



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LINGUAGENS E
CÓDIGOS

ADAYANE SILVA DE SOUZA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS REPERCUSSÕES
NA ESCOLA GETÚLIO VARGAS DE PLACAS.**

PLACAS – PA
AGOSTO DE 2019

ADAYANE SILVA DE SOUZA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS REPERCUSSÕES
NA ESCOLA GETÚLIO VARGAS DE PLACAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Etnodiversidade da Universidade federal do Pará/Campus Universitário de Altamira, como requisito de avaliação parcial para a obtenção do Grau em Licenciatura em Educação do Campo, com a Orientação da Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo.

PLACAS/PARÁ
AGOSTO 2019

ADAYANE SILVA DE SOUZA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS
REPERCUSSÕES NA ESCOLA GETÚLIO VARGAS DE PLACAS.**

Defesa pública em: 12/08/2019

Conceito: Bom

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo (Orientadora)

Prof. Dr. Marcelo Pires Dias (Membro)

Prof. Ma. Fabiola Aparecida Ferreira Damacena (Membro)

RESUMO

O artigo aborda propostas importantes sobre as políticas de formação de professores, em relação à busca de qualificação docentes voltadas as escolas do campo e suas peculiaridades, apresentando pesquisas atuais e dados do próprio município de Placas como exemplo de localidade a Escola Getúlio Vargas, que ainda apresenta carência, principalmente na área educacional como instituição do campo. O mesmo se trata de uma pesquisa qualitativa, em que no primeiro capítulo manifesta a situação da Escola citada, com dados reais adquiridos nos Tempos Comunidades (TC) e Estágios, no segundo capítulo, aborda as políticas educacionais e como está sendo repercutida hoje em nosso País, onde o autor Arroyo, (2007) entre outros citados no decorrer do texto, expõe sua crítica sobre o quanto ainda é preciso ser feito em prol da formação dos professores nas escolas do campo, e o terceiro capítulo fala dos resultados e discussões da pesquisa, como anda a realidade desses docentes nas instituições de ensino pesquisadas.

Palavras - Chave: Formação de Professores. Escolas do Campo. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUZINDO O DEBATE

O texto em tela situa-se no campo das políticas de formação de professores das escolas do campo e reflete questões relacionadas às suas práticas pedagógicas. Trata-se de tema que me interessa discutir por abordar situações existentes nas diferentes escolas do campo, de modo particular, na Escola Getúlio Vargas, localizada na Comunidade Terra Prometida, anexa da Instituição de Ensino MEC/SEDUC km 200-A. Um dos aspectos que me instigou a enveredar por essa temática foi vivenciar diferentes situações no decorrer das atividades realizadas no espaço escolar por meio do Tempo Comunidade como acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira. Mais precisamente, foi o fato de muitos docentes estarem atuando nas escolas do campo sem terem formação adequada para lecionar disciplinas de matemática, artes, Ed. Física, nos anos finais (5º ao 9º) do Ensino Fundamental nas escolas do campo em turmas multisseriadas, como a professora Tina, nome fictício dado a ela e a todos os outros citados abaixo, que com apenas o ensino médio lecionava parte das disciplinas do fundamental maior, tipo de organização pedagógica adotada nas escolas do campo da rede de ensino do Município de Placas - PA. Na ocasião em que fiz o TC II na Escola Getúlio Vargas com objetivo de conhecer o funcionamento e a organização da instituição de ensino, no decorrer das observações desenvolvidas fui percebendo que alguns docentes que trabalhavam na escola não possuíam formação profissional condizente com a área de conhecimento em que lecionavam. De acordo com o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394/1996 (Art. 62 e Art.87, § 41) de que a educação básica deveria ser ministrada por professores formados em nível de graduação (SAVIANI, 2009); os docentes dos anos finais devem ter licenciaturas em áreas específicas de conhecimento, para atender disciplinas que compõem o desenho curricular. Porém, o que observei, foi a existência de professores com formação universitária atuando em algumas disciplinas em que sua formação não habilita; também há profissionais somente como Ensino Médio atuando em turmas do ensino fundamental. Essas situações me fizeram reviver minha própria trajetória escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, pois quando estudava em outra escola localizada na mesma vicinal em

que Escola Getúlio Vargas, que foi fechada pelo governo municipal, tive o privilégio em ter uma professora qualificada para ministrar as aulas interdisciplinar. A docente a que me refiro foi a minha mãe, que cursou o Magistério no Programa de Formação de Professor denominado Gavião¹, curso de formação de professores em nível médio técnico que capacitava para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebi o quanto a qualificação profissional é importante para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Permaneci na mesma instituição escolar para realizar os TC, e tive a oportunidade de acompanhar as ações docentes no cotidiano da sala de aula, principalmente quando iniciei as atividades de estágio supervisionado (TC V e VI) previstos no Curso, que permitiram compreender o funcionamento da escola e a organização e implementação do trabalho pedagógico. Destaco aqui a importância dos estágios, os quais oportunizaram aprendizagens indispensáveis para a minha formação, à medida que se revelaram momentos de interação com o espaço/tempo escolar e com os fundamentos teóricos e prático nas escolas do campo, favorecendo nas aprendizagens como aluna-estagiária do curso de Educação de Campo, nos momentos de intervenção, reflexão e criticidade do processo educativo, em concordância ao que afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 156) quando dizem que o estágio supervisionado precisa ser valorizado nas licenciaturas, pois ao permitir “estudar a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado vem se tornando uma necessidade pedagógica indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender”. Apreendi que as professoras que atuavam na única turma multisseriada dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) da Escola Getúlio Vargas, embora apresentassem formação em nível superior, uma com formação em licenciatura em Pedagogia e a outra concluinte do curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagem e Códigos, enfrentavam muitos desafios em suas práticas pedagógicas, devido não possuírem formação considerada apropriada para trabalharem com todas as disciplinas que compõem o

¹O Projeto Gavião foi desenvolvido na década de 1990 no estado do Pará, teve início através da união entre a Universidade Federal do Pará, Secretaria Estadual de Educação, o MEC e Secretarias de Educação de diversos Municípios, tendo o apoio da UNDIME. Esse projeto tinha como objetivo profissionalizar os professores leigos, aquele profissional sem qualificação pedagógica.

quadro curricular dessa etapa de ensino, uma vez que o Curso de Pedagogia² habilita para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que o Curso em Educação do Campo com habilitação em Linguagem e Códigos - possibilita a atuação no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nos diálogos que mantive com³ uma professora da Escola Getúlio Vargas no Tempo Comunidade III, na primeira semana de setembro de 2016, foi citada uma série de circunstâncias que expressam as dificuldades no fazer docente, como a falta de recursos didático-pedagógicos adequados à educação do campo, de fontes e meios de realizar pesquisas, o que implica em conteúdos descontextualizados; dificuldades para preparar aulas mais dinâmicas e interessantes na área de Língua Portuguesa e Arte. A escola não disponibiliza nem de Televisão ou Data show, para que possa passar um filme ou vídeo – recursos que poderiam auxiliar os alunos a entenderem melhor os conteúdos das áreas em que leciona. Ainda segundo essa docente da área de Linguagem, para que se consiga realizar atividades diferenciadas nas aulas em que planeja, tem que conseguir alguns materiais, materiais esses que são insuficientes para todos os estudantes. Outro aspecto que ela destacou em seu relato foi sobre a inexistência de cursos de formação continuada voltados aos professores anos finais do ensino fundamental, os quais poderiam melhorar sua atuação em sala de aula. A segunda educadora que entrevistei no estágio supervisionado se referiu também aos mesmos problemas já explicitados, mas destacou questões referente a divisão existente entre as categorias dos professores contratados e dos efetivos, incluindo as diferenças quanto aos salários que implica na falta de valorização pelo poder público aos profissionais contratados que desenvolvem as mesmas ações formativas e recebem bem menos em relação à remuneração dos concursados; A professora falou também sobre a necessidade de incentivo da escola, à participação das famílias da comunidade. Neste sentido destaco que a fala das duas professoras estão muito relacionadas inclusive com a afirmação de Roseli Caldart (2004) sobre o

²Conferir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 01 de 15 de maio de 2006.

problema da ausência de políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério:

“É evidente a necessidade de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar as necessidades de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados, em sala de aula nas escolas rurais. (CALDART, 2004, p.28).

Destarte, esses dilemas vivenciados quase que permanentemente pelas docentes da escola do campo e que repercutem em suas práticas pedagógicas, refletem um contexto já denunciado por Arroyo (2007) quando situa a ausência de preocupações específicas no campo das políticas de formação de professores tanto no que diz respeito ao currículo, ao livro e material didáticos, à organização dos tempos escolares, à gestão e à configuração do sistema escolar do campo, quanto às condições precárias de trabalho dos profissionais do magistério no meio rural revela o descaso do Poder Público aos diferentes sujeitos coletivos que vivem e trabalham no campo. Em suas palavras: “A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo” (ARROYO, 2007, p. 160). Diante dessa compreensão, penso ser necessário fazer algumas reflexões a respeito das políticas de formação de professores no cenário brasileiro, pois embora percebamos que haja a manifestação de intenções quanto à formação inicial e continuada dos docentes na atualidade, é preciso considerar a importância do papel que os professores desempenham no fenômeno educativo, de modo especial, nas escolas do campo. Assim, no sentido de entender como essas atuais políticas de formação se configuram e como os profissionais que atuam nas escolas no campo percebem se suas próprias formações possibilitam desenvolver suas práticas, sobre isso GADOTTI (2000:6) afirma que:

“Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações”.

E com isso a escola sofre em decorrência do desenvolvimento acelerado e do comprometimento de lhe dar com todas essas inovações para o ensino. O objetivo central que norteou essa investigação foi refletir sobre como os docentes se

posicionam em relação às políticas de formação dos docentes e se as formações que possuem possibilitam desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a realidade das escolas do campo no município de Placas. Com os objetivos específicos.

1.2.1 Específicos

- ✓ Discutir as políticas de formação docente promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Placas;
- ✓ Analisar as necessidades de formação dos docentes que atuam nas escolas do campo;
- ✓ Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes ao ministrar aulas tendo uma base de formação ruim.
- ✓ Sensibilizar os docentes que não procuram uma melhor qualificação profissional, a buscar esses meios como forma e convicção de que isso irá possibilitar melhores avanços, não só a ele quanto no aprendizado dos discentes.

Procuramos apontar questões referentes às necessidades de formação continuada em que venha tratar das culturas, identidades que são vivenciadas cotidianamente pelos docentes e comunidade que presenciam esta realidade nas escolas do campo, que essas formações venha possibilitar olhares diferentes e criativos ao educador, para encontrar meios seguros de explorar metodologias relacionadas a prática, como novas fontes de aliar o ensino aprendizagem.

Examinar a existência ou não de formações específicas à educação do campo promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Placas; e identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes em decorrência de uma formação não adequada às disciplinas que lecionam nos anos finais do ensino fundamental. Para desenvolver essas investigações, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa compreendida a partir de Chizzotti (2006, p. 28), quando nos diz que são aquelas pesquisas designadas genericamente como qualitativas, que “[...] usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Este estudo ocorreu mediante uma revisão bibliográfica a partir de embasamento teórico fundamentados em Hage (2006 e 2011), Caldart (2004, 2012), Arroyo (2007, 2011), Fernandes (2006), Sheibe (2010), Gatti (2010), Libâneo (2005) dentre outros. A pesquisa de campo teve como lócus a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, situada na

Rodovia BR 230 - Transamazônica km 200, Vicinal lote 10 norte - Comunidade Terra prometida, área rural do Município de Placas - PA. O levantamento de dados foi realizado por meio de aplicação de questionário com questões semi-estruturada a diretora, coordenadora pedagógica e três docentes da referida escola.

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

A formação do professor no contexto brasileiro, como aponta Saviani (2009) ao analisar seu percurso histórico, é ofertado inicialmente no âmbito das Escolas Normais de nível secundário, em cursos específicos com objetivo de formar professores para o ensino das “primeiras letras”, como estratégia para operacionalizar o ensino escolarizado em atendimento às demandas sociais, mas sem uma organização que promovesse práticas escolares de qualidade (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011). No campo, parte dessa formação se materializa mediante a proposta de uma instituição para formação específica para professores do meio rural, no âmbito das escolas Normais Rurais, expressando a compreensão atribuída à forma como concebiam as populações do campo, pois como afirma Leite (2005, p. 14):

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

As políticas de formação docente, de modo geral, passam ao longo do século XX, mas precisamente, nas reformas implementadas a partir da década de 1990, por transformações articuladas às proposições de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, elaboradas em consonância com diretrizes voltadas para o desenvolvimento social e econômico dos países em desenvolvimento, pautado em movimento educacional orientado pela satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, para formar pessoas competentes para atender com qualidade as exigências do mercado de trabalho. O professor, assim, assume a responsabilidade pelo sucesso escolar dos estudantes. De acordo com Veiga e Viana (2010) quem contribuiu bastante na mudança foi a aprovação da LDB (nº 9.394/96) que, em decorrência de estabelecer o perfil de um professor com curso

superior para atuar na educação básica, “preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação e de gestão” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 16); abriu espaço para a proliferação de cursos semipresenciais - ou quase plenamente virtuais - oferecidos por diferentes instituições no cenário pósLDB, que no afã de qualificar os professores, ofertavam pacotes formativos com conteúdos condensados, como repercute ainda hoje conteúdos mínimos para aquilo que é relevante.

As autoras consideram que o processo formativo desse profissional precisa ir além dessas determinações formalistas, que silenciaram os profissionais da educação, particularmente, aqueles que exercem o magistério nas escolas do campo. Enfatizam ainda a necessidade de uma base teórica e epistemológica consistente, como estratégia de superar as atuais propostas formativas neotecnistas, de modo a subsidiar ações didático-pedagógicas que ajude o professor do campo a avançar na relação com o saber diante da diversidade sociocultural encontrada nesse território. Esse entendimento é compartilhado com o posicionamento de Sheibe (2010) quando defende que a formação docente deve ser organizada a partir de um conjunto de conhecimentos e saberes articulados a uma formação política, cultural, dialética, capaz de transgredir o conteúdo pedagógico fundamentado em uma racionalidade técnica-pragmática e prescritiva do trabalho docente. Esses destaques dados pela autora são também percebidos por Arroyo (2007) quando afirma que: A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Ao focalizarmos questões referentes às características e problemas da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) destaca que poucos foram os avanços significativos na trajetória dos modelos de formação propostos aos professores, após analisar projetos pedagógicos de diferentes cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas das cinco regiões do país. Os dados da pesquisa elaborados pela autora indicam um panorama desolador no que diz respeito às condições desses cursos ao evidenciar a centralidade no aprendizado por meio de uma organização curricular enciclopédico, limitada à referência superficial aos

estudos referentes aos sistemas educacionais; trazem ainda a abordagem de disciplinas teóricas e práticas desconexas aos conteúdos de ensino da educação básica, que são abordados de modo superficial, projetando uma formação pulverizada e desarticulada da educação básica.

Esses aspectos impõem a necessidade urgente de novas alterações na formação docente com a finalidade de redimensionar o trabalho docente por meio de ações formativas que superem essas tendências pragmáticas e tecnicistas, pois, “Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares [...], sem nenhuma conexão com a ação profissional” (TARDIF, 2006, p. 23). Pois não é suficiente somente conhecimentos disciplinares, como abordar conhecimentos trazidos pela vivência desses alunos adquiridos no entorno do dia-a-dia, e que faz parte da prática desses indivíduos.

Para Silva Júnior (2010) é essencial às instituições de ensino superior repensar e qualificar essas formações, de modo a estabelecer nexos com a educação básica, à medida que a ausência dessa articulação com outros fatores de ordem cultural e social mais ampla podem ocasionar barreiras e dificuldades de resituar as ações docentes para a vivência de um conjunto de situações didático pedagógicas presentes nos espaços educativos e nas relações cotidianas que constituem a heterogeneidade dos sujeitos coletivos que vivem e trabalham no campo. Se considerarmos as orientações expressas na atual LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013), quando estabelece seus objetivos, é possível perceber que há muito ainda há ser feito pelos governantes:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Os objetivos da DCN proposto para a Educação Básica evidencia uma preocupação com a necessidade de elaboração de políticas e programas voltados à formação docente, de modo a proporcionar a esses profissionais qualificação para desenvolverem o fazer pedagógico, mas ainda falta avançar na incorporação das

particularidades que essas formações precisam proporcionar aos professores que atuam na educação escolar indígena, quilombola, extrativista e do campo, de maneira mais pontual e política, privilegiando suas culturas e identidades. Os esforços hoje empreendidos em relação à formação dos professores que atuam na educação do campo vêm sendo reconhecidos recentemente pelo Estado como destacam Gatti e André (2011), sendo estes, resultado de um processo de mobilizações históricas dos diversos coletivos sociais que defendem o direito à educação das populações que vivem e trabalham no campo. Essas lutas colocaram a educação do campo no centro das discussões teóricas e políticas, o que impulsionou questionamentos do modelo de educação rural conservador com a visão de o urbano ser lugar de progresso e o meio rural lugar de atraso, trazendo à tona o conceito de campo como território, ou seja, “onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio” (FERNANDES, 2006, p. 28). Aliado aos discursos em defesa de uma educação pautada no respeito à diversidade e as particularidades dos povos que vivem e/ou trabalham no campo, viu-se a necessidade de pensar em formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural articuladas às questões específicas da produção da vida no campo, sendo condição indispensável o fortalecimento da identidade camponesa e do desenvolvimento comunitário, buscando superar o modelo de extensão da escola urbana para a zona rural (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). Para assegurar a concretização do direito a uma educação de qualidade às povos do campo, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002). A ênfase no exercício da docência, é apresentada nos Artigos 12, ao estabelecer que o sistema de ensino municipal ou estadual deverá assegurar formação inicial em curso de licenciatura àqueles profissionais que ainda não possuam o curso normal (magistério) e superior, prevendo como qualificação mínima, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal, atendendo o disposto na LDB (BRASIL, 1996). Recomenda ainda aos sistemas de ensino, no Art.13, a observância no processo de

normatização da formação docente nas escolas do campo dos 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. 13, Incisos I e II – BRASIL, 2002).

Caldart (2004) considera que essas conquistas legais resultaram das proposições elaboradas na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1988; e na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, no ano de 2004, possibilitando construção dos ideais dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. Defesa que vai ao encontro da proferida por Munarin (2011, p. 10) ao afirmar que a defesa por uma educação diferenciada articulada à cultura, ao jeito de viver e produzir e a autonomia dos camponeses é referenciada por “uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendidas pelos movimentos sociais e organizações sociais do campo”. Em 2008, é aprovada Resolução nº 02 (CNE/CEB), de 28 de abril de 2008, com a finalidade de complementar a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, no que diz ao atendimento à Educação do Campo no que tange a questão da obrigatoriedade de assegurar às populações rurais a universalização do acesso e permanência com sucesso escolar, em todos os segmentos da Educação Básica, conferindo essa responsabilidade aos entes federados, por meio do sistema de colaboração. No Art. 3º (parágrafo 1º), essa Resolução estabelece que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser ofertados nas próprias comunidades rurais, de modo a evitar os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças do meio rural para escolas da cidade, e dispõe que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Parágrafo 2º - BRASIL, 2008). Pois a nucleação ainda é sim realidade existente nas vicinais em torno deste Município de Placas.

Outra legislação que deu novos rumos à questão da formação de professores das escolas do campo, foi a institucionalização do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), assegurando o PRONERA enquanto programa que integra a política de educação do campo do país. Além de detalhar seus objetivos, natureza dos projetos a serem apoiados; apresenta os princípios a serem referenciados no âmbito da gestão do programa e fontes de financiamento, em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. Nessa direção, a política de Educação Superior do Campo, expressa no referido Decreto, foi determinante para a ampliação das oportunidades de qualificação da Educação Básica pela via da Educação Superior dirigida às populações do campo, preconizando no Art. 2º (Inciso III) a importância do desenvolvimento das “políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo [...]” (BRASIL, 2010), no qual se insere a Licenciatura em Educação do Campo. Outro ponto a ser destacado é a autonomia pedagógica e metodológica possibilitada aos cursos de ensino superior, no Art. 5, § 2º, ao afirmar que a formação deve ser proporcionada: [...] concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010). Ao reconhecer a pedagogia da alternância como metodologia no processo de formação de professores para as escolas de Educação Básica do Campo possibilitando aos cursos organizarem suas propostas tomando como ponto de partida o Ensino inter/transdisciplinar, com Tempo Universidade e Tempo Comunidade, o Decreto nº 7.352/2010, sinaliza para a garantia do acesso e permanência dos camponeses em um curso de formação superior quando consideramos a demografia e a dimensão territorial do Brasil, de modo particular, as condições de infraestrutura de estradas e transporte da nossa região da Transamazônica e Xingu. Portanto as escolas que trabalham com a pedagogia da alternância são as Casas Familiares Rurais e possibilitam cursos de formação superior.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA NA ESCOLA DO CAMPO

Com a intenção de entender como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), órgão dirigente da rede de ensino público do Município de Placas - PA, organiza seu quadro de professores, inicialmente foi realizado um levantamento sobre o número de professores que atuam nas escolas do campo nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, assim como a área de formação e disciplina que eles ministram. De acordo com o levantamento do quadro de professores das escolas do campo, no ano de 2018 havia um total de 112 educadores distribuídos em 55 unidades de ensino no município. Como área de formação em no ensino superior foram detectadas: Pedagogia, Geografia, Matemática, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Letras com habilitação em Língua Inglesa, Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens Códigos, Ciências Sociais, Biologia, História e Educação Física incompleta e, alguns professores, somente com o ensino médio. A maioria desses profissionais trabalhavam com todas as disciplinas numa determinada turma, e as demais disciplinas distribuídas de acordo com o nível de cada um e a necessidade de cada escola.

A pesquisa de campo que fundamentou esse TCC ocorreu na EMEF Getúlio Vargas, situada na comunidade Terra Prometida, que teve sua organização iniciada por volta de 1976, com 06 famílias vindas do Estado do Maranhão e de outros estados brasileiros durante o processo de colonização da Rodovia BR 230- conhecida como Transamazônica. O órgão federal responsável pela administração do PIC foi o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, que fez todo processo de assentamento dessas famílias aqui da região. A escola teve sua primeira construção em um lote comunitário doado por um morador do local no ano de 1986, com a estrutura em madeira. Hoje têm prédio novo em alvenaria, pois a antiga construção estava em condições bem precárias, principalmente na época da chuva, com dois banheiros, duas salas, uma secretaria e uma cozinha. O corpo docente é composto por profissionais com nível superior e médio; alguns são concursados e outros contratados. A professora mais antiga da escola exerce o magistério desde o ano de 1997.

Para situar o espaço educativo em que realizei as ações de investigações, apresento alguns dados coletados nas pesquisas do TC IV que teve por

objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas por alguns docentes da Escola MEC/SEDUC KM 200-A, em específico a Escola Getúlio Vargas, no seu fazer pedagógico a partir da sua formação, buscando compreender como organizam suas aulas. Nas rodas de conversa realizadas na comunidade, verifiquei questões referentes às dimensões intra-escolar e extra-escolar, que foram colocadas em pauta como problemáticas de maior relevância da escola Getúlio Vargas, tais como: A participação da comunidade/família na escola, biblioteca escolar, proposta curricular, tempo/calendário escolar, material didático e ensino multisseriado. Essas tematizações lançaram sugestões para o tratamento de cada tópico, seguindo as proposições definidas pelos professores dessa instituição de ensino, como: 1 - mais participação da família no dia-a-dia da vida escolar de seus filhos, por meio de visitas no espaço escolar; 2 - contribuição da família nas atividades escolares e nas oficinas; 3 - realização de reuniões bimestrais; 4 - adequação de um espaço para funcionamento da biblioteca; 5 – ampliar o acervo de livros de literatura juvenil e infantil; 6 - instruções de funcionamento de uma biblioteca; 7 – necessidade de formação de professores voltada para as especificidades do ensino no/do campo; 8 - disponibilização de materiais didáticos para as escolas do campo aos alunos e professores, e a biblioteca por parte da secretaria municipal com equipamentos suficientes que atenda a todos; 9 - cada escola produzir, ou seja, criar o próprio calendário escolar; 10 - nos períodos de inverno flexibilizar o horário de início das aulas devido os comuns atrasos ocasionados pelas chuvas; 11 - adequar o currículo a realidade da escola; 12 - buscar junto a SEMED local iniciativas que forneçam materiais e metodologias de ensino que abordem as especificidades do campo; 13 - curso de formação específico aos profissionais de multisséries; 14 - reduzir o número de alunos por turmas multisseriadas. Essas sugestões foram apontadas como caminhos que possam melhorar trazendo para prática a confecção do próprio calendário escolar, buscar junto a secretaria materiais que aborde realidades do campo assim como o currículo adaptado, entre outros meios que ampliem não só o ensino em si, como promover maior aproximação entre comunidade local e escola e com o apoio do poder público e outros órgãos, visando aperfeiçoar a oferta de uma educação de qualidade, em que na oferta da formação continuada já se trabalhe nessa direção, da formação e relação com a prática como fortalecimento de vínculos ao professor e seu público.

3.1 Os posicionamentos dos profissionais da educação em relação à formação e trabalho docente nas escolas do campo

Nesta seção são apresentadas a formação dos educadores que participaram desse estudo na Escola MEC/SEDUC KM 200-A e VARGAS, e posteriormente, suas concepções acerca das políticas de formação de professores e de suas práticas pedagógicas. Trata-se de trabalhadores da educação que já possuem experiência significativa no exercício do magistério na educação básica, principalmente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental das escolas do campo.

O professor Jorge tem formação em Ciências Sociais, Matemática, e possui pós-graduação em Gestão Escolar e Orientação em Matemática; trabalha com o ensino de matemática e ciências da natureza na Escola MEC/SEDUC km 200-A. Trabalhando na mesma escola entre doze ou treze anos. A professora Mariana é Pedagoga e exerce a uni docência, pois sua formação lhe permite atuar em todas as disciplinas do ensino fundamental – anos iniciais; atua em escolas do campo há oito anos. Já a professora Patrícia, possui formação em Licenciatura Interdisciplinar, em Educação do Campo com ênfase em Linguagens e Códigos; sua área da docência é Linguagens (língua portuguesa e educação física) e no ensino da matemática (matemática), trabalhando na escola Getúlio Vargas aproximadamente sete anos. Em relação à equipe pedagógica da Escola MEC/SEDUC KM 200-A, que por ser uma escola pólo, acompanha as atividades de 08 instituições de ensino anexas – como é o caso da Escola Getulio Vargas, é composta pela professora Amanda, que tem formação em Pedagogia e Ciências Naturais, trabalha na Coordenação Pedagógica e há dezoito anos atua na educação; e a professora Bruna, formada em Letras - Língua portuguesa e Literatura Brasileira, com pós-graduação em Gestão Escolar, atuando como Diretora da referida instituição escolar, trabalhando há vinte e dois anos no magistério.

Buscando entender como esses docentes se vêem no processo educativo das escolas do campo, perguntamos aos mesmos, como percebem as políticas de formação de professores atuais voltadas para contemplar as demandas educativas das populações que vivem do e no campo. De modo geral, suas respostas convergem para o entendimento da real necessidade de haver formações diferenciadas que possibilitam aos educadores e às demais pessoas incentivo nessa

área de atuação, como forma de superar a ausência de formações no contexto nacional e local. Uma educação de qualificação do educador, mas por outro lado, mais apoio que falta para os profissionais do lado do governo (Prof. Jorge)

Um incentivo aos filhos de agricultores, porém sem muita importância para gestores (Coordenadora Pedagógica Amanda).

O professor sempre necessita está em formação, pois é algo necessário para sua profissão, precisa sempre está atualizado (Prof. Mariana).

Já houve no município políticas de formação, porém é sempre direcionado para professores que trabalham no ciclo de alfabetização, como por exemplo: o PNAIC. Então, eu percebo que há uma ausência dessas políticas, e que são de extrema importância (Profa. Patrícia).

Vejo que grandes mudanças vêm ocorrendo, e que os professores estão mudando suas metodologias e visão do processo de aquisição de conhecimento (Diretora Escola – Bruna).

Corroborando com esse debate, Fernandes (2006) considera que esses avanços que vem marcando mudanças no cenário educacional brasileiro convergem para as transformações que foram se concretizando na forma de conceber a educação no e do campo, que passaram a reconhecer que as pessoas que vivem e trabalham nesse território também têm direito a uma educação diferenciada e, por isso, não podem ficar dependentes das propostas elaboradas para as escolas da cidade. O próprio Ministério da Educação reconhece que a preocupação com a formação dos professores para o campo é inexistente na história da educação brasileira, uma vez que a tendência foi seguir o modelo urbano como parâmetro para elaborar as experiências e projetos voltados aos camponeses, reproduzindo também as condições precárias de trabalho, baixo salário, conforme é destacado no documento “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Caderno Secad 2” (BRASIL, 2007, p. 33):

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção.

Saviani (2009) ao abordar essa discussão, entende que pensar a formação dos professores demanda igualmente considerar tanto os aspectos teórico

metodológicos contextualizados de modo a atender as expectativas socioculturais dos diversos grupos sociais, bem como, prever sua materialização às condições de trabalho, da jornada e do salário do professor. Pois, se esses fatores não forem analisados, as dificuldades tanto de acesso a formação inicial profissional como a possibilidade de continuidade dos estudos podem ficar fragilizados. Isso exige das instituições de ensino superior uma ressignificação de suas concepções e de suas propostas pedagógicas e dos governantes enfrentar essas condições e contradições sociais ainda identificadas nos processos de escolarização das escolas do campo. Dando seqüência, perguntamos qual o conhecimento que os docentes possuem sobre as políticas e programas educacionais voltados para as escolas do campo, ao que responderam:

Conhecimento sobre o plano de ensino com todos os professores e programas do Governo Federal para a formação de professores da área que atuam (Profº. Jorge).

Ainda é pouco conhecida devido a falta de incentivo e a busca, por si próprio, de inovações.(Coordenadora Pedagógica Amanda)

O que se pode perceber é que há ainda uma grande necessidade de formação específica, voltadas principalmente para os professores que atuam em escolas do campo.

Mesmo havendo a oferta de curso do nível superior ofertado para graduação, “Educação do Campo”, há ainda profissional no campo atuando em sala de aula apenas com o nível médio (alguns com formação no CEPA), sendo preciso ainda mais investimento na educação nível superior, para formação inicial e continuada e outras formações que auxiliem os profissionais em sala de aula (Profa. Mariana).

Diz que o conhecimento que considero ter é advindo de minha formação por meio do curso Educação do Campo, pela qual estudamos as diretrizes Curriculares da Educação (Profa. Patrícia).

As respostas dos professores e da coordenadora pedagógica evidenciam algumas informações a respeito da existência de políticas de formação elaboradas de acordo com orientações legais para formar docentes especificamente para a educação do campo, embora reconheçam que podem trazer inovações nas escolas do campo, há ainda a necessidade de pensar em formações continuadas também

para os professores que atuam nesse contexto. Caldart (2011) apresenta questões que precisam ser consideradas quando o assunto é formação de professores e sua articulação à educação do e no campo. Considera que a formação por área, característica das Licenciaturas em Educação do Campo, evidencia potencialidades por meio de duas convicções que devem ser devidamente explicitadas e divulgadas para possibilitar maior entendimento da sociedade no que diz respeito à docência por área de conhecimento:

A primeira convicção [...] ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro das circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola [...] A segunda concepção é a de que a discussão ou a elaboração específica sobre a formação para a docência por área deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especificamente no pensar de dois de seus aspectos fundamentais, que são: a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando a desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos; e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2011, p. 97).

Esses esclarecimentos precisam ser feitos como estratégia de provocar debates substanciais, pois a autora entende que além de essa proposta formativa por área contribuir para qualificar as práticas pedagógicas a partir dos fundamentos do projeto da educação do/no campo, também possibilita a própria manutenção da escola do campo, ou seja, de qualificar os argumentos dos segmentos sociais que defendem as escolas do campo diante da política de fechamento de escolas por parte dos governos sob a alegação de inviabilidade gerada pela dispersão populacional na zona rural que reflete em números reduzidos de alunos em cada série/ano, demandando um “gasto desnecessário”. Outro aspecto destacado por Caldart (2011), é referente a possibilidade que esse tipo de organização formativa por área viabiliza, ao substituir o modelo de uma escola organizada por um professor por disciplina, uma outra perspectiva de organização pedagógica mediada agora por uma equipe docente trabalhando com o conjunto das disciplinas de cada área do conhecimento.

Somente a diretora escolar demonstrou ainda não ter informações a respeito dessas políticas, além de associar a temática ao que é proposto no município, ao responder o seguinte: “Em nosso currículo ainda não temos programas voltado para as escolas do campo” (Diretora Escola - Bruna). Essa profissional precisa

compreender que a questão da formação dos professores para as escolas do campo pressupõe desenvolver articulações que vão além de incorporações no currículo, pois trata-se de um tema que demanda refletir outras dimensões referentes a produção da vida no campo e ela, como diretora de escola situada no meio rural, demanda perspectivar a escola do/no campo, não somente como questões geográficas, sobretudo, como estratégia de vincular as práticas e a organização do trabalho escolar às necessidades e à solução dos problemas da comunidade camponesa. E ela, ocupando a gestão escolar, é responsável para mediar esse debate no projeto pedagógico dessa comunidade. Indagamos também a respeito das formações que os docentes possuem, e se consideram ser suficiente para atuar nas escolas do campo e desenvolver práticas pedagógicas pertinentes ao processo formativo dos estudantes camponeses. Sim, os professores quase todos têm formação nas áreas que atuam e quem ainda não tem formação, está concluindo os estudos (Prof. Jorge).

Em nível de estudo sim, mas é necessário principalmente o conhecimento da vivência geral da comunidade na qual a escola está inserida, vivência, a convivência e a experiência dos alunos (Profa. Mariana).

Não considero suficiente, pois muitas das vezes encontramos dificuldades, situações que fogem do nosso conhecimento intelecto (Profa. Patrícia).

Os professores procuram adaptar-se ao estudo do campo, inserindo em suas metodologias estratégias e conteúdos que contemplam (Diretora Escola - Bruna).

Na medida do possível sim, uma vez que o saber é individual e a busca pelo mesmo depende do esforço de cada um (Coordenadora Pedagógica Amanda).

Nos relatos dos docentes percebemos o quanto é necessário a equipe da gestão escolar e o governo municipal aprender a conhecer as particularidades das escolas do campo e do coletivo de sujeitos que dão vida a essa instituição e ao próprio ato educativo e investir mais em formação continuada. Pois, compreender a questão do planejamento de ensino em classe multisseriadas demanda a elaboração de ações didáticas condizentes com as especificidades culturais e identitárias das populações que vivem no campo, capacitando docentes com formação adequada e de qualidade, de modo a qualificar o trabalho escolar e o ensino.

Outra questão abordada por Munarim e Locks (2012), é referente à proposição político-pedagógica da educação do campo que precisa ser considerada, visto que o processo formativo não ocorre somente na sala de aula, mas precisa se estender para além da escola, pois a aprendizagem e a produção de saberes devem contemplar uma concepção ampla de educação, em que a escola não pode se contentar somente em cumprir seu papel social e suas finalidades educativas. Mas precisa ser visto como um espaço estratégico de luta social, de articulação de projetos sociais e de desenvolvimento do campo e de sociedade, na perspectiva de assegurar o direito ao acesso e à qualidade de educação, cumprindo o que determina a LDB – Lei nº 9394/96 e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Em suas palavras:

Nesse processo preconiza-se uma educação “no campo”, porque o povo tem o direito de ser educado onde vive; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, e que seja vinculada a sua cultura e as suas necessidades. Esta nova concepção de educação, dentre seus princípios, se direciona no sentido da construção da identidade e autonomia das populações do campo. Sustenta o entendimento da relação de complementaridade no binômio campo-cidade, onde uma faceta não vive sem a outra. Desse modo, a educação escolar deve evitar tanto a visão urbanocêntrica quanto o ruralismo. São princípios pedagógicos defendidos por esse Movimento que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica, a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho (MUNARIM E LOCKS, 2012, p. 8).

Isso significar dizer que a prática pedagógica do professor do campo não se situa somente nos conhecimentos disciplinares, mas pressupõe incorporar no currículo a dinâmica de produção do conhecimento tradicional que as famílias camponesas possuem e que são naturalizados e invisibilizados nas propostas educativas pela docência e pela gestão escolar, gerando situações de inferiorização, e desqualificação de todas as ordens possíveis e inimagináveis na formação do educando e do próprio educador, conforme destaca Arroyo (2007). Ao perguntamos sobre quais seriam as possíveis dificuldades que enfrentam em decorrência da escassez de formações específicas voltada para quem atua na educação do campo. Os docentes se posicionaram das seguintes formas:

A maior dificuldade enfrentada são salas superlotadas de alunos, e o ambiente escolar inadequado como, por exemplo: falta de ventiladores ou ar condicionado nas salas de aula. Outro problema que os professores enfrentam são

escolas que têm multisseriado, ou seja, muitas séries juntas do pré de quatro anos até o quinto, ou no ensino fundamental maior (Prof. Jorge)

São poucas as dificuldades, porque temos muitos profissionais formados ou em formação e a clientela são poucas para atendê-las (Coordenadora Pedagógica Amanda).

A falta de material didático (específico para as escolas do campo), o currículo unificado (campo/ cidade), onde os conteúdos são os mesmos para o campo e a cidade durante todo o ano letivo (Profa. Mariana).

Uma das principais dificuldades é ter que ministrar disciplina que não pertence ao nosso campo de formação, isso em decorrência da carga horária que é mínima ou pela ausência de profissionais específicos. Outra dificuldade encontrada é ter que trabalhar um currículo de escolas seriadas, no modelo de escolas multisseriadas situação muito comum nas escolas do campo, a existência de escolas multisseriadas com o uso de um currículo descontextualizado sendo que as escolas do campo são de uma realidade totalmente diferente, onde é comum professores atuarem em áreas distintas a da sua formação. E que por ventura tem se um currículo a ser seguido, habilidades a serem alcançadas de modo que os alunos possam realizar as avaliações unificadas que o município passou a adotar o sistema. Então creio que se já tínhamos dificuldades agora nos recai mais uma exigência sem que tenhamos qualquer que seja o respaldo necessário para então. (Profa. Patrícia).

Pelos esforços dos educadores acredito que nenhum, tendo em vista que os mesmo buscam amenizar essa situação agregando a sua atuação em sala, conteúdo que contemplem a realidade do aluno do campo (Diretora Escola - Bruna).

A partir das falas dos docentes, percebemos o quão distante as escolas do campo ainda se encontram em relação a um projeto de educação que de fato, possibilite compreender a realidade do campo e superar as contradições que marcam a organização do tempo e espaço das escolas do campo, na perspectiva de esta assegurar a identidade cultural das populações que moram e trabalham no campo, como observa Caldart (2004). Refletindo sobre as especificidades do trabalho docente quanto à sua qualificação e os desafios que lhe é colocado, Tardif (2007, p.121), observa que os elementos que compõem a rotina desse profissional

vão além das tarefas que dizem respeito à prática pedagógica, como o planejamento das aulas, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, pois:

[...] o trabalho cotidiano do professor é um ato que não apenas engloba a prática pedagógica, mas também estrutura organizacional, pressupostos, valores e condições de trabalho, método, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço, não sendo nem simples e nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

Essa compreensão remete a promoção do desenvolvimento de atividades articuladas ao exercício da práxis, no sentido envolver a dialeticidade da teoria e prática em um mesmo movimento, conforme enfatiza Caldart (2011b, p. 104) ao considerar que o desafio da formação do/a educador/a do campo:

É o de construir estratégias pedagógicas que materializem dentro do próprio curso o exercício da práxis, ou seja, que permita o educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana, de modo que esteja preparado para ajudar a desencadear esse mesmo movimento nos processos educativos que participe.

Para Arroyo (2011, p.124), o professor que atua na educação do campo tem direito a receber uma formação pedagógica constante, porém, diferenciada; formações que oportunizem a esse trabalhador desenvolver situações interativas de aprendizagens significativas e socioculturais de modo a contribuir com a melhoria do funcionamento das escolas multisseriadas qualitativamente, para assumir “[...] o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem”. E, mesmo que seja sua a atribuição do planejamento das aulas voltadas aos estudantes que apresentam identidades socioculturais, idades e níveis de desenvolvimento diferentes de aprendizagem, cognitivo, o professor não é o único responsável. As secretarias de educação e sua equipe técnico-pedagógica também devem responder por essas atividades, por ser competência desse órgão dirigente proporcionar um trabalho coletivo e condições favoráveis para que os professores consigam desenvolver um bom trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada neste estudo pretende ser um esclarecimento que podemos ajudar a compreender que as políticas de formação de professores das escolas do campo está articulada à construção de um projeto de campo que se insira a realidade e seu modo de vida, que constrói e fortalece a identidade dos povos do campo. Aqui, defendemos que esta deve se expandir e ser posta em prática; que não seja pensada com uma visão reducionista, e sim na tríade campo – políticas públicas- educação, em que se abrangem muito mais questões. Dessa forma tendo como exemplo o município onde vivo, é bastante preocupante a situação educacional, pois sabemos que para todas as profissões se passa primeiro pela educação escolar, e não só por isso, mereceria mais valorização em todos os aspectos o que motivaria tanto os que já atuam na área, quanto os que pretendem atuar, porque mais do que informação a comunidade necessita está em contínuo aprendizado com a formação docente, não somente de seus profissionais de sala de aula, como dos demais que atuam no espaço escolar. São inúmeras as propostas lançadas pela Constituição Federal de 1988 como no capítulo II dos direitos sociais artigo 6º diz: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social[...], pela atual LDB, DCN, entre tantas outras que certamente traz esclarecimentos e norteiam como prosseguir tanto na oferta quanto na absorção de conhecimentos, que são construídos entre professor e aluno nas instituições escolares, frente aos vários desafios que surgem, para não continuar repetindo as mesmas estratégias em que nos dias atuais já não funcionam mais. É preciso adequar-se às tecnologias, ao mundo em que os educandos vivem fora da sala de aula, levando em consideração que com eles também se aprende e muito, relacionando assim a troca de saberes que ambos possuem e, no entanto, leva a construção de aprendizados e conhecimentos ricos que podem servir de bons exemplos em outros espaços escolares.

Todas essas informações aqui apresentadas são entendidas como pontos positivos tendo também os negativos, valiosas nos pontos positivos pelo fato de esclarecer não só sobre as leis como o apoio que muitos órgãos e entidades manifestam, na defesa da formação docente de qualidade, na conscientização e

reivindicações por direitos, muitas vezes desconhecidos até mesmo por educadores que atuam ainda com formação inadequada, caso comum aqui no município. Esse direito também deve ser oportunizado aos alunos e comunidade geral, a terem ciência das melhorias que podem ser ofertadas no próprio local em que convivem esses povos do campo.

É necessário que líderes comunitários e sociedade como todo se organizem para cobrar do poder público, não por ser papel somente deles, como dos professores, pais de alunos e toda sociedade em geral que reivindiquem a oferta de capacitações de acordo com a localidade de atuação desses profissionais e comunidade como todo, essas questões são prioritárias e necessárias para ter um modelo educacional mais desenvolvido, para que estejam mais comprometidos, ofertando políticas públicas que favoreçam essas demandas, implementando projetos específicos voltados a real necessidade de cada local, valorizando a identidade e realidade de cada povo. Precisamos continuar defendendo a construção de propostas inovadoras que possam amenizar muitos problemas na área da educação do qual o texto todo relata. É papel dos Sindicatos de professores, dos movimentos sociais e demais atingidos pela sonegação de direitos ir a luta, para que o poder público forneça essas demandas que certamente trarão mais benefícios à educação.

Retomando aqui os objetivos, Discutir as políticas de formação docente promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Placas.

Analisar as necessidades de formação dos docentes que atuam nas escolas do campo; “O professor sempre necessita estar em formação pois é algo necessário para sua profissão, precisa sempre estar atualizado” (Prof. Mariana).

Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes ao ministrar aulas tendo uma base de formação ruim. “Uma das principais dificuldades encontrada é ter que ministrar disciplina que não pertence ao nosso campo de formação, isso em decorrência da carga horária que é mínima ou pela ausência de profissionais específicos. Outra dificuldade encontrada é ter que trabalhar um currículo de escolas seriadas, no modelo de escolas multisseriadas situação muito comum nas escolas do campo, a existência de escolas multisseriadas com o uso de um currículo descontextualizado sendo que as escolas do campo são de uma realidade totalmente diferente, onde é comum professores atuarem em áreas

distintas a da sua formação. E que por ventura tem se um currículo a ser seguido, habilidades a serem alcançadas de modo que os alunos possam realizar as avaliações unificadas que o município passou a adotar o sistema. Então creio que se já tínhamos dificuldades agora nos recai mais uma exigência sem que tenhamos qualquer que seja o respaldo necessário para então”. (Patrícia).

Sensibilizar os docentes que não procuram uma melhor qualificação profissional, á buscar esses meios como forma e convicção de que isso irá possibilitar melhores avanços, não só a ele quanto no aprendizado dos discentes. “O que se pode perceber há ainda uma grande necessidade de formação específica, voltadas principalmente para os professores que atuam em escolas do campo, mesmo que havendo a oferta de curso do nível superior ofertado para graduação, “Educação do Campo” há ainda profissional no campo atuando em sala de aula apenas com o nível médio (alguns com formação no CEPA), sendo preciso ainda mais investimento na educação nível superior, para formação inicial e continuada e outras formações que auxiliem os profissionais em sala de aula”.(Mariana).

Portanto alguns objetivos com o resultado da pesquisa ficou bem posicionado no que cita as leis e os autores em comparação com a realidade, em que ainda hoje apresenta tantas lacunas, mais que acalenta a mim de acordo com os dados da pesquisa a visão dessas educadoras, (Patrícia e mariana nomes fictícios) saber que estão abertas as modificações, a busca por qualificações que valorizem o ensino aprendizagem a categoria do campo, para que seja feito de fato o melhor à quem faz parte deste cenário cotidianamente.

Observa-se que devido a falta de oferta de cursos destinados aos professores do campo que contemplem suas diversas realidade, provoca o surgimento de inúmeros entraves para esse profissional desenvolver um bom trabalho em sua área de formação, afetando assim não só a qualidade profissional, mas o elemento principal que é a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel;CALDART Roseli Salete;MOLINA Monica Castagna (orgs.).**Por uma educação do campo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília:MEC,SEB,DICEI,2013.p.514533.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL,MEC. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Caderno Secad2,Brasília,DF.Março de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, Roseli. . **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo**: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MUNARIM, Antonio, LOCKS Geraldo Augusto Educação Do Campo: contexto e desafios desta política pública. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, **15**(1): 77-89, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, jan./abr., 143155, 2009.

SHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Desenvolvimento Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos; VIANA, Cleide M^a Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ANEXOS



Universidade Federal do Pará
 Campus Universitário de Altamira
 Faculdade de Etnoiversidade
 Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e
 Códigos

Acadêmica: Adayane Silva de Souza.

Questões de pesquisa na Escola MEC/SEDUC KM 200-A.

Jorge

1-Nome?

Leuis Carlos Fidalgo.

2-Formação?

Licências Sociais, Matemática, Pós Graduação em Gestão Escolar e Orientação em Matemática.

3-Área de conhecimento que atua?

Matemática e Ciências Naturais.

4-Nome da Escola?

EMF MEC/SEDUC KM 200-A

5-A quanto tempo trabalha em escola do campo?

12 a 13 anos.

6-Como que eles percebem hoje sobre as políticas de formação de professores e como eles se veem nesse processo?

Uma educação de qualificação do educador, mais por outro lado mais apoio que faltam para os profissionais de lado do governo etc.

7-Qual o conhecimento que eles possuem sobre as políticas e programas educacionais voltados para as escolas do campo?

Conhecimento sobre o plano de ensino com todos professores e programas do governo federal para formação de professores da área que atuam.

8- Se as formações que eles possuem, consideram suficiente para atuarem nas escolas do campo?

Sim, os professores quase todos têm formação nas áreas que atuam e quem ainda não tem formação mais está concluindo os estudos.

9- Quais as dificuldades que vocês enfrentam, ocasionadas pela escassez de formações específicas voltada para quem alua na educação do campo?

A maior dificuldade enfrentadas são salas superlotadas de alunos, e o ambiente escolar inadequado: como por exemplo falta de ventiladores ou ar-condicionados nas salas de aulas. Outro problema que os professores enfrentam é escolas que tem multisseriados; ou seja muitas séries juntas do pré de 4 anos até o quinto, ou o ensino fundamental maior.



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Altamira
Faculdade de Etnoiversidade
Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e
Códigos

Acadêmica: Adayane Silva de Souza.

Questões de pesquisa na Escola MEC/SEDUC KM 200-A.

manda

1-Nome?

Raimunda Nascimento Rodrigues

2-Formação?

Pedagogia e Ciências naturais

3-Área de conhecimento que atua?

Coordenação Pedagógica

4-Nome da Escola?

Escola Mec/Seduc Km-200-A

5-A quanto tempo trabalha em escola do campo?

Há 18 anos

6-Como que eles percebem hoje sobre as políticas de formação de professores e como eles se veem nesse processo?

*Um incentivo aos filhos de agricultores
Porém tem muita importância para gestores*

7-Qual o conhecimento que eles possuem sobre as políticas e programas educacionais voltados para as escolas do campo?

*Ainda pouco conhecida devido a falta
de incentivo e a busca por se proprio
de inovações.*

8- Se as formações que eles possuem, consideram suficiente para atuarem nas escolas do campo?

na medida do possível sim, uma vez que o saber é individual e a busca pelo mesmo depende do esforço de cada um.

9- Quais as dificuldades que vocês enfrentam, ocasionadas pela escassez de formações específicas voltada para quem atua na educação do campo?

Não poucas as dificuldades, porque temos muitos profissionais formados ou em formação e a clientela são poucos para atendê-los.



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Altamira
Faculdade de Etnoiversidade
Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e
Códigos

Acadêmica: Adayano Silva de Souza.

Questões de pesquisa na Escola MEC/SEDUC KM 200-A.

Bruna .

1-Nome?

Nilda Soares dos Santos Wanette.

2-Formação?

Licenciatura em P. Português e Literar
Tivo brasileira, Pós. Gestão escolar.

3-Área de conhecimento que atua?

Direção escolar.

4-Nome da Escola?

Escola Mec/ Seduc Km 200-A

5-A quanto tempo trabalha em escola do campo?

22 anos.

6-Como que eles percebem hoje sobre as políticas de formação de professores e como eles se vcm nesse processo?

Vejo que grandes mudanças vem ocorrendo, e que os professores estão mudando seus métodos e visão do processo de aquisição do conhecimento.

7-Qual o conhecimento que eles possuem sobre as políticas e programas educacionais voltados para as escolas do campo?

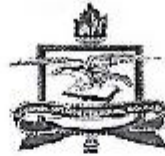
Em nosso currículo ainda não temos programas voltado p/as escolas do campo.

8- Se as formações que eles possuem, consideram suficiente para atuarem nas escolas do campo?

Os professores precisam adaptar-se ao estudo do campo, inserido em suas metodologias, estratégias e conteúdos, e/ou contemplar

9- Quais as dificuldades que vocês enfrentam, ocasionadas pela escassez de formações específicas voltada para quem atua na educação do campo?

Pelo esforço dos educadores acredita que nenhum. Tendo em vista que os mesmos buscam amenizar essa situação agregando a sua atuação em sala conteúdos que contemplam a realidade do aluno do campo.



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Altamira
Faculdade de Etnoiversidade
Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e
Códigos

Acadêmica: Adayane Silva de Souza.

Questões de pesquisa na Escola MEC/SEDUC KM 200-A.

- 1-Nome? *Mariana*
Josiane Carneiro dos Santos
- 2-Formação?
Pedagogia
- 3-Área de conhecimento que atua?
Em todas as disciplinas do fundamental séries iniciais (5-ano) Ex: Língua Portuguesa; Mat; Ciên; Ed. fis; His/Geo; Ens. religi; Arte
- 4-Nome da Escola?
Escola Municipal Mec Seduc Km 200A
- 5-A quanto tempo trabalha em escola do campo?
8 anos
- 6-Como que eles percebem hoje sobre as políticas de formação de professores e como eles se voem nesse processo? *O professor sempre necessita está em formação, pois é algo necessário para a sua profissão, precisa sempre está atualizado.*
- 7-Qual o conhecimento que eles possuem sobre as políticas e programas educacionais voltados para as escolas do campo?
De que se pode perceber: Há ainda uma grande necessidade de formação específica voltadas principalmente para os professores que atuam nas escolas do campo, mesmo que havendo a oferta de curso nível superior ofertado para graduação "Educação do Campo" há ainda profissionais no campo atuando em sala de aula apenas com o nível médio (alguns com formação na CEPs), sendo precis ainda mais investimento na Educação nível superior para forma-

nas áreas e conhecimentos a serem trabalhados, que utilizem os procedimentos em sala de aula.

8- Se as formações que eles possuem, consideram suficiente para atuarem nas escolas do campo? Em nível de estudos, sim, mas é necessário principalmente o conhecimento da realidade geral da comunidade na qual a escola está inserida (vivência e convivência e a experiência dos alunos).

9- Quais as dificuldades que vocês enfrentam, ocasionadas pela escassez de formações específicas voltada para quem atua na educação do campo?

a falta de material didático (específicos para as escolas do campo) | o currículo unificado (campo/cidade) (onde os conteúdos são os mesmos para o campo e a cidade durante todo o ano letivo).

Patrícia

1) Silviane Carneiro Silva

2) Curso Licenciatura em Interdisciplinas em Ed. do Campo enfoca línguas e códigos.

3) Área de línguas (Português / Ed. Física)
Área dos exatos (matemática)

4) Há aproximadamente 7 anos.

4) Escola Adília Vargas

6) Já houve no município políticas de formação, porém é sempre direcionado para professores que trabalham no ciclo de alfabetização. Como por exemplo: o PNEIC. Então eu penso que há uma ausência dessas políticas, e que são de extrema importância.

7) O conhecimento que considero que tenho, é advindo de minha formação por meio do curso Ed. do Campo. Pela qual estudamos as diretrizes curriculares da educação.

8) Não considero suficiente, pois muita das vezes encontramos dificuldades, situações que fogem do nosso conhecimento, intelecto.

