividades pedagógicas, da participação em atividades políticas do MST, de entrevistas e da análise documental.

Machado considerou, através dos dados coletados que, embora os professores não tenham, ainda, apreendido o conjunto da proposta pedagógica do Movimento, a escola procura trabalhar conforme os princípios educativos do MST, evidenciados nos seguintes aspectos: diversificação de espaços de aprendizagem, preocupação com a relação teoria-prática, educação-trabalho, organização de processos pedagógicos coletivos e individuais, valorização do trabalho coletivo, avaliação na perspectiva de desenvolvimento profissional e do aluno, ênfase em valores como solidariedade, companheirismo e luta.

A autora concluiu sua tese apontando que é necessário aos educadores aprofundar teoricamente a proposta do MST buscando maior organicidade interna do Assentamento e do Movimento em MT, para que o setor de educação possa fazer um acompanhamento sistemático às escolas, de modo a fortalecer uma prática educativa que se assente nos princípios da formação omnilateral.

As pesquisas realizadas, neste balanço de produção, nos alertam em relação a aspectos fundamentais da educação do campo tais como: a necessidade de valorização da realidade local na formação de professores, a relação entre os saberes do campo e o currículo escolar, a pedagogia camponesa como formação humana integral, os valores e a identidade, a relação entre proposição e efetivação de políticas públicas, a necessidade de aprofundamento na formação de professores o que levamos em consideração no decorrer desta pesquisa que ora realizamos.

Realizamos uma filtragem fina das produções existentes, em várias etapas e ao concluirmos este balanço de produção, verificamos que não existem pesquisas que tratem especificamente *da Formação Continuada de Professores para a Escola do Campo* articuladas às *Diretrizes Operacionais ou à Identidade Camponesa*.

Portanto, consideramos que seja relevante insistirmos nas inquietações que nos afligem, levantando perguntas a partir de nossa realidade e necessidades da Educação do Campo, em busca de respostas às indagações frequentes nos espaços da formação continuada de professores para as escolas do campo em Cáceres-MT.

1.2 – Concepções teóricas que iluminam os passos da pesquisa

Ao realizarmos uma pesquisa elaboramos e construímos conhecimentos. Tanto as pessoas quanto as coisas existem na natureza e na história. Partimos da compreensão filosófica que visa interpretar o mundo de diferentes formas, assumimos concepções de homem, de história, de educação, de formação continuada e de educação do campo que possam transformar a realidade.

A visão de mundo, de acordo com (Gamboa, 1998), expressa a consciência coletiva que surge e as condições econômicas, sociais e conflitivas, que em última instância, determinam a maneira como os homens situados nessas condições, percebem e conhecem a realidade. Assumimos a concepção de homem como ser social, indivíduo inserido no conjunto das relações sociais. O homem é capaz de tomar consciência do seu papel histórico, educar-se pelas ações políticas e libertar-se através da prática revolucionária (GAMBOA, 1998).

Seguindo as ideias de Marx e Gramsci, reafirmadas por Gamboa, podemos dizer que, a história é a dos movimentos: a sociedade como um todo, de base econômica que gera luta de classes e envolve elementos orgânicos conjunturais (bloco histórico) que contém contradições, que superadas geram uma história.

A educação é uma forma de luta política e tem uma dimensão política, no sentido da tomada de consciência por parte dos educadores, da importância do trabalho educativo como “prática da liberdade”, como uma forma de mudar o processo burocratizado, ideologizado, atrelado ao desenvolvimento econômico e capitalista (GAMBOA, 1998).

A educação é considerada como possível instrumento de transformação do homem e do seu meio social, através do qual a classe dominante assegura sua dominação, sendo um produto social que pertence a uma forma específica de sociedade que é determinada por ela.

Partindo da necessidade de valorizar a formação dos professores que atuam na educação do campo, com vistas à construção coletiva de uma transformação social que oportunize uma educação conscientizadora, Paulo Freire (1979), nos possibilita observar o

sistema educacional da sociedade brasileira dentro do processo de mudança, quando identifica a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade, ou seja, a educação é importante para todos.

Concordamos com as ideias de Freire (1979), ao considerar como necessidade primordial dessa mudança, a leitura de mundo do sujeito que aprende, mas que também ensina. Nesse sentido, ressaltamos a importância do processo de formação do professor, que é coletiva e que pode ocorrer no ambiente da escola, considerando a realidade onde os professores atuam.

Freire desenvolveu, no século XX, um método de ensino para a alfabetização e conscientização do trabalhador que partia da leitura de mundo. Esta foi uma iniciativa surgida na década de 1950, que continua presente na ação educativa de muitos professores do campo e da cidade. Ao fazer uma crítica à educação da cultura dominante, comentava Freire (1996, p. 59-60):

Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. “Saber que deixa de ser “experimento feito” para ser experiência narrada ou transmitida”.

Nosso ponto de partida nesta pesquisa assenta-se na ideia de educação como prática de liberdade (Freire, 2008), visando o fortalecimento da escola do campo como espaço de aprendizagem e de transformação social. Freire (1996) afirma que, os professores precisam respeitar os saberes dos educandos e sempre que possível, trabalhar seu conhecimento empírico, sua experiência anterior. É fundamental que no espaço escolar haja a discussão sobre os problemas sociais que as comunidades enfrentam e a desigualdade que as cercam. Isso exigirá muito dos professores, sua contribuição e influência serão cruciais para preparar os educandos no e do campo, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo de maneira responsável.

Arroyo e Fernandes (1999), ao abordarem sobre a construção e a prática da educação do campo, enfatizam a necessidade de uma atenção às matrizes culturais do povo do campo. Os autores dizem que a escola precisa estar vinculada aos processos culturais deste povo, pois, na maioria das vezes, são ignorados, desvalorizados e não reconhecidos.

O principal objetivo deste projeto de pesquisa é compreender como o “Projeto Sala de Educador” da E. E. João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, se articula com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a construção de identidades enquanto escola do campo.

Pretendemos investigar na escola do campo a maneira “como” os professores participam da “formação continuada”, se articulam ou não esta realidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Deste modo, a importância da formação continuada dos professores que se inserem na educação do campo, se sustenta na medida em que,

[...] em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, *o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular*, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos (TARDIF, 2007, p. 297) [Grifo nosso].

Ressaltamos neste estudo a discussão que acontece em torno da Escola do Campo. Autores como Molina e Caldart (2004) apontam para a necessidade de uma escola específica do campo, como meio de tornar possível um projeto democrático de educação no país em que se tenha respeitada a identidade própria de escola para os povos do campo. Isto nos ajudou a perceber que não basta ter uma escola, mas esta escola precisa garantir a sua contribuição no processo de formação humana. Para pensarmos a educação do campo é necessário tomar como ponto de partida o próprio campo e “o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social” (CALDART, 2004, p. 23).

Este é o desafio que nos propusemos enquanto educadoras comprometidas, política e pedagogicamente com um projeto, antes de tudo, fundado numa educação humanizadora, capaz de construir o seu próprio projeto político pedagógico, não um projeto isolado, distante, mas um projeto que abrangesse as questões globais e locais, articulado ao Projeto de Formação Continuada dos Professores e às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, à construção e à reconstrução de identidade camponesa para uma sociedade mais humana.

1.3 – Os primeiros passos: construindo a caminhada

As concepções de mundo, de homem, de história, de educação, relacionadas as concepções de formação continuada e de educação do campo que sustentam esta pesquisa, procuraram estar de acordo com uma análise crítica da realidade, do movimento histórico e

suas contradições, entendendo que é de fundamental importância interpretar essa realidade e a sociedade como um todo.

Em cada método, em cada teoria, em cada concepção epistemológica e em cada estrutura gnosiológica, há uma maneira de sentir e refletir sobre o mundo, a vida, o homem e suas ações, e uma maneira pela qual o mundo, a vida e homem e o resultado de suas ações respondem a nosso questionamento. (GAMBOA, 1998, p. 90-91).

Entendemos que método e técnicas não estão separados numa pesquisa, pois é o processo, o caminho da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos indispensáveis para a construção do conhecimento. Portanto, nesta pesquisa as opções técnicas dependeram dos caminhos que foram escolhidos.

É por causa da visão de mundo e de sua lógica interna que o pesquisador faz opções de caráter técnico, metodológico, teórico e epistemológico; é também por isso que cada abordagem se torna um todo conflitivo e conflitante com relação a outras maneiras de ver e tratar a realidade investigada (GAMBOA, 1998, p. 64-65).

Esta pesquisa considerou a compreensão do conhecimento e da realidade como análise de um processo histórico e social em torno da relação sujeito e objeto. Conforme apontam Ghedin e Franco (2008, p.118), “[...] sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática”.

Nossa opção e perspectiva epistemológica desde a escolha do método, os recortes iniciais, os procedimentos para coleta de dados e a análise neste estudo, teoricamente privilegiaram a dialética da realidade social, as contradições presentes no contexto da educação do campo e a ação dos sujeitos. Nesse sentido nos reportamos às ideias de Ghedin e Franco (2008, p. 122):

Na análise dos dados, será fundamental esclarecer e identificar as conexões, as contradições, as mediações dos fatos na problemática em questão. Nesse intenso trabalho de reflexão, em que se procurará caminhar para a superação do empírico, do senso comum, do observável, é que se poderá encaminhar para dar um passo à frente na compreensão do fenômeno.

Neste estudo, optamos pelos pressupostos teóricos e epistemológicos da *pesquisa qualitativa e participante*, que como o próprio nome indica, provoca necessariamente a participação, tanto do pesquisador no contexto, no grupo ou na cultura que está estudando, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. A pesquisa participante é fundamental para inter-relação teoria e prática. Nessa perspectiva, Demo afirma que:

A PP realiza as marcas típicas da dialética entre teoria e prática: traduz a teoria em opções concretas, não somente confrontando-a com a realidade concreta, mas sobretudo realizando e explicitando a opção política e ideológica. Constrói contexto adequado em termos de relacionamento dialético entre teoria e prática, porque não precisa afogar a teoria (2004, p. 104).

Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa participante, a importância do conceito de participação, poderá envolver minha presença ativa, na condição de pesquisadora junto aos professores da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto (EEPJFSN), num projeto coletivo de formação continuada como espaço de investigação que é, ao mesmo tempo, um processo educativo que possibilita a construção de identidades dependendo da maneira como esta formação ocorre.

Compreendemos que a pesquisa participante tem um componente político ao possibilitar uma reflexão sobre a importância do processo metodológico de investigação, tendo como perspectiva a intervenção na realidade da escola. Nesta atividade de pesquisa educacional contamos com a participação dos sujeitos em propostas de ação voltadas para o contexto da escola do campo EEPJFSN.

Ao iniciarmos esta pesquisa, conversamos com a equipe gestora da escola no distrito de Santo Antonio do Caramujo, em Cáceres. Demonstramos nosso interesse em realizar um estudo sobre a formação continuada e a ideia foi acatada pela equipe que, a partir desta conversa, passou a nos convidar para participar das atividades coletivas realizadas pela escola.

A semana pedagógica da EEPJFSN iniciou suas atividades do ano letivo em 2012, com uma nova equipe de gestores, algumas alterações no quadro de professores em relação ao ano anterior, grande parte dos docentes ainda não estavam contratados, somente os efetivos sabiam onde estariam exercendo sua função docente. A maioria dos profissionais ainda dependia da contagem de pontos que seguiria numa Portaria Estadual da SEDUC-MT, seria o momento delicado de seleção dos profissionais contratados pela Assessoria Pedagógica de Cáceres. Decidimos observar a semana pedagógica por considerar que este é um espaço fundamental de organização do ano letivo, principalmente, no que se refere à formação continuada via Projeto Sala de Educador.

O coordenador pedagógico apresentou a proposta de formação continuada, incluindo as temáticas previstas para os professores que participam do Projeto Sala de Educador. Ela havia sido elaborada no final do ano anterior, tendo como base as sugestões dos professores, levantadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Apresentamos este projeto de pesquisa à nova equipe de direção e à coordenação pedagógica da EEPJFSN que

abriram o espaço para a construção coletiva da proposta junto aos professores da escola sede e das cinco salas anexas.

Partindo da aprovação e da receptividade dos gestores, socializamos esta proposta de pesquisa com os professores e funcionários que se colocaram à nossa disposição como participantes da formação continuada e do estudo em questão. Um dos fatos marcantes deste processo foi numa reunião, quando durante o intervalo do lanche, outros professores, que talvez por timidez não se manifestaram no coletivo, nos procuraram, se colocaram também como parceiros e/ou colaboradores desta pesquisa.

Objetivamos realizar um estudo voltado à realidade e à diversidade que compõe a EEPJFSN, considerando a complexa dinâmica realizada pela escola sede que também é responsável pela orientação e acompanhamento da formação continuada dos núcleos (assentamento Sapiquá, Fazenda Soteco, Limão, Clarinópolis e Horizonte D'Oeste), onde estão localizadas as salas anexas do Ensino Médio Regular.

Buscamos, também, um enriquecimento e maior rigor na análise dos dados, mediante o confronto e/ou complementação de informações da realidade exposta. As informações analisadas foram extraídas no espaço dos grupos de estudo do projeto de formação continuada dos professores da EEPJFSN, situada na zona rural, no distrito de Santo Antonio do Caramujo, cidade de Cáceres-MT.

Desenvolvemos nesta pesquisa, um trabalho coletivo junto aos professores, com vistas à transformação no contexto da educação do campo, no espaço da formação continuada. Como nos afirma Freire (1984, p. 35), “pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”.

1.4 - Caminhos percorridos durante a pesquisa

Para efetivar este estudo percorremos caminhos distintos: fomos às comunidades rurais com realidades diferentes, espaços onde aconteciam os grupos de estudos da formação continuada de professores que atuam na escola sede e nas escolas nucleadas ou salas anexas. Como consta no capítulo IV deste estudo, a escola do campo EEPJFS passou a ter salas nucleadas a partir do ano de 2011, estando, no período da pesquisa, com a sede e mais 07 salas anexas.

Para trilhar os caminhos utilizamos como instrumentos para coleta de dados a *análise de documentos*, a *observação* participante e as *entrevistas* semiestruturadas.

1.4.1 - Análise de Documentos

A análise de documentos foi selecionada como primeiro procedimento de coleta de dados, segundo Lüdke e André (1986), pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos por complementar as informações advindas de outras técnicas. Assim, acreditamos que esta técnica nos possibilita, neste caso, reunir informações específicas dos documentos Projeto Político Pedagógico e Projeto Sala de Educador, sobre como está organizada a proposta de formação continuada de professores para a Educação do Campo na EEPJFSN. Os documentos selecionados para este estudo foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Projeto Político Pedagógico/2011 e o Projeto Sala de Educador/2012. Estes documentos foram analisados em três etapas distintas:

Na primeira etapa consultamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documento nacional aprovado pela Resolução CNE/CEB² nº 1, de 03 de abril de 2002 e no documento estadual a Resolução nº. 126/03-CEE/MT³, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. O objetivo da análise destes documentos foi verificar como as políticas públicas para a Educação do Campo apresentam a proposta de formação continuada de professores, considerando a identidade do campo.

Na segunda etapa analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a última etapa foi o Projeto Sala de Educador (PSE), com o objetivo de identificar se e como as informações contidas nestes documentos possibilitam, ou não, uma articulação entre a formação continuada de professores da escola pesquisada com as Diretrizes Operacionais considerando a identidade do campo.

² CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

³ CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

1.4.2 – Observação

Entendemos, como Lüdke e André (1986), que o pesquisador para confiar na observação como método científico, precisa antes de tudo planejar cuidadosamente o trabalho e se preparar rigorosamente como observador. Partindo desta ideia nos preocupamos em definir com antecedência *o quê e como* observar, delimitamos como objeto de estudo a formação continuada dos professores que acontece mediante grupos de estudos coletivos no espaço da escola pesquisada, por meio do Projeto Sala de Educador, que é uma proposta de formação continuada dos profissionais de educação da SEDUC-MT.

A observação, na abordagem qualitativa, numa perspectiva de pesquisa participante, permite que a coleta de dados aconteça de forma natural quanto à comunicação e as manifestações ou comportamento dos sujeitos observados. Considerando a realidade da Educação do Campo e a necessidade de pesquisar o espaço da formação continuada desta escola, além da observação participante a pesquisa exigiu um envolvimento da pesquisadora. No entanto, foi necessária uma ação política com foco na pesquisa participante para este contexto, no que se refere à contribuição com as temáticas de formação continuada e envolvimento como participante da formação continuada.

Definimos como período de observação a primeira etapa de formação continuada dos professores, que aconteceu no primeiro semestre do ano letivo de 2012, considerando que o período total compreende 80 horas distribuídas no primeiro e no segundo semestre do ano citado.

Visamos um estreitamento de relações e a elaboração de um roteiro para observação da formação e, ainda, levantar quem participava dos grupos de estudos. Para isto, participamos das reuniões de grupo de estudo, no espaço da formação continuada, via Projeto Sala de Educador/2012, assim como em outras reuniões pedagógicas, por exemplo, a construção coletiva do PSE e do Regimento Escolar,

Os dados coletados na observação referiam-se exclusivamente ao objeto em estudo ou ao problema a ser investigado. Neste caso, selecionamos enquanto foco principal, observar a organização e o funcionamento da formação continuada dos professores da EEPJFSN, enquanto escola do campo em Cáceres.

Para evitar o registro de observações e informações irrelevantes a esta pesquisa, elencamos algumas questões norteadoras:

Como é a dinâmica de formação continuada que envolve todos os professores, funcionários e gestores da escola sede e das salas anexas?

Os educadores promovem, ou não, uma articulação entre a proposta de formação continuada e as Diretrizes Operacionais considerando a identidade do campo?

O quê, da formação continuada, se relaciona com as Diretrizes operacionais e a Educação do Campo?

Embora possam ser obtidos muitos dados mediante a utilização da observação, isto só é possível se esta for bem planejada. Se o pesquisador não souber com clareza o que vai observar, ele pode correr o risco de registrar aspectos irrelevantes para o seu problema ou mesmo deixar de anotar um aspecto inusitado que seria importante. “O planejamento da observação, portanto, é essencial...” (MOROZ, 2006, p. 78).

1.4.3 – Entrevistas

A fim de ampliarmos as possibilidades de análise utilizamos como terceiro instrumento a entrevista semiestruturada que, segundo Szymanski (2004), é um instrumento empregado com bastante sucesso nas pesquisas educacionais, tendo como referencial de desenvolvimento padrão a coleta de dados focada no objeto de estudo em consonância com os objetivos da investigação e a questão norteadora da pesquisa (problema) que institui rigor ao processo e traz confiabilidade aos dados coletados.

Sendo assim, frequentamos os grupos de estudo e o ambiente escolar na etapa de observação participante. Com esta aproximação os professores e os gestores foram instigados a participar da entrevista semiestruturada.

Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, percebemos que a entrevista ganha mais vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistados. A entrevista possibilitou uma proximidade mais estreita com a realidade dos professores desta escola do campo, sem inibir a atitude dos sujeitos. Para isso levamos em conta o que afirmam Lüdke e André (1986), na entrevista, a relação que se cria é de interação entre pesquisadores e pesquisados, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Utilizamos com mais segurança a entrevista semiestruturada fundamentada nos aportes teóricos de Triviños (2006). Para o autor, a entrevista é um dos principais meios que o pesquisador tem para realizar a coleta de dados, pois as perguntas não surgem a priori, elas vão emergindo nas análises feitas a partir do uso de outros instrumentos. No caso deste estudo, aplicamos também a análise de documentos e a observação, como já foi dito.

Optamos por acompanhar a metodologia e o cronograma de execução do Projeto Sala de Educador da EEPJFSN, que definia os grupos de estudos por área do conhecimento, onde acontecia a formação continuada dos professores em grupos menores, tanto da escola sede quanto das salas anexas (escolas localizadas em 05 comunidades do campo).

Para seleção/exclusão dos sujeitos, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, onde as pessoas, para compor o quadro da entrevista semiestruturada raramente são selecionadas a priori. Os sujeitos para esta pesquisa foram definidos a partir das informações obtidas nas observações durante a formação continuada e na análise de alguns documentos da escola.

Nesta pesquisa foram entrevistados (08) professores, (01) diretora e (02) coordenadores pedagógicos, totalizando 11 (onze) sujeitos selecionados para a entrevista a partir dos seguintes critérios:

1º - Ser participante da formação continuada /Projeto Sala de Educador.

2º - Ser efetivo e ter mais tempo de atuação na escola;

3º - Não havendo efetivo, ser professor contratado, com o maior tempo de atuação nesta escola.

Como critérios mais específicos para refinar a seleção, optou-se por:

1º - 01 professor em cada escola nucleada (salas anexas), totalizando 06 (seis) entrevistados;

2º - 01 coordenador (a) pedagógico (a) que orienta e acompanha as escolas nucleadas;

3º - 01 coordenador (a) pedagógico da escola sede, com mais tempo nesta função;

4º - 02 (dois) professores da escola sede, um que atua no III ciclo do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio.

O critério definido para possível exclusão de sujeitos foi a não participação nos grupos de estudos da formação continuada / Projeto Sala de Educador da EEPJFSN, por este motivo não foram inclusos os professores das salas anexas das comunidades Vila Aparecida e Distrito de Nova Cáceres.

Após os esclarecimentos dos caminhos percorridos para a investigação desta proposta de pesquisa, tratamos da análise crítica e interpretativa do material coletado a partir dos eixos

de análise e das categorias articuladas ao quadro teórico deste estudo. A análise dos dados que apresentamos no capítulo V terá uma configuração descritiva, explicativa e interpretativa, a partir dos eixos de análise e das categorias que emergiram de forma crítica.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Devemos reivindicar uma identidade docente como aquilo em que me reconheço, em que me sinto, aceito e sou reconhecido pelos outros.

Francisco Imbernón (2010).

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo histórico e o contexto atual da formação de professores. Destacamos, no decorrer do texto, as ideias e reflexões de Imbernón (2010), com um breve histórico da formação de professores, partindo dos anos 1990. Definimos e entendemos a partir deste período que a educação passou por muitas mudanças, dentre elas, a tentativa de romper com as propostas de formação exercidas como modelos de treinamento para uma formação continuada definida pelos seus sujeitos, ou seja, pelos professores que ensinam e aprendem enquanto participantes, desde o planejamento da formação.

Além da formação inicial, é imprescindível a *formação continuada em serviço*, onde os professores vão construindo e assumindo uma identidade docente como sujeitos proponentes e participantes da formação, considerando o contexto de sua prática. Destacamos, também, autores como Ghedin (2002), Mizukami (2002), Morais (2004), Nóvoa (1999), Pimenta (2005), Rodriguez (2003), e Schön (1995), pois estes compreendem que além da formação inicial ocorrida nas Instituições de Ensino Superior (IES), a formação continuada é uma necessidade para o exercício profissional dos professores, permitindo-lhes estudar, refletir e analisar sua prática a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes cotidianos, bem como, do trabalho coletivo para a construção da identidade docente.

A realidade escolar deste início de século XXI, no Brasil, exigiu um projeto educativo com vistas à superação das necessidades e das desigualdades sociais. Dada essa situação, fez-se necessário um professor com compromisso político e social, que pudesse equilibrar teoria e prática como fundamentos de sua ação educativa.

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que

as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2006, p. 18).

Aprender a ser professor, partindo deste contexto, demanda uma nova formação, pois é necessário, como nos afirma Imbernón (2006), formar o professor na mudança e para a mudança. De acordo com Mizukami (2002), além de conhecimentos, devem ser trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos, o que exige, além da aprendizagem, o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

A formação inicial, que acontece na graduação, é muito importante no processo de profissionalização do professor, fornecendo as bases para se construir um conhecimento didático-pedagógico em função do trabalho docente.

O papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado. [...] no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas [...] deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...] (IMBERNÓN, 2006, p. 65-66).

Porém, a formação de professores não termina com a graduação, ela continua na pós-graduação e no âmbito da escola. Este espaço de formação de professores contribui significativamente com o processo de formação e transformação do profissional da educação. Sendo assim, a formação inicial e a formação continuada constituem a formação docente. É importante ressaltar que os desafios da prática pedagógica e da própria organização do trabalho pedagógico estão presentes durante a formação docente e são, em grande medida, os fatores que a impulsionam.

Ao tratarmos do tema formação continuada de professores é necessário discutir as mudanças políticas e as práticas educativas, como um processo de criação de espaço político, pedagógico e de inovação para a efetivação de uma ação coletiva que implica na construção de identidade docente. Como afirma Imbernón:

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela [...] A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação [...] (2010, p. 11).

Imbernón (2010, p. 9), indica alguns pontos relevantes para o estudo e a compreensão da formação continuada: “[...] não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na

formação”, uma vez que, o desenvolvimento do ser humano é produzido em relação com o meio social. Nesse âmbito, ele também afirma que discutir a formação continuada implica necessariamente,

[...] analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais [...], a situação atual da educação básica [...], uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países (IMBERNÓN, 2010, p.9).

Ao partir da afirmação de Imbernón (2010), é possível compreender a importância que as mudanças sociais têm para a educação e a formação de professores, essas transformações que ocorrem na sociedade sempre estão presentes no contexto educacional.

Nesse sentido, ao pensar a formação de professores, é preciso refletir sobre alguns questionamentos: “[...] Que tipo de cidadão, para que tipo de sociedade, que tipo de formação de professor? Para que escola? Qual é o projeto político que está sendo construído, supera as meras questões técnicas da formação?” (RODRIGUEZ, 2003, p. 44).

Portanto, é necessária uma proposta de formação continuada, que abandone os velhos conceitos tradicionais de que “[...] a formação continuada de professores é uma atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

É possível ir além e pensar uma formação continuada que seja desenvolvida com base no trabalho coletivo com vistas ao rompimento do isolamento de cada professor em sua sala de aula. Nesse sentido, a prática de estudo em grupo poderá possibilitar uma formação inovadora, onde todos possam ensinar e aprender.

A ação coletiva dos professores poderá proporcionar um clima de colaboração, que os levará a estabelecer uma relação entre teoria e prática, contribuindo com a construção de uma proposta de formação continuada dialógica e participativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação. Portanto, é importante que essa formação aconteça onde o professor exerce a sua função docente, para conseguir a transformação individual, coletiva e da instituição escolar na qual atua.

2.1- Formação continuada de professores nas últimas décadas do século XX

Tempos atrás se exigia de nossos professores os saberes construídos nas IES, durante o que denominamos formação inicial, compreendendo o domínio dos conteúdos e os

conhecimentos da didática, possivelmente estes perduravam até o final da carreira ou aposentadoria. Entendia-se que ao concluir a graduação o formando já estava preparado para a sua ação docente e isto bastava. Para situarmos no tempo, Imbernón, apresenta quatro etapas de formação:

Até os anos de 1970: início. Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica. Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida. Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas (2010, p. 15).

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, os cursos de aperfeiçoamento para os professores com o sentido de “reciclagem”, eram vistos como atualização da formação recebida pelas universidades. Entende-se por reciclagem os cursos pontuais de curta duração com propostas de mudanças na prática pedagógica. Estes cursos ou projetos ofereciam informações com pouca contribuição aos docentes, com o propósito de renovar a formação inicial já recebida pelos professores.

É importante destacar que, até a promulgação da LDB nº 9394/96, ao tratar da formação de professores, compreendia-se atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino para os cursos de magistério. A partir desta lei exigiu-se uma formação plena para os professores, passando a ser vista como necessária e prevista em várias legislações, merece destaque a aprovação da atual LDB que, em seu artigo 62, prevê a formação em nível superior como requisito básico para a docência.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Neste texto trataremos da formação em serviço, destinada aos professores da educação básica. Não basta inserir a formação continuada dentro da escola, pois só isto não garante a melhoria da prática pedagógica. É preciso considerar o diálogo nas diferentes dimensões da docência, voltado a um novo projeto de escola que atenda as diferenças, superando as

desigualdades sociais, associando teorias e práticas mediante a capacitação em serviço. Nesse contexto, Mizukami (2002, p.43) afirma que, “o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a queda das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós”.

A década de 80 do século XX, na sociedade brasileira, foi marcada historicamente por uma temporada de greves dos educadores e as práticas de formação continuada eram uma mistura de treinamento e cursos oferecidos aos professores como oficinas, seminários e palestras que, geralmente, não atendiam às necessidades pedagógicas dos professores. Quanto a esta situação, no contexto da realidade espanhola, também não era diferente. A esse respeito Imbernón afirma que:

Tal modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros (2010, p. 17).

Para romper com este modelo de formação continuada, com características de treinamento, foi necessário repensar este espaço a partir das necessidades formativas articuladas à realidade onde os professores exerciam sua prática docente, a escola.

As políticas educacionais, nos anos de 1990, foram marcadas mundialmente pela Declaração Mundial de Educação para Todos⁴, e também pela luta dos professores na busca de melhoria de condições de trabalho e salários justos. Partindo dessa realidade, o Brasil assumiu junto a outros países a implementação da proposta educação para todos, comprometendo-se a proporcionar melhores condições de trabalho aos seus docentes, como um dos condicionantes da melhoria do ensino.

Entre os estudiosos da formação continuada de professores, Rodriguez (2003), afirma que as políticas de formação de professores no Brasil, implantadas durante os anos 1990, são parte de políticas públicas que visavam adequar o sistema educativo ao neoliberalismo.

A educação também passa a ser dualista, no capitalismo, quando a classe dominante tem acesso a uma educação de qualidade e superior enquanto a classe dominada tem acesso a um projeto educativo diferenciado na condição de explorados e de meros executores. Neste sentido, ao analisar as obras de Paulo Freire na década de 1990, Romão (2008, p. 298) afirma que “o Neoliberalismo é uma ideologia, é a visão de mundo contemporâneo das classes

⁴ A Declaração mundial de Educação para Todos, foi assinada em 05 de março de 1990, um dos seus indicadores era em relação à formação continuada e às condições para o exercício docente eficaz.

dominantes do Capitalismo Organizado, que se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e na discriminação e exclusão da maioria”.

As concepções neoliberais orientam e influenciam as políticas educacionais, pautando-se na lógica do mercado. Compreendemos assim a discriminação evidenciada pelo neoliberalismo, ao se implantarem propostas competitivas que estimulam a produtividade, especialmente quando se trata das avaliações:

O neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade*, decorrente das práticas empresariais e transferidos, sem mediações para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. [...] É importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se *ajuste* às demandas do mundo dos empregos (GENTILI, 1996, p. 24-25) [grifo do autor].

Além da produtividade e competição promovida por projetos educacionais neoliberais, que visam somente a quantidade, fica evidenciado no neoliberalismo a exclusão social e escolar, a evasão e a repetência. Neste sentido, os educadores, de modo especial os do campo precisam intensificar e fortalecer a solidariedade com vista à inclusão de todos os camponeses na escola do campo, assim como realizar uma proposta de formação continuada de professores, crítica e inclusiva, com a pretensão de romper as desigualdades e o fracasso escolar.

A partir da década de 1990, as escolas e os professores tinham como tarefa desafiadora defender o direito de todo brasileiro ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, físicas e de inserção social como possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento. Atender a este direito do povo brasileiro a uma educação escolar de qualidade, implicaria na melhoria salarial, nas condições de trabalho e no investimento à formação profissional docente.

Nesse contexto, os professores, numa perspectiva de superar as desigualdades sociais e de construir uma educação transformadora e dialógica, com vistas a uma educação participativa, lutaram para efetivar a proposta de formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado, a qual deveria garantir a igualdade nas condições de formação.

Considerando os inúmeros desafios para a qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam definir propostas educacionais para que os professores tivessem acesso às informações e aos conhecimentos que lhes proporcionassem condições de enfrentá-los. A

formação inicial e a continuada, constituídas como direito legal, poderiam contribuir com os docentes quanto às condições necessárias de trabalho para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Paraphrasing Rodríguez (2003), este período foi marcado historicamente como Década da Educação.

No período dos anos 90, até o início do século XXI, pesquisas e estudos sobre a formação de professores foram realizados por autores nacionais como Ghedin (2006), Mizukami (2002), Pimenta (2006) e autores de outros países como Imbernón (2006/2010), Nóvoa (1995/1999), Tardif (2007) entre outros. Destacamos aqui um alerta de Nóvoa (1995): para que a formação docente possa atender as demandas dos professores é preciso considerar sua história de vida e encará-la como um trabalho reflexivo e contínuo de e sobre sua prática para que o professor construa uma identidade pessoal e profissional.

A prática da docência está além da sala de aula. O professor enfrenta desafios no seu dia a dia, dentre eles, destacamos os da relação teoria e prática. Por isso não é possível realizar um trabalho isolado, deve ser partilhado com outros professores. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, pois é imprescindível aprender com os outros professores, questionar sobre suas próprias ações, o que pensam e como agem. Não é suficiente ao docente a reflexão individual, é preciso superá-la,

[...] a ação docente é ação coletiva. A profissão de professor é um tipo de trabalho que será pouco significativo se for reduzido à sala de aula com seus estudantes [...] a reflexão é parte da identidade profissional do professor, e deve ser sempre pensada como um exercício crítico sobre o que pensa, o que fala e o que faz, de tal modo que contribua na construção do espaço coletivo da escola (MONTEIRO, 2006, p. 103).

Diante dos vários desafios colocados à educação brasileira ao final dos anos 1990, além de uma formação inicial consistente era preciso que as políticas públicas proporcionassem aos educadores oportunidades de formação continuada, e, para direcionar as propostas de formação de professores no Brasil o Ministério da Educação (MEC) publicou os Referenciais para Formação de Professores⁵.

No início do ano de 2011 foi aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro o PNE (Plano Nacional de Educação), 2011-2020, cujo primeiro artigo (com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal), determina as várias metas e as principais

⁵ Os Referenciais para Formação de Professores é um documento que foi publicado em 1999, pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, com o objetivo de apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, no desafio de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores.

estratégias que são manter, fomentar, estimular e ofertar pelo sistema público a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Professores, funcionários, alunos e pais constituem a coletividade da escola. Este coletivo é responsável pela construção e existência do ambiente educativo. Assim como, é necessário garantir um espaço de aprendizagem e interação social para os educandos, é necessário construir um espaço coletivo para os professores.

O coletivo de educadores é também, pois, o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando [...] é 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 (CALDART, 2000, p. 83).

Ao tratar da coletividade de professores do campo, reforçamos a ideia de que há uma carência de formação continuada em serviço, diferenciada, que se articule ao coletivo dos movimentos sociais que, na realidade do campo brasileiro, é constituído e ligado às famílias sem terra, pequenos produtores e trabalhadores da educação. Nesse sentido, Queiroz (2011, p. 38) afirma que, a escola deve ser pensada e construída a partir da realidade camponesa, para transformar a vida dos povos do campo.

Entendemos que a formação continuada em serviço, numa perspectiva crítica e democrática, possibilitará mudanças na Educação do Campo com vistas à construção de um trabalho coletivo que amplie o desejo de aprender e ensinar e de transformar a sociedade. Nesse sentido comungamos com as ideias de Pistrak (2003, p. 158), ao entender trabalho coletivo como responsabilidade coletiva pelo trabalho. Isto implica em organização e auto-organização de um grupo na escola.

Os problemas, as necessidades e os desafios existentes no lócus da formação continuada são variados, portanto os projetos de formação continuada em cada realidade escolar devem considerar os diversos processos de desenvolvimento de seus professores: tempo de atuação profissional, (por exemplo: se iniciante ou em processo de aposentadoria), sua área de atuação e a dimensão cultural. Precisamos considerar a diversidade técnica, científica, político-cultural-social do coletivo de professores.

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconiza o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica

sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI, 2002, p. 28).

Portanto, concebemos como formação continuada, neste estudo, a formação continuada em serviço, àquela que ocorre na própria escola, onde o professor exerce sua ação, que consiste basicamente na reflexão sobre a prática pedagógica e a Organização do Trabalho Pedagógico, na busca de mecanismos de superação para os problemas encontrados. A construção do projeto de formação é mediada pela organização do trabalho pedagógico e articulada ao Projeto Político Pedagógico. Este processo formativo poderá promover um trabalho educativo efetivamente possível e socialmente desejável para a construção de uma escola democrática, idealizada no projeto político-pedagógico e no projeto de formação continuada, possibilitando a (re) construção de uma identidade profissional docente.

2.2 - Construção da Identidade Docente

O professor, enquanto ser social, contextualizado na dialética da vida, constitui-se como sujeito, enquanto ser educador nas relações com o outro e com o mundo. Nesse sentido, sua identidade docente se constitui articulada ao meio onde vive e é construída no ambiente educativo, mediante vivência das questões políticas, sociais, econômicas e, principalmente, diante dos desafios da escola, revelados pelo trabalho coletivo proporcionado pela formação continuada.

O processo de formação inicial e continuada para o desenvolvimento de um bom professor requer uma formação que, possibilite um repensar contínuo das ações dos sujeitos, valorizando suas experiências, sua autonomia e o trabalho coletivo. Entretanto, para além do comprometimento técnico, o aspecto da formação política potencializa a prática educativa. Cunha afirma que:

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação profissional, ou em movimentos sociais, religiosos, sindicais, políticos e comunitários, pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação acadêmica (1991, p. 153).

Entende-se que a formação continuada de professores exige, além da formação científica, técnica e política, uma prática pedagógica crítica e consistente, que acompanhe a necessidade de mudanças na educação (Imbernón, 2010). Sendo assim, a formação

continuada precisa discutir sobre como e onde estão sendo produzidos os diferentes saberes, qual a tarefa da escola, que experiências, saberes e práticas pedagógicas escolares os profissionais têm e que podem contribuir com o processo formativo e com a organização do trabalho pedagógico da escola.

A formação inicial e a formação continuada se complementam como processos de formação de professores. De acordo com Milanesi et. al (2008, p. 19), nos dias atuais, “[...] a formação docente, em especial, a formação inicial, centra esforços na direção dos pressupostos do paradigma do professor como um técnico. O professor deve ser capaz de mobilizar diversos recursos técnicos necessários no desenvolvimento do seu ofício”, contudo, não se trata apenas de domínio de técnicas, é preciso uma formação mais ampla. Sendo assim, a formação inicial se refere à construção dos saberes e as posturas necessárias ao desenvolvimento da profissão docente.

É importante que a formação continuada considere o contexto de atuação do professor, a intervenção e a experiência coletiva com vistas a construção da identidade. De acordo com Bogo (2010, p. 118), “na coletividade buscamos a autoidentidade que se enraíza na autoestima [...] a identidade se caracteriza pela experiência já feita e pelas perspectivas que se abrem a partir da intervenção do sujeito coletivo na história”.

A formação inicial faz parte do processo de construção da identidade docente. Diante dos desafios que se apresentam na prática e na dinâmica da realidade escolar, torna-se difícil preparar o professor para todas as situações. Constituir a identidade do ser professor exige um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos, de experiências ocorridas no espaço educativo, das vivenciadas na formação inicial e daquelas que se estendem por toda a sua carreira profissional. Assim, entendemos que a formação inicial e a continuada possibilitam estabelecer dialeticamente que para ser educador é preciso aprender sempre, é jamais deixar de ser educando, pois o professor está se construindo, fundamentalmente formando e cultivando identidades. Portanto, a formação continuada é parte importante para o desenvolvimento da ação docente, como afirma Moraes:

O discurso teórico acadêmico que chega à escola se parece desmedido, sem efeito, pois esbarra na dita “experiência” do dia-a-dia que naturaliza a escola e seus problemas, negando, dessa forma, qualquer possibilidade transformacional. A ausência da teoria acadêmica no espaço-escolar não se restringe às teorias educacionais, mas à própria teoria em si, ou seja, ao pensamento sofisticado e complexo que representa socialmente o real vivenciado. Por essa forma, a questão fundamental em educação é o de estabelecer um vínculo entre nossa prática cotidiana (o que fazemos) e o que se teoriza (o que academicamente pensamos), sem sobreposição ou hiato (2004, p. 1-2).

É importante compreender a formação docente, para além da formação inicial e do espaço escolar, como um processo contínuo “[...] centrada na atividade cotidiana de sala de aula, próxima aos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e ativo-investigadora” (GARCIA, 1995, p. 54), mas sem deixar de lado as teorias ou o exercício de teorização.

A construção da identidade docente ocorre na escola, enquanto ambiente educativo, propício à aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Neste espaço, docentes e discentes aprendem ao mesmo tempo, pois, é neste lugar que as atividades de estudos, os cursos, projetos e programas de iniciativa da escola são desenvolvidos. Os grupos de estudos com práticas educativas contextualizadas precisam de uma formação continuada de professores, articulada às situações problemáticas. Conforme ressalta Imbernón (2006, p. 46):

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Compreende-se, assim que, a formação continuada é uma ação essencial na formação docente, pois está articulada ao estudo coletivo, utilizando o espaço escolar como *lócus* de formação de professores, o que possibilita a construção de uma identidade coletiva. De acordo com Gentil (2005, p. 62), “identidades são um *lócus* a partir de onde se tece a teia de significados da própria vida coletiva, constituem uma fonte de significados, permitem uma identificação simbólica que perdura ao longo de tempos e espaços”. Portanto, reforça-se a ideia da importância da formação continuada como espaço propício para a construção do coletivo de educadores.

A formação continuada de professores em serviço possui uma dimensão coletiva e tem como meta principal, melhorar o trabalho docente e, por conseguinte, o processo ensino aprendizagem. Parafraseando Pistrak (2000), afirmamos que, para mudar a educação e transformar a escola é preciso colocá-la a serviço da sociedade na qual ela está inserida, para isso não basta mudar os conteúdos ensinados, é necessário mudar as posturas e as práticas.

Nesse sentido, as transformações sociais acontecem a partir da mudança, que são respostas às ações do homem diante dos desafios do seu mundo histórico e cultural. Sendo assim, a formação continuada de professores constitui-se como possibilidade de reflexão e

análise crítica da práxis, formando o educador como um ser que atua com outros sujeitos numa realidade estável e ao mesmo tempo mutável.

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural [...] o mundo humano *só é* porque está *sendo*; e *só está sendo* na medida em que se dialetizam a mudança e o estático (FREIRE, 1979, p. 46-47).

Entendemos que a formação requer reflexão constante sobre a ação docente, ou seja, uma análise crítica da prática educativa estabelecendo uma ligação entre a ação do professor, o que se ensina e a capacidade de intervir na realidade da escola. Não podemos também ser inocentes quanto às propostas vistas como “salvadoras da educação”, principalmente se essa formação acontece como uma pseudoformação, desqualificando o caráter educativo, com vistas ao fortalecimento do capital, pois poderá levar o professor a analisar somente o seu fazer, o que conduz a uma desqualificação. Como afirma Rodriguez (2003, p. 53), “não entendemos a escola limitada, meramente ao espaço da aula, ela é entendida num sentido amplo, na sua dimensão histórica, política e social”. A formação de professores no século XXI exige uma compreensão teórica e prática articulada à realidade escolar onde o professor atuará profissionalmente.

[...] o profissional da educação, para contribuir criativamente na transformação política e social, deve contar com uma sólida formação básica, além de participar de um projeto de formação contínua que lhe permita estudar, questionar e pesquisar seu trabalho profissional à luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas (RODRÍGUEZ, 2003, p. 54).

Acreditamos que o projeto de formação continuada de uma escola deva ir além do estudo de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos, poderá ser pensado em relação à formação pessoal, profissional e institucional. O professor, ao participar da formação continuada, também desenvolverá a capacidade de refletir coletivamente na e sobre a própria prática docente. Irá interpretar e compreender, refletir e aprender sobre a educação e a realidade social onde atua (re) construindo sua identidade docente.

O (re) conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente e interagir melhor com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Ao tratarmos da formação inicial e continuada de professores, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional docente, concordamos com Milanesi et. al. (2008, p. 39), “[...] A construção de identidades profissionais dos docentes exige seriedade no tocante ao ensino e à educação, aos vários modos de ser professor e ao engajamento com a comunidade educativa”.

Entendemos que a formação inicial contribui com o processo de passagem do ser aluno/acadêmico na licenciatura ao ser professor na escola. A formação continuada é fundamental a este processo que se dá na ação pedagógica e nas relações com os alunos e outros professores no espaço da escola. As etapas de formação de professores, inicial e continuada, se constituem como parte integrante da formação docente para a construção da identidade profissional. Como diz Imbernón (2010, p.78), "a identidade profissional é dinâmica e não é igual para todos. Na profissão docente esta identidade depende da relação entre o contexto onde acontece o trabalho e o trabalho em si mesmo".

Para se tornar professor aprende-se num processo contínuo envolvendo a colaboração, a participação coletiva e reflexiva como parte do processo de construção de identidade. Nesse sentido, Pimenta afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (2005, p. 19).

A identidade profissional se constitui num processo contínuo de formação, em ação coletiva, de troca de experiências e práticas, onde os professores reconstruem seus saberes a partir das práticas vivenciadas nos contextos da escola. Compreendemos que a identidade docente pode se constituir no espaço da formação inicial e no local de trabalho, com a contribuição da formação continuada em serviço. Imbernón (2006) afirma que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro.

Podemos considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade é uma particularidade que o professor possui, não está pronta e acabada, mas como algo que se desenvolve com as experiências de vida.

A identidade docente não é uma característica fixa de determinada pessoa, mas se constitui na relação com os outros. Sendo assim compreendemos que a identidade docente é

influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Neste sentido ela evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade docente não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, que de acordo com Tardif (2006), é caracterizada pelos saberes da experiência, pelos saberes do conhecimento e pelos saberes pedagógicos.

2.3 - Trabalho Coletivo e Formação Continuada para a Educação do Campo

O trabalho coletivo está além das competências individuais e pode acontecer na própria escola, na reflexão compartilhada com toda a equipe de professores. A experiência coletiva realizada pela formação continuada, na escola, é marcada por diferenças culturais e conflitos de valores, o que possibilita transformar a ação docente e a troca de experiências em conhecimento profissional, facilitando a execução de projetos educativos.

Cada realidade exige uma ação diferenciada, pois envolve leitura crítica e avaliação constante do cotidiano da escola, pautada no compromisso ético, político, cultural e social, o que exigirá dos professores uma visão holística, com vistas à transformação daquela realidade, ou seja, da escola onde atuam com seus pares.

É essencial analisar como os professores pensam o processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento e aprendizagem docente, porque a construção da identidade profissional envolve os acontecimentos e as experiências baseadas nas ações individuais ou no trabalho coletivo.

Pistrak (2003, p. 177), afirma que, “o coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido as suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo e a quantidade se transforma em qualidade”. A capacidade para se trabalhar coletivamente, como tarefa significativa da e na escola, pode acontecer quando todos estão unidos com interesses comuns. Sendo assim, constrói-se um espaço de formação continuada para compreender o sentido e a finalidade da escola como possibilidade de transformar sua prática. Schön afirma que:

Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional [...], a própria escola pode tornar-se num *practicum reflexivo* para os professores. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiências, promovendo os contactos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos de sua prática (1995, p. 91).

Partindo destas reflexões entendemos que o processo de formação continuada (re) significa o saber acadêmico, colocando-o em diálogo diante dos desafios da profissão docente, já que não pode ser vista somente pelo domínio do conhecimento das disciplinas e das técnicas para transmiti-lo. Ser professor, no contexto de trabalho coletivo, implica agir como um profissional que analisa a educação com compromisso político.

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos (MIZUKAMI, 2002, p. 16).

A reflexão do professor é fundamental no processo de sua atuação e formação profissional quando há articulação do saber adquirido na formação com a sua prática, na experiência do dia a dia, reorganizando e avaliando a sua ação. O trabalho coletivo, abordado por Pistrak (2003, p. 158) como “responsabilidade coletiva do trabalho”, também possibilita a transformação da prática docente mediante a formação continuada em serviço.

A forma de trabalho, que articula a realidade do campo à formação continuada, está além do trabalho em equipe, portanto, há possibilidades de despertar a reflexão crítica e a valorização da comunidade com uma prática pedagógica que considera o espaço camponês, numa perspectiva de trabalho coletivo, que só existe quando há responsabilidade, interesse comum e solidário entre os sujeitos envolvidos.

O trabalho coletivo ao qual nos referimos não se restringe à simples realização de atividades em equipe e muito menos à formação de grupos com interesses passageiros e pontuais. Coletivo é intersecção de sujeitos com base em interesses comuns e que têm como fundamento a prática social, mediada pelo trabalho: procura traduzir as preocupações, aspirações e interesses de um grupo ou classe social (MACHADO, 2012, p. 141).

Não devemos afastar as pessoas do trabalho, como o capitalismo faz por meio da exploração, dominação e escravidão dos seres humanos. Devemos pensar o trabalho educativo a partir dos desafios da educação e com isto propiciar a construção de objetivos comuns, tal como a transformação do ensino mediante o trabalho coletivo. Ghedin afirma que,

[...] o ser humano se faz num movimento contínuo e permanente através do trabalho. [...] o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser (2006, p. 130).

O processo de transformação do ensino numa perspectiva dialética passa pela reflexão crítica, teórica e prática. Concordamos com Pimenta (1995), de que, a práxis implica ação e reflexão, ou seja, a práxis é uma ação transformadora que não separa teoria e prática.

Como romper com a prática docente que historicamente foi individual, e propor um trabalho coletivo com vistas à reflexão crítica e transformadora?

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos; isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, em uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (CONTRERAS, apud GHEDIN, 2006, p. 139).

A reflexão pessoal e coletiva dos professores contribuirá para a elaboração de projetos com vistas à transformação política e social da escola e de suas condições de trabalho. Entendemos que, quando uma escola discute coletivamente a organização do trabalho pedagógico, esta se torna democrática, abrindo espaços para reflexão a respeito das ações políticas, pedagógicas e da tomada coletiva de decisões. Sendo assim, seus professores poderão transformar a realidade onde atuam e construir um espaço coletivo de formação continuada. É possível ensinar e aprender com seus pares, respeitando a diversidade existente, atuando como sujeitos de sua formação e não objeto dela, assim poderão interpretar o trabalho educativo e ao mesmo tempo possibilitar a construção de sua identidade docente.

A organização do trabalho pedagógico e a formação continuada em escolas do campo devem contemplar a formação humana, técnica e científica dos sujeitos do campo, para que sejam capazes de pensar e agir na perspectiva da autonomia e da coletividade, valorizando sua identidade e sua cultura. Como afirma Machado (2009, p. 200), “o trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo”. A atuação do professor para a escola do campo, na perspectiva de formação humana, pretende educar os sujeitos para um trabalho que possa ajudar a transformar a sociedade e a eles mesmos.

As mudanças de propostas pedagógicas para o campo acontecem na medida em que a organização do ensino ou do tempo escolar, a metodologia e a avaliação tornam-se práticas fundamentais que exigem uma organização do trabalho pedagógico com os saberes vinculados à realidade da educação do campo, sem desprezar o saber científico.

Arroyo e Fernandes (1999), ao abordarem sobre a construção e a prática da educação do campo, enfatizam a necessidade de uma atenção às matrizes culturais do povo camponês.

Os autores afirmam que a escola precisa estar vinculada aos processos culturais deste povo, pois, na maioria das vezes, são ignorados, desvalorizados e não reconhecidos.

Ao tratarmos desta educação, é importante ressaltarmos os principais fatores que constituem o processo de construção de identidades: o meio cultural, social, político e econômico. Sendo assim, é fundamental a teoria e a prática para a afirmação da identidade, sabendo-se que, a prática pressupõe uma mudança diante das necessidades da realidade. As autoras Molina e Caldart (2004) apontam para a necessidade de uma escola específica do campo, como meio de tornar possível um projeto democrático de educação no país, em que seja respeitada a identidade da escola para os povos do campo.

A escola deve propiciar um ambiente educativo onde se realizam reuniões pedagógicas, formação continuada, atividades em sala de aula, elaboração e execução de projetos, assim como, possibilitar a construção do conhecimento sobre diferentes culturas, sabedorias e práticas de organização dos movimentos sociais relacionados aos seus saberes, o que pode levar a construção de identidade coletiva. Todas estas ações, para a escola do campo, estão expressas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto política pública porque valoriza as especificidades e a compreensão de Educação do Campo, buscando romper as concepções de Educação Rural que orientaram as políticas educacionais no Brasil até o século XX.

Atualmente, no Brasil, a formação de professores para a educação do campo atende ao requisito mínimo exigido pela LDB nº 9394/96, de acordo com Molina (2012, p. 27), “existem mais de 360 mil professores no campo, destes 44% não tem nível universitário e muitos daqueles que lecionam para o Ensino Médio cursaram só até essa etapa”. Observamos, neste estudo, que a EEPJFSN tem um quadro docente diferenciado desta realidade brasileira, pois, tanto na escola sede quanto nas salas anexas todos os professores são graduados, no entanto, muitas vezes assumem aulas em áreas do conhecimento diferentes de sua formação inicial, para conseguir completar a carga horária de trabalho, na comunidade onde residem e exercem suas ações docentes.

Reconhecer a realidade e as diferenças na Educação do Campo não significa inferiorizá-la ou exaltá-la em relação às outras diversidades. Busca-se uma proposta de formação continuada e um projeto de escola, numa perspectiva dialética, abrangente que possa romper com a construção epistemológica corrente que nos induz a acreditar que existe uma dicotomia entre campo e cidade.

Há uma luta dos movimentos sociais do campo para que a atuação do educador do campo vá além do espaço escolar, espera-se que ele se envolva com as causas e lutas sociais

do povo camponês pela educação do/no e para o campo. Entendemos que a formação continuada, nesta perspectiva demanda,

[...] superar uma dicotomia, que é histórica, entre docência e educação ou formação humana, trabalhando a docência como dimensão da prática do educador (daquele educador que atua em escola) e não em si mesma: conhecimentos de sua área a serviço de um projeto educativo que vise o desenvolvimento omnilateral do ser humano (CALDART, 2010, p. 136).

Para isso, precisamos reconhecer que uma escola do campo deve estar envolvida na práxis do movimento camponês ao considerar as formas de viver e conviver dos povos do campo. No que se refere à formação de professores, Ghedin (2006, p. 133), afirma que “há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. Os camponeses, ao longo da história, foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo. Portanto, a educação do e para o campo precisa ser assumida e instigada por políticas públicas que lhe assegurem a existência social.

É necessário pensar a formação continuada como perspectiva de mudança individual e coletiva, considerando a prática social como parâmetro para a significação e relevância das atividades docentes, tarefas e práticas escolares. Nesse sentido, as práticas sociais, políticas e pedagógicas devem valorizar o trabalho coletivo, o interesse, a responsabilidade e a qualidade do trabalho educativo como principal indicador de reflexão-ação e transformação dos docentes em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: LUTAS E CONQUISTAS

*Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se
corporifica no presente.*

Paulo Freire (1996).

Este capítulo tem como finalidade analisar de que forma as políticas públicas para a Educação do Campo, no Brasil, articulam-se com a mobilização e a luta dos movimentos sociais do campo. Durante muito tempo a educação dos sujeitos do campo foi conhecida como educação rural e concebida na ótica dos grandes proprietários de fazenda e do contexto urbano. A partir dos anos noventa do século XX a Educação do Campo passa a ser reconhecida como fruto da luta dos trabalhadores camponeses.

Os movimentos sociais do campo revelam conquistas e possibilidades que reafirmam além do direito à educação do e no campo, que as unidades de ensino devem ter sua equipe docente envolvida com o movimento camponês, com vistas à formação de sujeitos críticos para atuar nas diferentes realidades de escolas do campo no Brasil.

Discutimos a concepção de educação do campo, seu contexto e suas relações a partir dos autores Arroyo (2009), Caldart (2004), Martins (1995), Ribeiro (2000), bem como de alguns documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº. 1 do CNE/CEB, de 03 de abril de 2002). Evidenciamos, com esses textos, a importância da mobilização dos movimentos sociais para a constituição de políticas públicas.

Partimos da concepção marxista de Estado como órgão de poder e coerção cujas relações são de dominação de classe, mesmo com obtenção de consenso e representação; complementada pela ideia gramsciana de que essas classes travam uma disputa constante por hegemonia no controle desse Estado. Isto é, ainda que em sistemas democráticos, o Estado tende a representar a classe dominante e trabalhar em função de seus interesses. No entanto, na disputa entre as forças sociais, as políticas públicas passam a ser campo de lutas nos quais grupos organizados podem conseguir voz, podem conquistar o direito a políticas que, de algum modo, expressem e amparem as necessidades da classe dominada.

As políticas, conforme afirma Azevedo (1997), articulam-se ao projeto de sociedade em curso, construído pelas forças sociais que têm poder de voz e decisão, por isso, fazem

chegar seus interesses até o Estado e a máquina governamental. É como diz Torres (1995, p. 110), “toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude.” Por outro lado, atualmente, as políticas públicas se pautam na divisão social do trabalho e na aprovação de uma política para um setor, o que ocorre a partir do momento em que ele se organiza, exigindo atuação do Estado (Azevedo, 1997).

No Brasil, os movimentos sociais do campo, têm feito esforços no sentido de “ter voz” junto ao Estado, defendendo a educação do campo. Machado afirma que,

A natureza conflitante da questão agrária tem obrigado os governantes a constarem-na em suas agendas políticas por não poderem ignorá-la. De outro lado, tem levado os trabalhadores a se mobilizarem no sentido de mostrar a premência de se discuti-la (2010, p. 12).

Entendemos como Touraine (1997, p.345) que, os movimentos sociais caracterizam-se por questionar a dominação do sistema de ação histórica, isto é, o controle do desenvolvimento social. Acrescentamos a essa, a concepção de Castells, de que movimentos sociais são “ações coletivas com um determinado propósito, cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e instituições da sociedade”. (IBIDEM, 2000, p.20).

O processo histórico de lutas, os desafios, a organização coletiva e as conquistas do povo camponês por uma Educação do Campo nos remetem a ideia de que a educação é um direito assegurado legalmente para todos e procura se efetivar por diferentes realidades no território brasileiro.

Entre os desafios do povo camponês, no Brasil, está o enfrentamento com uma política dominante e capitalista, após um longo período histórico de exclusão dos direitos negados, além da negação do direito à terra também era negado o direito à educação. Para livrar-se da opressão e da submissão organizam-se os movimentos populares de luta pela terra, pelos direitos políticos e, conseqüentemente, pela educação, rompendo com o paradigma de escola rural.

Nesse processo de transformação os Movimentos Sociais do Campo (MSC) têm papel relevante, contribuindo para superar (ou pelo menos minimizar) a visão do camponês como “caboclo, caipira ou atrasado”. Destacamos aqui o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) que articula a luta pela reforma agrária com a luta pela educação do campo. Luta pela possibilidade de outra escola, para uma educação *do*

campo e no campo. Caldart (2004) explica o sentido desta expressão: “no campo” o povo tem o direito de ser educado onde vive e “do campo” tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar.

As últimas décadas do século XX e início do século XXI expressam a organização dos movimentos populares de luta pela terra com a conquista legal de algumas políticas públicas. As ações coletivas da população camponesa, a partir deste período, possibilitaram alguns avanços, dentre eles, o direito à Educação Básica do Campo e a formação inicial e continuada de educadores e educadoras.

3.1 - Educação Rural e Educação do Campo

As questões que envolvem a educação e a escola deveriam levar em consideração as relações políticas, econômicas, culturais e sociais vivenciadas pelos seus sujeitos, pelo ser humano. Historicamente não foi isto que aconteceu no Brasil, pois as particularidades do meio rural, da vida no campo foram desconsideradas pelas políticas públicas dominantes, como nos mostra Fernandes (2009), quando diz que, a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio.

O movimento camponês brasileiro, a partir dos anos 50 do século vinte é marcado pela luta contra a dominação dos grandes proprietários de terras. Conforme afirma Martins:

Os camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de uma indenização; organizando-se em ligas e sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária; resistindo de vários modos a expulsões e despejos; erguendo barreiras e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos (1995, p. 10).

Essas lutas se fortaleceram a partir da década de 1960, enquanto movimentos sociais organizados pela classe trabalhadora e organizações sociais, pastorais, movimento sindical, etc.; com influência e apoio dos setores mais progressistas de algumas igrejas. Nos anos 70 os movimentos sociais do campo, foram desarticulados pelo poder político de então, voltando a se rearticular com mais pressão nos anos 90 (período de democratização do país), ao desencadear o processo de luta pela reforma agrária e por um projeto popular de sociedade.

As escolas rurais eram comumente chamadas de “escolinhas”, situadas fora do perímetro urbano, com poucas salas de aula, funcionando em turmas multisseriadas e praticamente abandonadas pelas políticas públicas. Ribeiro (2000, p.309) afirma que, “a realidade brasileira não era diferente da escola rural na Europa”; como no Brasil, a escola rural portuguesa é concebida por uma racionalidade que a codifica como “pequena”, “isolada” porque, muitas vezes, tem apenas uma sala, uma professora e um número pequeno de alunos”.

As escolas rurais no Brasil recebiam as “sobras de materiais da escola urbana”, tanto de recursos pedagógicos quanto de infraestrutura, destinados à população estudantil da zona rural. Até as últimas décadas do século XX, a educação destinada à população rural brasileira foi dominada por políticas públicas de interesse do capital e definidas a partir do mundo urbano. Os sujeitos da educação rural eram vistos, segundo a lógica capitalista dominante, de forma inferiorizada.

Para ilustrar uma crítica a esta realidade, citamos o depoimento comum a alguns sem-terra, que diziam nas primeiras discussões sobre escola: “queremos que nossos filhos aprendam a enxergar a realidade mais cedo do que nós” (CALDART, 2004, p. 234).

Expressando o desejo de uma escola diferente para seus filhos um trabalhador camponês faz críticas ao modelo da escola que conheceu:

No meu tempo a escola sempre veio de cima para baixo, ensinando aquilo que o governo queria. Não me ensinou o necessário para me defender na vida, como direitos dos colonos, leis, organização do povo (...). Apenas ler, escrever e fazer algumas contas. Talvez pelo pouco tempo que fui na aula. Mas em geral a escola só ensina coisas que pouco tem a ver com a vida da gente [...] (STIVAL apud CALDART, 2004, p. 234).

Ao tratar da visão que se tinha do homem do campo, no Brasil dessa época, Ribeiro (2000, p. 308) afirma que, propagava-se a ideia que “para ser camponês, cujo trabalho com a terra dependia da enxada e do arado, não havia necessidade de estudo e que os conhecimentos recebidos eram suficientes para fazer o seu trabalho”.

Nesse contexto histórico, a especificidade da população rural não era considerada nem mesmo quando se projetava um desenho de escola, ele era imposto pela política de educação dominante, além de disponibilizar uma infraestrutura precária, carecia de profissionais docentes qualificados.

A Educação Rural compreendia as populações dos espaços das florestas, da pecuária, das minas e da agricultura. O contexto histórico da educação dos povos camponeses no Brasil, até o final da década de 1980, foi marcado pelo que se denominava Educação Rural, uma educação que geralmente seguia os moldes da educação urbana, definida por características

do sistema em que se desenvolvia, ou seja, o capitalismo. A escola rural era uma readaptação da escola urbana, desconsiderando as especificidades do campo.

A partir dos anos 90 do século XX é construída uma nova concepção de Educação Rural no Brasil que passa a ser denominada de Educação do Campo. Essa compreensão ultrapassa os espaços definidos inicialmente pela legislação e tem como proposta atender as especificidades de uma educação adequada ao modo de viver, à cultura e à produção das populações do campo, compreendidos como: pescadores, caiçaras, ribeirinhos, agricultores, criadores, quilombolas, seringueiros e extrativistas, dentre outros, conforme afirmado no anexo III da Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”.

A década de 90 se constitui e torna pública a contraposição à concepção de educação rural. As lutas travadas pelos movimentos populares sociais, as lutas pela terra e pelo trabalho de sujeitos humanos levam o povo camponês a romper o paradigma de Educação Rural, configurando a concepção de uma Educação do/no Campo (diferenciando-se da ideia de rural, dominante até então). Povo camponês, nas ideias de Freire (1970), refere-se aos trabalhadores rurais, humildes, que se encontram oprimidos pelos proprietários de terras e que precisam lutar para transformar sua vida, seu trabalho e sua realidade.

Observamos, portanto, que o movimento da educação do campo é marcado por desafios socioeconômicos, carência de políticas públicas específicas para a escola do campo, entendendo que,

[...] as diferenças entre *escola no campo e escola do campo* são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo [...] (FERNANDES, 2009, p. 142) [grifo do autor].

Podemos entender que os movimentos sociais são constituídos por pessoas integradas a sociedade civil, as quais se organizam coletivamente, trabalhando para transformar a sociedade numa perspectiva de formação humana.

Os MsSs⁶ são parte integrante da sociedade civil, portanto, seus intelectuais trabalham por conquistar a hegemonia, apresentando um projeto de sociedade, atuando em espaço de disputa, de manifestações ideológicas e culturais. São lutas entre modos distintos de ver a realidade. Nesse sentido, aos movimentos, conforme afirma Semeraro (1999), não basta a crítica, é necessário apresentar uma proposta mais abrangente de sociedade, desconstruindo o projeto hegemônico dominante e apresentando uma

⁶ MsSs, a autora refere-se aos Movimentos Sociais.

interpretação mais convincente, o que poderia ser denominado de uma proposta de contra-hegemonia (GENTIL, 2010, p.274).

Os movimentos sociais do campo, formados pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, apresentam nas últimas décadas do século XX, um projeto social com críticas à realidade e no espaço de luta e disputa pela terra manifestam suas necessidades políticas, culturais, econômicas e sociais.

A luta dos movimentos sociais não poderia deixar a escola fora desta tarefa coletiva, pois é necessário romper com a visão da escola como instituição neutra e que ensina somente alguns fragmentos de conhecimentos gerais e de importância para todos. Os trabalhadores e trabalhadoras do campo exigem uma escola que atenda aos seus interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, que contribua para o desenvolvimento local, ou seja, uma escola transformadora. Relatamos a seguir o depoimento de Geraldo, um acampado no Rio Grande do Sul, de acordo com Stival:

Eu gostaria que tivéssemos uma escola para nossos filhos, que ensinasse a lutar pelos seus direitos, a trabalhar unidos, organizando com os companheiros as lutas, para fazer valer os direitos que os colonos têm. O próprio direito de ocupar terra, e assim por diante. Uma educação que mostre 'os dois lados da moeda', por um lado os valores do homem da roça, a vida sadia que pudesse levar aqui [...] e por outro lado também mostrar como é a vida na cidade, de acordo com a verdadeira realidade, para que, quando a criança chegar a uma certa idade, ela possa ter clareza dos dois tipos de vida e possa fazer uma opção certa [...] (apud CALDART, 2004, p.234).

As transformações provocadas pelos movimentos sociais do campo influenciaram decisivamente nas diretrizes educacionais, reconhecendo a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, contemplando num projeto global de país, as especificidades regionais e locais, como estabelece o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/96):

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:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O texto legal orienta que os conteúdos e as metodologias sejam levados em consideração quanto aos processos de aprendizagem dos alunos do campo, isto significa dizer que a escola deve corresponder às necessidades do povo camponês.

Além do que está proposto na legislação citada anteriormente, na atualidade, há o reconhecimento da população que vive no e do campo, com direito a uma educação de qualidade e diferenciada da zona urbana, direito fortalecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A aprovação das DOEBEC efetiva esta luta como direito legal para contribuir com o desenvolvimento e o exercício da cidadania dos povos do campo.

A população do campo não aceita mais a sua marginalização e a sua exclusão e passa a lutar por um lugar social, político, cultural, econômico e a romper com os conceitos que foram historicamente construídos pelo senso comum, no qual o campo é considerado lugar de atraso. É necessário romper os preconceitos, os paradigmas e as injustiças para incluir novas possibilidades na educação do campo.

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade. (ARROYO et.al. 2009, p. 12-13).

Entendemos que Arroyo (2009), reafirma a necessidade de uma escola para todos, com função social e cultural articulada aos movimentos sociais, como direito dos diferentes grupos que vivem e trabalham no campo, numa perspectiva de inclusão dos trabalhadores camponeses que foram historicamente excluídos.

A luta coletiva da população do campo, partindo de sua realidade concreta, uniu os trabalhadores do campo para além da luta por direito a terra e ao trabalho; eles passaram a exigir também a transformação no trabalho educacional, com responsabilidade social e política. O movimento camponês parte de suas experiências coletivas de organização e participação para reivindicação e construção de políticas públicas educacionais para o Campo, entendendo que ao transformar a educação se pode também mudar a sociedade.

3.2 - Políticas de Educação do Campo como fruto da luta camponesa

Os movimentos sociais do campo ocupam cada vez mais espaços significativos na luta por políticas públicas com direito à educação e a terra que, para o povo camponês, é trabalho, é vida, é meio de sobrevivência e implica em direito à escola pública de qualidade que contribua com o processo de formação humana.

As políticas públicas são resultados de reivindicações por determinados grupos, com interesses comuns, decisões coletivas e devem refletir a democracia como forma de participação política. Entendemos por democracia as decisões tomadas pela maioria ou por todos os membros de uma sociedade ou grupo social com interesses comuns. Segundo Gentil,

[...] as políticas públicas são espaços de luta entre interesses diversos, campo de conflito e disputa. Os vários grupos que constituem a sociedade, desde que em regime democrático, apresentam suas demandas e propostas e, quanto mais organizados, mais terão chances de “ter voz”, de se fazer ouvir [...]. Os sujeitos coletivos têm assumido cada vez mais espaço e feito ouvir suas vozes; constituem-se como atores sociais, relacionam-se com as instituições já existentes e buscam fazer valer seus direitos através da construção, efetivação e controle de políticas públicas (2010, p.279).

No Brasil, a Constituição Federal, de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, podem ser consideradas marcos legais. Nesse sentido, surgem de mobilizações sociais e se efetivam como conquistas no setor da educação. Essa legislação ao final do século XX traz uma abertura que possibilita a renovação das propostas educacionais e das práticas pedagógicas, vinculando-as à prática social e ao mundo do trabalho, como estabelece o artigo 1º da LDB nº. 9394/96.

Com a aprovação dessa legislação abrem-se, também, algumas possibilidades para a construção de uma educação dos trabalhadores do campo, à época, ainda, denominada de *educação rural*. Porém, considerando a grande demanda de escolas rurais existentes, especialmente nesse período de efervescência dos movimentos populares, essa população é praticamente ignorada em termos de políticas educacionais.

A coletividade é o marco forte da luta do povo do campo. Caldart (2004, p. 238-321) apresenta uma linha do tempo da caminhada deste povo no trabalho com a educação do campo, iniciada pelos movimentos sociais, nas ocupações e acampamentos em terras brasileiras, conforme segue:

- 1987 - Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, em julho, na cidade de Mateus-ES, organizado pelo MST decidindo *lutar por escola*, com a participação de professores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Bahia;
- 1989 – Foi realizado um Coletivo Nacional sobre a necessidade de se fazer uma Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos;
- 1990 – 1ª turma de Magistério do MST, preocupados com a formação e escolarização de professores, desejavam uma *escola diferente*, iniciada em janeiro de 1990, no município de Braga, Rio Grande do Sul;
- 1991 – Surge o primeiro texto sobre educação do campo editado sob a forma de cartilha: o que queremos com as escolas dos assentamentos;
- 1991 e 1992 – Marco da Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos, sendo mais fortalecida no Rio Grande do Sul;
- 1995 e 1996 – O MST assume uma das tarefas de seu setor de educação e inicia um movimento de Educação de Jovens e Adultos;
- 1995 – Em julho deste ano é aprovado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que aponta uma forte relação entre o direito social à educação e a luta pela reforma agrária num projeto de desenvolvimento alternativo para o campo, realizado no III Congresso Nacional do MST;
- 1996 – Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que na versão atual mantém os movimentos sociais como lugares onde também acontece a educação;
- 1997 – I ENERA – I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado de 28 a 31 de julho em Brasília, fato histórico que representa a síntese do processo desenvolvido em educação pelo MST, completando uma década e apontando alguns desafios para a educação do campo;
- 1998 – Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho, marcado por uma luta coletiva dos movimentos sociais e professores de escolas de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária em busca de direito à educação.

Entre os resultados já visíveis na mobilização dos Movimentos Sociais do Campo (MSC), destacamos as políticas públicas para a educação do campo materializadas em alguns documentos legais. Podemos observar o Parecer nº 36/2001 da CEB/CNE, estas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) reconhecem que os movimentos sociais “Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva”.

Mas para os movimentos sociais do campo, mesmo após todas as lutas citadas, que demonstram participação e envolvimento com questões educacionais, a aprovação da Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é apenas mais uma etapa na caminhada.

Agora, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consideramos isto um ponto de chegada de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas as conquistas só são consolidadas com pertinácia. [...] nenhuma conquista é garantida sem organização permanente (FERNANDES, 2009, p. 136).

É a partir das condições e das situações expostas que o povo do campo concretiza sua luta e garante seus direitos com a aprovação de normativas específicas para a educação do campo. Esta conquista abre espaços para uma educação do campo que atenda as perspectivas da classe trabalhadora camponesa, apresentando-se como referência política e pedagógica para uma organização escolar e do trabalho pedagógico que considere as diferentes realidades, sem perder de vista a formação humana dos sujeitos. A escola do campo é reafirmada como um lugar social que produz cultura, conhecimento, educação e o exercício da cidadania do povo camponês.

É importante ressaltar que, de acordo com a Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB, a escola do campo precisa estar atenta para contemplar em sua prática educativa os saberes e interesses dos movimentos sociais, o trabalho e a organização social nas diferentes realidades: os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os canavieiros, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores etc. Nesse sentido, a formação de professores desponta como uma das preocupações centrais dos movimentos sociais do campo.

3.3 - Formação de Professores para a Educação do Campo: conquistas e possibilidades

Além de uma Educação do Campo que considere as reais necessidades dos sujeitos que moram no campo, segundo as concepções dos movimentos sociais do campo, significa que os professores devem atuar em movimentos sociais, condição exigida em alguns assentamentos, ou inteirar-se da realidade vivida no campo e assumir o compromisso político-pedagógico com a formação gestada nesse espaço. Como nos afirma Caldart (2004, p. 246), "*quem não sabe da nossa luta não pode educar bem nossos filhos*" [grifo da autora].

A reivindicação dos trabalhadores nos assentamentos e acampamentos do Movimento Sem Terra (MST), desde a década de 1980, no Brasil era que os professores e professoras fossem do movimento como sujeitos participantes e envolvidos com a militância.

Quem é educador costuma ter a preocupação com a formação das pessoas em todas as ações de que participe, assumindo uma postura mais tolerante e persistente diante do processo de formação dos novos militantes, ainda que isso possa implicar, em determinados momentos, que as tarefas sejam realizadas de modo menos eficiente e mais demorado do que o *tempo acelerado* que a luta política às vezes exige (CALDART, 2004, p.296-297) [grifo da autora].

Como já foi dito, a posição e a luta coletiva da população rural, partindo de sua realidade concreta uniram seus sujeitos para além da luta por direito a terra e ao trabalho, exigiram também transformação no trabalho educacional como responsabilidade social e política. Não seria possível romper com a política do poder dominante e lutar a favor do povo se não fosse pelo processo democrático, como afirma o educador Paulo Freire:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas [...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (2008, p. 104).

Busca-se uma escola possível, que além de levar em conta as particularidades do contexto no qual está inserida, considere as metodologias, os conteúdos, a organização do trabalho pedagógico cujo calendário escolar saia do foco urbano, sendo organizado coletivamente, atendendo as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas de cada região. Por outro lado, para fazer isso não basta contextualizar os conteúdos da aprendizagem na escola do campo, implica repensar a própria formação do professor desta escola e suas condições de trabalho. Nesse sentido, a formação do educador nos contornos da educação do campo tem se constituído em outra importante reivindicação dos movimentos sociais do campo.

Além de continuidade da luta pela terra e por direito a escola que contribua com o desenvolvimento do povo camponês, a necessidade de formação de professores para a docência nas escolas do campo constituiu-se em outra bandeira de luta dos Movimentos Sociais do Campo, destacamos aqui os cursos de Pedagogia da Terra, organizados pelo MST em 1996. Esse direito a formação docente está registrada no anexo I da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em julho de 1998:

A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para suas escolas. A escola que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 162-163).

A preocupação dos Movimentos Sociais do Campo com a formação de professores é de certa forma, registrada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que direciona como ponto de partida a formação inicial e continuada de professores:

Art. 12 - Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A partir das lutas sociais e da realização da II Conferência Nacional - Por Uma Educação do Campo, em 2004 surgiu a proposta de Licenciatura em Educação do Campo para os educadores e educadoras do campo. A proposta de graduação foi construída por uma comissão do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) com a participação do ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), que funciona como um centro de formação pedagógica da militância do MST.

Em 2006, o MEC instituiu o Programa de Licenciatura em Educação para o Campo (PROCAMPO)⁷, que convidou as universidades para iniciarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que foi implantado em 2007 por algumas universidades brasileiras, com o apoio do Ministério de Educação, como foi o caso da Licenciatura em Educação do Campo

⁷ PROCAMPO é um Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo que oferece graduação aos professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

(LEdoC), oferecido pela Universidade Nacional de Brasília (UnB) junto a UNEMAT, que por três vestibulares consecutivos recebeu um expressivo número de estudantes de Mato Grosso⁸.

No ano de 2012 o Governo Federal (através do MEC/SECAD) substituiu o PROCAMPO pelo Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁹, lançado em 02/2012. Os programas e projetos embora emergenciais (às vezes circunstanciais) também fazem parte desse embate do MSC e governo podendo contribuir na formulação de políticas públicas mais efetivas

É importante destacar que as políticas públicas nacionais produzem alguns efeitos nos estados brasileiros que, a partir da aprovação das DOEBEC, passam a se organizar para a construção de políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Da mesma forma, os povos do campo mobilizam-se em encontros e seminários apresentando proposições para compor tais políticas. Exemplificamos, a seguir, o caso de Mato Grosso.

Em agosto de 2003, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso instituiu através da Resolução nº 126/03, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no sistema de ensino do Estado de Mato Grosso (DOEBEC-MT). As políticas públicas estaduais foram marcadas pelos seguintes fatos:

- 2004 – realização do I Seminário de Educação do Campo em Cuiabá, com o apoio do MEC;
- 2006 – I Seminário do Norte do Mato Grosso, no mês de fevereiro, que culminou na Conferência Estadual de Educação do Campo, no mês de maio. Em junho deste mesmo ano aconteceu Seminário Nacional de Educação do Campo produzindo uma Carta Compromisso aos gestores de todo o Brasil;
- 2006 – Aprovação do PEE/MT (Plano Estadual de Educação);
- 2007 – Criação da Gerência de Educação do Campo pela Superintendência de Educação Básica da SEDUC-MT¹⁰.

As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso reconhecem a diversidade do povo camponês e a necessidade de articulação com as políticas

⁸ Foi realizado um acordo técnico entre a UnB e a UNEMAT, esse fato que marcou a participação de educadores da UNEMAT nessa licenciatura em educação do campo, de modo mais específico no acompanhamento do tempo comunidade dos alunos de Mato Grosso.

⁹ PRONACAMPO foi criado no ano de 2012 estabelecendo um conjunto de ações para atender as escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Destacamos aqui os cursos de licenciatura para formação de professores e cursos de aperfeiçoamento ao povo que vive no campo.

¹⁰ Estas informações estão resumidas e foram publicadas pela SEDUC-MT em Novas Perspectivas para a Educação do Campo em Mato Grosso Contextos e Concepções: (re)significando a aprendizagem e a vida – Jair Reck (Org.) – SEDUC – MT, ano 2007.

nacionais e especificidades de cada região. A formação de professores consta do Plano Estadual de Educação¹¹ da seguinte forma:

[...] proporcionar formação específica para os profissionais da educação do campo, melhorar as condições de trabalho e perspectivas das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo, propor ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida e, promover a pesquisa como meio de fortalecimento da educação do campo (PEE/MT, 2006-2016, p. 74).

As mais recentes propostas nacionais quanto à formação e atuação do professor da Escola do Campo estão na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008¹², que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 7º. § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 10º. § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

A LBD nº. 9394/96, em vários artigos, revela que o ensino deve levar em consideração as diferenças individuais, mas, além dessas, há as diversidades socioculturais, que são amplas na realidade brasileira. Considerando as diferenças individuais e as sociais, em especial no que diz respeito aos povos do campo, não há como aceitar uma política educacional que trata o urbano como referência e o campo como “adaptação”.

Nesse sentido, as DOEBEC podem representar um avanço para a realidade da Educação Básica do Campo, reafirmando a existência do povo camponês. Este mesmo documento legitima a luta por políticas públicas específicas e por uma educação para a classe trabalhadora que vive e trabalha no campo.

¹¹ Aqui tratamos do Plano Estadual do Estado de Mato Grosso, 2006-2016, em seu capítulo 11, especificamente 11.3 quanto aos Objetivos e Metas prevê-se articular mecanismos de cooperação entre Estado, União e municípios para organizar, implementar, construir e avaliar as políticas públicas destinadas à melhoria das escolas e da qualidade de vida do e no campo, a partir da aprovação deste Plano.

¹² Esta regulamentação estadual foi publicada no D.O.U de 29/04/08, seção 1, p. 81, reexaminada pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e publicada no DOU de 11/4/2008.

Reafirmamos que as políticas educacionais para os povos do campo são resultados de lutas dos movimentos populares sociais emergidas como conquistas e direitos adquiridos. Contudo, não bastam que as políticas públicas educacionais estejam confirmadas em leis, decretos e programas. Consideramos imprescindível que sejam materializadas nos projetos políticos pedagógicos, na organização do trabalho pedagógico das escolas brasileiras articulados para a formação de um ser humano crítico, com ideais de uma educação coletiva e transformadora.

Mészáros (2008), quando trata da função da educação, afirma a necessidade de que seja libertadora para transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e usa a palavra como arma para transformar o mundo. Essa é a dimensão formativa traçada pelos movimentos sociais do campo.

A consolidação das lutas dos movimentos sociais do campo nas últimas décadas do século XX, pela Educação do Campo e pela formação docente se efetiva, em grande parte nas propostas da legislação nacional e estadual, algumas estão apontadas neste trabalho. Podemos afirmar que as lutas não se consolidam apenas com as leis. O professor no início de século XXI deve continuar assumindo um compromisso maior no sentido de tomar posição política e pedagógica diante dos desafios que a modernidade enfrenta.

A Educação do Campo exige professores e professoras envolvidos com o coletivo da escola, na perspectiva de promoverem o desenvolvimento criativo dos educandos, comprometendo-se com a organização do trabalho pedagógico, assumindo a bandeira de luta dos movimentos sociais do campo com vistas à realização de uma educação do/no e para o campo. É fundamental que a escola considere a base nacional comum sem perder de vista o mundo camponês, como espaço de vida e de valorização do trabalho com vistas à formação de um ser humano como sujeito de seus direitos.

Desse modo, entendemos que a escola do campo é um espaço coletivo e democrático para que se efetivem os direitos conquistados pelas lutas dos movimentos sociais do povo do campo, a educação pública ampla e de qualidade, materializados em propostas legais pelas políticas públicas rumo a uma educação transformadora.

A formação dos professores, inicial ou continuada, precisa (re) conhecer as lutas dos movimentos sociais do campo materializadas nos marcos legais por uma educação no e do campo, como possibilidades de transformar a educação, que na visão de Freire (1996), seja capaz de transformar-se ao transformar o mundo, reconhecendo cada pessoa como ser humano e como sujeito de direitos. Consideramos que a formação docente para a Educação do Campo precisa ser baseada numa utopia crítica, rumo a uma educação consciente, não

adaptada e para a mudança, ou seja, deve ser comprometida e envolvida com a vida coletiva do povo camponês.

3.4 – A função social da escola e a concepção de PPP

A função social da escola do campo se expressa numa política de educação camponesa que busca conceber a cidade como não superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, criar relações de horizontalidade e não de verticalidade entre educação do campo e educação urbana, nas formas de poder, de relações sociais, de gestão das políticas, de produção econômica, de saberes e de conhecimento.

Para a existência e fortalecimento da educação do campo não é necessário fortalecer a dicotomia entre urbano e rural numa alusão de que uma realidade seja superior à outra. O campo e a cidade são formados por contextos políticos, econômicos, sociais e culturais próprios, mas não é preciso que nenhum destes seja visto como melhor ou pior, grande parte das produções da zona rural está presente na zona urbana e isto é recíproco.

No processo de luta pelo direito a terra e à educação, os trabalhadores do campo vão construindo e reconstruindo sua identidade com o campo e com a comunidade. Este é um aspecto que diferencia cidade e campo, sem excluir um ou outro, mas o movimento coletivo do povo camponês é um elemento que fortalece os vínculos de pertencimento ao campo e fundamenta a Educação do e no Campo, como preconiza o Art. 2º da Resolução CNE/CEB 01/2002,

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.

Entendemos que, a construção e a reconstrução da identidade camponesa se dão também durante o processo de luta pela terra como espaço de sobrevivência e, este sentimento de pertença ao campo e de movimento coletivo, possibilita a construção de valores, cultura, política e economia, num envolvimento solidário, que possibilita reconstruir a identidade com a terra e com a comunidade.

Nesse sentido, compreendemos que a educação recria o campo, renovando os valores e a luta pelos direitos a terra, vinculada a uma cultura que se relaciona com o trabalho. A escola precisa estar onde os sujeitos estão, portanto precisa ser construída e organizada como Educação do/no Campo e não para o campo.

A escola do campo se constitui em cada realidade e constrói sua identidade de acordo com a diversidade existente em sua região. A escola precisa envolver-se com os sujeitos da comunidade, concebendo a educação do campo para além dos espaços escolares. Portanto, é fundamental identificar a diversidade presente no campo em todos os seus aspectos: as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; de cultura, as formas de produção, de viver e conviver; como veem o mundo; como percebem a realidade e resolvem os seus conflitos.

A função social da escola consiste em possibilitar um ensino que faça sentido entre o que o aluno aprende na escola e o que faz fora dela, na comunidade onde vive, ou seja, que haja conexão entre o que a escola ensina e o mundo do trabalho. A educação do campo precisa estar conectada com o mundo do trabalho, atuar entrelaçando o conhecimento formal e os saberes do campo; vivenciar as diferentes situações de aprendizagem possibilita o convívio coletivo, indispensável à vida e ao trabalho.

Será que a escola propõe uma educação considerando a vida familiar, o envolvimento, a convivência humana do camponês vinculada ao mundo do trabalho como preconiza a LDB? A educação do campo deveria pensar a escola a partir do trabalho:

Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação (PISTRAK, 2003, p. 48).

Esclarecemos que não se trata de qualquer forma de trabalho nem de reproduzir as características de submissão e de exploração do trabalho sob a lógica do capitalismo. A escola deve proporcionar um trabalho educativo que torne o homem mais humano, crítico e conhecedor de seus direitos, que saiba se posicionar e tomar decisões, que não seja alienado ao sistema capitalista excludente. A pessoa que vive alienada, presa ao trabalho que exclui e explora, não se completa enquanto ser, pois a alienação impossibilita a humanização. É necessário que a práxis educativa dos educadores e educadoras das escolas do campo supere o espírito de competitividade individualista e egoísta da sociedade capitalista, a fim de que possa se converter em instrumento de ação político-social a serviço da classe trabalhadora.

Essas concepções de homem, mundo, trabalho e educação são elementos do PPP da escola do campo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um exercício coletivo, pois envolve toda a comunidade educativa e uma série de ações que culminam com uma visão democrática de educação. Efetivar essa dimensão democrática na escola é algo que envolve ética, compromisso, responsabilidade e abrir mão dos interesses pessoais em prol do bem comum, para a comunidade escolar e local.

Como forma de evidenciar a importância desse instrumento, com base em Veiga (1995), apresentamos definições quanto às expressões Projeto Político Pedagógico:

Projeto – é como um horizonte e faz parte da essência do ser humano. O homem se constitui enquanto ser humano pelo projeto porque tem um sonho, uma meta e busca uma direção. É um compromisso assumido coletivamente com o mesmo objetivo.

Político – É político por ser coletivo e por partir de uma decisão em não se conformar com as situações que vivenciam. É político ao assumir um compromisso coletivo com o mesmo objetivo, com vistas à formação dos educandos para uma sociedade melhor.

Pedagógico – É pedagógico por partir das fragilidades do processo de ensino e aprendizagem, e propor mudanças na organização do trabalho pedagógico para que as finalidades sejam cumpridas.

Nesse contexto, o PPP além de ser um documento formal, necessário à regularização da escola, é um instrumento que orienta e indica as ações a serem realizadas no dia a dia da escola por todos os envolvidos, como nos afirma Veiga (1995), é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico.

Reafirmamos que para a construção de uma educação democrática e solidária para o campo é importante que se considere a identidade camponesa, a vivência, a cultura e os saberes dos seus sujeitos, articuladas à organização do trabalho pedagógico e a formação continuada dos professores.

Entendemos que a vida do camponês é marcada pelo trabalho coletivo, pela cooperação e solidariedade. Acreditamos que a educação do campo deve considerar os saberes populares como conhecimentos já produzidos e que se relacionam, em grande medida, com os conhecimentos científicos, constituindo-se, portanto, em elemento formativo para os sujeitos do campo.

A escola precisa ter muita clareza de quais são seus objetivos e suas metas na comunidade onde ela está inserida. Será que a escola reflete sobre sua função e os objetivos propostos enquanto ações políticas e pedagógicas? Segundo Machado (2009), as finalidades do PPP possuem caráter social, implicando na formação do sujeito que se relaciona com o projeto histórico de sociedade, visando a transformação social. Para a autora o PPP está fundamentado nos princípios da educação integral se afirmando nos seguintes eixos básicos:

As relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; a ação investigativa, questionadora e criativa; as relações entre educação, cultura, política e economia; o trabalho coletivo, a construção da autonomia, dos coletivos de docentes e discentes, e a gestão democrática, dentre outros (MACHADO, 2009, p. 198).

Nesse sentido, as escolas do campo devem contemplar um projeto de desenvolvimento social do campo com vistas à utilização racional dos recursos naturais, através da Agroecologia e da produção econômica justa e sustentável. Isto impõe a necessidade de articulação com a comunidade e com as lutas políticas maiores que visam a transformação da sociedade, como referência para as ações coletivas a serem tomadas na escola, valorizando o saber científico, sem desprezar o saber popular.

CAPÍTULO IV

CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA

O homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas condições.

Ghedin e Franco (2008).

Esta parte do trabalho apresenta a contextualização do *locus* da pesquisa, a organização administrativa e pedagógica da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto¹³ (EEPJFSN), a partir do ano 2004, passando pelo início de sua criação como escola de ensino médio, as alterações que vieram ocorrendo na organização dos espaços escolares como rede estadual, a inserção das salas anexas nas comunidades rurais, onde existem escolas da rede municipal, assim como outras modalidades de ensino e o fortalecimento desta escola do campo.

Além do contexto da EEPJFSN, este texto apresenta informações sobre: quem são os povos do campo das diferentes comunidades, como vivem, como trabalham, quais as contradições e conflitos estruturais existentes, como se organizam, suas lutas e conquistas.

Visitamos as comunidades nas quais os professores trabalham, para melhor conhecimento da realidade pesquisada. Para fortalecer nossas ações e compreender os diferentes espaços onde funcionam as Salas Anexas da EEPJFSN, assim como nos aproximar mais efetivamente do espaço de atuação dos nossos sujeitos, suas condições de trabalho e a diversidade de cada região.

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família (FERNANDES, 2012, p.746).

¹³ - A EEPJFSN está cadastrada no CNPJ sob o nº. 06.294.502.0001/59, com sede no distrito de Santo Antonio do Caramujo, município de Cáceres, criada pelo decreto nº 2642/04, publicada no D.O de 03/03/2004, autorizada pela resolução nº180/05 publicada no D.O de 21/09/2005, página 30 e pela resolução 017/08 do CEE/MT, publicada no D.O. E./MT, do dia 29/01/2008 (renovação). Mantida pela Rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso. O nome da escola é uma homenagem ao educador Prof. João Florentino Silva Neto (*in memoriam*) que assumiu no decorrer de vários anos os cargos de professor e coordenador pedagógico da única escola existente até o ano de 2003, Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo.

Vale destacar que essas comunidades camponesas não são oriundas da atuação de movimentos sociais organizados e ou da reforma agrária, apenas a comunidade Sapiquá tem parte de sua população com essa origem.

Um professor formador¹⁴ nos informou que até o ano de 2011 a formação continuada orientada e implementada pelo Centro de Formação e Atualização do Professor CEFAPRO¹⁵/Cáceres, era somente para os professores efetivos e contratados que pertenciam ao quadro da EEPJFSN. Informou ainda que somente a partir do ano 2011 a escola passou a ter 05 comunidades rurais com salas anexadas a ela. Em 2012, foram anexadas a essa escola mais 02 comunidades rurais que ficam em outros distritos.

Os docentes que atuavam nas escolas públicas municipais, não participavam dos grupos de estudos junto aos professores da rede estadual, considerando que no ano de 2012 vivenciou-se a primeira experiência dessa mudança. Antes disso as salas anexas¹⁶ desenvolviam suas atividades pedagógicas integradas com a comunidade local, em um mesmo espaço físico, onde os alunos não faziam diferenciação entre as redes de ensino, se municipal ou estadual, viam a escola como uma instituição educativa única na comunidade camponesa. Portanto, os professores das duas redes de ensino exerciam suas atividades docentes no mesmo espaço escolar, com ações pedagógicas coletivas, mas a prática de formação continuada não era integrada, faltava parceria entre os gestores das secretarias municipal e estadual de educação.

A partir do ano letivo de 2012 os professores da rede pública estadual e municipal se uniram, o que os separava era somente a organização e a burocracia das secretarias de educação. Suas vozes se movimentaram nos espaços coletivos e as justificativas dos professores da rede municipal se entrelaçaram aos da rede estadual, argumentando o

¹⁴ Professor Formador: é um professor da rede pública estadual de ensino, selecionado por teste seletivo para atuar como professor formador de professores. Nesta função precisa ter a capacidade de analisar o trabalho dos docentes da rede pública estadual de ensino, coordenar, implementar e acompanhar os projetos de formação continuada das escolas, tendo como prioridade o atual Projeto Sala de Educador.

¹⁵ CEFAPRO: Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica, foi criado por portarias a partir de 1998 pela SEDUC/MT, atualmente existem 15 centros de formação no estado de Mato Grosso, com o objetivo de atender aos projetos de formação continuada nas escolas públicas estaduais, assim como os programas da SEDUC e convênios com o MEC.

¹⁶ Salas Anexas: é o espaço físico destinado ao atendimento educacional que funciona fora da sede da escola pública, no caso da EEPJFSN as turmas do ensino médio são atendidas em diferentes comunidades do campo. As aulas para as turmas das salas anexas acontecem no espaço das escolas municipais em localidades distantes entre 30 a 120 km de distância do distrito de Santo Antonio do Caramujo, Cáceres-MT. Atualmente, o estado de MT conta com 130 escolas do campo e um total de 30 salas anexas. Esta regulamentação consta da Resolução nº 157/02 do CEE/MT.

pertencimento a uma mesma realidade do campo e a utilização dos mesmos espaços de trabalho: pertenciam a mesma unidade escolar; os professores, em sua maioria, atuavam nas duas redes públicas de ensino (municipal e estadual); as atividades referentes à escola estadual (Ensino Médio e EJA) eram realizadas nas Salas Anexas.

As duas redes públicas de ensino (municipal e estadual) realizavam em conjunto a organização do trabalho pedagógico, bem como, os encontros comunitários e a reunião de pais, nas sedes das 05 escolas municipais¹⁷, com exceção da formação continuada que acontecia no espaço da escola-sede (EEPJFSN), distrito de Santo Antonio do Caramujo, podendo participar somente os docentes lotados na rede estadual de ensino.

A organização e a luta coletiva dos docentes da rede pública municipal e estadual, mediante os argumentos que os identificavam enquanto comunidades do campo possibilitaram a conquista e a inclusão dos profissionais docentes e não docentes¹⁸ municipais como participantes ativos da formação continuada/Projeto Sala de Educador. Esta parceria passou a se efetivar no ano letivo de 2012, junto ao CEFAPRO/Cáceres-MT, a SEDUC/MT e SMEC¹⁹/Cáceres-MT.

A EEPJFSN, atualmente, está localizada à margem direita da Rodovia BR-174, km 31, - Zona Rural – Distrito de Santo Antonio do Caramujo, município de Cáceres - MT. Iniciou suas atividades no ano 2004, com a oferta do Ensino Médio Regular funcionando em um prédio alugado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), até o mês de abril de 2009. O referido prédio, que se localizava a margem esquerda da BR 174, possuía uma estrutura precária, com 03 salas de aulas pequenas, separadas por divisórias construídas em madeira para comportar um grande número de alunos em cada turma. No ano de 2008 foi instalado o Laboratório de Informática, que por falta de espaço físico, passou a funcionar junto à secretaria da escola, do outro lado da BR 174, em espaço também locado.

A partir de maio de 2009, a EEPJFSN passou a funcionar em seu prédio próprio à margem direita da BR 174, porém, com estrutura física inadequada, que ainda permanece até a realização desta pesquisa.

¹⁷ As 05 escolas municipais que atendem as salas anexas estão localizadas nas comunidades de Clarinópolis, Fazenda Soteco, Horizonte D'Oeste, Limão e Sapiquá.

¹⁸ Profissionais não docentes são os profissionais de educação que não atuam diretamente em sala de aula, como professores, mas que são educadores e respondem pela função técnica, administrativa, apoio, infraestrutura, nutrição escolar e vigilante.

¹⁹ SMEC/Cáceres – Secretaria Municipal de Educação de Cáceres Mato Grosso.

A EEPJFSN oferece, a partir de sua criação e autorização, o Ensino Médio (EM) nos períodos vespertino e noturno, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola sede, e mais uma extensão localizada na Escola Municipal União, em Horizonte D'Oeste, distrito vizinho, que funciona no período vespertino.

No Estado de Mato Grosso, iniciou-se o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) no ano de 2007 em poucas escolas da rede pública estadual. A partir da assinatura de convênios com o MEC em 2008, através do Programa Brasil Profissionalizado, tornou-se possível aprovar em 2009 a oferta de EMIEP, chegando até o município de Cáceres, em duas escolas, sendo uma localizada na zona urbana (Escola Estadual Onze de Março), com o curso Técnico em Meio Ambiente e a outra localizada no campo (EEPJFSN), ofertando o curso Técnico em Agroecologia.

É importante ressaltar a luta e o movimento da escola e da comunidade pela implantação, na EEPJFSN, do ensino médio profissionalizante, como está relatado no PPP da escola:

A proposta de criação do curso em Agroecologia surgiu inicialmente na comunidade escolar através de estudos e pesquisas realizados pela gestão da escola no ano de 2007 sobre o perfil vocacional de alunos e pela viabilidade geoeconômica da região. No decorrer do mesmo ano foi lançado como proposta temática em assembleia geral com os diversos segmentos representativos da comunidade, onde o foco central de discussão foi a construção de um novo projeto de ensino para atender as demandas e necessidades reais do lugar (2011, p. 5).

Considerando a possibilidade de expansão, a partir de 08 de fevereiro de 2010, esta escola passou a oferecer o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), na área de Agroecologia, como alternativa à melhoria de qualidade de vida familiar, de produção, de renda e de formação profissional para transformação e crescimento sustentável da região camponesa de Santo Antonio do Caramujo e adjacências, localidade onde residem e trabalham os alunos desta escola. Neste caso, justifica-se a denominação e características de EMI Campo, por se tratar de uma realidade em que mais de 75% dos alunos residem na zona rural, mesmo que esta escola seja localizada no perímetro urbano.

4.1 – Sede e Salas Anexas da EEPJFSN: estrutura e organização

No município de Cáceres, anteriormente ao ano letivo de 2010, todas as turmas do Ensino Médio para os alunos residentes no campo eram vinculadas a Escola Estadual

Demétrio Costa Pereira, situada na zona urbana. As aulas aconteciam nos espaços das escolas públicas municipais do campo, em salas que não eram ocupadas, em alguns períodos, por turmas do ensino fundamental da rede municipal ou em barracões comunitários, espaços das igrejas, galpões etc.

Em 2011, novos encaminhamentos e critérios foram adotados pela SEDUC, no sentido de conferir uma nova estrutura às Salas Anexas localizadas na zona rural, ficando as mesmas vinculadas às Escolas do Campo e não mais à escola urbana, como nos anos anteriores. A partir desse ano letivo a maioria dos municípios do Estado de Mato Grosso, com a educação pública estadual no e do campo, implantam a nova proposta da SEDUC-MT. Assim, mudando a realidade educacional, onde as turmas de alunos do campo passam a ser vinculadas às escolas campo. Portanto, as turmas de Ensino Médio/Salas Anexas das diversas comunidades mais próximas ao distrito de Santo Antonio do Caramujo foram nucleadas à EEPJFSN, por se tratar da mesma modalidade de ensino.

Assim, ao iniciar o ano letivo de 2011, a EEPJFSN se depara com duas novas realidades: primeira, seu contexto de clientela mista, composta por alunos da zona urbana e zona rural foi alterado para uma demanda maior de alunos camponeses, oriundos de diferentes comunidades rurais; segunda realidade, além da inclusão de muitas turmas do ensino médio de outras comunidades camponesas nucleadas²⁰ para esta escola, que sempre ofertou o Ensino Médio (EM), a SEDUC/MT propõe à escola a inclusão da última etapa do Ensino Fundamental, contemplando a política de educação do estado de Mato Grosso, como Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana (I, II e III fases do 3º ciclo).

Esta proposta da SEDUC/MT quanto à nucleação do Ensino Médio visou atender a responsabilidade educativa dos entes federais previstos na LDB nº. 9394/96 quanto à missão dos municípios, referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e aos Estados, o Ensino Médio. A legislação estadual que fundamenta esta mudança e inclusão de salas anexas atendeu a Resolução nº. 157/02-CEE/MT:

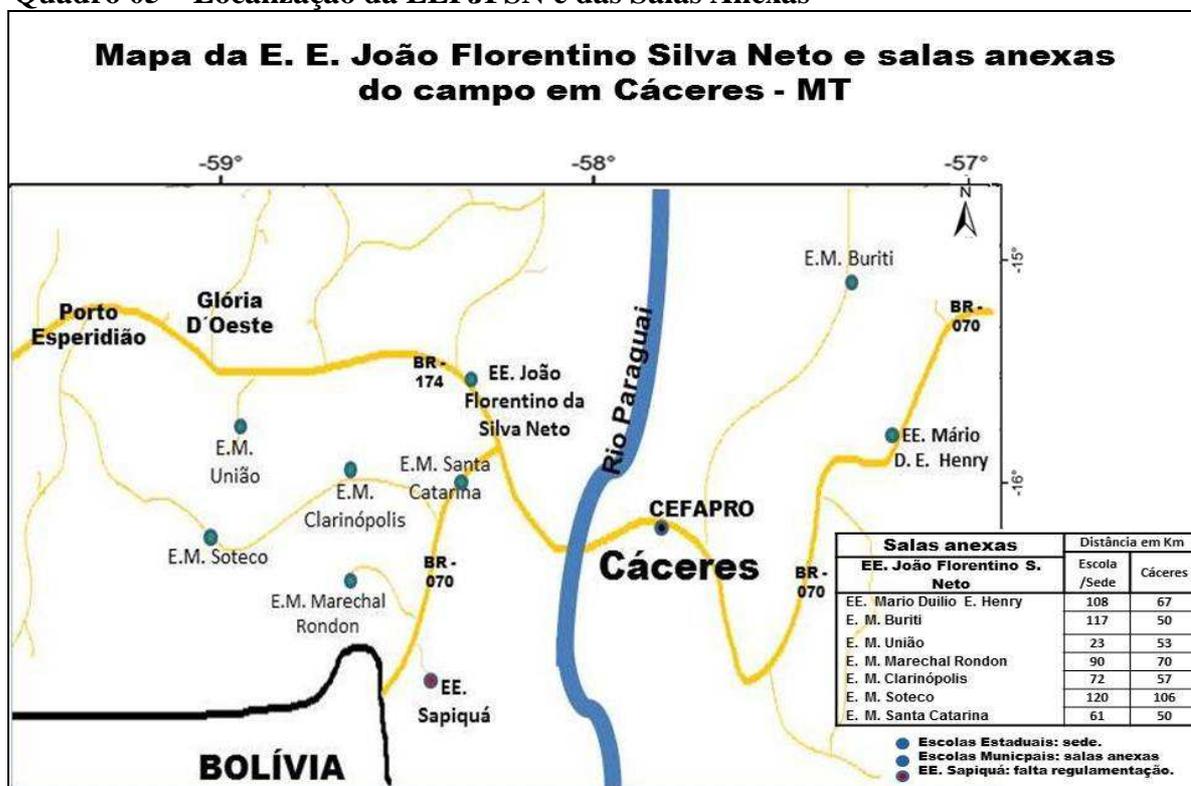
²⁰ Todas as unidades de ensino público estadual, inseridas no campo, com a oferta do Ensino Médio Regular em comunidades camponesas, até o ano letivo de 2010, eram salas anexas ou nucleadas da Escola Estadual Demétrio Costa Pereira, escola urbana. Algumas delas foram transferidas para as escolas públicas estaduais do campo E. E. Mário Duílio Evaristo Henry (localizada no distrito de Nova Cáceres) e para a E. E. Prof. João Florentino Silva Neto (distrito de Santo Antonio do Caramujo). Esta proposta foi implantada pela SEDUC/MT, com a meta de construir e fortalecer a política da Educação do/no Campo mediante as concepções propostas nas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, referente a esta modalidade de ensino.

Art. 2º - Cabe à Secretaria de Estado de Educação ou Secretaria Municipal de Educação deliberar a respeito da implantação de salas anexas em caráter temporário, assegurando formas alternativas para garantir o acesso e a permanência à escolaridade obrigatória.

§ 1º - As salas anexas, por curso/etapa, no âmbito de cada município, estarão vinculadas a uma única escola que mantenha curso ou etapa correspondente, já autorizado ou reconhecido.

Ao considerar que a EEPJFSN atende a portaria citada, além da demanda do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Profissionalizante da Escola-Sede (que fica no distrito de Santo Antonio do Caramujo) também passou a atender as extensões do Ensino Médio Regular nas comunidades rurais. Portanto, além da sede e das 05 comunidades camponesas que foram anexadas à EEPJFSN: Clarinópolis (Esc. Mun. Clarinópolis), Fazenda Soteco (Esc. Mun. Soteco), Horizonte D'Oeste²¹ (Escola Municipal União), Limão (Esc. Mun. Santa Catarina) e Sapiquá (Esc. Mun. Marechal Rondon), ainda foram inclusas mais 02 comunidades dos distritos de Nova Cáceres (Esc. Est. Mário Duílio Evaristo Henry) e Vila Aparecida (Esc. Mun. Buriti). Vejamos pelo mapa a localização das escolas e a distância em relação à EEPJFSN (distrito do Santo Antonio do Caramujo) e a cidade de Cáceres-MT:

Quadro 05 – Localização da EEPJFSN e das Salas Anexas



Fonte: Elaborado por André Néspoli - Professor Formador do CEFAPRO/Cáceres/2012.

²¹ Ressaltamos que o distrito de Horizonte D'Oeste já estava como núcleo da EEPJFSN desde o ano de 2008.

A EEPJFSN oferta o nível de Educação Básica, organizada com as etapas de Ensino Fundamental (para alunos de 12 a 14 anos), Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos), modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) correspondentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, como garantia do direito ao cidadão jovem e adulto que não frequentou a escola na idade adequada, para que possa acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente à educação básica.

No ano de 2012, a EEPJFSN, no espaço da sede e das salas anexas ofertou em sua totalidade: Ensino Fundamental na forma de ciclos (7º ao 9º ano) e turmas de EJA multisseriadas (6º ao 9º ano). Quanto ao Ensino Médio as turmas são do EMIEP/curso em Agroecologia, Ensino Médio Regular, Proeja aos alunos com idade acima de 29 anos e ProJovem Campo – Saberes da Terra, aos alunos com idade entre 19 a 29 anos. Somente uma das salas anexas tem uma turma de 2ª e 3ª série do Ensino Médio Regular múltisseriada. As aulas acontecem nos períodos matutino, vespertino, noturno ou em horários intermediários, dependendo da realidade e do transporte escolar nas diferentes localidades.

O ensino fundamental é organizado em ciclos de formação humana²², realizado com base na política de educação da rede pública estadual de ensino do estado de Mato Grosso, o que contempla a legislação em vigor, LBD nº. 9394/96 e a Resolução nº. 262/02-CEE/MT.

O ensino fundamental da EEPJFSN acolhe os adolescentes que estão entre 12 a 14 anos. As aulas acontecem nos períodos matutino e vespertino em três turmas do I, II e III ciclos, totalizando 06 turmas, sendo 03 em cada período. Esclarecemos ainda que, a oferta do Ensino Fundamental aos adolescentes de 12 a 14 anos só acontece na escola sede em Santo Antonio do Caramujo, as salas anexas ofertam especificamente a EJA e o Ensino Médio Regular.

O Ensino Médio Integral e Profissionalizante (EMIEP) funciona com o curso técnico em Agroecologia, é ofertado em período integral, distribuído em 03 séries. As aulas teóricas acontecem no espaço da escola e a atuação prática do curso é realizada nas propriedades de

²² A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana tem como objetivo livrar-se das grades curriculares engessadas, da ditadura do livro didático, da avaliação classificatória e da exclusão pela não aprendizagem, como prevê a Resolução nº. 262 do CEE/MT. As turmas do Ensino Fundamental são agrupadas por Ciclos/Fases a partir dos critérios: idade, desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo. I Ciclo (Infância) 6 a 8 anos; II Ciclo (Pré-Adolescência) 09 a 11 anos e o III Ciclo (Adolescência) 12 a 14 anos. No caso da EEPJFSN o atendimento ofertado corresponde ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental (III Ciclo/1ª, 2ª e 3ª Fases).

terra dos pequenos produtores da região, ou seja, de pais de alunos da zona rural, o que compreende o distrito de Santo Antonio do Caramujo e as comunidades mais próximas.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos a escola conta com uma turma múltisseriesada, com atendimento específico do 6º ao 9º ano, que funciona no período noturno. Cabe esclarecer algumas particularidades que não constam nos documentos da escola, mas que foram informadas pela Assessoria Pedagógica do município de Cáceres: além das turmas que são atendidas pela escola sede e pelas salas anexas que fazem parte desta pesquisa, ainda existe o atendimento de uma turma do ProJovem Campo – Saberes da Terra, na Escola Municipal Buriti, distrito de Vila Aparecida, a 117 km da escola-sede e, as outras 02 turmas funcionam em Nova Cáceres (antiga Sadia) que fica a 108 km do Santo Antonio do Caramujo. Os professores destas salas anexas não participam da formação continuada por falta de transporte e dificuldades de acesso. A decisão quanto a inclusão das salas anexas destas duas comunidades foi tomada pelos assessores, a partir de 2012, em atendimento a Resolução 157/02 do CEE-MT.

O quadro docente que atende às turmas da EJA, no Projovem Campo – Saberes da Terra é composto por 18 (dezoito) professores, sendo todos contratados. A escola tem um total de 04 turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²³ e o Projovem Campo, distribuídas nas comunidades rurais de Clarinópolis, Sapiquá, distrito de Nova Cáceres e uma turma na escola sede, em Santo Antonio do Caramujo.

A equipe completa de professores lotados na EEPJFSN é composta por 58 docentes, destes somente 08 são efetivos, os demais (50) são contratados temporariamente. Quanto à equipe de profissionais não docentes a escola tem um total de 26 profissionais, sendo: 02 técnicos administrativos educacionais efetivos e 08 contratados, os profissionais do apoio administrativo educacional são 15 contratados e 01 efetivo. A escola sede, incluindo as salas anexas conta com um total de 84 profissionais da educação.

A seguir apresentamos o quadro completo dos professores que atuam nesta escola do campo, incluindo as salas anexas, do ensino regular e mais 02 salas anexas do Projovem Campo:

²³ Criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, para os jovens e adultos acima de 29 anos que não tiveram a oportunidade de cursar a educação básica na idade regular e que busquem também uma profissionalização.

Quadro 06- Professores da EEPJFSN e a situação funcional por região

Ord.	Região/Comunidade	Lócus das Salas	Situação dos Professores		
			Efetivo	Contratado	Total
01	Santo Antonio do Caramujo	Escola Estadual-Sede	06	16	22
02	Clarínópolis* ²⁴	Escola Municipal Clarínópolis	*01	06	07
03	Fazenda Soteco	Escola Municipal Soteco	---	05	05
04	Horizonte D'Oeste	Escola Municipal União	---	04	04
05	Limão*	Escola Municipal Santa Catarina	*01	04	04
06	Nova Cáceres	Escola Estadual Mário D. E. Henry	---	04	04
07	Sapiquá	Escola Municipal Marechal Rondon	---	09	09
08	Vila Aparecida	Escola Mun. Buriti	01	02	03
Total			08	50	58

Fonte: Dados coletados na Assessoria Pedagógica de Cáceres e organizados pela autora.

Observamos no quadro de professores que de um total de 58 (cinquenta e oito) professores, temos uma média de 86% contratados temporariamente, constatamos ainda nos documentos da Assessoria Pedagógica em Cáceres que, deste quadro de docentes, 99% possuem licenciatura plena.

A formação continuada desta escola contempla a participação dos professores e também dos profissionais que são técnicos administrativo-educacionais, bibliotecários e apoio administrativo educacional que respondem pelas funções de: nutrição escolar, vigilantes e manutenção da infraestrutura escolar/limpeza.

A EEPJFSN tem um grande desafio que é o fortalecimento da formação continuada dos professores em serviço, na perspectiva de formar um coletivo de educadores, mesmo com o quadro docente oscilando em função dos contratos temporários e das dificuldades de acesso às salas anexas, haja vista a distância e a falta de transporte para que a equipe gestora possa ir orientar e acompanhar as atividades pedagógicas, como está previsto no Art. 3º da Resolução nº. 157/02 do CEE-MT:

III - inclusão, nos processos de formação continuada, dos profissionais da educação que atuam nas salas anexas;

IV - garantia de recursos humanos e financeiros para o atendimento e acompanhamento pedagógico.

Entendemos que a escola do campo pode construir a sua identidade enquanto proposta de ação coletiva, Imbernón (2010, p. 11) afirma que, “a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente”. Nesse sentido, os educadores são sujeitos de sua formação, pois, além do saber compartilhado é preciso ser e se

²⁴ * Clarínópolis e Limão tem o mesmo professor efetivo nas duas salas anexas para completar sua carga horária.

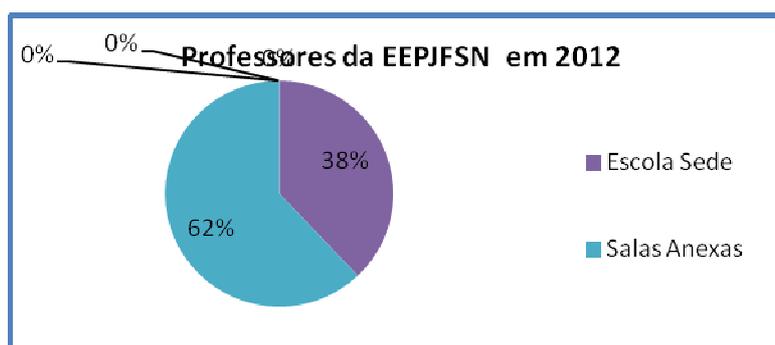
ver como educador do campo. Sendo assim, a EEPJFSN tem perspectivas de colaborar com a constituição da identidade dos professores e de todos os sujeitos que vivenciam o trabalho com a educação do campo.

Nesse sentido, é preciso partir das diferentes realidades que constituem a EEPJFSN e a diversidade existente em cada comunidade camponesa, onde estão localizadas as salas anexas, bem como, contextos sociais, econômicos e culturais:

Na Escola do Campo, nos diversos níveis, vários aspectos podem ser trabalhados, como por exemplo, identificar quais os povos do campo que existem em cada região e como se constitui a identidade de cada um destes povos (QUEIROZ, 2011, p. 43).

Como nosso foco de estudo é a formação continuada de professores da escola do Campo em Cáceres-MT, percebemos uma situação muito preocupante que foi a falta de estrutura física, assim como, a locomoção/transporte para a equipe de coordenação pedagógica acompanhar e orientar os grupos de estudo das salas anexas. É necessário superar essas dificuldades estruturais para que essa formação possa ocorrer a contento. É fundamental, também, a organização e o planejamento antecipado, o respeito às diferenças de cada realidade e a decisão coletiva para envolver os 62% dos professores lotados nesta escola, mas que estão exercendo sua função docente nas salas anexas, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 03 – Distribuição dos professores entre a sede e as salas anexas



Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados

Apresentamos, a seguir, alguns dados coletados durante a pesquisa, que não se encontram nos documentos legais da escola, a exemplo do PPP e do PSE. Procuramos descrever a organização e o funcionamento da escola sede e das salas anexas, visto que as partes, ou seja, as diferentes comunidades rurais, onde estão funcionando as turmas da

EEPJFSN, se juntam num todo enquanto escola do campo, formando uma única escola composta por diferentes realidades.

Quadro 07 – Organização e estrutura da EEPJFSN sede e salas anexas/2012

Ord	Escola/Região	Ensino Ofertado	Período	Nº de Prof.	Nº de turmas	Nº de alunos
01	Sede-Santo Antonio do Caramujo	Ensino Médio Regular	M V N	22	07	163
		EMIEP/Agroecologia	Integral		03	56
		Ensino Fundamental – III Ciclo	M e V		06	155
		EJA – Campo	N		01	39
		ProJovem Campo	N		02	94
02	Escola Mun. União-Horizonte D'Oeste.	Ensino Médio Regular	V	04	03	39
03	Escola Mun. Santa Catarina-Limão.	Ensino Médio Regular	V	04	03	42
04	Escola Mun. Marechal Rondon-Sapiquá.	Ensino Médio Regular	Noturno	09	03	82
		EJA Campo	Noturno		01	16
		ProJovem Campo	Integral		02	35
05	Escola Mun. Clarinópolis – Clarinópolis.	Ensino Médio Regular	Noturno	07	03	63
		ProJovem Campo	Integral		02	42
06	Escola Mun. Santa Catarina – Fazenda Soteco.	Ensino Médio Regular**	Noturno	05	03	24
		EJA multisseriada (6º ao 9º ano)	Noturno		01	24
07	Esc. Mun. Buriti - Vila Aparecida	EJA Campo	Noturno	03	01	38
08	E. E. Mário D. E. Henry	ProJovem Campo	Integral	04	02	29
Total de alunos						941

*M/Matutino, V/Vespertino e N/Noturno. ** As turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio são multisseriadas.
Fonte: Dados coletados na secretaria da EEPJFSN e organizados pela autora

Na sequência expomos, de forma breve, a realidade das comunidades do campo referentes à escola sede e salas anexas.

Santo Antonio do Caramujo – É um distrito localizado às margens da BR 070, KM 30, pertencente ao município de Cáceres, estado de Mato Grosso, que faz fronteira com a Bolívia, cuja área é de 24.398.399 km², De acordo com os dados do IBGE 2010, Cáceres tem uma população de 87.912 habitantes, sendo 76.558 pessoas da zona urbana (81,7%) e 11.354 moradores da zona rural (12,9%). A população rural está distribuída geograficamente, além do Distrito de Caramujo, em mais 03 distritos: Nova Cáceres (antiga Sadia), Horizonte D'Oeste e Vila Aparecida.

O distrito de Santo Antonio do Caramujo foi criado pela Lei nº. 5.348 de 06 de setembro de 1988, conforme Diário Oficial em 06/09/88. A população que compõe esta comunidade é mista quanto a origem de diversas regiões brasileiras, nota-se poucas pessoas

com traços e costumes nativos ou próprios da região. Somente os moradores mais jovens são naturais do distrito de Santo Antonio do Caramujo.

Essa população é formada por pequenos produtores rurais, proprietários de sítios que trabalham com a produção agrícola e pecuária. A maior fonte de renda dos pequenos sítiantes é a produção de leite, vendida aos laticínios nos municípios de Araputanga e São José dos IV Marcos. Os moradores residentes no perímetro urbano são operários no comércio local, nas 02 indústrias cerâmicas e mais 02 olarias que também geram emprego e renda. Muitos moradores residentes no perímetro urbano, são trabalhadores rurais em pequenos sítios e fazendas circunvizinhas.

Às margens da BR 070 existem algumas barracas que vendem frutas, muitos produtos são comprados em outras regiões do Brasil e vendidos pelos comerciantes locais. Alguns vendedores são pequenos produtores rurais e comercializam a sua produção diariamente. Um fato que nos chama a atenção nesta comunidade é a existência de senhoras vendedoras ambulantes. Elas são produtoras rurais e comercializam a pamonha, de produção caseira, assim como, derivados do milho verde durante o ano inteiro, tanto em Santo Antonio do Caramujo como no município de Cáceres. Um marco cultural da comunidade Santo Antonio do Caramujo é a sua produção principal, que vem do campo, a pamonha. Por isso, todo ano acontece a festa da pamonha, um evento que envolve todos os moradores da comunidade e da redondeza, ainda existem várias festas de santo na casa dos moradores do perímetro urbano e nos sítios, assim como, torneios de futebol e a festa do padroeiro Santo Antonio.

A escola sede afirma ter uma clientela mista ao considerar a população que trabalha no comércio como urbana e os que dependem do transporte escolar e vem dos sítios ou fazendas como do campo, oferece aulas aos alunos do ensino fundamental, III Ciclo, no período matutino para a 1ª, 2ª e 3ª fases e no vespertino às turmas da 1ª, 2ª e 3ª fases, totalizando 06 salas do ensino fundamental distribuídas em 03 turmas por período. O Ensino Médio Regular tem um total de 06 salas: matutino 01 turma da 1ª série, vespertino 01 turma da 1ª série e 01 uma da 2ª série. O período noturno está organizado da seguinte forma: 03 salas, uma turma de cada série (1ª, 2ª e 3ª) e mais 01 turma de EJA múltisseriada do 6º ao 9º ano. Quanto ao EMIEP funciona em período integral, distribuído em 03 turmas (1ª 2ª e 3ª série).

A escola passou a atender o ensino fundamental em 2011, ao mesmo tempo em que incluiu as salas anexas do campo no quadro da escola. O assessor pedagógico de Cáceres, responsável pela escola, informou que esta inclusão das salas anexas se deu a partir do momento em que a EEPJFSN foi cadastrada pelo Senso Escolar em 2010 como comunidade rural, além de atender a Resolução N. 157/02-CEE/MT, publicada em 17/05/02, que

regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas.

A EEPJFSN reorganizou o Regimento Escolar em 2012, no início do ano letivo num processo de participação e construção coletiva de todos os docentes e não docentes. Quanto ao PPP da escola ainda estão usando o de 2011, no ano de 2012 não foi reformulado ou discutido com os profissionais da escola. Estes documentos falam da oferta do EMIEP, o curso técnico de Agroecologia, mas não fazem referência à organização do trabalho pedagógico ou citam o tempo escola e tempo comunidade como ritmo de alternância, enquanto os *sites* de educação do governo estadual e do blog da escola apresentam uma proposta de Pedagogia da Alternância²⁵.

Quanto aos maiores desafios desta proposta do EMIEP em Agroecologia destacamos as dificuldades de locomoção e acesso à aula campo. Ao implantar esta proposta de ensino, que foi decidida coletivamente com a comunidade local, houve uma assembleia geral e um gestor da SEDUC-MT se comprometeu diante da comunidade em disponibilizar um micro-ônibus que, até 2012, não chegou à escola e esta falha tem emperrado o acompanhamento da prática dos alunos no curso profissionalizante em Agroecologia.

Os alunos são filhos de pequenos produtores de leite, pequenos comerciantes, barraqueiros (são vendedores de pamonha e frutas às margens da BR 174, alguns são produtores e outros são comerciantes), funcionários de indústria cerâmicos/telhas e tijolos e produção de milho.

Em 2012 o distrito de Santo Antonio do Caramujo superou o recorde de 2011, foi feita uma pamonha com mais de 860 kg, que após pesarem é partilhada com a comunidade sem fins lucrativos, numa grande festa social. Esta atividade já entrou para o Rank Brasil, como a maior pamonha do mundo. Esta atividade cultural é motivo de alegria para a escola, pois a pamonha é feita no espaço da escola com a participação de pais, professores, funcionários e principalmente dos alunos do curso de Agroecologia. Fizemos esta narrativa da festa social e cultural deste distrito justificando a nossa compreensão de que o trabalho, a produção de milho e leite pelos pais dos alunos do campo está ligada a escola como processo de construção de identidade camponesa.

Quanto à estrutura física, a escola é nova, tem boas condições de trabalho: salas de aula, cozinha, refeitório, banheiros, faltando o muro e a quadra escolar, na falta desta os

²⁵ Vejam a notícia divulgada no site da SEDUC-MT, “Pedagogia da Alternância leva alunos do EMI à prática da Agro-ecologia”, fonte desta informação: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo>. Acesso em 22.06.12.

alunos fazem as aulas de Educação Física num campinho gramado no fundo da escola ou quando conseguem agenda, realizam algumas atividades na quadra da escola municipal Santo Antonio do Caramujo, que ainda não está coberta, localizada à margem esquerda da BR 174.

Observamos que ainda fica comprometido o acompanhamento dos gestores da sede às salas anexas por falta de transporte e recurso financeiro, como combustível ou passagens, uma vez que algumas comunidades do campo com salas anexas estão localizadas há mais de 100 km da sede. Estes fatores impedem o cumprimento do artigo 3º da Resolução nº. 157/02, do CEE-MT.

Para participarem da formação continuada, os professores e funcionários se organizam em parceria com os gestores das escolas municipais, onde funcionam as salas anexas e professores da rede municipal também participam dos grupos de estudos. Todos os docentes, da rede estadual e municipal de ensino, utilizam o transporte escolar destinado aos alunos e participam da formação nos dias que seriam feriados ou nos sábados que não estão comprometidos com a reposição das aulas, porque as aulas iniciaram com muito atraso e os professores não tiveram férias ou agenda para sua formação docente. Esta ação entre as duas redes de ensino público acontece em parceria, as escolas públicas municipais oferecem o transporte escolar e a rede pública estadual se responsabiliza pela parte pedagógica, que é a formação e a certificação ao final do cumprimento de 80 horas de estudos.

Horizonte D'Oeste – é um distrito pertencente ao município de Cáceres, localizado à margem esquerda da BR 174, a 23 km da sede, as aulas dos alunos destas salas anexas funcionam no espaço da única unidade de ensino: a *Escola Municipal União*, onde é ofertado o Ensino Médio Regular, no período vespertino, com 03 turmas da 1ª a 3ª série, 04 professores respondem pelo quadro docente das 03 salas de aula.

A população é formada por pequenos agricultores e produtores de leite. Os alunos do ensino médio são trabalhadores, ajudam seus pais na produção e renda familiar, dada esta situação as aulas iniciam às 12h e encerram às 16h, pois a escola precisou adequar sua organização à realidade do campo.

Quanto à estrutura física da escola, para atender a comunidade local, é fundamental a ação coletiva e parceria entre a rede municipal e estadual de ensino, portanto a escola municipal se organizou e disponibilizou 02 salas para as turmas da 1ª e 2ª séries do EM. Os alunos da 3ª série, que ficaram sem espaço físico, dividem um pequeno espaço que foi adaptado junto à sala dos professores e a biblioteca, onde acontecem suas aulas. Não existe

refeitório, o lanche dos alunos é servido nas salas de aula, há uma quadra esportiva que ainda não foi coberta.

Os professores realizam os grupos de estudos na escola junto com os professores da rede municipal e depois socializam com as outras salas anexas no espaço da escola sede.

Limão – localiza-se a margem direita da BR 070, KM 45, distante a 61 km da sede, às margens do rio Jauru, região pantaneira. As comunidades rurais de Alambrado, Campo Alegre, Mata Escura e Caiçara se agrupam aos moradores do Limão para realizarem suas atividades culturais e religiosas.

A comunidade é ribeirinha, sobrevivem da pesca e muitos são assalariados como trabalhadores nas fazendas da região.

A população é formada por pessoas que expressam a cultura cacerense (região de Cáceres-MT), as festas de santo são realizadas pelas pessoas mais velhas, que vão passando os rituais para as mais novas. As comunidades expressam neste espaço de festa de santo²⁶ sua cultura e o ensino dessas práticas religiosas: a reza, a dança do siriri, dança do cururu, as comidas, bebidas, expressão da fala e o jeito de ser cacerense. A festa religiosa tem como liderança as rezadeiras, senhoras idosas, que junto às outras pessoas formam uma identidade coletiva e se articulam junto à comunidade escolar para a realização das atividades culturais revelando e fortalecendo os saberes e as práticas religiosas da comunidade do Limão e adjacências.

As atividades culturais e sociais são realizadas na *Escola Municipal Santa Catarina*. Sua população sobrevive da pesca, pequenas produções agrícolas e a maioria dos alunos têm os membros da família como trabalhadores em fazendas nas proximidades do porto Limão. As salas anexas contam com um quadro de 04 professores e atendem 03 turmas do Ensino Médio Regular, no período vespertino. É importante ressaltar que há uma ótima relação da escola com a comunidade local e comunidades vizinhas, que participam da escola.

As salas anexas desta comunidade funcionam em condições precárias: falta de estrutura física como salas de aulas, bibliotecas, mesas e cadeiras para os professores, assim como, a falta do quadro negro e de carteiras para os alunos. As salas de aula dos alunos do Ensino Médio Regular estão distribuídas da seguinte forma: a turma da 1ª série tem suas aulas embaixo de uma árvore, a 2ª série ao lado da sombra de um barracão comunitário, muito

²⁶ Sobre festas de santo consultar o livro *Corpo, Educação e Cultura: tradições e saberes da cultura mato-grossense*. GRANDO, Beleni Saléte (org.). Cáceres: Unemat, 2007.

velho e sem instalações elétricas, os alunos da 3ª série tem suas aulas no espaço fechado de um salão antigo onde funcionava o Programa de Saúde da Família (PSF).

As estruturas físicas pertencem à Escola Municipal Santa Catarina, que atende em condições precárias aos alunos da rede municipal no ensino fundamental. Portanto, o Ensino Médio funciona, neste espaço, em condições também precárias, pois, além das dificuldades do transporte escolar que depende do calendário do município, atrasam o início das aulas para estes alunos do Ensino Médio Regular, que estavam “sem teto e sem carteiras”. Como o calendário letivo já estava comprometido por falta de transporte e iria atrasar-se muito mais por falta de carteiras, houve um movimento dos professores junto à comunidade e, a partir deste movimento, remanejaram algumas carteiras do espaço da escola sede para as salas anexas desta comunidade, repete-se a estratégia das antigas escolas rurais, quando utilizavam as sobras da escola urbana para terem condições mínimas de ensino.

Sapiquá – É um assentamento localizado na BR 070, Km 799, entre a comunidade Limão e Corixa, a 120 km da sede e nas proximidades da região de fronteira com a Bolívia. Fundado há mais ou menos 12 anos, constituído de famílias assentadas pelo INCRA, vindas de várias regiões do Brasil, assim como povos bolivianos, militares que residem na fronteira Brasil/Bolívia, trabalhadores braçais que atuam como diaristas nas fazendas circunvizinhas e pequenos fazendeiros.

A sobrevivência do povo de Sapiquá é garantida pelo trabalho no assentamento com pequena produção agrícola e o gado leiteiro, os jovens estudantes e seus pais são trabalhadores braçais e recebem diárias em fazendas circunvizinhas.

A escola tem vários alunos que vem de outras comunidades e dependem do transporte escolar, muitos alunos jovens são bolivianos, seus pais são trabalhadores nas fazendas de proprietários brasileiros. Os outros alunos, quando não são empregados nas fazendas, os pais são pequenos proprietários de terra ou vem do assentamento e da área de reserva militar. Alguns moradores sobrevivem de algumas profissões que, ao saírem da zona urbana para o campo, continuam exercendo, por exemplo, pedreiro, cabeleireiro etc.

São evidentes as diferenças existentes, há uma heterogeneidade de povos e culturas, a escola está há mais ou menos 20 km da cidade boliviana San Mathias e recebe crianças e jovens de lá, com isso os professores também procuram dominar a língua espanhola.

A comunidade conquistou junto ao governo estadual a construção de uma escola que está pronta para ser inaugurada, dependendo exclusivamente da instalação de água (o poço artesiano ainda não tem água).

Após informações coletadas junto aos professores percebemos que esta comunidade não tem uma associação ou organização para resolver os desafios existentes, mas as pessoas são unidas e a escola se articula com enfoque na melhoria de condições de vida do povo da região. Percebe-se uma parceria muito forte entre escola-comunidade e a diretora da *Escola Municipal Marechal Rondon*, espaço onde estão as salas anexas da EEPJFSN. Ela tem uma liderança na região, o que possibilita parcerias com as diferentes comunidades, assim como apoio em Cáceres e do município/país vizinho San Mathias-Bolívia.

Os principais eventos que acontecem anualmente, entre os meses de agosto a novembro, nesta localidade, são as montarias em animais, a escola municipal e a estadual organizam a festa junina, festa da primavera, noite cultural e torneios esportivos envolvendo a participação da comunidade Sapiquá e redondeza.

Os 09 (nove) professores que atuam nas salas anexas da comunidade Sapiquá são moradores, em sua maioria, da própria comunidade e todos são contratados temporariamente, licenciados e especialistas em diversas áreas da educação.

Os professores desta comunidade atuam na rede municipal e na estadual com o Ensino Médio e a EJA. A maioria dos docentes reside no campo, com exceção de 02 professoras que tem residência fixa na zona urbana, mas permanecem no campo durante a semana, uma delas está nesta comunidade há mais de 10 anos e a outra há mais ou menos 03 anos.

A escola municipal deste assentamento tem uma estrutura física maior em relação às outras salas anexas da EEPJFSN. Mesmo de forma improvisada os professores organizaram uma pequena biblioteca. As salas de aula são suficientes para todas as turmas. Existia um barracão comunitário que foi derrubado e está sendo reconstruído com a participação dos profissionais da escola e comunidade local. Ainda falta cozinha, sala dos professores, sala para direção e coordenação, secretaria, refeitório e uma quadra para as atividades sociais e esportivas.

Podemos afirmar que há uma marca de identidade coletiva neste espaço, principalmente quando se refere a resolução de problemas da escola ou da comunidade, os sujeitos se envolvem em conjunto, dentre eles destacamos os professores, funcionários e pais camponeses que numa mesma realidade educacional buscam um objetivo comum.

Clarinópolis – A denominada Vila Clarinópolis localiza-se à margem esquerda da BR 070, KM 388, a 72 km de distância da escola sede, ficando entre as comunidades do Limão e Sapiquá. A denominação Clarinópolis surgiu em homenagem ao antigo proprietário

da região, Claro Bispo Ribeiro, quando em 20 de agosto de 1989 loteou sua propriedade rural o que deu origem a esta comunidade do campo.

Em Clarinópolis existe uma associação de moradores e um dos maiores desafios existentes é a falta de coleta do lixo, é comum encontrar lixo acumulado nas ruas, o PSF está desativado e as estradas estão em péssimas condições de acesso.

Nessa comunidade camponesa, os trabalhadores que tem pequena propriedade sobrevivem da produção de banana maçã. Os residentes na vila (perímetro urbano) vivem do trabalho braçal nas fazendas vizinhas ou são funcionários na Floresteca (empresa que atua na região com o plantio e cultivo de teca).

De acordo com informações dos professores, grande parte da população é de religião evangélica. Os alunos do ensino médio casam-se muito cedo, ainda adolescentes ou no início da juventude, quando isto não acontece vão embora para a cidade de Cáceres. O povo desta comunidade é formado, em sua maioria, por indígenas, negros e pessoas que vieram de outros estados brasileiros.

Os eventos realizados em Clarinópolis contam com a participação da população local, comunidades vizinhas e assentamentos, os eventos são estes a seguir: festa junina escolar, festa social e religiosa realizada pela igreja Nossa Senhora Aparecida, que acontece no mês de outubro, encontro de peões de boiadeiro, realizado no mês de setembro e os encontros realizados pelas igrejas evangélicas, com participação mais específica dos seus fiéis, considerando a existência de 04 templos religiosos diferentes na vila.

A *Escola Municipal Clarinópolis* é o espaço público social e coletivo onde acontecem a maioria dos eventos e o atendimento das salas anexas da EEPJFSN. Os alunos do Ensino Médio Regular são atendidos por 07 professores. As turmas da 1ª a 3ª séries funcionam no período noturno e mais 01 turma do Projeja/ProJovem Campo.

O horário de atendimento aos alunos é diferenciado, adequado à realidade dos discentes e articulado ao trabalho. Como os alunos são filhos de pequenos produtores de leite e precisam acordar muito cedo para ajudar na ordenha ou fazer o retiro, as aulas iniciam às 17h, e terminam às 20h, considerando que a maioria dos alunos são trabalhadores do campo.

Quanto à estrutura física, a escola é pequena, com salas de aula e carteiras suficientes, apesar de estarem em péssimas condições de uso. A quadra esportiva, ainda não foi coberta, mas é muito utilizada pela comunidade para festas sociais e religiosas. Só existem dois banheiros, com uma única privada em cada um destes, porém são compartilhados por todos os segmentos da escola, em situação de estrutura física precária.

O espaço administrativo e pedagógico é muito pequeno, acumulando a secretaria escolar, sala dos professores, biblioteca, direção e coordenação pedagógica. A cozinha funciona num espaço minúsculo, em péssimas condições de uso, o lanche e as refeições dos alunos são servidos numa única galeria coberta da escola, que fica em frente aos dois banheiros.

Observamos que há uma harmonia entre os professores da rede estadual, a gestão e os discentes da rede municipal, há integração e luta coletiva quanto a busca por melhorias para a escola. Todos participam da formação continuada e manifestam gosto e prazer em trabalhar nesta comunidade como educadores. O diretor da rede municipal de ensino e mais um dos professores da rede estadual, tem residência fixa em Cáceres, a 57 km desta região, participam ativamente das atividades da escola e dos eventos locais. Estes profissionais de educação vivem no campo e afirmam não querer deixar suas atividades na escola do campo.

Fazenda Soteco – A *Escola Municipal Soteco*, fica localizada na sede da Fazenda Soteco, a 120 km da escola sede. A fazenda cultiva a borracha e os alunos são filhos de funcionários que residem no campo, trabalhando na plantação e cultivo da seringa. A escola é pequena e tem sua administração financeira e pedagógica sob a responsabilidade da gestão da Escola Municipal Santa Catarina, localizada na comunidade do Limão.

As salas anexas têm 04 professores responsáveis por 01 turma de EJA do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) multisseriada, 01 sala da 1ª série do Ensino Médio Regular e mais 01 turma múltisseriada para os alunos da 2ª e 3ª séries.

Os proprietários da Fazenda Soteco são responsáveis pela moradia dos professores, que residem em Cáceres, mas segundo depoimentos, não abrem mão da atuação docente nesta comunidade camponesa.

Comunidades **Vila Aparecida** e Distrito de **Nova Cáceres**²⁷: são duas comunidades, geograficamente distantes e pela organização pedagógica- administrativa da SEDUC-MT, tem suas salas do Ensino Médio como anexas à Escola Estadual Mário D. E. Henry, distrito de Nova Cáceres (observar o mapa no Quadro 05), mas em relação ao Ensino Médio, na modalidade Proeja e ProJovem Campo – Saberes da Terra, são anexadas a EEPJFSN, observamos que em cada uma destas comunidades tem uma turma de EJA. Conforme

²⁷ Quanto à descrição destas comunidades e mais informações sobre as Salas Anexas, consultar a dissertação de mestrado: A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação do Campo Gestada em Salas Anexas, no Distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT, autora Valdivina Vilela Bueno Pagel, PPGEduc/UNEMAT, <http://www.unemat.br/prppg/educacao/link=dissertacoes>

anunciamos no início deste capítulo, as salas anexas destas duas comunidades não serão analisadas nesta pesquisa. A descrição das comunidades onde se situam as salas anexas tem por objetivo caracterizá-las e indicar as dificuldades enfrentadas pelos professores para a participação nas atividades de formação continuada.

A formação continuada deixa de integrar a totalidade dos profissionais que compõem o quadro docente da EEPJFSN, pois existem 02 comunidades rurais, distantes geograficamente, onde estão as salas anexas nos distritos de *Nova Cáceres*, BR 070, há 108 km da sede e o de *Vila Aparecida*, há 117 km de Caramujo, ambas pertencem ao município de Cáceres. Constatamos que os professores destes 02 distritos, não participam nos grupos de estudos, Projeto Sala de Educador, da escola sede, pois, são participantes da formação continuada junto aos profissionais da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry.

Os espaços onde acontecem a formação continuada da escola sede/Caramujo e das outras 05(cinco) regiões camponesas de Clarinópolis, Fazenda Soteco, Horizonte D'Oeste, Limão e Sapiquá estão localizados muito distantes dos 02 distritos citados. Estes desafios impossibilitam a integração e a formação continuada envolvendo a totalidade da escola, que é constituída por 08 comunidades camponesas, conforme exposto nos quadros 05 e 06 deste capítulo.

Observamos que as dificuldades de acesso e transporte comprometem o acompanhamento da formação continuada por parte da coordenação pedagógica da escola sede nas salas anexas. Para o fortalecimento dos grupos de estudos é preciso considerar as diversidades políticas, econômicas, sociais, culturais e os modos de produção dos diferentes territórios camponeses, mas não se trata apenas do espaço físico, do lote ou do sítio.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ANÁLISE

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento.

Edgar Morin (2001).

No presente capítulo, buscamos realizar uma análise crítica à luz do referencial teórico da proposta de formação continuada de professores e compreender como o Projeto Sala de Educador (PSE) da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, se desenvolve em relação às Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a construção de identidades. Apresentamos as análises de acordo com a sequência dos 03 procedimentos adotados.

No primeiro momento analisamos dois documentos oficiais da escola, o PPP e o PSE, visando identificar se existe ou não a articulação entre eles e as Diretrizes Operacionais e se os temas propostos na formação continuada contemplam a realidade da educação do campo.

Num segundo momento analisamos a observação da formação continuada que ocorreu em diferentes locais, ora na escola sede, ora em salas anexas, ou seja, os professores das escolas nucleadas se uniram para realizar os grupos de estudos coletivos em momentos e locais alternados, o que será relatado mais adiante neste capítulo.

Por fim, analisamos as entrevistas com os professores e professoras, coordenadores pedagógicos e diretora, buscando entender como os educadores promovem a articulação entre o PSE e a construção de identidades durante a formação continuada.

Buscamos organizar e compreender os dados coletados durante o processo de interpretação, identificando os eixos iniciais de análise, entrelaçando as informações conseguidas na observação, análise de documento e entrevista, evidenciamos as contradições presentes na realidade pela checagem dos dados obtidos, o que nos levou à construção de algumas categorias. Assumimos as interpretações apresentadas a seguir, sabendo que outras explicações poderão surgir.

Entendemos que o PPP de uma escola do campo é um documento construído coletivamente, num espaço educativo democrático e solidário que considera a vivência, os valores, a cultura e os saberes do povo camponês, estes articulados a uma educação

transformadora e de qualidade. Compreendemos que a formação continuada de professores deve estar articulada ao PPP, contemplando a formação pedagógica, humana, técnica e científica dos professores, para que estes sejam capazes de pensar e agir na perspectiva da autonomia e da coletividade. Para sustentação teórica desta análise interpretativa dos documentos nos apoiamos em Veiga (1995), Caldart (2004), Machado (2008) e, também, em alguns documentos legais, como, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

5.1 – Análise do PPP e suas relações com as Diretrizes Operacionais

Ao iniciarmos a análise do PPP da EEPJFSN, percebemos que na identificação da escola, os relatores ao elaborarem o documento, não se atentam à apresentação da escola enquanto escola do campo.

Santo Antonio do Caramujo possui aproximadamente 1.000 famílias com a média de 02 a 04 filhos cada, totalizando uma população em média de 3.000 pessoas, sem considerar as comunidades vizinhas. Sua população sobrevive basicamente das indústrias de cerâmicas, posto de combustível, pequenas lavouras, trabalho doméstico, ou ainda como diaristas nas fazendas da região. Lembrando que escolas, posto de saúde, posto de serviço de correio também empregam alguns habitantes do distrito. Há ainda os programas sociais de distribuição de renda (EEPJFSN: PPP, 2011, p.4).

Ao usar as expressões “sem considerar as comunidades vizinhas” e “pequenas lavouras” [...] ou ainda “como diaristas nas fazendas da região”, entendemos que, na diversidade descrita neste documento, se caracteriza a realidade do local como um pequeno polo/distrito da área rural.

No decorrer do PPP analisado aparece a expressão Educação do Campo por duas vezes e a repetição confunde o leitor. Há uma sequência de ideias como se estivesse tratando do assunto discutido anteriormente, mas se refere ao campo como “situação complicada”. Mesmo assim, não relata qual é esta situação, ou seja, o que está relacionado ao campo em si. Por outro lado, o documento afirma que, “ao falar em homem do campo e em sua formação devemos pensar no indivíduo que até tempos recentes esteve fora dos avanços tecnológicos da era da comunicação” (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 4).

Partindo do conceito de campo descrito no PPP como “situação complicada” e “de um homem que estava fora dos avanços tecnológicos”, o documento aponta algumas questões: “Qual o papel social da escola do campo? Qual a melhor forma de organizar o trabalho pedagógico para atender a essa demanda?” Neste relato percebemos que o documento faz referência genérica à escola do campo. Não descrevem como é a realidade da EEPJFSN, e nem o que entendem por escola do campo, se ela é do campo ou não e as quais complexidades o documento se refere. Porém, existe uma parte no documento que justifica a construção do PPP indicando que a EEPJFSN é uma Escola do Campo:

Voltamos as atenções para a construção de um projeto político pedagógico de Escola do Campo, tendo bem claro a necessidade de se pensar uma organização escolar e curricular que além de alterar conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas de modo que estas se pautem nas reais *necessidades do homem do campo* (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 4) [grifo nosso].

A educação do campo não recebe essa denominação apenas por estar fisicamente situada no espaço “rural” ou por receber crianças e jovens que têm alguma relação com esse contexto. A educação do campo refere-se a um projeto histórico de sociedade, que inclui um projeto educativo voltado para a formação humana e para a transformação das relações de exploração do campo. Portanto, implica na construção de outra lógica de escola e de sociedade.

O PPP relata que a escola e a comunidade em 2007 propuseram a criação do curso de ensino médio profissionalizante e após o levantamento de interesse dos alunos e a realidade geoeconômica da região de Santo Antonio do Caramujo, definiram pelo curso de Agroecologia. O documento aponta que as decisões foram tomadas em assembleia geral e no ano de 2008, concomitante com o Projeto Brasil Alfabetizado, implantando como política do Ministério de Educação, nesta escola. Enquanto proposta pedagógica, o EMIEP (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional) propõe em relação aos educadores que, “além de sua formação humana também tenham competências e título para exercer uma profissão, bem como, fornecer-lhes meios para progredirem no trabalho e em estudos posteriores como seres democráticos e críticos perante a vida” (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 5).

Ao mencionar a Educação do Campo, verificamos que o PPP faz referência à Resolução nº. 01/2002 do CNE/CEB, relacionando a proposta do EMIEP à diversidade presente no campo:

Art. 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o

estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Ainda sobre a realidade desta escola do campo, é importante destacar que, no texto do PPP são citadas as questões que interferem no processo pedagógico da escola e entre elas os desafios quanto ao transporte escolar:

Outra questão que interfere no ensino aprendizagem é a falta de ônibus próprio para a escola. Cada escola, principalmente *a nossa de zona rural* e que atende toda a clientela escolar da circunvizinhança deveria ter transporte próprio. O transporte que hoje e sempre fez o traslado de nossos alunos, também faz o traslado de outra escola municipal que domina o transporte, que tem calendário diferente, modalidade de ensino diferente, atividades e programações diferentes de nossa escola. Isso nos leva a ficar à mercê da outra escola em todas as programações que precisamos desenvolver e que eles queiram desenvolver (EEPJFSN, PPP, 2011, p.7) [grifo nosso]

Esta situação, explicitada no PPP, contraria o direito legal quanto ao transporte escolar, previsto no Art. 5º das Diretrizes Operacionais e o Art. 7º da Resolução nº 02/2008, além de outras questões, como falta de infraestrutura, que são descritas no PPP da escola.

Ao relatar a construção do PPP como um processo coletivo, identificamos um procedimento de interação escola e comunidade do campo, propício para a construção da identidade da escola. Os fundamentos teóricos citados pelos relatores na construção do PPP retratam a “participação da comunidade e o envolvimento coletivo de seus sujeitos”, porém o texto narrado é contraditório ao afirmar que:

A construção do PPP é importante para a Escola e ele *deve ser construído pela gestão e posteriormente repassado* ao corpo e comunidade educacional para a ciência do que nele consta, pois nem todos do corpo educacional valorizam ou se preocupa com o PPP. (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 8) [grifo nosso].

Como podemos observar, o documento expressa contradições existentes entre o que se entende por PPP e a proposta de construção e socialização do projeto político pedagógico. Essa situação suscita um questionamento sobre até que ponto o PPP é coletivo e representa a realidade. Então, como construir a identidade desta escola quando não se efetiva, de forma consistente, a participação da comunidade na construção do PPP? Neste sentido, enfatizamos que é fundamental investir na construção coletiva do PPP, com propostas de transformação da

realidade. Assim todos poderão assumir um compromisso de ação política e pedagógica na escola:

[...] O movimento que se tem na escola para a construção do projeto político-pedagógico mobiliza a formação permanente da identidade profissional, especialmente de seus professores. Isto acontece porque há um incentivo para que haja discussões, argumentações em torno de determinadas temáticas, novos modos de pensar coletivamente [...] para que haja essa construção permanente da identidade do professor, é preciso que se esteja disposto as mudanças (ABDALLA, 2007, p. 168).

Percebemos que o PPP da EEPJFSN, não cita os marcos legais para a Educação do Campo, apesar deste documento analisado ser do ano de 2011, as dificuldades e a falta de estrutura da escola são as mesmas enunciadas no momento da pesquisa.

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA²⁸, no Art. 4º, inciso VIII determinam que, “os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários devem atender às especificidades formativas das populações do campo”. Ao considerar esta legislação e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, verifica-se que as propostas ainda não se efetivaram nesta escola, pois como está descrito no documento (PPP, 2011, p. 23), “falta de espaço físico e material didático apropriado para a Educação do Campo”.

O PPP afirma “pontos frágeis” em várias partes do texto, como a falta de participação coletiva. Porém, no início do texto, relata o envolvimento da comunidade nas tomadas de decisões, principalmente quanto ao início do curso de Ensino Médio Profissionalizante, Agroecologia.

De acordo com estudiosos da área e com documentos de orientação, antes da construção do projeto de formação continuada, enquanto espaço social e de produção de conhecimentos, a escola precisa ter objetivos claros quanto às suas metas, para isto é possível definir junto ao coletivo de professores as propostas políticas e pedagógicas. É fundamental a articulação da formação inicial com a formação continuada, entendendo as duas como continuidade e complemento da formação docente.

A formação continuada em serviço é umas das políticas de educação do estado de Mato Grosso (SEDUC/MT, PSE, 2011) e tem como um dos seus principais objetivos fortalecer a escola como espaço de formação de seus profissionais, a fim de desenvolver suas

²⁸ PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

potencialidades, mediante a organização de grupo de estudos, construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino aprendizagem.

A SEDUC-MT tem como política de formação continuada de professores, o Projeto Sala de Educador. As orientações que constam deste projeto exigem que, a elaboração do projeto de cada unidade escolar, esteja articulada ao seu Projeto Político Pedagógico, como indica o documento que trata da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

Em se tratando especificamente da formação continuada em serviço, é particularmente no dia a dia da escola que os profissionais devem ter oportunidade de refletir sobre sua ação educativa, promover sua atualização e aprofundar seus conhecimentos. Portanto, a formação continuada não pode limitar-se à participação desses profissionais em cursos e palestras esporádicas sem vínculo com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas deve significar seu envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos, seja através de programas especialmente organizados pelas Instituições de Ensino Superior e/ou Secretarias de Educação, ou aquelas definidas no próprio contexto da unidade escolar (SEDUC/MT, PSP, 2010, p. 15-16).

A partir de 2010 a política de formação passou a atender todos os profissionais da educação básica, incluindo também os profissionais não docentes e então passou a ser denominado Projeto Sala de Educador. A escola tem autonomia para desenvolver vários projetos de formação continuada, incluindo todos os profissionais que atuam na escola,

[...] eles devem indicar suas necessidades de formação definindo estratégias do desenvolvimento dos estudos com os professores e possíveis ações de intervenção pedagógica que podem e devem ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentam (SEDUC/MT, PSE, 2011, p. 3).

Partindo do exposto anteriormente, procuramos analisar como esta escola relaciona e articula o PPP e o PSE enquanto proposta de formação continuada em serviço. Ao se referir a formação de professores, o PPP descreve o que se espera do profissional nesta escola: “ para educar é preciso que tenha acima de tudo responsabilidade de aprender e ensinar. Desta forma o comprometimento desse educador com a educação e a sociedade se firmará” (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 8).

Espera-se que o professor da escola do campo esteja atuando, além de suas responsabilidades com a aprendizagem, também, compromissado com a escola e a sociedade, no caso, a comunidade camponesa. O comprometimento com a sociedade a que se refere o documento pode ser entendido como compromisso com o espaço social onde a escola está situada, ou seja, além da prática pedagógica é necessária a integração social: homem, cultura, conhecimento e educação além da escola. Ao afirmar que é preciso aprender e ensinar,

entendemos que o professor ao ensinar aprende com o aluno, os saberes do campo, a cultura, do lugar onde vive, da terra em que pisa, partindo da realidade mais específica pensa-se o mundo e assim vai se construindo a identidade como educador.

Ao abordar a formação de professores, o PPP da escola afirma que:

A formação continuada tem que vir, realmente, ao encontro dos anseios dos profissionais em suas dificuldades. Trabalhar práticas e metodologias pedagógicas utilizando os recursos tecnológicos, literários e didáticos que a escola possui (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 8).

O foco descrito no documento são os anseios e as dificuldades dos professores, uma proposta de formação continuada como um processo de construção coletiva. Nesta perspectiva, a escola poderá criar espaços que garantam a regularidade da formação continuada com temáticas que não estejam desarticuladas das práticas pedagógicas e da diversidade da escola. Ao mesmo tempo, transparece uma preocupação com o fazer, com vistas a uma prática pedagógica eficiente, e com metodologias e técnicas. Poderíamos pensar, até que ponto o PPP, em sua proposta de formação continuada, não dicotomiza teoria e prática?

Um dos principais problemas da formação de professores não é tanto o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, das aulas, e sim como facilitar aos professores a integração destes conhecimentos [...] Uma formação continuada que oportunize o professor não só o saber em sala de aula, mas práticas pedagógicas eficientes que visam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 30).

É interessante observar que há preocupação não com o domínio do conteúdo programático da área de cada professor, e sim com a perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

A formação continuada prevista no PPP está associada a um processo em que o professor ensina e aprende ao mesmo tempo. A proposta reconhece o espaço de formação continuada enquanto espaço coletivo, com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Percebemos, no documento, uma articulação entre a formação e a prática pedagógica, mas o objetivo principal explícito no documento é que o Projeto Sala de Educador visa resolver “os anseios dos profissionais e suas dificuldades” (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 8).

Se a proposta de formação continuada tem como objetivo atender aos “anseios dos profissionais”, pela definição da palavra “anseio” pode-se entender que a escola tem vontade, um desejo ardente, pressa e ansiedade coletiva para superar os desafios da prática pedagógica.

Isto nos dá a entender que os professores desta escola do campo tem esperança de que a formação continuada possa ajudá-los na superação dos desafios.

Relacionamos os anseios dos profissionais às ideias de Freire (1981, p. 97), em a Pedagogia do Oprimido, o papel do professor e da professora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo no desespero, pois a esperança se manifesta na prática. Nesse sentido, relacionamos também este pensamento freireano a uma prática de formação continuada e coletiva, também almejada por Imbernón (2010, p. 47): “A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz”.

Percebemos no PPP uma escola preocupada com a aprendizagem dos alunos, com o que se pretende fazer e qual é a sua função social, também atenta à aprendizagem de seus professores. Nesse sentido, mesmo não citando as Diretrizes Operacionais, consideramos nesta análise que o PPP contém princípios da legislação, como se pode ver a seguir:

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica [...] prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

O PPP da escola se articula com a política nacional e estadual ao assegurar e promover um projeto de formação continuada com “período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, de acordo com o inciso V, Art. 67 da LDB nº. 9394/96.

O PPP analisado apresenta como pontos frágeis a falta de participação da comunidade na tomada de decisões e ao mesmo tempo se refere ao coletivo como se fosse formado apenas pelos profissionais da escola nas tomadas de decisões. As salas anexas foram apenas citadas no documento, mas não estão identificadas quanto à sua cultura, meios de produção, localização e caracterização como escola do campo.

5.2 – Análise do Projeto Sala de Educador

O Projeto Sala de Educador (PSE), referente ao ano letivo de 2012, da EEPJFSN, foi selecionado como documento a ser analisado. Nele buscamos identificar quais são os elementos que poderão responder às perguntas sobre formação continuada de professores: Como é organizada? Quais as informações do PSE que se relacionam com a Educação do Campo? O PSE se articula ou não com as Diretrizes Operacionais para construção e (re) construção de identidade enquanto escola do campo?

O projeto de formação continuada da EEPJFSN para o ano de 2012 tem como tema “Leitura e Escrita: um compromisso de todas as áreas”. A justificativa para este tema é que:

Entre as dificuldades apontadas pelos professores desta unidade escolar, a questão de leitura e escrita tem sido apontada com maior frequência seja pela escola sede ou pelas anexas, o que nos leva, portanto, a focar as atividades da formação continuada nesse problema (EEPJFSN, PSE, 2012, p. 6).

A justificativa relatada no projeto demonstra que as atividades pedagógicas da escola, incluindo a formação continuada dos professores, partem dos desafios da escola e consideram a realidade das partes para o todo, há uma política de gestão participativa ao contemplar as diferentes realidades das salas anexas, que além da sede EEPJFSN, são mais 07, localizadas entre 20 km a 120 km da escola sede. Deste total de 08 comunidades, o foco neste estudo se refere a 06 comunidades camponesas. O PSE indica que as diferentes realidades, tanto das salas anexas quanto da escola sede, foram avaliadas pelo coletivo de professores que precisam focar a formação continuada no problema comum entre elas que ficou definida como sendo a leitura e a escrita.

O PSE refere-se às ideias de Freire (2001. In: EEPJFSN, PSE, 2012, p. 06), “o aprender a ler e escrever é sinônimo de alfabetizar-se” [...] é, “antes de tudo, aprender a dizer a sua palavra, criadora de cultura”. A proposição do tema se justifica quando afirma que, a alfabetização consiste em aprender a ler e escrever o mundo, o texto e o contexto.

As expectativas dos professores quanto à resolução de problemas comuns com o objetivo de atender às necessidades de leitura e escrita dos alunos desta escola se pautam numa relação de responsabilidade individual e coletiva, em conformidade com a realidade das salas anexas, que estão em diferentes localidades da zona rural e da escola sede. Sendo assim, espera-se que a partir da execução do projeto, os professores, nas diferentes áreas do conhecimento, realizem práxis em conformidade com a realidade da educação do campo.

Ao final, esperamos não ter resolvido o problema do baixo desempenho dos alunos em escrita e leitura. Isso, sem dúvida, requer mais tempo do que aquele que passaremos juntos neste projeto. Todavia, esperamos pelo menos ter travado uma discussão interessante sobre o tema e que os resultados dela sejam colhidos ao longo de todo o processo educativo (EEPJFSN, PSE, 2012, p. 7).

Entendemos que esta escola e os seus profissionais se organizam a partir de suas experiências educativas e das necessidades dos alunos. Os desafios de aprendizagem dos alunos desta escola do campo são partilhados no coletivo de professores e os mesmos percebem a necessidade de fortalecer suas práticas à luz da teoria e com isto reorganizam suas práticas pedagógicas, como marcas de compromisso solidário e esperança de melhorias para a educação do campo, a partir da metodologia prevista no PSE. De acordo com Conceição (2010) há um avanço na formação continuada que contribui de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, como possibilidade de desenvolver a formação, valorizando o local em que os professores atuam.

Ao analisarmos a parte do PSE/2012 que se refere à “apresentação da escola” constatamos que a realidade não é descrita ou caracterizada, não se relata a organização pedagógica e administrativa, inclusive como estão funcionando as turmas da sede e das salas anexas. Não encontramos relação direta da formação proposta com a política de educação do campo prevista no PRONERA, dentre elas destacamos a “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (PRONERA, Decreto 7.352, 2010, Art. 4º, inciso VI).

Consideramos que mesmo não descrevendo o contexto da EEPJFSN, os professores expressam as necessidades da educação do campo,

A formação dos professores do campo detém saberes característicos de sua realidade, portanto, eles não podem ser considerados apenas como os sujeitos formados para repetir os currículos e os conteúdos que são organizados por aqueles que foram formados para pesquisar. Eles têm vivências próprias, muitas vezes envolvidas com a dinâmica de trabalho do campo, que são compartilhadas pelos seus alunos, que passa longe do que é exigido nos currículos universais (EEPJFSN, PSE, 2012, p. 5).

Esta citação acima é reafirmada no PSE, percebe-se, no projeto, que a maioria dos professores indicados para atuar no campo, muitas vezes, não foram formados para trabalhar com a realidade da escola do campo. O projeto indica a necessidade de considerar os saberes característicos e as vivências do campo, como princípios básicos para a atuação do educador do campo, chama a atenção para a autonomia e capacidade crítico-criadora dos docentes e faz uma crítica ao currículo universal, descolado da vida no campo. Contudo há que se ressaltar o

cuidado necessário para não subvalorizar os conhecimentos científicos, os conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade. Tal como Pistrak (2002) afirma, cabe à escola ensinar as leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social. Assim como, estabelecer uma preocupação com o social e com um exame crítico da atualidade, e com o trabalho humano, conhecendo a estrutura biopsicossocial dos educandos, tendo o método dialético como uma força organizadora da sociedade e da escola.

A apresentação e a justificativa da proposta de formação continuada estão articuladas à realidade da escola do campo, mas entende-se que este projeto tece algumas críticas fundamentais quanto à infraestrutura do contexto escolar e à formação inicial de professores.

A própria formação do professor não mostra como ele tem de encarar uma classe de pessoas com ideias e pensamentos diferentes. Ele é posto a serviço dos discentes do campo sem capacitação [...]. Com base nesse contexto é que se apresenta a seguinte proposta de formação, com o objetivo de dar suporte ao professor para o trabalho em campos considerados críticos por todos os docentes, que é a questão de leitura e escrita voltada à educação do campo (EEPJFSN, PSE 2012, p. 5).

Consideramos que o projeto de formação continuada desta escola se articula a Educação do Campo e contempla necessidades para a formação continuada: leitura e escrita. A justificativa do PSE ainda ressalta como *desafios*, além das questões pedagógicas e a falta de estrutura física para o desenvolvimento da prática, *a esperança* de “vivenciar no futuro melhores condições de ensino e aprendizagem aos sujeitos do campo” (EEPJFSN, PSE, 2012, p. 6).

A crítica descrita no projeto de formação, quanto aos desafios e a esperança nos remete a ideia de construção e (re) construção da identidade do professor da escola do campo, num processo que passa do “eu” professor para o “nós” professores,

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Na condição de sujeitos de sua formação, o grupo de professores constitui uma identidade coletiva, no espaço da escola, nas trocas de experiências, saberes, desafios e esperanças, ou seja, na interação com os outros se constitui o “nós” professores, considerando a realidade de sua atuação docente. Nesse processo de formação continuada, considera-se também a identidade individual que, assim como a identidade coletiva, se constitui na

formação inicial, na prática em sala de aula e em outras vivências culturais. Além da equipe gestora e dos professores, o projeto inclui a participação e envolvimento de todos os profissionais da escola, que atuam nas funções de técnicos administrativos, bibliotecária, função de apoio em nutrição, limpeza e vigias. Desse modo, o processo de formação continuada é um processo de formação coletiva e possibilita a construção de identidades a todos os educadores que trabalham na escola do campo. O projeto é coletivo no tocante à sua discussão e elaboração, e há também um processo de formação coletiva.

Nesse conceito estariam incluídos todos aqueles que trabalham nas escolas: equipe de gestão, profissionais docentes ou não, dando-se um sentido identitário ao que se faz ao longo do tempo. A formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para “nós” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Compreendemos que a formação continuada da EEPJFSN existe no espaço da escola do campo, com propostas de valorização das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aulas e nos diferentes espaços da escola sede, assim como, das 05 salas anexas, onde se possibilita a troca de experiências entre os educadores/as que estão atuando em realidades semelhantes e, dialeticamente, distintas. A metodologia do PSE propõe:

Para a realização do projeto de formação continuada do ano de 2012, pretende-se realizar estudos em grupos menores com professores e funcionários, organizados na escola sede e salas anexas e posteriormente a realização de um seminário com socialização das leituras, palestras e apresentação de trabalhos que os professores estejam desenvolvendo nas respectivas salas no sentido de superação das dificuldades apontadas. Após o seminário serão realizadas oficinas visando fornecer aos participantes da formação, sugestões e estratégias de como trabalhar a leitura e a escrita em todas as áreas do conhecimento (EEPJFSN, PSE, 2012, p. 9).

Pudemos constatar na análise do PPP e do PSE que existem algumas contradições entre os documentos. O PPP apresenta uma proposta de organização do trabalho pedagógico centrado na gestão e com poucas articulações explícitas entre a realidade da escola, a proposta de formação continuada, assim como, as concepções teóricas e as diretrizes operacionais para a educação do campo. Quanto ao Projeto Sala de Educador, não retrata a realidade da escola quanto à sua organização pedagógica e administrativa e os diferentes contextos da diversidade camponesa existentes, mas fundamenta e organiza uma proposta de prática de formação continuada com temas (leitura e escrita e educação do campo) que se articulam com as Diretrizes Operacionais.

Destacamos, ainda, que os temas leitura e escrita contemplam a realidade da escola do campo, ao considerar a necessidade de aprendizagem dos alunos e o contexto em que a

educação do campo se insere. As temáticas foram avaliadas como necessárias pelo coletivo de educadores, com o objetivo de discutir o papel do professor em todas as áreas do conhecimento e melhorar o ensino da escola, envolvendo a maioria dos educadores/as nos grupos de estudos. Nesse sentido Arroyo afirma que:

Somos o que produzimos. Nosso fazer é nosso espelho. A escola é a síntese de um amontoado de práticas do coletivo, educadores e educandos. É seu orgulho ou sua desilusão. Sua imagem. O trabalho como princípio educativo e identitário tem aí uma de suas matrizes pedagógicas (2010, p. 152).

Concluimos que os documentos, em especial o PSE, apresentaram uma proposta de trabalho coletivo, o que representa a síntese da escola em sua totalidade, enquanto espelho da realidade das salas anexas e da sede, está além do coletivo de docentes, pois, os documentos propuseram uma formação para envolver a todos os profissionais docentes e não docentes. Neste sentido concordamos com Machado (2012, p. 142), o planejamento realizado em grupo é um indicador da prática de trabalho coletivo, assim como a troca de experiências entre os professores para planejar e desenvolver as atividades pedagógicas.

5.3 – Análise da Observação Participante

Após a análise dos documentos iniciamos esta parte buscando compreender o processo de formação continuada dos professores por meio da observação participante. Para os registros desta metodologia, utilizamos um caderno de campo, posteriormente organizado em forma de fichas, de acordo com as ações observadas na EEPJFSN, por ordem de datas.

Utilizamos a observação participante, por se ajustar com a análise de documentos e as entrevistas, que também são instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa, o que para Lüdke e André (1986, p. 28) é uma estratégia que envolve, pois, "não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada".

A proposta deste estudo foi socializada junto aos docentes das 06 comunidades rurais pertencentes à EEPJFSN, ao iniciar a coleta de dados, além da participação na formação continuada com o grupo de professores, explicitou-se a função da pesquisadora.

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado

desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 29).

As observações aconteceram em todas as reuniões e encontros de formação que envolviam professores, alunos e a comunidade, por entender que, as decisões sobre a organização do trabalho pedagógico acontecia em todas as reuniões, nas diferentes comunidades rurais com decisões coletivas. Concordamos com as ideias de Paulo Freire que a educação é ato político, sendo assim, constatamos que na EEPJFSN há um trabalho coletivo que pode transformar a realidade.

Buscamos compreender a formação continuada da escola do campo a partir dos problemas levantados nesta pesquisa:

O quê da formação continuada se relaciona com as Diretrizes Operacionais e com a Educação do Campo? Que marcas de identidade é possível perceber? A partir da fala/participação dos professores quanto aos saberes, práticas, sentimentos, valores, coletivo, que marcas dão pistas sobre a Identidade do Campo?

Observamos durante a formação continuada se os educadores promoviam ou não, a articulação entre o Projeto Sala de Educador e a construção de identidades como escola do campo.

Registramos as observações que ocorreram em diversos momentos, além dos grupos de estudos da formação continuada, previstos pela escola. Para efetivação deste instrumento metodológico planejamos e registramos todas as reuniões pedagógicas e/ou assembleias com a comunidade do campo, mesmo aquelas que aconteciam em datas e localidades rurais diferenciadas.

Observamos que os sujeitos pertencentes às escolas municipais ou estaduais são responsáveis pela educação, se posicionam politicamente com vistas às mudanças como sujeitos críticos e participativos.

A educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2008, p. 77) [grifo do autor].

Na condição de pesquisadora, sentimo-nos envolvidas neste processo coletivo, com a intenção de não ser apenas uma pessoa que observa, por isso adotamos o método de

observação participante, nas condições de observadora utilizamos a técnica de registros das falas dos sujeitos, as citações e a observação para organização dos dados que talvez não pudessem ser evidenciados na análise de documentos e nas entrevistas.

Como a dinâmica da vida no campo possibilita muita flexibilidade na agenda da escola, na condição de pesquisadora residente a 35 km da escola sede e há mais ou menos 100 km das salas anexas, combinamos com os gestores da EEPJFSN e os professores representantes das comunidades que nos comunicassem as alterações e a inclusão de atividades da escola sede ou salas anexas para que pudéssemos participar das ações pedagógicas desta escola.

Desta forma, nossa comunicação foi ótima, usamos a internet, via correio eletrônico, nas comunidades onde existiam internet ou telefones fixos, celulares e até mesmo comunicados por escrito caso alguns professores viessem para a zona urbana ou deixavam recado na sede, onde a comunicação era mais fácil.

Sendo assim, nosso trabalho de observação participante exigiu muita dedicação. Paraphrasing Vianna (2003, p. 57-58) pudemos observar quem integrava o grupo e o que acontecia na formação continuada – o que faziam e diziam as pessoas, onde se localizavam os diferentes grupos, quando se encontravam e interagem, o que acontecia no grupo.

A análise dos dados da observação participante foi feita por categorias que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 43), “as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras”. Portanto, as categorias foram organizadas levando-se em consideração o aporte teórico que sustenta este estudo e o objetivo a ser alcançado nesta pesquisa qualitativa e participante. Lüdke e André afirmam que:

A construção de categorias brota, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (1986, p. 42).

Para continuarmos o trabalho definimos algumas categorias de análise para organização desta pesquisa, pois concordamos com Gil (2008, p. 158), “as categorias devem ser organizadas de forma tal que não se torne possível colocar determinada resposta em mais de uma categoria do conjunto”. Buscamos as contradições evidenciadas na perspectiva de uma metodologia dialética alicerçada na análise crítica da realidade e nas relações existentes na educação do campo, tendo como base a observação, a percepção crítica e dialógica para a construção do conhecimento.

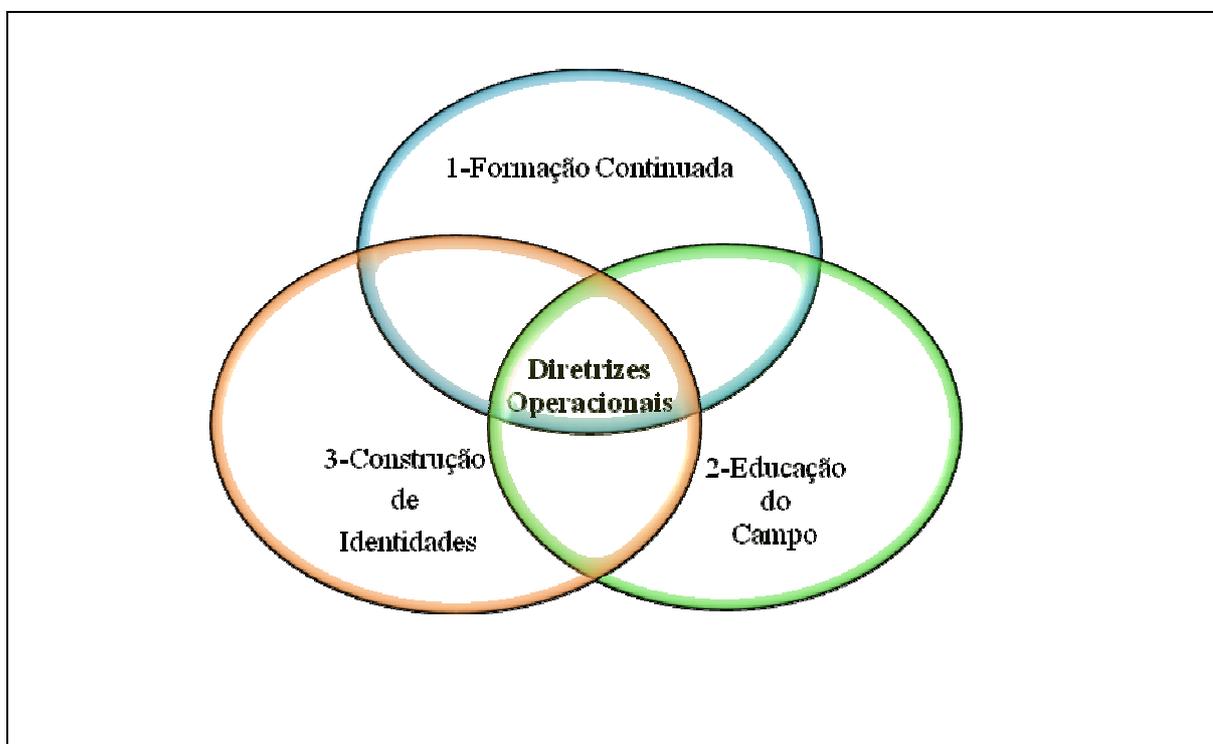
Nesse sentido, os conceitos e as categorias são resultado da atividade de abstração e generalização do homem, ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há a união do conhecimento e da prática (FREITAS, 1995, p. 80).

A seguir, abordaremos os eixos de análise e as relações estabelecidas entre eles que geram novas concepções, aqui neste estudo, denominadas categorias emergentes.

5.4 – Eixos de Análise

Buscamos possibilidades de construção das respostas a um dos objetivos desta pesquisa que foi descrever como os educadores promovem ou não a articulação entre o Projeto Sala de Educador e a Construção de Identidades durante a Formação Continuada. Os dados observados foram agrupados em cada um dos eixos e analisados em suas relações com as Diretrizes Operacionais.

Quadro 08: Eixos de análise da observação participante



Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa em execução

Para a análise da observação participante, elaboramos o quadro 08, assim organizamos os dados e apresentamos os eixos 1, 2, 3, estes relacionados com as Diretrizes Operacionais e com a apreciação das falas ou decisões dos sujeitos que possibilitam marcas de identidades.

Iniciamos esta parte da análise descrevendo os sujeitos da pesquisa, que são 58 professores que atuam em sala de aula, sendo 03 destes, gestores da EEPJFSN. Deste total, mesmo residindo distante da cidade de Cáceres, somente um não tem formação docente em nível superior, os demais são todos licenciados. Além deste quadro de professores e gestores, observamos que todos os 16 (dezesesseis) profissionais não docentes, também participaram da formação continuada e de todas as atividades promovidas pela escola.

As observações foram realizadas em 13 datas diferentes, as quais foram agendadas pelos gestores da escola sede ou pelos professores que ficaram responsáveis, como coordenadores da formação continuada nas salas anexas para o ano letivo de 2012. As datas comuns foram definidas pelo coletivo de professores, sendo 08 a 10 horas de grupos de estudos, resumidos em 04 grandes encontros para o ano letivo de 2012. As outras datas foram propostas pelos coordenadores pedagógicos da EEPJFSN para que os professores da escola sede se reunissem em grupos de estudos por área do conhecimento e nas comunidades rurais mais distantes, onde se localizavam as salas anexas. Sendo assim, elegeram um professor de cada comunidade para coordenar os estudos.

Os professores, a princípio, se organizaram por área do conhecimento para os grupos de estudos nas comunidades rurais que ficavam distantes da sede. Surpreendemo-nos ao observamos a autonomia e a integração entre os professores coordenadores das salas anexas. Eles se juntaram enquanto comunidades que vivem no e do campo e definiram as mesmas datas para os grupos de estudos do Projeto Sala de Educador, em lugares alternados, no caso nas escolas do campo que são da rede municipal, e estes atuantes da rede estadual de ensino.

Cada coordenador de salas anexas ficou responsável pela organização da formação continuada, comunicação com as comunidades e organização pedagógica, do espaço físico, da alimentação. Estes professores realizaram uma mudança como sujeitos ativos, autônomos possibilitando a integração dos professores e a participação de todos. Esse fato possibilita reafirmar que:

A educação, neste sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada* [...] A “educação continuada” como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão* (MÉSZAROS, 2010, p. 75).

Com esta atitude de autogestão por parte dos professores, a EEPJFSN ficou com uma organização de formação continuada em 03 grupos diferenciados, o 1º grupo na escola sede, o 2º grupo na comunidade Horizonte D'Oeste e o 3º grupo com os professores das comunidades Limão, Clarinópolis, Sapiquá e a Fazenda Soteco, com etapas de formação coletiva e a cada encontro nos diferentes espaços onde estão as escolas municipais com as salas anexas.

O desenvolvimento de um trabalho coletivo no espaço da formação continuada colocou os diferentes sujeitos envolvidos no Projeto Sala de Educador como conhecedores das diversas realidades e dos desafios que cada encontro provocava em sua “missão” de educador do campo.

Esta atitude de integração e formação coletiva conduziu os sujeitos à construção e ao desenvolvimento de um projeto de formação continuada que, na prática, buscou atender a sua realidade de atuação, alicerçado numa proposta educativa, colaborativa, libertadora e democrática com significados para a organização do trabalho pedagógico dos professores em suas distintas realidades de escolas do e no campo, enquanto processo de formação e autoformação. Arroyo (2010, p. 87) afirma que, “os quintais de nossa docência têm donos. Faltava-nos sabendo disso ocupar nossas terras. Tornar-nos senhores e plantar de acordo com nossa concepção de conhecimento, de sociedade, de cultura, de vida”.

A seguir, interpretamos os dados de acordo com os eixos de análise apresentados anteriormente no quadro 08: formação continuada, educação do campo e construção de identidades.

5.4.1 – Formação Continuada

Conforme já foi dito, o projeto de formação continuada, denominado Projeto Sala de Educador (PSE), foi construído em reunião com a participação dos profissionais docentes e não docentes de todas as salas anexas e da escola sede também. As temáticas definidas para os grupos de estudos “leitura e escrita como um compromisso de todas as áreas” foram apresentadas pelos coordenadores pedagógicos e acatadas pela maioria dos professores como temática definida em 2011, ao avaliarem o PSE/2011.

Partiram da necessidade de formação dos professores para melhoria da leitura e escrita dos alunos da EEPJFSN, que vieram da rede municipal de ensino e que foram enturmados no III ciclo da proposta Escola Organizados em Ciclos de Formação Humana, do Ensino

Fundamental. Os professores do Ensino Médio também argumentaram que os educandos deste nível de ensino precisavam melhorar a leitura e a escrita. Entendemos, com esta situação, que os professores refletiram criticamente a sua realidade com a esperança de mudança na educação do campo.

Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar. [...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 30).

Após a apresentação do PSE/2012 e a aprovação dos professores da EEPJFSN, o 1º e o 2º grupos de estudos realizaram a organização do PSE/2012, definindo as temáticas e o cronograma para execução. A pauta em questão foi sobre o calendário escolar, transporte e início do ano letivo que deveria ser definido antes para planejar as datas de formação continuada. Os estudos foram sobre o tema Ciclos de Formação Humana, que após a leitura dos textos teóricos, foram socializados no coletivo. Os professores também solicitaram um tempo dentro dos 04 encontros previstos inicialmente (40 horas de estudos), para que fossem incluídas temáticas sobre a Educação do e no Campo. Os professores tinham como meta melhorar o ensino, enquanto sujeitos que aprendem e ensinam. Concordamos com as ideias de Caldart, de que:

Para nós é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, [...] Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo (2009, p. 158).

A discussão e a conclusão do calendário da formação continuada ocorreram no 4º grupo de estudos. O coordenador pedagógico apresentou a metodologia e cronograma de execução e na oportunidade fizemos uma exposição, estabelecendo um diálogo, onde abordamos as questões legais previstas nas Diretrizes Operacionais e as concepções de educação rural e educação do campo, assim como, o processo do movimento por uma educação do campo e os movimentos da EEPJFSN para algumas conquistas como prédio próprio, implantação do ensino médio profissionalizante em Agroecologia etc.

Os gestores e os professores solicitaram que fizéssemos este mesmo trabalho numa assembleia com a comunidade do Santo Antonio do Caramujo. Concordamos com a

solicitação do grupo e foi pedido que nos encontros maiores tratássemos de mais temas sobre a Educação do Campo. Concordamos com os professores e encerramos o encontro de formação.

Durante a socialização do projeto de pesquisa, ao trabalhar as concepções de educação rural e as concepções de educação do campo com a comunidade do Santo Antonio do Caramujo, observamos que havia abertura para que a escola estabeleça comunicação e diálogo entre escola-comunidade. Esta percepção horizontal de igualdade dos sujeitos, numa escola que tem a missão de ensinar, não deve ser centralizadora, ela precisa propor relação de integração com a comunidade onde a escola está inserida e as propostas pedagógicas devem ser pautadas na realidade onde estão os seus sujeitos.

Quanto ao 5º e ao 6º encontro de formação continuada foram tratados temas relativos à elaboração do Regimento Escolar/2012. Este processo integrou todos os professores da escola sede e das salas anexas que enviaram, com antecedência, aos coordenadores, as sugestões para facilitar a leitura e a construção coletiva deste documento, o que atende ao Art. 10 da Resolução 01/02:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

O 7º encontro de Formação Continuada foi realizado no assentamento Sapiquá, na sede da Escola Municipal Marechal Rondon, coordenado por uma professora do Ensino Médio das salas anexas, que também atua como diretora desta escola municipal, contratada temporariamente pelas duas redes de ensino público. Estiverem presentes nesta primeira formação por área do conhecimento os professores das comunidades: Limão, Soteco, Clarinópolis e um professor da escola sede.

Os temas estudados foram concepções filosóficas de educação do campo, a contribuição das comunidades eclesiais de base nos movimentos sociais do campo, ilustrados com o filme “O anel de Tucum”, com D. Pedro Casaldáliga²⁹. A seguir estudamos o resumo dos Desafios para os Educadores do Campo, texto de Mônica Molina. A segunda parte dos estudos aprofundou e retomou a alguns questionamentos sobre: Por que Educação do Campo?

²⁹ D. Pedro Casaldáliga é um bispo da região do Araguaia, no estado de Mato Grosso, que atuou nas comunidades eclesiais de base junto aos movimentos sociais do campo como representante da igreja católica.

Os movimentos sociais do campo, Diretrizes Operacionais e Orientações Curriculares para a Educação do Campo.

O depoimento e a avaliação dos professores ao final das 08h de estudos é que os temas propostos foram de interesse do grupo. Alguns professores que eram da zona urbana e que estão em média há 03 anos atuando nas escolas do campo disseram compreender melhor o porquê dos movimentos sociais, da luta dos trabalhadores pela terra e o real sentido da educação no e do campo. Outro professor da comunidade de Clarinópolis afirmou que, “a visão que eu tinha dos movimentos, era um olhar distorcido da realidade, contagiado pela mídia capitalista, agora, com a formação e o filme que assistimos, tenho certeza que nossa ação enquanto educador do campo precisa ser diferente, ser transformadora”.

A escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (ARROYO, et. al. 2009, p.161).

O 8º e 9º grupos de estudos aconteceram na sede da EEPJFSN. Os profissionais não docentes nos convocaram enquanto proponentes desta pesquisa participante e com muito entusiasmo apresentaram as propostas de estudos que acontecem na escola, toda segunda-feira, no horário das 17h às 18h. Os funcionários disseram:

“Nós também sentimos necessidades de contribuir com a melhoria da educação desta escola do campo. Nós pensamos e acreditamos que poderemos contribuir com a melhoria da leitura e da escrita dos alunos, podemos ajudar os professores em outros espaços da escola, por isso elaboramos um projeto de estudos e uma proposta de ação para a biblioteca da escola, ideia que surgiu em nossa formação continuada”.

Parafraseando as ideias de Arroyo (2009), entendemos que, no campo todo momento é pedagógico, os gestos são educativos, aqui se fala mais com gestos que com palavras. Percebemos também, nesta postura dos profissionais não docentes, um sentimento de pertencimento e de responsabilidade coletiva quanto aos desafios da leitura e escrita. Eles se veem como responsáveis, além de suas funções enquanto funcionários predomina a decisão coletiva e a missão de educar, o envolvimento com as propostas para resolver os problemas do campo. Acreditamos que este processo de intervenção na realidade, a partir da experiência, seja ela individual ou num pequeno grupo coletivo, é parte constitutiva do diálogo entre professores e funcionários.

Ainda neste 8º e 9º grupos de estudos definiram que o cronograma da formação continuada ficaria da seguinte forma: 35h de estudos por área do conhecimento; 10h para

socialização dos estudos e da prática realizada com os alunos; 15h de estudos em grupo; 10h para oficinas e 10h para avaliação/diagnóstico e encerramento da formação continuada/2012. As oficinas previstas para o final do 2º semestre deste ano letivo, acontecem no espaço da escola sede, envolveram todos os professores e as apresentações das atividades realizadas em salas de aulas com a participação dos alunos de todas as comunidades pertencentes a EEPJFSN.

A 10ª reunião envolveu a participação de todos os profissionais da escola e a comunidade do distrito de Santo Antonio do Caramujo e comunidades vizinhas que tem seus filhos estudando nesta escola. Realizamos uma palestra aos pais sobre as concepções de Educação do Campo, a seguir uma professora do ensino médio profissionalizante falou sobre a importância da continuidade do curso de Agroecologia para a região. A reunião prosseguiu com os depoimentos dos alunos do curso. Levantaram várias questões que tem diminuído o interesse dos alunos quanto ao curso: todos os jovens da região são trabalhadores no campo, ajudam nas plantações e na retirada do leite, portanto, as famílias não têm condições de abrir mão dos filhos para ficarem em período integral na escola. Observamos que neste caso, para a operacionalização do curso de Agroecologia, merece uma discussão sobre a OTP do curso e efetivar encaminhamentos político-pedagógico para solucionar os problemas.

Os alunos e uma professora do distrito de Horizonte D'Oeste solicitaram que para o ano seguinte (2013), a proposta seja de continuidade deste curso, mas que aumente o tempo em anos para conclusão do mesmo. A gestão da escola acatou a sugestão que será encaminhada aos gestores da SEDUC-MT. Analisamos que, mesmo não citando as Diretrizes Operacionais, os sujeitos sabem dos seus direitos e são unidos quanto a apresentação de propostas para melhorias da educação do seu povo e quem tem direito legal quanto a Resolução 126/03, do CEE-MT:

Art. 4º - O poder público, considerando a importância da educação escolar para o desenvolvimento de um país que tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, indiferente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

O 11º encontro de formação continuada ocorreu na sede da Escola Municipal Clarinópolis, coordenado por um professor efetivo da rede municipal e contratado temporariamente pela EEPJFSN. O tema dos estudos foi "Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas". Na oportunidade fui convidada, como pesquisadora e, no momento, enquanto observadora participante, para falar sobre leitura de mundo, quando apresentei as ideias de

Paulo Freire, apontada em sua obra “A importância do ato de ler”. A seguir os professores se reuniram por área do conhecimento para socialização das leituras e planejamento das ações a serem realizadas com seus respectivos alunos.

Esclarecemos que nestas etapas de formação não estavam presentes os coordenadores pedagógicos da sede e percebemos que todos os coordenadores, eleitos como representantes das salas anexas, ainda não tinham recebido a cópia do Projeto Sala de Educador. Como pesquisadora, eu estava com este documento para análise, reunimos todos os professores, novamente numa única sala e fomos ler a metodologia do projeto.

Após a leitura e a compreensão da metodologia, definimos que cada área do conhecimento iria realizar um trabalho junto aos alunos com foco nos temas Leitura-Escrita e Educação do Campo. O grupo de professores lembrou que a socialização na escola sede deveria ser com o Portfólio. Como a maioria argumentou não conhecer este processo de avaliação, decidimos no coletivo convidar uma professora da rede municipal para orientar o grupo. Na condição de pesquisadora fiquei responsável pelo contato com a profissional e para agendar a próxima formação continuada.

Nesta etapa de formação, verificamos que, ainda faltou acompanhamento e orientações por parte dos coordenadores pedagógicos junto às salas anexas. Ao percebermos os professores inseguros quanto à direção e ao planejamento desta formação, dialogamos com os dois coordenadores. Fomos informadas que até o ano de 2011 a escola contava com 03 coordenadores pedagógicos e, para este ano de 2012, não foi possível a contratação e a escola não dispõe de recursos para acompanhar e orientar os professores das salas anexas. Compreendemos que esta realidade contraria o que prevê a legislação estadual do CEE/MT, *garantia de recursos humanos e financeiros para o atendimento e acompanhamento pedagógico* (Res. 157/02, Art. 3º, inciso IV) [grifo nosso].

Os profissionais desta escola do campo buscam a construção de uma formação continuada, considerando as diferentes identidades e espaços sociais, no caso as salas anexas. Esta ação coletiva possibilitou a construção e a reconstrução de uma identidade coletiva, fortalecendo a formação docente nas parcerias dos professores das redes de ensino estadual e municipal nas diferentes comunidades do campo. As políticas públicas do estado de Mato Grosso, citadas anteriormente, incluíram as salas anexas nas escolas do campo, mas não investiram na estrutura física das mesmas e tampouco nos recursos humanos. Ora, se a escola incluiu, em 2012, mais 02 salas anexas à EEJFSN, não deveriam aumentar o quadro de coordenadores para melhorar o acompanhamento pedagógico e conseqüentemente a formação

continuada dos professores para esta educação do campo, que compreende um total de 08 comunidades diferentes?

Nos últimos encontros observados (12º e 13º) foram trabalhadas as questões sobre a organização e a construção do portfólio, leitura e escrita, compreensão crítica do ato de ler, adequação da educação do campo à realidade, comprometimento com a sua própria formação e de outro, a socialização das atividades de leitura e de escrita nas diferentes áreas do conhecimento.

As socializações dos trabalhos da escola sede foram prorrogadas para o 2º semestre/2012 e realizadas pelos professores das salas anexas, as quais retratavam a realidade do campo, articuladas à leitura e escrita enquanto área do conhecimento. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Freire:

O educador que respeita e leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (1996, p. 123).

Após a interpretação das observações realizadas na formação continuada, acreditamos ser fundamental explicar que neste processo de observação participante, em vários momentos, enquanto estávamos com atividades de orientações e interação com o grupo, como não tínhamos outros observadores, além dos registros no caderno de campo ou relatórios no *notebook*, realizamos alguns períodos de gravações de falas que possibilitaram a organização digital destas informações coletadas durante a observação.

Sintetizando, no eixo de análise formação continuada consideramos alguns aspectos relevantes: a inclusão de todos os profissionais não docentes nos grupos de estudos. As decisões da escola foram tomadas na perspectiva de um trabalho coletivo. As necessidades de aprendizagem dos alunos foram definidas pelos professores como temáticas de estudos voltados à educação do e no campo, possibilitando a integração, a autonomia e a responsabilidade de todos quanto à participação e à organização do trabalho pedagógico, nas diferentes comunidades, com um objetivo comum: ser educador do campo.

5.4.2 – Educação do Campo

Os principais desafios enfrentados pelos profissionais para iniciar as atividades pedagógicas neste ano letivo se deram pela falta de articulação entre as duas redes de ensino,

SEDUC-MT e SME/Cáceres: a falta de contratação do transporte escolar comprometeu o início do ano letivo para os alunos das duas redes de ensino. Enquanto a rede estadual já havia definido o quadro de docentes, os professores do município precisaram aguardar e atender uma nova portaria de atribuição de aulas da rede municipal, tendo que pagar uma taxa de inscrição à SMEC/Cáceres e realizar um teste seletivo. Se aprovados, seriam novamente contratados como professores. Inclui-se nessa situação os que já estavam há mais de 10 anos contratados temporariamente.

A SEDUC-MT determinou que as aulas iniciassem até o dia 06 de fevereiro e, mesmo diante das dificuldades elencadas acima, a gestão da EEPJFSN propôs que as aulas iniciassem na sede, independente do transporte escolar. Todos os professores foram contra a proposta, mas o ex-diretor disse que como comunidade educativa não teria argumentos para justificar a decisão e ainda acrescentou aos alunos que dependem do transporte escolar: "Como realizaremos a reposição das aulas? Somos uma única escola, como ela irá funcionar com dois calendários letivos?".

A falta de transporte escolar e a indefinição do quadro de professores para a rede municipal, só havia sido definido o quadro de docentes da rede estadual, as comunidades do campo estavam impossibilitadas de iniciar o ano letivo pelos dois motivos expostos. E ainda existiam algumas situações de professores. Caso não fossem contratados pela secretaria municipal, completando sua carga horária, estariam impossibilitados de continuar residindo na comunidade onde tivessem poucas aulas pela rede estadual. Assim, não poderiam continuar trabalhando. Esta situação é contrária à proposta das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 7º - É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Conforme desafios relatados na 1ª reunião pedagógica, quando os professores se preocupam com as diferentes realidades e argumentam sobre algumas propostas, a exemplo do calendário escolar diferenciado percebe-se a interação escola-comunidade, pois ao definir as mudanças pedagógicas na escola, toda a comunidade local é convidada a participar e a decidir numa perspectiva de trabalho coletivo. Essa situação nos remete a ideia de adequação da escola com a vida coletiva e respeito à identidade, como preconiza o Art. 2º da Resolução nº. 01/02 CNE/CEB, já citada no Capítulo III, item 3.4 deste trabalho.

Por se tratar de uma decisão coletiva, percebemos que há respeito e interação da escola com a comunidade e a identidade como escola do campo, também é fortalecida na afirmação de uma professora da rede municipal que argumentou, "[...] mais de 75% dos alunos dependem do transporte escolar".

Outra situação evidenciada neste eixo de análise foi o questionamento de uma professora sobre a autonomia da escola:

Como ser justo com nossos alunos e realizar a reposição com qualidade em aulas aos sábados? Teremos agenda para nossa formação continuada? É preciso respeitar a realidade da escola do campo. Onde está a nossa autonomia? Como forçar o início das aulas sem contratação dos professores? Não sabemos, pela imposição dos gestores municipais, se continuaremos ou não como professores da escola do campo. (Professor da sede e de uma professora do núcleo Limão, fonte: caderno de campo, observação participante/2012).

As questões apontadas pelos professores em nenhum momento do período de observação fizeram referência as Diretrizes Operacionais, previstas como direito no Art. 13, inciso II, Res. 01/2002 do CNE/CEB, a qual trata das propostas pedagógicas e valorizam na organização do ensino, a diversidade cultural, a interação e transformação do campo, a gestão pública e democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e apoio à melhoria das condições de vida, com fidelidade aos princípios éticos que guiam o convívio solidário e de colaboração.

Percebemos que, mesmo não se referindo à legislação, especialmente da educação do campo, os professores sabem dos seus direitos, porque discutem e estudam os marcos legais em eventos. Como exemplo, podemos citar as reuniões pedagógicas e administrativas da escola. As mudanças e transformações são lentas, a longo prazo, sendo assim, modificar uma realidade pode ser difícil, mas é possível,

[...] vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de

crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica (FREIRE, 1996, p. 79).

A luta dos educadores do campo acontece a partir do trabalho coletivo e da exigência dos seus direitos. Enquanto cidadãos que residem no campo, eles precisam transformar a realidade, ter uma educação de qualidade e sair de alguns espaços que não são adequados para reuniões esporádicas com a comunidade, quiçá para a educação de jovens estudantes do Ensino Médio. Os alunos passam, diariamente, mais tempo no transporte escolar que nos espaços educativos, ainda inadequados, em algumas salas anexas da EEPJFSN.

Os professores argumentavam nas reuniões ou durante os grupos de estudos a falta de material pedagógico, principalmente a biblioteca para estudo e material de consulta para os alunos e os professores. Pois além da falta de material impresso, as escolas municipais, onde estão localizadas as salas anexas, não dispõem de laboratório de informática. Existe, em sua maioria, um pequeno computador com impressora para uso dos registros na secretaria da escola, mesmo assim, algumas comunidades ainda não tem este equipamento.

Em vários momentos, durante as etapas de formação continuada, fomos procurados pelos professores ou gestores, para realizar ou auxiliar as salas anexas em alguns trabalhos que dependiam de equipamentos, tais como impressão de certificados ou emissão de ofícios. A partir da necessidade da escola procurávamos na zona urbana alguns laboratórios em espaços públicos como o CEFAPRO, Secretaria Municipal de Educação de Cáceres (SME/Cáceres) e Assessoria Pedagógica para que eles organizassem alguns documentos da própria escola.

Entendemos que, ainda é preciso muita luta pelos direitos a uma Educação do Campo de qualidade. Há necessidade urgente de transformações sociais na escola quanto à organização estrutural existente.

Apresentamos, no quadro a seguir, as principais condições de infraestrutura da escola sede e das salas anexas:

Quadro 09: Características observadas na escola sede e salas anexas

	Escola/Sede	Salas Anexas
01	Escola com estrutura física adequada	Estrutura física insuficiente
02	Quadra esportiva inexistente.	02 escolas com quadra esportiva sem cobertura, em condições razoáveis.
03	Banheiros para professores, alunos e cadeirantes.	Banheiros pequenos em péssimas condições de uso
04	Laboratório de Informática	Não tem laboratório de informática
05	Cozinha completa	Cozinha pequena e inadequada
06	Refeitório para os alunos	Não existe refeitório
07	Construção de uma escola nova com quadra coberta no assentamento Sapiquá	As escolas são antigas
08	Espaços adequados para secretaria, direção, coordenação pedagógica, biblioteca e depósito específico para a merenda escolar.	Espaço pequeno compartilhando os ambientes de secretaria, direção, coordenação, biblioteca e depósito da merenda escolar.

Fonte: Organizado pela autora a partir da observação na formação continuada

O trabalho coletivo e o diálogo são ações concretas que pudemos observar na escola realizadas através da organização e do planejamento, por parte dos professores, da formação continuada nas distintas comunidades, desde a distribuição das atividades pedagógicas, ao transporte e alimentação para os participantes. Mas, o que fica evidenciado neste estudo e que emergiu na observação participante, foram as diferenças de ordem estrutural ainda existentes entre a escola sede e as salas anexas. A parceria e o trabalho coletivo observados nas comunidades fortaleceu solidariamente a integração dos professores. Estes conquistaram algumas lutas quanto à formação continuada em parceria com os gestores da educação estadual e municipal, mas ainda há muito para conquistar.

Ao observarmos o quadro 09, ainda não aparecem as dificuldades quanto à locomoção dos professores que estão distantes da sede, para participarem da formação continuada. Ouvimos o depoimento de uma professora de Horizonte D'Oeste, “quando não temos o ônibus escolar disponível, nós pagamos o transporte e a alimentação, mas queremos o melhor para nossa comunidade”.

Os dados sistematizados no quadro 09 servem para representar algumas situações, como parte da realidade concreta das 08 comunidades que compõem a EEPJFSN. Acreditamos que os sujeitos do campo, os estudantes, não têm este olhar de distinção entre uma ou outra rede de ensino (escola pública municipal ou estadual), eles veem a escola como única, sem esta estrutura de organização política e financeira existente nas secretarias de educação.

É preciso tirar as máscaras, enxergar a realidade, parafraseando Freire (1979). Na condição de educadores não devemos propor uma educação que leve o homem a adaptação da

realidade e, sim à transformação. Nesse sentido, o trabalho coletivo e a construção de identidades estabelecem-se nas relações com a realidade:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 30).

A população do campo tem uma visão de comunidade, enquanto algo “comum” “unidade”, como pertencimento a uma mesma unidade, formada por um mesmo povo, pertencentes a uma mesma realidade. A etimologia da palavra “comunidade” vem do latim *communis*, que significa geral, coletivo, relativo a todos. Este povo se identifica pelo modo de vida, pela cultura, pela partilha e solidariedade entre os sujeitos componentes de um mesmo território, formando o camponês. Arroyo (2007, p. 07) afirma que, “a escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura”. A identidade do campo comporta as diferenças existentes e o modo de viver que caracteriza cada comunidade.

A integração das famílias e o lugar, enquanto espaço educativo possibilitam a formação política, social, cultural e a construção de identidade. A escola, como responsável pela educação possibilita pensar e propor ações integradas à comunidade onde está inserida, respeitando a diversidade e a realidade de cada região. Nesse sentido o “eu” e os “outros”, de uma mesma comunidade mais a escola constituem o “nós”, que é uma construção coletiva, podendo ser fortalecida na formação continuada enquanto educação do campo, rumo à construção e reconstrução de identidades.

5.4.3 – Construção de Identidades

A partir do eixo *construção de identidades*, realizamos a análise das observações à luz das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo e das teorias sobre esta modalidade de ensino, bem como, das concepções teóricas de identidades.

A observação participante permitiu a realização desta análise a partir do caderno de campo, o que possibilitou reviver as cenas relatadas e registradas neste procedimento, na condição de observadora. Este tipo de observação facilitou o acesso às diferentes

comunidades das salas anexas e permitiu esclarecimentos quanto ao comportamento e as decisões dos sujeitos da pesquisa durante a coleta de todos os dados solicitados.

Além de pesquisadora, senti-me envolvida em todo o processo de formação continuada, na condição de participante, após revelar minha identidade (Quem sou? O que faço? De onde venho?) e os objetivos: descrever se os educadores promovem ou não a articulação entre o PSE e a construção de identidades como escola do campo durante a formação continuada. Para este objetivo ser alcançado concordamos com Vianna, ao afirmar que:

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa (2003, p. 52).

Elaboramos o planejamento à forma de registro desta coleta, acreditamos que não seria possível observar a tudo e a todos. A metodologia para o registro das anotações de campo partiu da questão que pode responder à pergunta desta pesquisa: Que marcas de identidade são possíveis perceber? Os registros foram efetivados a partir das falas e da participação dos professores quanto aos saberes, práticas, sentimentos, valores e coletividade que marcaram ou ofereceram pistas para a construção de identidades.

Esta coleta de dados aconteceu em 13 reuniões pedagógicas, como já descritas anteriormente neste capítulo. A maioria foi em atividades de formação continuada, nos grupos de estudos, outras em assembleia com a comunidade. Os locais de observação participante foram distintos, ora na escola sede localizados no distrito de Santo Antonio do Caramujo ou nas salas anexas, que ficam nas comunidades rurais.

As observações aqui registradas apontaram uma escola dinâmica que envolve os diferentes enquanto iguais. São iguais enquanto categoria “professor (a) da escola do campo”, sujeitos de direitos pela diversidade cultural à qual pertencem: povos do campo. São diferentes porque a dinâmica de trabalho, a cultura, os valores, a economia e a organização das comunidades, às quais eles pertencem e onde exercem sua profissão docente, constituem características próprias de acordo com cada realidade.

Nas análises dos primeiros registros observamos que as decisões coletivas foram respeitadas quanto à organização do cronograma da formação continuada, em especial a junção de algumas comunidades, a preocupação quanto às tomadas de decisões coletivas que não poderiam ser isolados, precisaram de articulação e parceria da EEPJFSN com a Escola

Municipal Santo Antonio do Caramujo. Um professor fez a seguinte afirmação, “algumas comunidades se identificam como uma só, pois, tem situações que são comuns”. Assim sendo, entendemos que a organização, entre as diferentes comunidades, permite a identificação entre elas e, parafraseando Bogo (2010, p. 148-149), na coletividade, ao mesmo tempo em que as pessoas se educam se identificam. O fato de adotar uma causa coletiva educa e reeduca o ser social.

5.5 - Identidade ou Identidades na Diversidade?

Verificamos algumas mudanças que aconteceram na EEPJFSN. Talvez estas alterações sejam decisões hierarquizadas, tomadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, fazemos esta afirmação por não encontrar registros nos documentos analisados. A escola que até o ano de 2009 atuava enquanto escola do campo, com atendimento específico aos jovens do Ensino Médio, de repente, na virada do ano 2009 para 2010, recebeu decisões da SEDUC-MT, para o atendimento aos alunos do Ensino Médio em toda a região circunvizinha de Santo Antonio do Caramujo, com salas anexas, incluindo na escola mais 05 comunidades. Neste mesmo período a escola passou a atender aos alunos do III Ciclo (7º ao 8º anos) do ensino fundamental.

Observamos que, mesmo com o aumento do número de alunos, contratação de mais professores e inclusão dos adolescentes, não houve investimentos na escola. Assim, a comunidade precisou se ajeitar conforme as necessidades de estrutura física: a escola não tem muros, ficando próxima a uma rodovia, a quadra esportiva não foi construída e não existe área coberta que comporte a presença de todos os alunos ou para reunião com as pessoas da comunidade.

As reuniões e a formação continuada acontecem no espaço do refeitório e, na maioria das vezes, é preciso improvisar uma cobertura com lonas devido ao sol, a galeria de entrada da escola foi improvisada e transformada numa sala de aula.

Quando já estavam se acostumando às práticas, enquanto escola polo, com características para o atendimento de jovens do campo, integrando a participação de todos os professores aconteceu mais uma proposta de mudança: receberam turmas da EJA/Proeja e ProJovem Campo – Saberes da Terra. Com isso houve a inclusão de mais duas salas anexas, localizadas em comunidades distantes da região do Caramujo, os professores pertenciam a

escola polo do distrito de Nova Cáceres e Vila Aparecida. Entendemos que se a política fora implantada, de acordo com o Artigo 2º da Resolução 157/02-CEE/MT, certamente haveria uma pesquisa prévia no campo indicando a necessidade deste atendimento.

Percebemos que a EEPJFSN atende à diversidade sociocultural dos povos que vivem e habitam no campo, na região de Santo Antonio do Caramujo. É uma escola permeada por dificuldades quanto ao acolhimento dos alunos em períodos diferentes do proposto pelo calendário letivo da SEDUC/MT, como já dito anteriormente, em relação ao transporte escolar. Ainda há desafios quanto à organização do trabalho pedagógico: os professores precisam assumir propostas pedagógicas diferenciadas para os alunos que são adolescentes, jovens e adultos do campo, que cursam o ensino fundamental, o ensino médio regular, o ensino médio profissionalizante, EJA e do ProJovem Campo.

Nosso olhar de observadora participante se voltou à disposição e ao interesse dos professores para os grupos de estudos. Os professores se dividiram em 04 grupos, organizados da seguinte forma: 02 grupos da escola sede (01 de funcionários e 01 de professores), 01 grupo em Horizonte D'Oeste e 01 grupo itinerante nas comunidades Limão, Sapiquá, Clarinópolis e Fazenda Soteco. Esta foi a melhor forma que encontraram para se organizar e para conduzir o processo de formação continuada. Em uma das etapas de formação uma professora fez a seguinte afirmação: “A escola do campo precisa tomar decisões que tocam a sua realidade”. Quanto a esta afirmação concordamos com Caldart:

Estamos num tempo em que a escola também é uma das convocadas a *tomar posição* diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isto que se pode chamar de *educação para a autonomia...* (2009, p.60) [grifo da autora].

Uma professora da EEPJFSN, também gestora de uma escola municipal, onde estão localizadas as salas anexas, argumentou que "para ser professor do campo é preciso se identificar com a comunidade, pois alguns ainda têm uma visão do campo enquanto inferioridade". Após um momento de formação, numa conversa informal, a diretora fez o seguinte relato:

Muitos professores ainda querem vir pra cá para aprender e depois voltar pra cidade. Alguns dizem que no campo é mais fácil, mas se deparam com outra realidade, pois todos os professores que atuam nesta escola do campo são licenciados e com cursos de especialização. Ainda temos o cuidado em não deixar faltar o lanche, este é igual para todos, independentes de ser aluno da escola municipal ou estadual. Aqui há uma prática comunitária de respeito à comunidade local. Imagine, não tem como servir o lanche para as turmas do ensino fundamental e deixar os alunos do ensino médio sem lanche! Para os

alunos e para os pais, a escola é uma só, formamos uma comunidade (Registro do caderno de campo a partir da observação, 2012).

Os educadores do campo lutam pelo fortalecimento da identidade camponesa, se veem como coletivo, falam e agem como pertencentes ao campo reconhecendo a sua *escola do campo e no campo*. Porém, um dos grandes desafios ainda persistente neste século XXI é romper com a dicotomia campo-cidade.

Outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida (CALDART, 2009, p. 33).

Na proposta de pesquisa participante, (pesquisadora e professor formador do CEFAPRO/Cáceres), realizamos um trabalho sobre as concepções de Educação do Campo e os marcos legais, com ênfase nas Diretrizes Operacionais, enfatizando as lutas e as conquistas dos movimentos sociais do campo pelos seus direitos. Neste espaço de discussão ouvimos vários depoimentos dos participantes da formação continuada, alguns eram professores da zona urbana e nestes últimos anos são docentes da escola do campo. Vejamos o testemunho de um professor:

Após a minha convivência com a realidade do campo, com as explicações do contexto histórico da educação do campo com o André (professor formador) e os esclarecimentos feitos pela Roseli (pesquisadora) sobre a construção coletiva da Educação do Campo, a luta por políticas públicas e o movimento por uma educação do campo é que, realmente começo a entender o que é educação do campo e, principalmente a importância dos movimentos sociais do campo. Antes de vir para a zona rural, enquanto professor e morador urbano eu só tinha a visão que a televisão nos passava, como se os movimentos sociais do campo e o MST fossem os baderneiros da sociedade, uma vez mostraram a imagem de um homem do MST ferindo outra pessoa com uma foice, então foi esta imagem que a mídia capitalista me passou e foi a imagem que ficou. Mas agora, compreendo o que é educação do campo e, quero lutar por esta educação. Trabalho aqui e não quero voltar para a escola urbana, me sinto professor do campo eu sou muito feliz aqui (Fonte: observação registrada no caderno de campo, depoimento de um professor das salas anexas da comunidade Clarinópolis, 2012).

Nesta mesma equipe de professores que participavam da formação continuada, ouvimos vários depoimentos, sem falar em identidade docente, mas fomos percebendo que os testemunhos dos professores e professoras, principalmente dos que vieram da zona urbana para a zona rural, refletiam a construção ou (re) construção de identidades.

Participar da formação hoje nos faz compreender a importância da educação do campo, eu me sinto feliz aqui onde moro e trabalho, não quero deixar a

educação do campo. São muitos os desafios, como a falta de estrutura física, mas já me identifico com a comunidade (Fonte: observação registrada no caderno de campo, depoimento das professoras das salas anexas das comunidades Sapiquá e Fazenda Soteco, 2012).

Analisamos os depoimentos anteriores, observando estes professores, como seres em transformação, fica evidenciado porque os participantes, que eram professores da zona urbana, em seus testemunhos afirmam este processo de reconstrução de identidade. Havia uma identidade comum entre eles, “ser professor”, mas a vivência, a cultura, o envolvimento com o povo do campo, a troca de saberes e experiências no espaço da formação continuada tem propiciado a reconstrução de identidades “ser professor do campo”, “ser morador do campo”, “pertencer à comunidade do campo” etc. Observamos a constituição do ser professor do campo na relação do sujeito com o meio onde vive e trabalha. Neste sentido há um movimento, de acordo com Franco e Gentil (2007, p. 43): a identidade é um processo contínuo de construção individual e também coletivo, de caráter processual, constituído a partir de si mesmo e não como algo dado e estático.

Podemos conceituar identidade como movimento, mudança, transformação que identifica um grupo, uma comunidade, ou seja, é um “vir a ser” ou a junção do “eu” do “outro” formando o “nós”. Portanto, a identidade está relacionada a um processo constante de construção do ser, que nas relações sociais do meio onde vive, interfere e estabelece interação com outros sujeitos compartilhando interesses políticos, econômicos, culturais e sociais. Podemos entender este processo como construção de identidade individual e coletiva. Bogo afirma:

A identidade, seja ela individual ou coletiva, é parte constitutiva do movimento dialético já feito, antecipando a expectativa do movimento que ainda fará a nova identidade. [...] a identidade se caracteriza pela experiência já feita e pelas expectativas que se abrem a partir da intervenção do sujeito coletivo na história (BOGO, 2010, p. 117-118).

Entendemos que o professor, enquanto sujeito é constituído de *identidades*: a identidade individual, a coletiva e a de contexto. Podemos exemplificar a partir das constantes modificações observadas e relatadas no caderno de campo desta pesquisa; os sujeitos deste estudo, no caso, os professores tem uma *identidade individual, são professores*. A partir de sua atuação docente, da formação continuada em serviço e da convivência com os “iguais” (com os outros professores do campo) constroem uma nova identidade, denominamos *identidade coletiva, são professores do campo*. Esta identidade se constituiu por meio do

trabalho, na escola, na comunidade. Nesse sentido, o professor do campo mantém as características individuais e coletivas.

Ainda é possível revelar e afirmar as ligações entre socialização e educação, cultura, espaço, território e a comunidade onde mora e/ou atua. Como não vivem isolados, os professores são atores coletivos, carregam consigo os símbolos da cultura e as características de sua realidade. Sendo assim, vão reconstituindo sua identidade, uma *identidade de contexto*, ou seja, a de *pertencimento ao povo do campo*. Percebendo estas mudanças, consideramos que o educador do campo é um ser em transformação, em processo de constituição, possui identidades. Gentil considera que,

[...] as identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente em suas experiências individuais, elas são processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto em relações e interações entre as pessoas durante toda a sua vida (2005, p. 59).

Nossos olhares se voltaram, também, aos problemas enfrentados pelos participantes desta pesquisa durante a observação da vivência e, principalmente, das dificuldades que os professores do campo enfrentaram para participar da formação continuada em serviço. Dentre os vários desafios, citamos: a falta de transporte escolar comprometendo o calendário letivo e, com isso, os grupos de estudos aconteceram aos sábados e feriados.

Porém, não podemos negar que mesmo percebendo as particularidades de cada região, principalmente dos professores das salas anexas, no que se refere à instabilidade de emprego, que são os contratos temporários, dificuldades de acesso e transporte, a organização coletiva superou o que poderia impossibilitar a participação dos docentes na formação continuada.

Observamos o compromisso e a dedicação dos profissionais não docentes, envolvidos com a esperança de resolver junto aos professores os desafios da leitura e da escrita dos alunos desta escola. Ao mesmo tempo reforçavam a necessidade de participação na formação continuada, na realidade onde exerciam suas atividades. Para confirmar estas observações relatamos os depoimentos de duas funcionárias:

1 - Somos profissionais da escola do campo, também nos sentimos responsáveis pela qualidade do ensino dos nossos alunos, queremos oferecer a eles um serviço de qualidade e zelar pela ética e o cuidado com os nossos educandos. Somos funcionárias politizadas e conscientes dos direitos e da importância de uma relação com ética nesta escola (Caderno de campo, testemunha de uma funcionária do apoio da escola sede, 2012)

2 – Em 2011, eu participei da formação continuada na zona urbana, num município vizinho, mas não me senti motivada, por isto não aprendi muito.

As temáticas dos grupos de estudos definidos por aquela escola eram totalmente diferentes das necessidades da escola onde eu trabalhava que é a EEPJFSN, pois eu atuava numa escola do campo, minha realidade era diferente. *É muito importante participar da formação onde atuamos profissionalmente* (Caderno de campo, depoimento de uma técnica administrativa da escola sede, 2012. [Grifo nosso].

Enfatizamos que o compromisso e o envolvimento dos profissionais não docentes com a formação continuada superam alguns desafios. Nesse sentido, percebemos que as ideias coletivas buscavam superar as barreiras existentes no sistema, com interesse comum, no caso, o diálogo entre as diferentes realidades e a organização em diferentes grupos de estudos buscavam no Projeto Sala de Educador (PSE), não apenas um espaço para resolver os problemas de leitura e escrita. Conforme estava previsto no objetivo do projeto de formação, discutiam também problemas pertinentes a Educação do Campo, articulados à realidade. Como diz Caldart (2000, p. 55), “esta também é uma forma de compreender que *o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada”.

Não poderíamos ter um olhar míope às observações e às conversas informais que circundavam nos espaços da escola sede. Alguns afirmavam, “nossa escola é mista, nossa escola está no perímetro urbano então é urbana” (P11). Percebemos nas entrelinhas um sonho político de emancipação do distrito. Uma professora chegou a afirmar “não somos esta escola do campo que vocês pesquisadoras conhecem, não somos do movimento, nossa realidade é outra” (P11). Mesmo ouvindo estes argumentos, percebíamos a contradição nos momentos de formação continuada. A mesma professora argumentou “como iniciar as aulas se mais de 70% dos nossos alunos são do campo e dependem do transporte escolar?” (P11). Outra professora de um distrito vizinho afirmou: “nossos alunos estão desistindo do ensino técnico profissionalizante em Agroecologia porque precisam ajudar na produção, na ordenha, pois trabalham com as famílias no campo e não podem ficar o dia inteiro na escola” (P2).

Alguns professores da escola sede diziam não ser uma escola do movimento, mas não percebiam a dinâmica da EEPJFSN que se transformou numa *escola do campo em movimento*. Poderíamos afirmar escola do campo em *movimentos coletivos*, há 04 grupos de profissionais envolvidos com a formação continuada: 01 grupo nas salas anexas, 02 equipes na escola sede (sendo 01 de funcionários e 01 de professores) e mais 01 no distrito de Horizonte D’Oeste.

O trabalho coletivo possibilitou uma nova caminhada. Conseguiram enquanto diversidade da Educação do Campo fortalecer e organizar os diferentes grupos das salas anexas e da sede da EEPJFSN de maneira que, os profissionais docentes e não docentes,

continuaram querendo educar e se educar, partilhando suas experiências na formação continuada, com esperança de realizar uma educação voltada a transformação dos sujeitos do campo e conseqüentemente a sua mudança enquanto coletivo de educadores num processo de constituição de identidades. Partindo desta ideia, consideramos a afirmação de Gentil (2005, p. 60): “identidades se constituem num processo contínuo de fazer-se e refazer-se a partir das experiências e significações”.

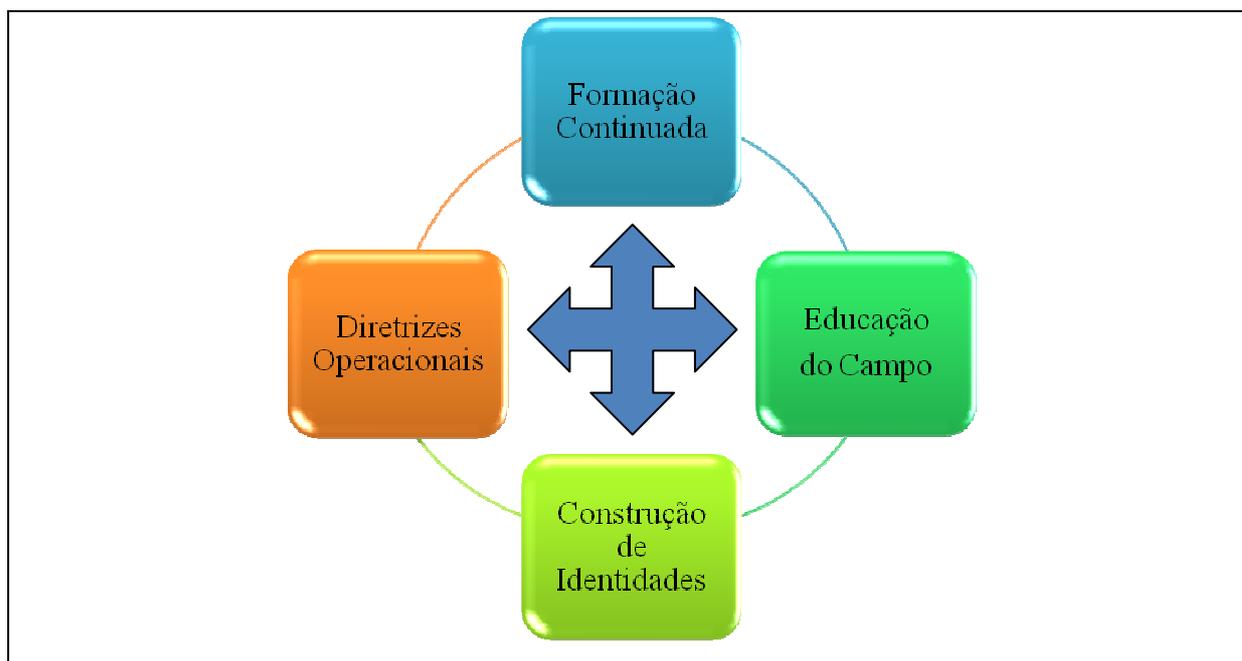
As decisões precisam ser tomadas no espaço da formação a partir de reflexões e ações que envolvam organização individual e coletiva. Nesse sentido “a organização é sempre mais do que uma referência política, ela ganha referência de lugar, onde pensamos, planejamos, atuamos e convivemos coletivamente. Essa é a melhor escola (BOGO, 2010, p. 200)”.

Acreditamos que seja preciso lutar por mais escolas e políticas públicas educacionais, mais investimentos na formação continuada que contribua para a emancipação dos sujeitos históricos do campo. Concordamos com as ideias de Bogo (2010, p. 201), ao afirmar que, “a formação é acima de tudo, *forma de ação*, por isso não se pode imaginar a teoria separada da prática”.

A diversidade da Educação do Campo representa a cultura do povo camponês, nas ideias de Caldart (2000) se identifica pelas suas práticas ou vivências como processo de humanização das pessoas e constituem o movimento. Partindo dessa ideia, a construção de identidade também é um movimento constante, revela as condições de vida, os costumes e o trabalho das pessoas que vivem no e do campo. Portanto, o movimento das atividades do povo camponês, o significado daquilo que fazem, é uma das principais revelações do processo de *(re) construção de identidades*. Consideramos que o que dá sentido ao contexto e aos sujeitos do campo é a sua cultura. Concordamos com Gentil (2005, p. 68) que “a identidade se afirma por meio de antecedentes históricos e, dizendo de outro modo, é um movimento de reconstrução que se fundamenta na cultura”.

Em síntese, tivemos como objetivo nesta parte do trabalho, analisar os dados obtidos por meio de documentos, observação participante e entrevistas em função dos três eixos definidos previamente: *Formação Continuada, Educação do Campo e Construção de Identidades*, e suas relações com as *Diretrizes Operacionais*. A análise demonstrou que, efetivamente, há uma inter-relação entre o que havíamos denominado como eixos e as *Diretrizes Operacionais*. O movimento entre os quatro aspectos é dialético. Assim sendo, podem ser representados pela figura a seguir:

Quadro 10: Relação entre os eixos de análise



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos eixos

Nesta pesquisa, inicialmente, tomamos como centro da análise as Diretrizes Operacionais, mas pudemos perceber que não há um centro que determina os outros, a relação é de movimento constante.

5.6 – Análise das Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas ocorreram numa relação de diálogo e horizontalidade entre a pesquisadora e os professores, sujeitos desta pesquisa. Percebemos muita disponibilidade e vontade dos docentes para contribuírem com os diferentes saberes de suas experiências como educadores do e no campo.

Sabemos que um dos desafios de pesquisadores pode ser a conquista dos sujeitos para contribuir com uma pesquisa. Em nosso caso, para nossa alegria, havia além da expressão verbal, muitos olhares expressando a vontade de contribuir com o estudo. Diante da afinação existente entre nós (pesquisadora e professores), o processo de coleta de dados foi de construção e de aprendizagem coletiva.

Parafrazeando Ghedin e Franco (2008, p. 82-83), só é possível interpretar o que tem mais de um sentido e, esta interpretação remete o sujeito para a compreensão e a explicação da realidade.

Na primeira fase de desenvolvimento da entrevista, durante o contato inicial com os professores, alguns episódios nos comoveram diante da solidariedade e da vontade do grupo em participar e contribuir com a pesquisa. Preferimos denominar estas situações de ótica camponesa, ou seja, de um olhar solidário e compreensivo, de gente que se coloca no lugar do outro, do pesquisador.

Nesses contatos a “ótica camponesa” era contagiante em Horizonte D’Oeste, Santo Antonio do Caramujo, Limão, Clarinópolis, Fazenda Soteco e Sapiquá. As falas dos entrevistados soavam em harmonia, como uma orquestra solidária: “sabemos dos desafios e das dificuldades que a pesquisa proporciona quanto às distâncias existentes entre nossa comunidade e a cidade de Cáceres”. “Nós podemos ir até lá, nós já estamos acostumados”, ou “às vezes, temos que fazer alguma coisa na cidade e lhe procuramos para a gravação das entrevistas”. “Sabemos das dificuldades que se enfrenta nas estradas, além da distância, podemos ir ao seu encontro,” e ainda ecoa em meus ouvidos, como se fosse o tempo presente, uma fala que, para nós, serviu como uma avaliação da pesquisa participante: “nós também queremos e precisamos ir até vocês, pois tem nos ajudado muito, tem participado conosco em todas as reuniões e grupo de estudos da formação continuada, estamos aprendendo juntos” (Depoimentos coletados durante as entrevistas, 2012).

Acatamos as sugestões dos sujeitos da pesquisa e solidariamente, com responsabilidade, envolvimento coletivo e pertencimento ao grupo de formação continuada realizamos as entrevistas semiestruturadas em diversas localidades e espaços, a saber: sala de estudos do PPGEdu/Unemat, sala da coordenação/direção da escola sede, sala de aula da escola municipal em Sapiquá, às margens do rio Paraguai no pátio do SESI Clube em Cáceres, durante uma feira de economia solidária realizada no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cáceres (STTRC), e até mesmo num sábado, no Colégio Imaculada Conceição (CIC), centro de Cáceres.

Consideramos que manter esta relação horizontal foi fundamental para o conhecimento e aproximação da pesquisadora dos diferentes contextos sociais que compõem a escola. Construímos laços afetivos e envolvimento com as comunidades, mas, sem perder o foco do nosso trabalho. Mesmo com algumas alterações no cronograma de formação continuada e outras situações de mudanças inesperadas que a vida no campo proporciona (a

exemplo, questões da própria natureza como período chuvoso), nós procuramos manter nossa percepção ativa ao eixo dos problemas desta pesquisa, mirando os objetivos propostos.

Optamos por utilizar a entrevista com a finalidade de saber a dinâmica do Projeto Sala de Educador e como foram definidas as temáticas para a formação continuada; se e como os educadores promovem a articulação entre o Projeto Sala de Educador e a construção de identidades durante a formação continuada.

A entrevista foi agendada com antecedência e aconteceram de acordo com o local, data, e horários definidos pelos professores do campo entrevistados. Ao iniciar cada entrevista agradecemos ao entrevistado pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa a partir dos saberes de sua experiência. Ficamos atentas para não fugirmos aos critérios pré-estabelecidos no procedimento de análise. Quanto aos professores selecionados, os 11 (onze) responderam com muita tranquilidade às questões da entrevista.

Seguimos a ordem das perguntas para a análise (as questões estão no Apêndice A, ao final deste trabalho). Os professores são identificados como P1, P2 e assim sucessivamente até P11. Nossa intenção é manter o sigilo e não revelarmos a identificação dos professores entrevistados.

Com relação à análise das entrevistas, escolhemos priorizar a incidência das respostas. As falas dos sujeitos foram transcritas, zelando para não provocar alterações de sentido, reorganizamos as estruturas das frases para facilitar a compreensão do leitor e a análise destes dados.

Estudamos criteriosamente a seleção dos dados que avaliamos como relevantes na entrevista. Examinamos as falas dos sujeitos que emergiam nas respostas das entrevistas, refletindo as finalidades deste estudo, buscamos informações relacionadas aos eixos de análise e identificamos as categorias emergentes.

Este procedimento de análise exigiu muitas leituras, atenção e criteriosidade da pesquisadora quanto à descrição, explicação e interpretação dos dados, pois é a nossa compreensão que aponta os significados evidenciados.

A compreensão é resultado, inacabado, de um processo de explicação [...] Mediante a compreensão e interpretação é que se buscam métodos explicativos, que são também compreensivos, ao demonstrarem determinada interpretação de outra interpretação (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 83).

A partir da interpretação das falas construímos as categorias. Para isto definimos os seguintes procedimentos: descrevemos as respostas que indicam os depoimentos dos entrevistados, qual o sentido ou significado das falas e as categorias emergentes.

Iniciamos esta análise a partir da 1ª questão e 2ª questões: *como esta escola se organiza para elaborar o Projeto Sala de Educador e como são definidas as temáticas de formação continuada?* Todas as respostas evidenciaram que, ao concluir a formação do ano anterior (2011), os coordenadores já haviam solicitado que os professores fizessem um diagnóstico de acordo com a realidade da escola, indicando quais seriam as necessidades de aprendizagem dos alunos para que todos os professores estudassem na formação continuada. Reuniram-se em assembleia, ao final do ano 2011, decidiram que a necessidade de quase todos, nas diferentes realidades seria trabalhar a leitura e a escrita. Esta percepção pode evidenciar a preocupação dos educadores compreender a realidade, auxiliada pelo trabalho de interpretação, pois, as dificuldades de interpretação se refletem não apenas em textos ou problemas em matemática, mas também, para interpretar o mundo.

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1989, p. 7).

Durante a semana pedagógica, em 2012, os coordenadores apresentaram a proposta de formação continuada definida no coletivo. Todos participaram com sugestões, considerando cada realidade, combinaram encaminhamentos como datas, metodologia, sendo estudos em grupo e por áreas do conhecimento.

Verificamos que a decisão coletiva foi baseada no diálogo entre os professores, considerando a realidade da escola. Quando os entrevistados afirmam que fizeram um *diagnóstico*, ao nosso olhar, implica dizer que fizeram uma análise de suas práticas educativas a partir das suas experiências. Buscar alternativas para melhorar a leitura e a escrita a partir do diagnóstico coletivo suscita o desejo de:

Buscar, sem entraves, novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e entre todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer a quem aprende. Tudo isto implica uma nova maneira de ver a formação docente [...] as instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

A partir do diagnóstico sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, que evidenciou a leitura e a escrita, confirmamos nas respostas de P1 e P7 que as temáticas definidas para a formação continuada emergiram da necessidade dos professores, com a meta

de melhorar o que não estava a contento para a maioria dos professores da escola sede e das 05 salas anexas.

P2 - Este ano foi organizado pelos coordenadores, mas através de um questionário que já existia o ano passado, o que os professores estavam querendo o ano passado, fazendo os questionamentos. Foi organizada uma assembleia e foi colocado qual que seria a formação desse ano, se todos aceitavam se queriam aquilo mesmo. E o tema escolhido foi colocado pela vontade dos professores mesmo! Ficou o tema “Ler e escrever um compromisso de todas as áreas” para esse ano.

P7 - Bom, a princípio é feito um diagnóstico no ano anterior, das atividades encontradas no dia a dia da escola e a partir desse diagnóstico foi elaborado um projeto, tanto que esse ano na escola ficou a “leitura e a escrita”, com o foco mesmo de estudos dos professores e das dificuldades deles, e assim está sendo feito, vem sendo trabalhado dessa forma. A partir do diagnóstico do ano anterior passando para um novo projeto.

Podemos analisar as evidências do *trabalho coletivo* quando perguntamos, na entrevista, como a escola se organiza para elaborar o seu projeto de formação continuada, isto é evidenciado em todas as falas de P1 ao P11, às vezes expressas em outras palavras, mas com o mesmo significado, por exemplo: grupos, assembleia. Na expressão de P2 “Foi organizada uma assembleia e foi colocado qual que seria a formação desse ano, se todos aceitavam se queriam aquilo mesmo. E o tema escolhido foi colocado pela vontade dos professores mesmo”. Este depoimento pontua que além das temáticas de formação continuada ser decidida a partir das necessidades das escolas, a organização e a participação coletiva foi evidenciada pelos professores em todas as comunidades. Caldart afirma que:

O coletivo de educadores é portanto também o seu espaço de auto formação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar e escrever sobre o processo, teorizá-lo (2009, p. 125).

Destacamos outros testemunhos evidenciados pelos professores quanto ao trabalho coletivo, esses expressos pela forma como se organizam para a elaboração do projeto de formação continuada:

P4 – [...] a gente fala, escreve faz o relatório, e aí ficou decidido assim, entre os professores e os coordenadores da escola.

P10 - Nós sentamos e conversamos em relação ao que ainda iria ser trabalhado durante a formação continuada no Projeto Sala de Educador. Então, foi em conjunto, mas o projeto em si ficou pré-estabelecido por alguns, os coordenadores que no caso foi quem ajudou a escrever.

P11 – [...] Então é assim: faz reunião, conversa, sugere, ouve e depois chega a um consenso e monta o cronograma para isso, para atender a maioria e essa maioria faz o possível para vir.

Há um consenso nas respostas quanto à metodologia utilizada pela escola em relação à organização e elaboração do Projeto Sala de Educador. Além das evidências sobre o trabalho coletivo, destacamos o depoimento de um professor quanto à identidade da escola do campo:

P6 - Primeiro a gente faz uma reunião com todas as extensões e a sede, então lá o coordenador pedagógico da escola pede para que as escolas façam a formação entre eles. *Nós discutimos toda a identidade da escola, o que precisa melhorar, o que é importante para a escola, porque cada extensão tem um diferencial da outra, não é tudo igual.* E a partir desse momento reúne novamente todo mundo, e aí vai compartilhar as experiências que cada extensão teve, todo mundo junto nas férias [grifo nosso].

Observamos que, ao se referir à escola sede, P6 usa a expressão “lá” e “as escolas”, que sabemos que são as salas anexas, como se não pertencessem a EEPJFSN. Nas entrelinhas é possível observar a visão do professor em relação à sede, como a escola que administra que manda, mas ao mesmo tempo P6 relata que voltou à comunidade. No caso ele se refere à escola municipal onde estão as salas anexas, falou da identidade da escola, como se voltasse a sua realidade para fortalecer a identidade de sua origem. Ao afirmar que *cada extensão tem um diferencial da outra, não é tudo igual*, entendemos que se refere às diferenças das salas anexas. Ao afirmar que compartilham suas experiências,

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

O trabalho coletivo, desenvolvido a partir da formação continuada, permitiu aos professores interpretar a sua realidade, melhorando a ação pedagógica, interagindo e partilhando suas experiências em cada comunidade e juntos reconstruindo a identidade docente como professores do campo.

Além destas respostas, na 1ª questão, o eixo de análise Educação do Campo, é abordado pela entrevistada P10 afirmando como as temáticas são definidas:

Em conjunto. Este ano nós viemos com uma proposta de leitura e escrita e então pensamos que não iria atender necessariamente a nossa realidade, então nós batemos o pé um pouquinho, nós queríamos trabalhar isso dentro da educação do campo, tanto que foi mudado um pouquinho o objeto do projeto para que fossem atendidas áreas específicas dentro da educação do

campo. Então ficou a leitura e a escrita em diferentes áreas, mas a gente trouxe para a realidade do campo, de que forma a gente pode utilizar práticas da leitura e escrita na sala de aula da educação do campo, então a gente modificou um pouco.

As afirmações de P10 são de sensibilidade e compreensão do contexto. Ela fez uma leitura de mundo, da realidade onde desenvolverá sua prática pedagógica, na expressão “nós batemos o pé um pouquinho”, podemos interpretar como afirmação de posição vinculada à ideia de pertencimento, de educadores que estão com os pés no chão, no chão da escola do campo, comprometidos além da prática pedagógica com a transformação da realidade, ou seja, trabalhar a teoria leitura e escrita considerando o contexto, enquanto práticas necessárias à formação humana.

É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade (CALDART, 2000, p. 81).

2ª questão da entrevista: *Os temas trabalhados no Projeto Sala de Educador contemplam a realidade da Educação do Campo? Como?*

Dentre os 11 professores entrevistados, 06 afirmaram que os temas estudados na formação continuada contemplam a realidade da educação do campo, 04 professores justificaram que parcialmente e 01 respondeu que não. P2, ao negar, diz: “É difícil, muitas coisas não contemplam não. No meu pensar não contemplam porque a gente vive em realidade diferente, calendário diferente e os alunos que demoram em chegar à escola” [grifo nosso]. A fala deste entrevistado expressa o seu cotidiano, as dificuldades encontradas na sua comunidade, como se as situações fossem divergentes e exigissem outro conhecimento, outra formação continuada. Não seria possível, neste espaço formativo, integrar esta realidade problemática às outras realidades das salas anexas ou não há abertura para sintonizar estas dificuldades no espaço da formação?

Percebemos também que ao falar dos educandos P2 relata a situação do transporte dos seus alunos que “demoram em chegar à escola”, o que também é comum nas outras comunidades. Esta condição reflete a preocupação quanto ao tempo que os estudantes ficam no transporte escolar e ao tempo que tem na escola. Não seria também um problema pedagógico a ser abordado na formação continuada? Parafraseando Freire (1987), afirmamos que, lutar pela humanização, tornar-nos mais humanos é a grande tarefa da humanidade.

Os depoimentos que se referem à realidade da educação do campo variam nas respostas:

P5 - Acho que nem sempre! Nem sempre, porque a realidade é outra. Por exemplo, as extensões, a gente não tem recursos para estar trabalhando, porque sonho a gente tem muitos, a gente sonha muito, como eu sonho [...], sou uma eterna sonhadora com relação a Escola do Campo. *Eu acho que falta sim, mais apoio, mais recursos, lá na escola mesmo [...], a gente não tem salas*, então são várias situações que às vezes dificultam em relação ao trabalho. Então eu acho que às vezes não contempla [grifo nosso].

P8 - Em parte, não na totalidade porque *a educação no campo é uma educação bem diferente* e parece que não, mas, é bem diferente da educação urbana. Então às vezes *essas questões são feitas por pessoas que não conhecem a realidade do campo* e quando chega à prática a realidade é outra e as vezes não dá certo [grifo nosso].

P11 – No passado ficou um pouco a desejar, porque a *princípio a EEPJFSN não era uma escola do campo*, ela foi articulada como escola do campo pela SEDUC/MT em 2010, se não me engano. [...] A realidade da educação do campo, aqui, além de ser uma escola do campo, não é totalmente do campo, mas assim, como ela trabalha com ensino profissionalizante que é o EMIEP/Agroecologia e o Ensino Médio. Ela *tenta viabilizar para os dois lados, tanto para a questão do pessoal que está no campo, realmente no campo trabalhando e morando e aqueles que não estão no campo também, que ficam na comunidade e não tem de ir para o campo, trabalhar no campo*. Então atendemos as duas necessidades [grifo nosso].

Os professores justificavam em suas respostas pela falta de estrutura física e condições de trabalho, fazem comparações ou afirmam que os temas trabalhados tratam ‘parcialmente’ das questões do campo. Podemos observar que P5e P8 afirmam que não contempla na totalidade, mas, estão melhorando para o ano de 2012, pois no ano anterior não tiveram muitas vantagens.

Consideramos que P11 apresenta em seu depoimento um conflito quanto à construção de identidade da escola enquanto escola do campo, afirmando que “*não é totalmente do campo*” e que a escola atende “*duas necessidades*”, seria campo e urbano? O que define a identidade da escola são as modalidades e os cursos oferecidos por ela ou são os modos de vida e trabalho dos seus sujeitos? Será que existe dentro da unidade sede esta dicotomia campo-cidade? Pela fala do entrevistado é como se o EMIEP, que oferta o curso de Agroecologia existisse na escola, somente, para atender aos alunos que trabalham e moram no campo e o Ensino Médio Regular para os que não moram no campo.

Os outros seis entrevistados afirmam que sim, porque as temáticas estudadas consideram a Educação do Campo, porque os problemas são levantados na própria escola, relacionam os temas à realidade do campo. Pela troca de experiências e pelos depoimentos pudemos perceber que a escola está buscando isto:

P10 – [...] a gente tinha que ser da escola do campo porque somos do campo. [...] então depois que passamos para a escola “João Florentino” é que passamos realmente a debater a questão do planejamento de escola do campo, como iriam ser as práticas, mas até então ela não atendia.

Ao relatar a experiência como professora das salas anexas, quando pertencia a uma escola urbana, P10 relatou que na formação continuada [...] *conversava sobre o PPP e PDE e nós não podíamos nem optar porque eles falavam que era assim e assim e tá ok assim e pronto, a gente não tinha como optar, não tinha participação e o ano passado a gente já começou a participar.* A seguir, P10 fez uma afirmação positiva em relação ao avanço da escola em 2012:

[...], nesse ano já foi diferente porque o projeto está atendendo realmente as nossas práticas, aqui no campo. Está diferente do que nós víamos no ano passado muita palestra, muita fala então muita coisa se fala e pouca coisa se faz então, esse ano a gente está fazendo mais do que falando, e eu achei que está atendendo mais.

Pelas afirmações de P10 que, anteriormente ao ano de 2012, pertenciam a uma escola que não era do campo e não tinham oportunidade para participar ou opinar enquanto professores do campo. Para o ano de 2011, por ser o primeiro ano de experiência dessa escola sede, tinham mais palestras, muita fala e pouca ação. P10 afirma ainda que a escola sede não era uma escola do campo e estabeleceu algumas comparações para o ano de 2012 porque o PSE está atendendo à prática no campo. Desse modo, Imbernón afirma que:

A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de auto-avaliação sobre o que se faz e por que se faz. [...] A formação distante da prática docente deveria ser reduzida (2010, p. 47).

Os outros seis entrevistados (do total, mais de 50%) afirmam que a formação continuada contempla a realidade da Educação do Campo, conforme segue:

P4 - Contemplam porque é assim, a nossa escola fez os estudos do livro e da leitura, tentamos trabalhar em cima daquilo a gente acha que os alunos estão precisando [...]

P6 - Olha, contempla porque é um problema levantado na própria escola e vai trabalhar na própria escola. Então acaba contemplando, não são 100% porque a gente não consegue atingir tudo, os 100%, mas contemplam sim.

P7 - A gente busca trabalhar temas que contemplam a educação do campo mesmo, a gente sabe que, *pelo menos para a gente é realidade descobrir o que é educação no campo.* Na medida do possível a gente tenta inserir, tenta englobar isso, na Sala do Educador, *para que o professor também se sinta inserido nessa realidade,* porque também não é fácil para o professor... [...] [grifo nosso]

Observamos nas afirmações de P7 a tentativa de incluir a realidade das escolas na formação continuada. Ao dizer que o professor também deve se sentir inserido na realidade, entendemos que se refere ao pertencimento e construção de identidade do educador do campo.

Ainda nesta análise da 2ª questão, nos chamou a atenção o depoimento de P1, “Bom, como a ênfase é a leitura e escrita, acreditamos que contempla, ou seja, na educação urbana ou na educação do campo, os temas leitura e escrita é um problema de todos, então acreditamos que contempla”. Percebemos neste depoimento uma visão não dicotômica campo-cidade, mas na percepção do entrevistado há uma unidade quanto à temática definida para a formação dos professores, o tema leitura e escrita considera também a realidade do campo.

3ª questão: *O projeto de formação continuada se articula ao PPP? De que forma?*

Além de responder se existia ou não articulação da formação com o PPP ainda afirmaram se o conheciam ou não. Cinco dos entrevistados disseram conhecer o documento e afirmaram a existência de articulação da formação continuada com o PPP, e ao interpretar criteriosamente as respostas, verificamos que alguns sujeitos afirmavam ter participado do planejamento do PPP no ano de 2012. Comparando as 05 respostas com outros dados desta pesquisa, constatamos que os professores se referiam a uma reunião que tratou da reelaboração do Regimento Escolar. Na análise dos documentos constatamos na escola sede e na Assessoria Pedagógica de Cáceres a existência do PPP somente com referência ao ano de 2011. O depoimento de P7 confirmava este relato:

É outra realidade nossa a questão do PPP, até que o nosso, nós elaboramos no ano de 2011. Esse ano ele não foi previsto ainda e elaborado, mas no ano de 2011 *foi uma dificuldade nossa focar na realidade do campo também*. Então assim, a realidade do campo nossa tem sido esta, estamos descobrindo [...] tanto para o aluno quanto para o professor estamos descobrindo essa questão. Então a gente procura trabalhar nessa dinâmica do campo, mas é, assim, tem sido uma questão muito diversa mesmo para a gente. [...] *Uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática, saber o que é o campo, o que é trabalhada na educação do campo e na prática o que muda? Acaba que muitas vezes, você pega um currículo sendo trabalhando tanto como na educação urbana e, como também na rural, com o risco de ser a mesma coisa, a mesma ideologia, o mesmo currículo. Então, muitas vezes basta diferenciar isso na prática para o professor, isso seria o PPP, vivenciado dentro do PPP da escola. O PPP está inserido na educação do campo, então vamos dizer que estamos descobrindo nesse meio aí...* [grifo nosso].

Percebemos pela resposta de P7 que a EEPJFSN tem o seu PPP voltado para o campo. O entrevistado estabelece relações entre a realidade da educação urbana e da sua escola, acredita que a prática precisa ser mudada, transformada.

Tanto a superação da dicotomia entre o rural e o urbano, quanto a necessidade de recriar os vínculos de pertença ao campo, são os dois elementos que fundamentam a Educação do Campo (RAMOS, MOREIRA & SANTOS, 2004, p. 38) .

Entendemos que a escola está num processo de construção pedagógica e de identidade enquanto escola do campo. O questionamento da entrevistada chama a atenção para a prática, para a transformação, como desejo de mudança, ela está ciente da necessidade e da diferença existente no campo, mas ainda não sabe como mudar: “*Uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática, saber o que é o campo, o que é trabalhado na educação do campo e na prática o que muda?*” Percebemos, ainda, um pouco de insegurança nos outros depoimentos, mesmo afirmando que *sim*,

P9 - *Eu acredito que sim*, eu não saberia explicar pra você como, porque o que a gente trabalha na formação continuada é discutido algum ponto e depois se transforma em proposta pedagógica [grifo nosso].

A resposta de P1 é uma das que estabelece relação do PPP com as temáticas de formação continuada definidas no PSE:

P1 - Se articula no sentido de que quando se traçam os objetivos a serem alcançados pela escola no PPP, principalmente quando se fala em educação de qualidade, então o projeto vem atendendo também isso aí, porque os professores vêm estudando os temas leitura e escrita e como desenvolver esse trabalho para que os alunos superem as dificuldades, a gente está buscando então a educação de qualidade que o PPP também coloca que é necessário.

Ao se referir à educação de qualidade, P7 afirma que, o projeto de formação e o PPP estão voltados para a superação das dificuldades dos alunos do campo, esta interpretação nos remete a um dos princípios da Educação do Campo “qualidade na educação é um dos direitos dos povos do campo” assim como ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, inciso IV que destaca, “a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo”...

Um professor disse não conhecer, mas que não havia articulação da formação com o PPP. Os outros cinco não sabiam dizer por falta de acesso ao documento.

Assim, constatamos que destes professores, 45,50% conheciam o PPP da escola e afirmavam existência de articulação com a formação continuada, mas, 54,50% não sabiam dizer por falta de acesso ou desconhecimento do documento, especialmente os professores das salas anexas.

Não conseguimos acesso ao documento na escola, aos profissionais que procuramos não sabiam como e onde localizar o PPP. Registramos que só tivemos acesso a este documento junto ao técnico da Assessoria Pedagógica em Cáceres. Verificamos que o PPP fica disponível pelo sistema web da SEDUC-MT. A escola tem uma senha e todos os professores e funcionários deveriam acessar este documento que fica disponível no *site* citado, em PDF. Este é um procedimento recém-implantado pela secretaria estadual de educação.

4ª questão: *Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo? O Projeto de formação continuada se articula com as Diretrizes Operacionais? Como isto ocorre nos grupos de estudos?* Como se trata de mais de uma pergunta e as respostas são longas, organizamos uma síntese com as afirmações dos professores, a classificação das respostas e a quantidade de sujeitos com respostas comuns.

De todos os professores entrevistados, somente dois afirmaram conhecer as DOEBEC, mais dois conhecem parcialmente e cinco responderam que conhecem mais ou menos.

P9 - Muito pouco, assim não é por falta de acesso, eu tenho todas essas coisas gravadas no meu computador, eu tenho imprimido. Falta mesmo, aquele tempo para você sentar e ler, muitas vezes a gente lê mais aí a gente esquece.. [...] Nas discussões, eu me lembro de que nos outros encontros foi passada uma apostila pra gente estar discutindo, mas não teve um trabalho [...] ficou como tarefa pra casa, digamos assim, foi mais no início das aulas, antes de começar as aulas.

P10 - Nós já tivemos acesso a ela (Diretrizes), inclusive cópia, já li. Nós discutimos aqui o ano passado na formação sobre as Diretrizes. É como eu falei pra você, nós estudamos, debatemos, mas enfim dentro da formação mesmo, não acontece.

A resposta de P9 confere com a afirmação de P10: conhecem, receberam o documento como tarefa, para leitura, mas percebemos que na formação continuada ainda não há uma preocupação com o conhecimento e articulação das Diretrizes. Pelos depoimentos observamos que há uma leitura das DOEBEC enquanto informação e não como formação, P10 relata que: “debateamos, mas enfim, dentro da formação mesmo não acontece”.

Um professor afirma que conhece as Diretrizes e relata que a escola trabalha para resolver os problemas além da sala de aula. Fala da escola como um todo e inclui na formação continuada a participação dos funcionários:

P11 - Sim, conheço. Então como eu falei anteriormente, em conformidade com as diretrizes e as necessidades da escola, *a gente tentou entrar em um consenso para poder contemplar toda a necessidade que a escola precisa em cima de um determinado problema. Por exemplo, os funcionários tem uma necessidade para trabalhar juntamente com a escola, então eles estudam na formação continuada o que é voltado para a área onde ele atua, o professor a*

mesma coisa. É assim que a gente trabalha, para resolver as necessidades reais da sala de aula ou da escola também, porque uma escola não contempla só a sala de aula, tem o pátio, tem a secretaria, tem a biblioteca, tem tudo, tanto a quadra lá fora, que nem quadra tem, mas que é um campo de futebol e ali tem aluno e ali também tem funcionário e professores. Então todo espaço da escola ele é contemplado assim como uma preocupação, pra ver se pode ser resolvido algum problema, caso tenha ali [grifo nosso].

Um entrevistado afirma que a preocupação da escola não é somente com o espaço da sala de aula, é com “o todo”. E disse ainda “a partir das diretrizes e das necessidades da escola a gente entrou em um consenso para poder contemplar toda a necessidade que a escola precisa [...] uma escola não contempla só a sala de aula”. Concordamos com a pessoa entrevistada e nesse sentido reafirmamos a relevância da organização e constituição de um coletivo de educadores fortes, na linha das ideias de Caldart,

[...] nossa prática nos ensina que da mesma maneira que precisamos garantir espaços próprios dos educandos, para que desenvolvam mais rapidamente sua capacidade organizativa e seu pensamento autônomo, também é necessário garantir uma organização própria dos educadores, em alguns lugares chamada de coletivo pedagógico da escola, mas responsável pela direção do processo pedagógico como um todo [...] coletivo de educadores não é coletivo apenas de professores. Numa escola há outras pessoas que têm ou podem ter esta tarefa (2009, p. 123-124).

Apesar de termos um grande número de respostas dos que afirmam não conhecer as Diretrizes Operacionais, há indicações de que a escola procura observar os princípios da educação do campo. Os profissionais da EEPJFSN estão se organizando numa perspectiva de horizontalidade, a começar pela inclusão de um não docente na gestão da escola (uma funcionária foi eleita diretora da escola), isto busca romper com a dicotomia docente e não docentes.

Nesta perspectiva de integração, os sujeitos desta escola estão buscando romper com uma gestão historicamente construída pela verticalidade. Ao nosso olhar de observadora participante e pelas respostas dos entrevistados, a formação continuada funciona como uma orquestra em sintonia, ao definir junto a todos os profissionais, um projeto de estudo coletivo. Parafraseando Machado (2012, p. 142), o planejamento da formação continuada realizado em grupo é um importante indicador da prática de trabalho coletivo, assim como a troca de experiências entre os educadores, nas diferentes comunidades onde situam as salas anexas da EEPJFSN.

5ª Questão: *A escola do campo tem uma identidade própria? Como se constrói a identidade na escola do campo? A formação continuada contribui com esta construção de identidade? Como?*

Ao iniciarmos a análise desta questão nos chamou a atenção o depoimento de P1, ao afirmar que a maior dificuldade está na localização da escola, no perímetro urbano, onde o estilo de vida das pessoas é urbano, os professores não tem formação para a educação do campo e a maioria dos alunos vem do campo. Segundo este professor o planejamento dos docentes não atende a necessidade da Educação do Campo. Podemos analisar o grande desafio apresentado nas falas de três entrevistados:

P1 – [...] Os próprios professores têm dificuldades. A gente observa o planejamento dos professores, que eles entregam no início do ano, eles deixam de enquadrar esse planejamento dentro do que é a proposta no campo e, a partir de então, não conseguem trabalhar em sala de aula dentro do que seria a educação no campo.

P7 - A nossa escola, vamos dizer assim, também é um pouco mista? Não é totalmente o campo, mas de fato, é esse o nosso perfil mesmo, então eu acho assim, que há uma resistência tanto por parte dos professores, vamos dizer assim, que poucos alunos têm essa resistência mais é mais dos professores mesmo, mas a discussão tem sido frequente na escola, sempre quando reunimos com os professores colocamos essas questões para estarmos falando. Nossa escola é do campo, mas a identidade mesmo ainda não se construiu.

P11 - É difícil responder, mas ao mesmo tempo tem e não tem. Que nem eu já respondi uma pergunta ali atrás, ela é mista. Ela tem uma identidade própria sim, mas é uma identidade no caso que nós atendemos tanto a zona rural, aquela do campo mesmo, tanto a questão da comunidade.

O lugar, o espaço vivido pelos alunos, pais e professores da região do Santo Antonio do Caramujo compreende a composição de diferentes realidades num único ambiente, que é comum a todos, o espaço oficialmente educativo que é a escola.

Percebemos que três entrevistados se referem à escola como espaço misto (urbano/rural), diante das diferenças e da resistência dos próprios professores quanto ao planejamento das aulas voltados à educação do campo. A EEPJFSN, principalmente no espaço da sede, há uma realidade econômica, cultural considerada mista pelos entrevistados e um dos desafios é articular esta realidade com o planejamento de ensino e a prática pedagógica.

Como dizer, afirmar, identificar as características e a identidade de um espaço escolar que é composto por 08 comunidades diferentes, onde estão localizadas as Salas Anexas da EJA e do Ensino Médio e ainda incluir as especificidades das pequenas comunidades vizinhas que estão entre 20 km a 30 km da escola sede? Acreditamos que as respostas das entrevistas e a realidade das comunidades que compõem a EEPJFSN são demarcadoras das diferenças.

Podemos compreender que a escola possui “identidades”. O depoimento de um professor confirma esta afirmação:

P6 - A identidade é de acordo com a realidade com os meios de produção, então tem um estilo de trabalho e o tempo da colheita é diferente de uma região para outra. Se uma escola está numa região de colheita de seringas é diferente da escola que está na pecuária.

Os grupos que compõem esta escola são formados por pessoas com diferenças culturais, econômicas, religiosas e os meios de produção específicos a cada realidade, mas se unificam enquanto escola do campo pelo trabalho, a maioria das pessoas dependem do campo para sobreviver nestas regiões onde estão localizadas a escola sede e as salas anexas também. Um entrevistado apresenta o processo de mudança e identidade construída na escola do campo:

P3 - Tá difícil definir uma escola do campo hoje. Porque a gente tem *alunos que vem da cidade e traz a característica da cidade lá para o campo, ele tenta embalar aquilo lá no campo, mas ele vai perdendo* essa questão, essas raízes da cidade, por ser uma coisa diferente. Ele leva a gíria e tal, mais chega lá ele vai perdendo *porque ele não acha pessoas de lá para seguir, para dialogar com ele. Eu acho que a escola tem a identidade do campo sim, de certa forma ela tem, às vezes muda porque tem televisão. [...] sempre que eu estou trabalhando textos, eu tento puxar mais para o campo, para que eles percebam a importância deles lá no campo [...] e perceberem que nós somos todos iguais ou talvez até melhores [grifo nosso].*

Entendemos pelo depoimento deste entrevistado, que a construção de identidades parte das diferenças, da convivência e do diálogo, o que exige dos sujeitos ao mudar-se de um local para o outro a transformação no seu modo de vida. Nesse sentido, a escola tem uma função importante no processo de construção de identidade. Acreditamos que é neste espaço escolar que as pessoas assumem suas posições, suas diferenças são evidenciadas e os sujeitos se identificam.

Na fala de P3, ao evidenciar a gíria dos alunos que vão da cidade para o campo, “ele” que chega ao campo como pessoa diferente, revela sua identidade urbana, mas a partir da convivência e das experiências no dia a dia com outros sujeitos do campo vão construindo identidade na comunidade e no espaço da escola, o que poderíamos definir, a partir das vivências e práticas como identidade do campo. Para Gentil (2005, p. 75), “a identidade se relaciona a ideia de um contínuo fazer-se, as identidades coletivas são um processo permanente, dialógico, de pertencimento e partilha, de construção, de significados que orientam ações”.

Observamos ainda, na fala de um entrevistado, uma preocupação da escola ao valorizar as pessoas do campo e realizar uma ação pedagógica voltada à realidade camponesa. Quando o professor relata sua atuação docente revela sua identidade. Nesse sentido, comungamos com as ideias de Arroyo (2010, p. 230), de que, “é nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstroem sua identidade”.

Quanto aos outros depoimentos, pudemos observar que os professores se colocam como sujeitos responsáveis no espaço de formação continuada, pela construção de identidades. Ela não está pronta, isto implica em transformação, ampliação de um olhar para a totalidade. Alguns professores fazem comparações como expressão de compreensão das diferenças e do respeito e valorização ao campo.

P9 - Eu gosto de trabalhar, quando eu voltei eu estava acostumada com a cidade, então eu voltei e tive que me adaptar no dia a dia com a realidade, com a família, a comunidade, então trabalhei numa região camponesa por três anos e ela não fica longe da Fronteira. A diferença desta comunidade é que a escola está dentro da agropecuária e de uma fazenda grande e a escola fica sozinha lá no meio do pasto, você sai de lá, só vê gado... A escola que eu estou agora está no meio da floresta, porque lá é um seringal, é uma colônia. Você abre a janela e vê, é totalmente diferente e a comunidade é diferente, é outra forma de pensar. Eu acho que essa comunidade, onde sou professora atualmente, mais carente.

Verificamos que, ao descrever as duas comunidades onde um entrevistado atuou, as contradições econômicas existentes nas duas realidades. Nas entrelinhas, compreendemos que a outra comunidade tem uma economia diferente. Portanto, a identidade compreende a relação entre diferenças e semelhanças. Ela é diferente, mas se identifica pelo lugar que é comum e pela natureza do trabalho: o campo. O trabalho, a atividade produtiva, ajuda a definir a identidade.

Os professores que atuam numa comunidade pequena reafirmam com muita clareza que a sua escola tem uma identidade própria, mas estes mesmos professores não falam da EEPJFSN. A escola sede não é incluída. Eles relatam um espaço, um território onde vivem, onde exercem a sua função docente, sendo assim, descreveram somente a sua pequena comunidade.

Percebemos que um entrevistado fala com segurança sobre as características que identificam a sua comunidade, ela respondeu sorridente, com emoção e ainda relatou que fez pesquisas sobre a identidade da região em seu curso de especialização, quando perguntamos: a escola tem uma identidade própria? Ela respondeu: “Tem, isto eu posso falar, e como tem! Eu acho que cada lugar tem a sua marca, a sua característica. Eu acho que é pela própria

comunidade, pelo conhecimento das pessoas da localidade”. Ela falava pela vivência e pela experiência, como professora do local há uma década.

Observamos que mesmo nas diferenças e semelhanças, este processo de construção e reconstrução de identidades acontece. As diferentes comunidades, com suas culturas, trabalhos, religiões tem em comum o campo e a suas dificuldades, observamos que os desafios são comuns: falta de estrutura física, falta de calendário específico a cada realidade do campo, pois dependem do transporte escolar. Estes desafios estão além da realidade da EEPJFSN e do município de Cáceres-MT. São necessidades de uma diversidade camponesa em todo o nosso país, já reconhecidas inclusive pelo CNE:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a *diversidade do campo* em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, CNE/CEB 01/02, Art. 5º).

A formação de professores foi estabelecida numa relação dialógica entre as diferentes comunidades que constituem a EEPJFSN, formando uma rede de interação entre os seus sujeitos compartilhando o que pensam, as suas experiências, para que, de forma autônoma, compartilhem os saberes e aprendam coletivamente, valorizando a contribuição e as experiências das diferentes realidades que compõem esta escola.

6ª Questão: *Como você vê a educação do campo e a formação continuada em sua escola?*

Um entrevistado afirmou que, no ano de 2012 está totalmente diferente, a sede e as salas anexas não estão andando juntas. Justificou em função da grande demanda que a escola passou a ter a partir de 2011: "A escola sede ofertava somente o ensino médio, num curto prazo de 12 meses passou a atender as salas anexas com Ensino Médio, a inclusão dos alunos do III Ciclo (7º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e mais as turmas do Proeja e ProJovem – Campo". Outros professores, tanto da sede como das salas anexas, fizeram os seguintes depoimentos:

P1 – [...] com os problemas que a escola apresenta é que a formação continuada tem que dar conta, então nós deveríamos estar pensando na formação de professor e preparando-o para atuar na educação no campo [...]

P2 – [...] a pessoa que está no campo é difícil a saída pra cidade, quem está no campo tem que receber as coisas lá no campo, não é a gente sair daqui para ir lá [...] é difícil para quem está no campo, fazer um curso em Cáceres, é um pesadelo.

P3 - A educação no campo e a formação continuada é uma coisa que a gente não dá pra falar com firmeza. Porque estamos tentando descobrir meios. Até agora o que eu tenho percebido é que a formação contribui sim, com a *educação no campo*, pelo seguinte, *é uma coisa nova*, todos os professores, todos os gestores estão buscando alternativa, e isso não chega em uma hora só, vem aos poucos... [grifo nosso].

P4 - [...] tem professor que fala assim, eu vou para o campo porque eu quero aprender a dar aula, mais não é assim, no campo você vai conviver com a comunidade [...] “Aqui é a escola que abre para conversar, abre para o dialogo”.

P8 – [...] eu acho bom, está respondendo, pra quem está participando eu acredito que vai sair com aprendizado, com outra visão, com outra cabeça.

P10 - Então dentro dessas discussões entre os professores eu acredito que contribui só que a formação em si e como a educação do campo ainda é algo em construção não tem uma receitinha pronta [...].

P11 - Os professores tem mais autonomia, é isso mesmo. E depois disso tudo que eles fizerem o trabalho por área de conhecimento na sala com os alunos [...] a gente vai fazer o grupão com todas as áreas, vamos fazer um seminário e apresentar os resultados do que foi trabalhando em sala de aula.

Todos os professores responderam com uma expectativa de mudança, de melhorias para a Educação do Campo, identificaram-se e defenderam a educação do campo e a formação continuada do e no campo. As falas dos professores também indicam que há um processo de construção de identidade nesta escola do campo.

P5 - [...] nós participamos mais, parece que a formação está mais voltada a nossa realidade porque agora a escola também é do campo e todos enfrentam os mesmos desafios, então eu sinto mais vontade em participar porque nossos problemas, mesmo em localidades diferentes, referem-se aos problemas que são comuns a escola do campo [...].

As expressões deste entrevistado também indicam pertencimento ao campo, marcando a sua identidade enquanto povo do campo. Percebemos em vários depoimentos desta professora uma preocupação com a formação continuada e a sua identidade docente. As respostas dos entrevistados indicam que estes professores viveram até o ano de 2010, como sujeitos passivos, ouvintes dos encontros de formação continuada, não tinham vez e voz, pois as solicitações e sugestões não estavam ligadas a sua realidade, não viviam momentos de formação, mas de tensão em relação a sua identidade. Nesta pesquisa seus depoimentos indicam um processo de metamorfose. Desse modo:

Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. [...] Se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender - o que nem sempre aprendemos nos cursos de

formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores (as) (ARROYO, 2011, p. 26).

Os professores relataram o processo de mudança da formação continuada, compararam a formação continuada realizada na escola urbana com a atual, realizada no campo, nas escolas das comunidades rurais. A formação continuada foi evidenciada pelos professores como satisfatória ao ser definida pelos docentes e realizada no campo a partir da vivência no lugar onde exercem sua função, onde vivem.

Observamos o relato de um entrevistado, “Eu estou na formação continuada porque ela vai me ajudar e assim eu também posso ajudar aos meus alunos”. Partindo desta reflexão, este entrevistado aprendeu para ensinar, participava da formação porque tinha um objetivo claro, ‘a formação ajudará a ensinar’.

Nas diferentes falas dos entrevistados em todas as perguntas realizadas, os professores argumentam que fazem ou participam da formação continuada porque parte das necessidades de aprendizagem dos alunos do campo, porque na troca de experiências os docentes também se tornam aprendizes e com isso melhoram suas práticas.

5.7 – Categorias Emergentes

Para o surgimento de novas categorias é fundamental que o pesquisador veja em profundidade todos os dados coletados, de acordo com Szysmansky (2004, p. 75), “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados”.

A partir da análise dos dados coletados por meio dos três tipos de instrumentos de pesquisa utilizados (a análise de documentos, a observação participante e a entrevista semiestruturada), evidenciaram-se questões como as condições estruturais para a realização do trabalho educativo, a constituição de coletivos e uma preocupação com a realidade camponesa.

Assim, construímos as categorias (chamadas emergentes) a partir dos significados e da interpretação dos dados sistematizados conforme quadro a seguir:

Quadro 11 – Categorias

Eixos de análise	Categorias emergentes a partir da análise		
	Documentos	Observação	Entrevistas
1 - Formação Continuada	Coletivo; Realidade	Coletivo	Coletivo Realidade
2 - Educação do Campo	Condições Estruturais; Professor (profissional)	Realidade; Condições Estruturais;	Identidade Formação
3 - Identidade			Práticas

Fonte: Elaborado pela autora no processo de análise dos dados

Partimos dos eixos de análise: Formação Continuada, Educação do Campo e Identidades, já esclarecidos anteriormente. Passamos a trabalhar com as categorias: **constituição de coletivo, realidade do campo e condições estruturais.**

Entendemos que estas especificidades identificadas como categorias, neste caso, possibilitam a marcação de diferenças que propiciam a construção de identidades, que é específica do campo.

5.7.1 - Constituição de Coletivo:

Ao iniciarmos a observação já sentimo-nos envolvidas com o processo coletivo existente na escola. É um coletivo diferenciado: na expressão da comunidade é formada por um coletivo “misto” de professores e funcionários da sede, onde alguns residem e vivem no perímetro urbano, sendo a maioria do campo. Além destes, os profissionais das salas anexas vivem no campo e são das comunidades onde estão localizadas as salas, distantes entre 20 km a 120 km da sede. Mas quando há reuniões todos se fazem presentes.

Um dos marcos evidenciados no eixo “constituição de coletivo”, além das ações pedagógicas foi o momento da socialização deste projeto de pesquisa com os profissionais da escola, que participaram acatando a proposta deste estudo e ainda solicitaram a apresentação do trabalho aos moradores das comunidades (pais, alunos, pequenos comerciantes, camponeses e representantes de associações). Contamos com a decisão, apoio e participação de toda a comunidade.

A definição das datas para a efetivação da proposta de formação continuada, assim como as temáticas e a organização dos grupos de estudos envolveram os docentes e não

docentes. Ao iniciar os trabalhos de formação continuada, percebemos que logo se dividiram em grupos para melhor se adequarem às condições de trabalho da realidade do campo: destacamos a autonomia dos professores nas diferentes comunidades, que se articularam para a formação de um grande grupo, o dos professores das salas anexas, que estão fora do perímetro urbano.

Verificamos que o desenvolvimento de um trabalho coletivo, no espaço da formação continuada, colocou os sujeitos envolvidos no Projeto Sala de Educador como conhecedores das diferentes comunidades do campo. Assim, além da troca de experiência vivenciaram, em cada encontro, seu ofício de educador do campo.

Na observação das reuniões e especialmente da formação continuada, presenciamos autonomia, trabalho coletivo, envolvimento das diferentes e distantes comunidades afinadas com os mesmos objetivos, os quais foram evidenciados nos três instrumentos de coleta de dados. A formação continuada foi planejada para melhorar a leitura e a escrita na escola. Os professores ao retornarem para os grupos de estudos coletivos, no Projeto Sala de Educador, socializavam as atividades práticas realizadas nas salas anexas e na escola sede.

Mesmo não verificando a articulação das DOEBEC com a formação continuada nas observações realizadas, constatamos uma prática educativa coletiva e a reflexão constante sobre ela, constituindo um ambiente educativo com a participação de todos. Os desafios ainda existem especialmente pela falta de estrutura, mas a organização coletiva está acontecendo efetivamente:

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a *organização coletiva*, o estudo, as atividades culturais [...] O processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se a ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes (CALDART, 2009, p. 122-123).

Analizamos ainda as evidências do trabalho coletivo nas falas dos entrevistados, principalmente no que se refere à organização do Projeto Sala de Educador:

P3 - A gente percebe que eles vão tentando descobrir o que a escola está precisando em termo de educação, de educar melhor os alunos, aí vai discutindo essa educação continuada, partindo de cada um, por exemplo, no ano passado a gente trabalhou outra realidade, esse ano a gente já está com a leitura e a escrita, como base. Então eu acho que isso é uma necessidade de quase de todas as escolas [refere-se às salas anexas].

P8 - Tem encontro para definir a temática, os horários. Essas questões são feitas no início do ano com todos os envolvidos, geralmente é um ou dois

dias de encontro. Reúnem todos os núcleos e decidem a maneira como vai ser essa educação continuada e como será desenvolvido e escolhido o tema.

Verificamos que os professores das diferentes comunidades do campo afirmam a existência de um trabalho coletivo. A partir desta pesquisa, observamos que quanto a formação continuada e as reuniões de pais ou com a comunidade, a EEPJFSN vem tentando, mesmo diante dos desafios da falta de estrutura, efetivar a participação coletiva em diferentes ambientes educativos, aqui nos referimos a todo o contexto que compõe a escola: a sede em Santo Antonio do Caramujo e as salas anexas nas diversas comunidades do campo no município de Cáceres.

5.7.2 - Realidade do Campo:

A *realidade do campo* que está em pauta se refere a diferentes contextos, diferentes comunidades, mas todas as atividades pedagógicas da EEPJFSN analisadas a partir da observação, dos documentos e das entrevistas indicam que as decisões coletivas tomadas pela escola estão vinculadas à realidade da educação do campo.

Um entrevistado relata exatamente o contexto da escola onde o processo pedagógico é construído pela coletividade docente, formando o ambiente educativo da EEPJFSN, envolvendo as diferentes comunidades, constituindo a realidade do campo.

P11 – [...] devido ser uma escola da zona rural, ter professores distantes e nem todos moram aqui, ela tenta viabilizar uma maneira de que venha contemplar para que seja mais fácil para que todos venham e participem. Então é assim: faz reunião, conversa, sugere, ouve e depois chega a um consenso e monta o cronograma para atender a maioria e essa maioria faz o possível para vir.

O Art. 2º da Resolução CNE/CEB 1/2002 preconiza: “a *identidade* da escola do campo se determina com vínculos às questões de sua própria realidade, [...] na memória coletiva e nos movimentos sociais a serviço de projetos que atrelem as soluções determinadas pelas demandas à qualidade social da *vida coletiva* no país” [grifo nosso]. Desse modo, trilhamos por este caminho na pesquisa, articulando a análise da categoria “constituição de coletivo e realidade do campo” atrelada à formação e identidade.

A escola do campo constrói a sua identidade de acordo com a sua realidade e a diversidade existente em sua região. Para isso é fundamental que a ação coletiva esteja voltada a uma leitura de mundo, para que se possa perceber, analisar os problemas e planejar

as ações pedagógicas ajudando a resolver os conflitos da comunidade, numa perspectiva de escola enquanto espaço social.

A realidade da EEPJFSN, inserida em diferentes contextos de vida no campo, com culturas, modos de vida e economia diferenciadas exige dos educadores uma prática ancorada nas ideias de Paulo Freire de que a educação é um ato político. Sendo assim, um trabalho coletivo para transformar a realidade.

As ações coletivas realizadas pelos profissionais destas diferentes realidades, rumo à construção de identidades enquanto escola do e no campo passaram a se constituir efetivamente a partir do ano de 2010, ainda considerando a sede como mista e as salas anexas como campo. É importante partir destas diferenças que os une com os mesmos desafios, entre eles a falta de estrutura e o reconhecimento dos povos do campo. Apropriar-se dessa realidade é fundamental, pois, como afirma Freire (1979, p. 30) “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”.

Encontramos vários depoimentos dos professores como participantes da formação continuada, que relatam a realidade da EEPJFSN como escola do campo:

P2 – [...] porque *a gente vive em realidade diferente*, calendário diferente e os alunos aqui demoram em chegar à escola [...] [grifo nosso].

P7 - A gente busca trabalhar temas que contemplam a educação do campo mesmo, a gente sabe que, pelo menos para a gente *é realidade descobrir o que é educação no campo*. Na medida do possível a gente tenta inserir, tenta englobar isso, na Sala do Educador, para que o professor também se sinta inserido nessa realidade, porque também não é fácil para o professor... [...] [grifo nosso].

O depoimento de uma entrevistada evidencia a importância de se considerar a realidade do campo e seus sujeitos para organizar a escola. Ela mostra também a sua identidade como professora do campo e como acontece esta construção de identidade no espaço da formação continuada e com a comunidade:

P8 – [...] o professor da escola do campo tem que entender essas questões para trabalhar com os alunos, senão entra em conflito e aí não dá certo se torna uma pessoa indesejada, [...] A formação continuada fortalece essa construção de identidade também do professor, enquanto professor do campo. Sabe é assim... Eu estou sentindo e acho muito bom, estou gostando muito mesmo, eu penso assim que eu acho que nunca volto que eu nunca vou dar aula na zona urbana. *Eu já me identifiquei com o campo, porque eu já estou nessa fase, eu estou construindo essa identidade*, [...]. [grifo nosso].

Comprendemos a partir do depoimento da entrevistada que a construção da identidade docente ocorre também na formação continuada, a partir da troca de experiência e

convivência com seus pares, mas principalmente na relação professor-aluno e professor-comunidade do campo, ou seja, pautada na realidade. Escola ligada à vida e não como outro tempo de vida.

5.7.3 - Condições Estruturais:

Como já foi dito, desde a análise dos documentos da EEPJFSN percebemos, no texto do PPP, a menção às questões estruturais que interferem no processo pedagógico desta escola do campo e um dos seus desafios é o transporte escolar:

Outra questão que interfere no ensino aprendizagem é a falta de ônibus próprio para a escola [...] O transporte que hoje e sempre fez o traslado de nossos alunos, também faz o traslado de outra escola municipal que domina o transporte, que tem calendário diferente, modalidade de ensino diferente, atividades e programações diferentes de nossa escola. Isso nos leva a ficar à mercê da outra escola em todas as programações que precisamos desenvolver e que eles queiram desenvolver (EEPJFSN, PPP, 2011, p.7).

As questões estruturais também são evidenciadas nas entrevistas, tanto no dia a dia da escola como na formação continuada:

P8 - A questão do transporte que é um problema assim, que é enfrentado assim, que muitas vezes prejudicam muito o andamento. [...] Então o professor da escola do campo tem que entender essas questões para trabalhar com os alunos.

P2 – [...] a gente sozinho não consegue mudar, a gente começa mudar um pouquinho aqui, e um pouquinho ali, tenta chamar, mas, chega num ponto que não dá, você quer fazer uma biblioteca, por exemplo, vê a estrutura dessa escola, não tem uma biblioteca, sendo que a base é uma biblioteca [...] Nessas salas anexas é tudo repartido, é tudo confuso, mesmo no município os alunos não tem uma educação de qualidade, então eu penso assim tem professor bom, tem, mas não tem um espaço para o material didático, você tem material didático, você pode andar em qualquer lugar que você vai encontrar tudo encaixotado, porque não tem aonde colocar. Você vai ali e pega, mas os alunos não têm, não dá para ter aquela curiosidade, despertar neles, só o dia que o professor pega e vai trabalhar a aula diferenciada e tal, mas não aquilo que fica exposto que o aluno vai lá tem seu cantinho, vamos lá e tal, não existe.

Conforme já inferimos no quadro teórico deste estudo (capítulos iniciais), sabemos que historicamente o camponês foi fruto de uma educação excludente, quando existiam as escolinhas “cai não cai”, com uma única sala, conhecidas como escolinha rural. Os trabalhadores e trabalhadoras do campo ainda continuam lutando por uma Educação do

Campo que não esteja “à parte do processo”, mas que, “seja parte do processo”. Considerando esta ideia, ainda é preciso muita luta para a efetivação dos direitos conquistados.

Os educadores e educadoras do campo têm um compromisso com a sua realidade concreta. Nestas salas anexas além de oferecer educação no e do campo é preciso muita luta para que os alunos do ensino médio tenham acesso à leitura, como definido no PSE desta escola e a salas de aulas dignas de uma educação de qualidade para o povo camponês. Em entrevista, uma das educadoras afirma:

P2 – [...] Nessas salas anexas é tudo repartido é tudo confuso, mesmo no município *os alunos não tem uma educação de qualidade*, então eu penso assim tem professor bom tem, mas não tem um espaço para o material didático, você tem material didático [...] [grifo nosso].

Sabemos que a falta de estrutura no espaço escolar, para alunos que são crianças, jovens e adultos trabalhadoras no campo, como para quaisquer outros, interfere no processo de ensino aprendizagem. Por isso, esta é uma questão a ser atacada urgentemente pelo poder público.

A inclusão das salas anexas nas escolas do campo poder ter contribuído em relação a vários fatores da educação do campo, mas em relação à estrutura e à qualidade de ensino ainda não atende aos princípios da Educação do Campo. A Resolução nº. 157/02, do CEE/MT propõe:

Art. 3º - Para fins de resguardar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, devem ser observados os seguintes critérios, além dos previstos nas Resoluções nºs. 118/01 e 150/99, ambas do CEE/MT [...]

IV - garantia de recursos humanos e financeiros para o atendimento e acompanhamento pedagógico;

V - espaços físicos e instalações adequadas ao atendimento e funcionamento da etapa ofertada.

Verificamos nas falas dos entrevistados a afirmação de que a realidade das escolas do campo é comum nas duas redes públicas de ensino, tanto a municipal quanto a estadual e que ainda é fundamental muita luta e articulação com os povos do campo da região de Cáceres pela melhoria da qualidade do ensino público do campo. Estamos no século XXI e ainda precisamos lutar por uma educação digna, de ser humano, não é justo passar horas em transporte escolar e continuar estudando somente embaixo de árvores.

Ao apresentar a análise das três categorias que construímos: constituição de coletivo, realidade do campo e condições estruturais observamos que elas se entrelaçam, sendo muitas

vezes difícil estabelecer uma separação entre os elementos que compõem cada uma. Representam desafios que atravessam continuamente todo o processo de formação continuada de educadores.

A escola se vê desafiada a inserir as necessidades de ensino aprendizagem na formação continuada, articulada às diferentes realidades e à educação para/no e do campo, essa formação ainda está em processo de metamorfose: conquistando sua autonomia e construindo identidades.

A partir dos dois últimos anos (2011/2012), a EEPJFSN está buscando a efetivação de uma proposta pedagógica voltada à educação do campo. A partir de 2011, período que incluiu as salas anexas, a formação continuada e a prática dos professores, começam a voltar-se à educação do campo:

P10 – [...] A gente também não teve muitas vantagens no ano passado, mas nesse ano já foi diferente porque o projeto está atendendo realmente as nossas práticas, aqui no campo. Está diferente do que nós víamos no ano passado muita palestra, muita fala então muita coisa se fala e pouca coisa se faz então, esse ano a gente está fazendo mais do que falando e eu achei que está atendendo mais.

O entrevistado indica as dificuldades encontradas e que ele relaciona ao projeto de formação continuada enquanto necessidades de mudar suas práticas. O objetivo do PSE foi discutir o papel do professor em todas as áreas do conhecimento, promovendo variadas experiências referentes ao trabalho com a leitura e escrita. Os professores socializaram as práticas desenvolvidas nas salas de aulas já com resultado da formação continuada, articulada a educação do campo. Vemos, pelas as respostas, que estão se descobrindo como escola do campo e encontrando mecanismos para melhorar o trabalho docente e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem.

A partir da observação participante consideramos que a proposta de formação continuada possibilitou uma prática docente de experiência solidária entre os professores, realizaram um trabalho coletivo, participativo e autônomo, envolvendo além dos docentes, os profissionais não docentes que atuam nas diferentes realidades da EEPJFSN. Esta ação está prevista no PPP da escola (2011, p. 4), “a necessidade de se pensar uma organização escolar e curricular que além de alterar conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas de modo que estas se pautem nas reais necessidades do homem do campo”. Desse modo, a escola organizou um projeto de formação continuada envolvendo a participação de todos os profissionais da escola do campo.

Entendemos, pelas respostas dos professores, que a formação continuada foi bem planejada pelos profissionais da escola e com antecedência, pois, desde o ano de 2011 já haviam definido as temáticas. O PPP (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 8), ainda faz referência às práticas relatando que, “a formação continuada tem que vir ao encontro dos anseios dos profissionais em suas dificuldades ao trabalhar práticas e metodologias pedagógicas utilizando os recursos tecnológicos, literários e didáticos que a escola possui”. Com isso, a escola chama a atenção para a necessidade de ser um planejamento exequível.

Nas análises foram evidenciadas as preocupações dos professores em relação às práticas pedagógicas. A escola precisou organizar a formação continuada, a partir do diagnóstico levantado pelos professores, o que implica reflexão-ação, pensar a partir das diferentes realidades e melhorar o ensino-aprendizagem:

Ensinar a partir das diferenças possibilita ao professor um esforço maior para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar. Este tipo de ensino possibilita reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das dificuldades (SCHÖN, 1995, p.82).

Chegar a esta prática de reflexão-ação exige, como relatado pelos entrevistados, dedicação e tempo da coordenação pedagógica, gestão democrática e autonomia pedagógica e, principalmente, harmonia entre o corpo docente. Todos precisam revelar suas fraquezas. Portanto é preciso maturidade, porque ao apresentar o diagnóstico de suas turmas, o professor também expõe seus limites e suas fraquezas de que precisa melhorar sua prática e o ensino em sua comunidade. Os docentes se tornam sujeitos ativos da mudança pedagógica na escola onde atuam. Eles são os proponentes de práticas pedagógicas, como afirma Mészáros (2010, p. 75), “a educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*” [grifo do autor].

Ser professor e atuar no contexto de educação do campo, na perspectiva de mudanças de práticas coletivas está além do domínio de sua matéria. Ensinar exige educar. Não como palavra sinônima, não basta ensinar apenas para ter bons resultados ou aprovação em vestibulares, na perspectiva de atender a etapa posterior a realidade dos alunos da EEPJFSN.

É preciso educar para a vivência no campo ou na cidade, para a vida em comunidade. É necessário que coloquemos lentes grandes para ensinar não somente o que está na matéria. É fundamental ensinar-educar para a transformação e esta proposta de mudança exige do docente autonomia, autogestão, alteridade, e aprender a conviver com o outro. Aprender a ser

professor nessa perspectiva exige construção e (re) construção de identidades e, ainda, o compromisso com a formação dos trabalhadores do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender: como é organizada a formação continuada dos professores das escolas do campo em Cáceres e se existe uma articulação entre a proposta de formação continuada de professores e as Diretrizes Operacionais considerando a identidade do campo, como esta formação se desenvolve a partir destas questões definimos como objetivo geral deste estudo: compreender como o “Projeto Sala de Educador” da E. E. João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, articula as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a construção de identidades enquanto escola do campo.

As considerações apresentadas neste estudo não terminam enquanto reflexões sobre nossos objetivos e não se configuram no encerramento acerca das questões contempladas em nosso objeto de investigação. Acreditamos que os resultados a que chegamos possibilitam e ampliam nossos diálogos sobre a formação continuada de professores para as escolas do campo e a construção de identidades, com vistas ao atendimento às DOEBECS, que além dos princípios que orientam a Educação Básica no país possam desenvolver

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (CNE/CEB, Resolução n. 01/02, Art. 13, II).

Verificamos, no decorrer das análises dos dados obtidos por meio dos 03 instrumentos de coleta: análise de documentos, observação participante e entrevistas, evidências sobre a importância da formação continuada de professores em serviço, como instrumento de construção de identidades dos sujeitos e da escola do campo, embora não se tenha verificado o conhecimento e a intenção explícita de se pautarem nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas Diretrizes Operacionais podem representar um avanço para a realidade da educação do campo, uma vez que são fruto da luta camponesa por políticas públicas, amplas e de qualidade, rumo a uma educação transformadora, que atenda às particularidades e às necessidades educacionais dos sujeitos do campo.

Consideramos que os documentos analisados, tanto o PPP quanto o PSE, apresentam uma proposta de formação continuada em serviço, com temas que se articulam com o que

preconizam as Diretrizes Operacionais, mesmo que elas não sejam citadas, ao considerar a necessidade de aprendizagem dos alunos e o contexto do povo do campo.

O PSE, além dos grupos de estudos envolvendo a participação de todos os profissionais da educação, propõe seminários com a apresentação dos trabalhos dos professores, realizados junto com os alunos nas diferentes comunidades do campo. A temática definida pelos professores da EEPJFSN para a formação continuada no ano de 2012 (leitura e escrita como compromisso de todas as áreas) possibilita aprender a interpretar um texto, colabora para a compreensão de expressões matemáticas e outras áreas do conhecimento.

As atividades realizadas em sala de aula propiciaram conhecimentos e sobre a utilização da leitura e escrita, e permitiram o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, constituindo competências para a formação dos professores e dos alunos. Nesse sentido, as propostas pedagógicas buscam contribuir com os processos de interação e transformação, voltadas à realidade do campo.

As entrevistas e a observação participante revelam que o trabalho coletivo e o diálogo entre os professores, nas diferentes comunidades, são fortalecidos no espaço da formação continuada, desde a organização ao planejamento das atividades pedagógicas, transporte e alimentação dos participantes. Estas ações indicam uma prática de autogestão, integrando os professores da rede municipal e estadual nos grupos de estudos, configurando uma parceria para a formação docente. Muitos dos professores não conhecem as DOEBEC, mas são evidenciados nas respostas dos docentes aspectos relevantes que se articulam a elas. Esta afirmação pode ser constatada na fala de um entrevistado: “... se a gente quer uma educação de qualidade tem que ser assim, resolver o problema em cima do que está acontecendo na escola”.

Em relação às contradições entre *realidade do campo x realidade urbana*, observamos que as escolas do campo no município de Cáceres, inclusive a EEPJFSN, receberam da SEDUC/MT um calendário para iniciar o ano letivo igual ao das escolas urbanas. Além da falta do transporte escolar e de estrutura física inadequada em algumas salas anexas (insuficiência de salas e carteiras), todos os alunos do campo dependem do transporte escolar da rede municipal, que tem um calendário diferente. Ou seja, o campo tem uma realidade própria que não foi levada em consideração ao se definir o calendário escolar. Para iniciar o ano letivo das escolas do campo em Cáceres há necessidade de parceria entre as secretarias municipal e estadual de ensino, para definir um calendário comum, pois os alunos residem em diferentes comunidades rurais e utilizam o mesmo transporte para terem acesso à educação.

As dificuldades de acesso e transporte também comprometem o acompanhamento da formação continuada por parte da coordenação pedagógica da escola sede junto às salas anexas, o que contraria a Resolução nº. 157/02 do CEE/MT ao prever “garantia de recursos humanos e financeiros para o atendimento e acompanhamento pedagógico”. Diante desta situação, os profissionais se auto-organizaram em suas comunidades para efetivar a prática de formação continuada, elegendo professores coordenadores dos grupos de estudos, assim como incluíram todos os profissionais da educação que atuam nas salas anexas nos processos de formação continuada, atendendo ao previsto na legislação acima.

Dizendo de outro modo, a EEPJFSN envolve todos os educadores (docentes e não docentes) da escola do campo na formação continuada, evidenciando o trabalho coletivo ao considerar as necessidades formativas, as trocas de saberes e as experiências das diferentes comunidades, tanto da escola sede quanto das salas anexas.

Ao iniciar o ano letivo/2012 percebemos nos grupos na formação continuada, algumas contradições na fala dos professores ao argumentarem que a escola sede não era do campo, defenderam a necessidade de um calendário comum entre as redes pública municipal e estadual de ensino, mas em vários momentos os professores da escola sede, localizada no distrito de Caramujo, afirmavam que a escola é mista, rural e urbana.

Percebemos, através dos dados analisados, uma supervalorização da realidade urbana por parte de alguns educadores, argumentando a favor de um calendário comum ao da escola urbana, porém, ao mesmo tempo demonstravam entender a realidade do campo e as diferenças existentes. Por fim, organizaram o trabalho em ação coletiva, de acordo com as necessidades dos alunos, articulando a escola à realidade camponesa.

Os dados analisados revelam uma estrutura física inadequada para o desenvolvimento da prática pedagógica de qualidade na escola do campo, o que interfere no processo de ensino aprendizagem como afirmou um professor das salas anexas, P2: [...] Nessas salas anexas é tudo repartido é tudo confuso, mesmo no município *os alunos não tem uma educação de qualidade*, tem professor bom, mas não tem um espaço para o material didático [...] [grifo nosso]. Esta situação, aqui manifestada, contraria os princípios da Educação do Campo, estabelecida nas Resoluções 01/02 e 02/08 do CNE/CEB.

Neste contexto, verificamos que é necessário estudo e aprofundamento quanto aos direitos que garantam as condições necessárias de acesso à educação do e no campo, como preconiza as DOEPEC.

A escola do campo não tem apenas uma forma de cultura diferenciada, ela não se constitui pelo trabalho individual, sua principal marca é a solidariedade e o trabalho coletivo

que se efetiva nas práticas com a família e a comunidade, permitindo a vivência nos diferentes contextos contribuindo com a construção de identidade camponesa.

Também observamos contradições entre *trabalho individual x trabalho coletivo*. Ao analisarmos o PPP da escola, este se apresenta literalmente como algo que *deve ser construído pela gestão e posteriormente repassado ao corpo docente e comunidade*, (EEPJFSN, PPP, 2011, p. 08), ou seja, como um trabalho de caráter individual, porém, ao mesmo tempo, percebemos no desenvolvimento do PSE, uma prática de formação continuada e de trabalho coletivo, incluindo as salas anexas, localizadas nas distintas comunidades camponesas. Exemplificamos essa situação com a luta bem sucedida para a inclusão dos professores da rede municipal, onde funcionam as salas anexas, no processo de formação continuada da escola do campo, como participantes do Projeto Sala de Educador da rede estadual.

Concordamos com a pesquisa de Pereira (2008), que considerou “a Educação do Campo como instrumento político pedagógico de construção da identidade camponesa e de um modelo de desenvolvimento aprimorador das condições da essência humana, é contra a lógica essencialmente destrutiva do modelo capitalista”.

Percebemos que os professores/gestores da EEPJFSN possibilitam a inclusão de todos os profissionais da educação (docentes e não docentes), independente de salas anexas ou rede municipal de ensino. A inclusão de todos os profissionais do campo na formação continuada é resultado de respeito e de solidariedade, tanto os sujeitos que fazem o alimento (nutrição escolar), quanto os que organizam os documentos, os que contribuem com a limpeza e segurança da escola (apoio administrativo, infraestrutura e vigias). Eles também se responsabilizam pela missão de educar em outros espaços da escola.

Nos grupos de estudos há uma interação entre os funcionários e os professores. É muito mais que *trabalho em equipe*. Todos se comprometem além de sua função, no respeito aos valores solidários exercendo um *trabalho coletivo*. Neste sentido, Machado (2012) afirma que coletivo não se refere ao simples trabalho em equipe com a formação de grupos com interesses pontuais para resolver alguns problemas. O coletivo de sujeitos é imprescindível e só acontece quando há uma forte ligação entre eles em função de interesses comuns vinculados à sua prática social.

Acreditamos que a construção da identidade como educador e como escola do campo foi evidenciada no espaço da formação continuada, em assembleias com a comunidade e nas reuniões pedagógicas, perpassando pela igualdade e pela diferença. Igualdade enquanto povos do campo e diferenças de acordo com a particularidade de cada comunidade camponesa e também na marcação das diferenças da escola urbana. Parafraseando Santos, (2003), as

peças tem o direito a igualdade sempre que a diferença as inferioriza enquanto seres humanos, assim como, tem o direito à diferença quando a igualdade as descaracteriza.

Compreendemos que a educação do campo envolve uma totalidade, composta pelas partes: relação professor-aluno, relação professor-professor e relação professor-comunidade, possibilitando a construção de identidades, constituindo o que se pode chamar de *nós educadores e educadoras do campo* [grifo nosso]. Nesse sentido apresentamos o depoimento de um entrevistado:

[...] eu acho que ela (a escola) está construindo essa identidade ainda, [...] nossa escola é do campo, mas a identidade mesmo ainda não se construiu. Está em construção (Fonte: caderno de campo, elaborado pela autora, 2012).

O desenvolvimento deste estudo possibilitou outras reflexões que não se encerram neste texto, mas permitem a continuidade de novas investigações. Até o momento, a partir dos dados aqui analisados, interpretamos que a escola do campo constrói a sua identidade de acordo com a realidade e a diversidade existente em cada região e das questões que os aproximam: semelhanças, aspectos e lutas comuns.

Neste sentido, consideramos que professor, enquanto ser social, contextualizado na dialética da vida, constitui-se como sujeito, enquanto ser educador nas relações com o outro e com o mundo. Assim, sua identidade docente se constitui articulada ao meio onde vive e é construída no ambiente educativo, mediante as questões políticas, sociais, econômicas e principalmente diante dos desafios da escola, revelados pelo trabalho coletivo com uma contribuição efetiva da formação continuada, que permite refletir sobre a prática pedagógica e redimensioná-la.

A ação coletiva está voltada a uma leitura de mundo fraterno e solidário, percebendo e analisando os problemas, para que as propostas pedagógicas das escolas do campo possam ajudar a resolver os conflitos numa perspectiva de participação coletiva e de escola como espaço social. Ser professor neste contexto, para realizar o trabalho coletivo, implica agir como um profissional que analisa a educação com compromisso político e social.

A formação continuada dos professores contribui na construção de uma visão crítica da realidade, em diferentes comunidades rurais no município de Cáceres-MT. A possibilidade de transformação da prática educativa pode ampliar a concepção de mundo dos educadores, considerando os desafios encontrados em cada território, reforçando as condições de trabalho coletivo à escola, construindo e (re) construindo as identidades do campo. A fala dos professores também indica que há um processo de construção de identidade nesta escola do campo:

P5 - [...] nós participamos mais, parece que a formação está mais voltada a nossa realidade porque agora a escola também é do campo e todos enfrentam os mesmos desafios, então eu sinto mais vontade em participar porque nossos problemas, mesmo em localidades diferentes, referem-se aos problemas que são comuns a escola do campo [...].

Desta forma, a construção de identidades é vista como processo de *transformação*, pois, de fato, *transforma a ação*: provoca criticidade, faz dos desafios força propulsora para ações coletivas, como (re) construção permanente, afinal, como nos ensina Paulo Freire (2010), aqui chegamos ao ponto do qual poderíamos ter partido: somos seres inacabados.

O significado do ser professor está relacionado ao sentido da vida e das relações que fazem sentido na realidade onde se vive, considerando que o educador é um trabalhador que constrói a sua identidade a partir das vivências. O conhecimento só faz sentido se estiver articulado à realidade e às práticas e vivências no cotidiano das escolas e das comunidades, tendo como desafio colocar os educandos e educadores diante de si mesmo, do outro e do mundo com a intencionalidade de transformação social. Nesse processo o domínio do conhecimento científico é fundamental.

Consideramos que mesmo diante da inexistência de estrutura física adequada e das dificuldades que os professores do campo enfrentam para participarem dos grupos de estudos, na formação continuada em serviço, há o compromisso e a dedicação dos docentes e não docentes na esperança de superar os desafios da escola do campo com um trabalho participativo e coletivo.

Esperamos que este estudo possa contribuir com a educação do campo, assim como, provocar a continuidade da formação continuada em serviço para os professores do campo articulada às Diretrizes Operacionais e à construção de identidades. Acreditamos que a luta por mais escolas e por políticas públicas educacionais possa contribuir com os sujeitos do campo, para que eles sejam *parte* do processo educativo, deixando de ser uma população que historicamente esteve *à parte* do processo. Assim se constituem as identidades.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Construção do Projeto Político-Pedagógico e a Formação Permanente dos Professores: Possibilidades e Desafios. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Quem Sabe Faz a Hora de Construir o Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007.

ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; FERNANDEZ, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. *Cad. Cedes*, Vol. 27, n. 72, p. 157-176. Campinas, 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 de Ago de 2012.

_____; Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria de Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BENJAMIM, César. CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília: Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº. 3, 2000.

BOGO, Ademar. *Identidade e Luta de Classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL, MEC. *Referenciais para a Formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. CNE. MEC. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 08 de fev de 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020)*. Brasília: MEC/CNE, 2011.

_____. CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução n. 36/2001, aprovada em 04 de dezembro de 2001. Brasília: CEB, 2001.

_____. CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução N. 01/02, de 3 de abril de 2002. Brasília: CEB, 2002.

_____. CNE. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo* Resolução nº 02/08, de 28 de abril de 2008: Brasília: CEB, 2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394 de dezembro de 1996*. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

CALDART, Roseli Salette. BENJAMIN, César. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2000.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Sobre a educação do campo, capítulo III*. Luiziânia, out. 2007. Disponível em <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf> Acesso em 09 set. de 2011.

_____. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel G., MOLINA, Mônica C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salette. BENJAMIN, César. Licenciatura em Educação do Campo e Projeto Formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli Salette (Org.). *Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS. Manuel. *A Era da Informação – Economia, sociedade e Cultura*, v. 2. O Poder da Identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CONCEIÇÃO, Darinez de Lima. *A Formação Continuada de Professores para a Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo a Educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense*. Belém: UEPA, dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, 2010.

CUNHA, Maria Izabel. A Relação Professor-Aluno. In: LOPES, Antonia Osina (Org.). et. al. *Repensando a Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro, 2004.

Documento Final da *I Conferência Nacional de Educação do Campo*. Luiziânia, 1998.

Documento Final da *II Conferência Nacional de Educação do Campo*. Luiziânia, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salette (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 746-757.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Molina C. *Por Uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. GENTIL, Heloísa Salles. Identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai. KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *Pedagogia universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 30. ed. 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 e 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Prática*. Campinas: Papirus, 1995.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico: explicitação das normas da ABT*. 15. ed. Porto Alegre: Dáctilo - Plúis, 2010.

GAMBOA, Sívio Sánchez. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas: Praxis, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Instituto de Inovação Educacional e autores (1992) *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-75.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTIL, Heloísa Salles. *Identidades de Professores e Rede de Significações: configurações que constituem o nós professores*. Porto Alegre: UFRGS, tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

_____. *Democratização da Educação, Universidade e Movimentos Sociais*. Revista de Educação Pública. Cuiabá. N. 40, v. 19, p. 269-286, maio/ago 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral*. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, Faculdade de Educação, 2003.

_____. Qual a organização curricular necessária à escola do campo? In: CARVALHO, Diana; GRANDO, Beleni; BITTAR, Mariluce. *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008.

_____. Um Projeto Político Pedagógico para a Escola do Campo. In: *Programa de Pós Graduação em Educação*. Mestrado em Educação. Curitiba: UTP, 2006 - v. 4, n. 18, jul./dez, 2009.

_____. *Educação do Campo e Diversidade*. Florianópolis: UFSC, v. 28, n. 1, jan/jun. 2010.

_____. Dimensões de uma ação coletiva e do campo. In: GARSKE, Lindalva Maria Novaes. CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da (Orgs.). *Educação do Campo: intencionalidades políticas e pedagógicas*. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

MARTINS, José de Souza. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATO GROSSO. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso*. Resolução N. 126/03. Cuiabá: - CEE/MT, 2003.

_____. *Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 1998.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso*. Resolução N. 126/03. Cuiabá: CEE/MT, 2000.

_____. *Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas*. Resolução N. 157/02. Cuiabá: CEE/MT, 2002.

_____. *Plano Estadual de Educação*. Cuiabá: PEE/MT, 2006-2016.

_____. *Projeto Sala de Professor (PSP)*. Cuiabá: SEDUC-MT/SUFP, 2007.

_____. *Projeto Sala de Professor (PSP)*. Parecer Orientativo. N. 01/2010. Cuiabá: SEDUC-MT/SUPF, 2010.

_____. *Projeto Sala de Educador (PSE)*. Cuiabá: SEDUC/MT/SUFP, 2011 e 2012.

- MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MILANESI, Irton (Org.). *Formação de Professores e Estágio Supervisionado*. Cáceres: Editora Unemat, 2008.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual, In: MIZUKAMI, M. G. N. et. al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCAR, 2002, p. 11-45.
- MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática e Identidade Docente. In: *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPED 8*. Campo Grande: EdUFMT, 2006, v.3, p. 91-105.
- MORAIS, Ronaldo Queiroz. Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência a teoria no espaço-escolar. In: *Revista Educação UFSM*. Vol. 29, n° 01. Santa Maria - RS, 2004.
- MOREIRA, Edna Souza. *Pedagogia da Terra: um exemplo de luta e resistência*. Salvador: UNEB – Educação e Contemporaneidade, dissertação de mestrado, Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, 2010. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>> Acesso em 08 fev. 2012.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MOURA, Edinara Alves de. *Lugar, saber social e educação no campo: o caso da escola municipal de ensino fundamental José Paim de Oliveira - Distrito de São Valentim*. Santa Maria: UFMS, dissertação de mestrado, 2009.
- NÓVOA, Antonio. *O Passado e o Presente dos Professores*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-31.
- OLIVEIRA, Maria Izete de. *Guia prático: projetos de pesquisa e trabalho monográfico*. 5. ed. Revisada e ampliada/ Maria Izete de Oliveira. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. Cáceres-MT: Editora da Unemat, 2010.
- PEREIRA, Antonio Alberto. *Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas camponesas aos assentamentos rurais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa: UFPB, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *O estágio supervisionado na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, Marijane Alves Andrade. *Políticas de Formação Docente para o Campo: um olhar sobre as propostas oficiais e os contextos reais de formação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação do Centro de Educação. João Pessoa: UFPB, 2008.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola e do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista NERA*. Presidente Prudente: Ano 14, nº. 18 pp. 37-46 Jan./jun./2011.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria & SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios / coordenação*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RECK, Jair. (Org.). *Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso. Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida*. Cuiabá-MT: SEDUC-MT, 2007.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês: trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RODRIGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. N. (org.). *Trabalho docente: os professores e a sua formação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 35-54.

ROMÃO, Eustáquio José. Neoliberalismo. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. et al. *Os Professores e Sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 76-91.

SEDUC/MT. *Projeto Político Pedagógico*. Cáceres: EEPJFSN/PPP/2011.

_____. *Projeto Sala de Educador*. Cáceres: EEPJFSN/PSE/2011.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexão*. Brasília: Líber, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In Pablo GENTILI (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: FORRACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade (leituras de introdução à sociologia)*. 18 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

Triviños, Augusto. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.) *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 29 ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista

Projeto de Pesquisa:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO EM
CÁCERES-MT: DIRETRIZES OPERACIONAIS E IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Os sujeitos serão 11 (onze) profissionais, sendo representados da seguinte forma: (02) professores da escola sede, (06) professores das salas anexas, (02) coordenadores pedagógicos e (01) diretora, que serão entrevistados com as seguintes questões:

- 1 - Como esta escola se organiza para elaborar o Projeto Sala de Educador e como são definidas as temáticas de formação continuada?
- 2 - Os temas trabalhados no Projeto Sala de Educador contemplam a realidade da Educação do Campo? Como?
- 3 - O projeto de formação continuada se articula ao PPP? De que forma?
- 4 - Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? O projeto de formação continuada se articula com as Diretrizes Operacionais? Como isto ocorre nos grupos de estudo?
- 5 - A escola do campo tem uma identidade própria? Como se constrói a identidade na escola do campo? A formação continuada contribui com esta construção de identidade? Como?
- 6 - Como você vê a educação do campo e a formação continuada em sua escola?

Atenciosamente,

Heloísa Salles Gentil
Pesquisadora
Cáceres-MT/ Maio/ 2012

ANEXO A

Ministério da Educação

 Banco de Teses

PESQUISA ?

AUTOR

Digite um ou mais nomes do autor

todas as palavras qualquer uma das palavras expressão exata

ASSUNTO

Digite uma ou mais palavras do assunto

todas as palavras qualquer uma das palavras expressão exata

INSTITUIÇÃO

Digite um ou mais nome da instituição

todas as palavras qualquer uma das palavras expressão exata

NÍVEL/ANO BASE (Opcional)

Escolha um nível para a pesquisa

Selecione... ▼

Escolha um ano base para a pesquisa

Selecione... ▼

100%

Fonte: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 08.02.2012.

ANEXO B

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.*

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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.

Parágrafo único. 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.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

* CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I – articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação

Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO C

RESOLUÇÃO N. 157/02-CEE/MT

Regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei e conforme dispõe a Constituição Federal nos seus artigos 205 e 206, inciso I, a Lei Federal 9.394/96-LDB, art. 3º, inciso I, a Constituição Estadual de Mato Grosso, em seus artigos 237, inciso I e 238, a Lei Complementar 77/00, a Lei Complementar 49/98, art. 3º, incisos I, XII e XIV, e mediante decisão da Plenária do CEE/MT, na data de 14.05.02, visando garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”,

RESOLVE:

Art. 1º - Conceituar sala anexa como o espaço físico destinado ao atendimento educacional do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos, que funcione fora da sede da escola pública com curso/etapa autorizado e ou reconhecido, sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da mesma.

Art. 2º - Cabe à Secretaria de Estado de Educação ou Secretaria Municipal de Educação deliberar a respeito da implantação de salas anexas em caráter temporário, assegurando formas alternativas para garantir o acesso e a permanência à escolaridade obrigatória.

§ 1º - As salas anexas, por curso/etapa, no âmbito de cada município, estarão vinculadas a uma única escola que mantenha curso ou etapa correspondente, já autorizado ou reconhecido.

§ 2º - É vedada a instituição de sala anexa em substituição à oferta regular em unidade escolar já existente.

§ 3º - Comprovada a demanda superior a 120 alunos, caberá a criação de uma nova unidade escolar.

§ 4º - Quando se tratar de Educação Especial, deverão ser observados os critérios para atendimento aos alunos fora da escola sede, conforme elencados em Resolução específica.

§ 5º - Quando se tratar de cooperação entre escolas estaduais e municipais para atendimento ao que dispõe esta Resolução, deverá ser firmado convênio entre as respectivas mantenedoras.

Art. 3º - Para fins de resguardar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, devem ser observados os seguintes critérios, além dos previstos nas Resoluções nºs. 118/01 e 150/99, ambas do CEE/MT:

- I. demanda comprovada de acordo com a caracterização e a identidade da população beneficiada, até no máximo 120 alunos, ou o equivalente a 03 turmas no âmbito do município;
- II. comprovação de não existência de escola pública estadual ou municipal, que ofereça a etapa/modalidade requerida, num raio de até 2 Km, a partir do local onde se comprovar a demanda não atendida;
- III. inclusão, nos processos de formação continuada, dos profissionais da educação que atuam nas salas anexas;
- IV. garantia de recursos humanos e financeiros para o atendimento e acompanhamento pedagógico;
- V. espaços físicos e instalações adequados ao atendimento e funcionamento da etapa ofertada;
- VI. verificação prévia com parecer técnico da Assessoria Pedagógica no Município ou Secretaria Municipal de Educação, comprovando a necessidade e viabilidade de funcionamento;
- VII. acompanhamento pedagógico da escola sede através de cronograma de atendimento.

Art. 4º - Compete à escola sede responsabilizar-se pela guarda, organização da escrituração escolar, arquivo da documentação dos alunos, bem como emissão de documentos dos mesmos, de acordo com o ato legal do curso em questão.

Art. 5º - Compete à Assessoria Pedagógica no Município ou à Secretaria Municipal de Educação, no caso de Gestão Compartilhada ou Gestão Única, acompanhar e avaliar o funcionamento das salas anexas.

Art. 6º – Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogando-se as disposições em contrário.

REGISTRADA

PUBLICADA

CUMPRASE

Cuiabá, 17 de maio de 2002.

Prof^a. Luzia Guimarães
Presidente em exercício

HOMOLOGO:

Marlene Silva de Oliveira Santos
Secretária de Estado de Educação

ANEXO D

RESOLUÇÃO N. 126/03-CEE/MT

Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

A Presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, reconhecida a diversidade sócio-cultural e econômica das populações do campo e a necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, sem ser desigual e tendo em vista o disposto na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, e na Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação – PNE, e na Lei Complementar n. 49 de 1º de outubro de 1998 e mediante o Parecer n. 202-B-CEB/CEE/MT, aprovado em 12.11.02, e por decisão da Plenária de 22.07.03,

Resolve:

Art. 1º - Instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo a serem observadas nos projetos institucionais das escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino.

Art. 2º - Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, à educação profissional de nível técnico e à formação de professores.

Parágrafo único – A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Art. 3º - O projeto institucional das escolas constituirá um espaço público específico de articulação de estudos e de experiências curriculares direcionadas para o desenvolvimento socialmente justo, econômico e ecologicamente sustentável.

Parágrafo único – Na elaboração do projeto das escolas, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação com qualidade social, dar-se-á destaque aos órgãos da agricultura, agropecuária e extensão, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para o exercício da cidadania plena e da qualidade social da vida coletiva do país.

Art. 4º - O poder público, considerando a importância da educação escolar para o desenvolvimento de um país que tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, indiferente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

Parágrafo único – A universalização incluirá a educação infantil e o ensino fundamental e médio inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, cabendo, em especial, ao Estado, garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

Art. 5º - Na organização do calendário, dos espaços e tempos pedagógicos e das estratégias metodológicas específicas de atendimento escolar no campo, as escolas observarão:

I - O ano letivo, observada a obrigatoriedade do disposto nos artigos 23 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil;

II - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade de aprender e de continuar aprendendo dos alunos assim o exigirem;

III - A articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as diretrizes curriculares nacionais para a respectiva etapa da educação básica e/ou profissional;

IV - O direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

V - O controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade rural;

VI - A garantia da gestão democrática, estabelecendo relações entre a escola e os demais setores da sociedade.

Art. 6º - Na elaboração dos projetos para autorização da oferta da educação do campo, as escolas contemplarão além do indicado no artigo 5º, as determinações das Resoluções 150/99 e 118/01, ambas do CEE-MT, bem como todas que tratam das modalidades da educação básica.

Art. 7º - O Sistema Estadual de Ensino, de acordo com o art.67 da LDB e com a Resolução n. 190/00 CEE/MT, desenvolverá políticas de formação inicial e continuada habilitando os professores não titulados e promovendo a capacitação de todos os docentes da educação do campo.

Art. 8º - Na formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, o Sistema Estadual de Ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no país observará os seguintes componentes:

I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização da educação, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida, a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 9º - O financiamento da educação do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69,70 e 71, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9424/96 e ainda, na LC 49/98, artigo 5º, incisos I, IV, V, VI, VIII, XI e XII, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 10 – No cumprimento do disposto no § 2º da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público considerará:

I- as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica;

II- as especificidades do campo consideradas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios;

III- remuneração digna, planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para docentes de acordo com o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB e de 108 a 117 da LC 49/98;.

IV- Oferta prioritariamente nas comunidades rurais e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado com a necessária qualidade.

Parágrafo único – As condições de deslocamento devem levar em conta:

- a) distâncias a serem percorridas ;.
- b) densidade demográfica;
- c) existência de monitor de transporte escolar em cada veículo;
- d) tempo de permanência em transporte que não ultrapasse 1 h e 30 minutos diários.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

REGISTRADA, PUBLICADA,
CUMpra-SE

Cuiabá, 12 de agosto de 2003.

Prof^a. Alaídes Alves Mendieta
Presidente

HOMOLOGO:
Gabriel Novis Neves
Secretário de Estado de Educação