



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CAMPUS ERECHIM**

**CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA  
NATUREZA - LICENCIATURA**

**SILAS CLEITON SOLIGO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:**

**A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO URBANA NO MUNICÍPIO DE GETÚLIO**

**VARGAS - RS**

**ERECHIM**

**2017**

**SILAS CLEITON SOLIGO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO URBANA NO MUNICÍPIO DE GETÚLIO  
VARGAS - RS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito de obtenção de grau de Licenciando em Educação do Campo, ênfase em Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Viviane de Almeida Lima.

**ERECHIM**

**2017**

## PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Soligo, Silas Cleiton

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES: A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO URBANA NO  
MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS-RS/ Silas Cleiton Soligo. --  
2017.

78 f.

Orientador: Viviane de Almeida Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da  
Natureza , Erechim, RS , 2017.

1. Formação Continuada de professores. 2. Educação do  
Campo . 3. Ciências da Natureza. 4. Rede Pública de  
Ensino. I. Lima, Viviane de Almeida, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Silas Cleiton Soligo

**Título: “Educação do campo e a formação continuada de professores: A interface com a educação urbana no município de Getúlio Vargas – RS.”**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul

Orientadora: Profa. Viviane de Almeida Lima.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 10/01/2018.

Banca examinadora:



---

Prof. Solange Todero Von Oncay



---

Prof. Leandro Carlos Ody

À minha família, que me incentivou  
a cada dia em auxiliar-me,  
apesar das dificuldades encontradas.

Ofereço e Dedico

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus meu Senhor, em quem confio, pela orientação nas decisões, pelo sustento na dificuldade e por atender minhas orações na hora exata.

À minha amiga e Orientadora Prof. Viviane de Almeida Lima pela oportunidade de conferir a sua orientação quanto aos aspectos fundamentais da pesquisa.

À minha família pelo apoio, paciência e incentivo concedido durante o desenvolvimento deste trabalho.

Às todas às escolas que receberam-me para conhecer seus espaços.

Aos professores de Ciências que dispuseram-se a ser os sujeitos da pesquisa.

Aos professores do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, da universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim que contribuíram indiretamente no desenvolvimento do estudo.

À universidade Federal da Fronteira Sul, que oportunizou-me a sua formação crítica como futuro profissional empenhado em construir um modelo de sociedade onde todos tenham voz e vez.

“Ponha a sua esperança em Deus!” (SALMOS 42:11).

## RESUMO

O ensino consolida-se na perspectiva de formações contínuas que buscam enriquecer o diálogo, trazer novas expectativas e sistemáticas que defrontem as demandas da práxis docente. Entretanto, nem sempre os saberes ofertados à rede pública de ensino articulam-se aos contextos vivenciados nos espaços escolares, como é o caso da Educação do Campo, negligenciada em diversas pautas educativas. Porém, aporta em si um grande conhecimento popular que poderia ser aproveitado no ensino, devendo ser solicitado entre os professores nas pautas principais da unificação dos saberes científicos e populares. Neste sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar às perspectivas dos professores de Ciências da Natureza da rede pública de ensino do município de Getúlio Vargas – RS, em relação aos cursos de formação continuada e o interesse sobre o enfoque camponês como contribuição para o processo formativo. A conformação do estudo obedeceu o formato quanti-qualitativo de natureza exploratória, coletando informações sobre a formação inicial, tempo de atuação, educação continuada e conhecimento sobre o movimento de Educação do Campo, a 15 educadores de Ciências Naturais. Os dados foram categorizados, interpretados, apresentados através de tabelas contextualizadas e análise bibliográfica. Os resultados demonstraram que as temáticas ofertadas pela rede não suprem as necessidades do cotidiano escolar, devido ao caráter prático não ser expressivamente focado, dificultando a inserção e o trabalho de forma interdisciplinar a partir do contexto do educando. Esse cenário, leva a sugerir a necessidade de direcionar momentos formativos que apresentem ferramentas interdisciplinares e concepções valorizadoras do saber popular e do espaço rural, unificando-os à práxis pedagógica.

Palavras-chave: Rede Pública de ensino, Ciências da Natureza, Educação do Campo, Formação Continuada.



## **ABSTRACT**

The teaching consolidates in the perspective of continuous training that seeks to enrich the dialogue, bring new expectations and systematic that face the demands of teaching praxis. However, the knowledge offered to the public school network is not always articulated with the contexts experienced in school spaces, as is the case of Field Education, neglected in various educational guidelines. However, it contributes in itself a great popular knowledge that could be used in the teaching, and should be requested among the teachers in the main guidelines of the unification of scientific and popular knowledge. In this sense, the objective of the research was to analyze the perspectives of the natural science teachers of the public school system of Getúlio Vargas - RS, in relation to continuing education courses and the interest on the peasant approach as contribution to the formative process. The conformation of the study obeyed the quantitative-qualitative format of exploratory nature, collecting information on initial formation, time of action, continuing education and knowledge about the Field Education movement, to 15 Natural Science educators. The data were categorized, interpreted, presented through contextualized tables and bibliographic analysis. The results showed that the themes offered by the network do not meet the daily needs of the school, due to the practical nature not being expressively focused, making it difficult to insert and work in an interdisciplinary way from the context of the learner. This scenario leads to suggesting the need to direct formative moments that present interdisciplinary tools and conceptions valorizing popular knowledge and rural space, unifying them to pedagogical praxis.

Key-words: Public education network, Natural sciences, Field education, Continuing education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Organização das escolas da rede pública de ensino do município de Getúlio Vargas – RS, durante o ano letivo de 2017.....	40
Tabela 2- Quantia de profissionais atuantes nas escolas públicas de Getúlio Vargas - RS e sua respectiva graduação inicial.....	41
Tabela 3- Presença de curso de pós graduação entre os educadores da área de ciências da natureza da rede pública de ensino do município de Getúlio Vargas - RS no ano de 2017.....	43
Tabela 4- Quantia de profissionais em função das disciplinas ministradas atualmente.....	45

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
2.1 BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTEMPORANEIDADE .....	13
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTO EM CONSTRUÇÃO .....	20
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS INICIAIS .....	25
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ISSO É POSSÍVEL? .....	28
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
3.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	37
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO .....	37
3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	38
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>40</b>
4.1 CONHECENDO O CONTEXTO .....	40
4.2. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	46
4.3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS .....	51
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente a sociedade vivencia mudanças permeadas pela multiplicação de informações, o que torna imprescindível reforçar os conhecimentos iniciais e construir novos saberes. Assim, para o docente manter-se informatizado, a promoção e a participação nos momentos de formação continuada demonstram-se como percursos do diálogo e de diferentes sistemáticas pedagógicas potencializadoras de novas práticas pedagógicas.

E a partir destas, é possível construir um ensino unificado e interdisciplinar, capaz de abranger às temáticas locais, especialmente as rurais ligadas à área das Ciências da Natureza a partir das concepções de Educação do Campo. Neste fim, esta pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso, fazendo parte da graduação Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim – RS.

Fundamentado nas diferentes interfaces existentes na educação, enfatiza-se a expressão do vínculo das concepções de Educação do Campo ligadas às Ciências da Natureza, já que a grande maioria dos municípios gaúchos tem sua base econômica atrelada ao setor agrícola. Por isso, a formação continuada pode manifestar o campo como espaço de materialização da vida, valorização da identidade camponesa e oportunizar os docentes a conhecerem metodologias que envolvam os conteúdos a partir destas vivências. Nesse sentido, analisou-se as perspectivas dos professores de Ciências Naturais das escolas da rede pública de ensino do Município de Getúlio Vargas – RS, sobre os cursos de formação continuada e o interesse sobre o enfoque da Educação do Campo como contribuição para o processo educativo.

Para isso, embasa-se embasando teoricamente a abordagem sobre o tema Formação Continuada e a Educação do Campo no primeiro capítulo. O segundo, apresenta a metodologia de condução do trabalho, tendo como base o procedimento metodológico quali-quantitativo e o método de pesquisa fenomenológico; aplicado aos professores de ciências da rede pública de ensino eu constituíram-se como os sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo, descreve os resultados e discussões alcançados com a investigação. Onde primeiramente conheceu-se o contexto desta rede de ensino, expressado a partir de dados numéricos. Ao descrever as percepções dos professores de ciências sobre a formação continuada, demonstra-se a presença dos enfoques metodológicos e a importância da integralização do diálogo nestes momentos. E por fim, a abordagem do contexto da formação continuada na área de Ciências Naturais, evidencia a prática pedagógica adotada, o caráter interdisciplinar presente e possíveis sugestões teórico metodológicas para a contribuir no processo formativo.

O quarto capítulo, sintetiza as considerações finais pertinentes a conjuntura investigada. Neste, destacam-se a experiência aliada a resignificação constante dos conhecimentos presentes no atual quadro docente e o expressivo interesse pelo enfoque teórico metodológico a partir da Educação do Campo como proposta articuladora do caráter interdisciplinar para o ensino de Ciências Naturais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTEMPORANEIDADE

A Educação Básica no contexto dos movimentos populares brasileiros destaca-se como um conceito acirrado, proveniente da efervescência das lutas e da seguridade quando reconhecida ao longo dos anos (CURY, 2008). Contudo, para que seja efetiva, necessita de políticas de universalização adaptadas às particularidades locais e das identidades sociais, com o intuito de exercer o direito da cidadania a fim de entender e defender a garantia das demais legalidades do ser humano (HADDAD, 2012, p. 217).

Analisando o processo histórico brasileiro, o modelo excludente provém desde o período imperial, datado de 1882 até meados do século XX, onde a educação cabia apenas à elite econômica e intelectual, desconsiderando os pobres, indígenas e negros. O modelo ofertado, além de negligenciar o acesso aos camponeses, também não atendia às especificidades do espaço rural (BRANDÃO; FERREIRA, 2011, p. 3).

E em 1826 surge a primeira Lei da educação no Brasil. Segundo Nascimento (2011, s/p.), ela surge:

“[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que *em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. (grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...]”

Após 10 anos, em 1836 um relatório produzido pelo ministro da educação denunciava o descaso e a precariedade deste modelo educacional. Este documento, apresentava dentre outros problemas a situação dos prédios deteriorados pela ação do tempo, a falta de materiais didáticos e a falta de preparo dos professores (BRANDÃO; FERREIRA, 2011, p. 4).

Os mesmos autores ainda trazem a situação do Brasil no pós proclamação da República, a partir de 1889, quando a educação é influenciada pela filosofia positivista francesa<sup>1</sup>, que enfatiza

---

<sup>1</sup> O positivismo é uma linha teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que começou a atribuir fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando o primado da razão, da teologia e da metafísica. Os positivistas abandonaram a busca pela explicação de fenômenos externos, a exemplo da criação do homem, para buscar explicar coisas mais práticas e presentes na vida deste, como no caso das leis, das relações

o estímulo da industrialização da sociedade, deixando de lado os povos do campo. Dessa forma, mesmo mudando a fonte ideológica da organização educativa, a escola ainda era um privilégio de poucos, tal fato é comprovado pelo percentual de 75 % de analfabetismo no ano de 1900, segundo as pesquisas dos autores Brandão e Ferreira (2011).

A parti de 1930, a Educação do Campo começa a configurar-se, com a abrangência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>2</sup>, especificadamente em 1934; quando “[...] representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais” (PINHEIRO, [s.d]). Essa nova concepção buscava diagnosticar e sugerir rumos à políticas de educação que preconizassem a organização da escola de forma democrática, partindo de uma base cultural comum, voltada para atividades de preferência intelectual e mecânicas, agrupadas em: extração de matérias primas- agricultura, minas, pesca; elaboração de matérias primas – indústria, distribuição de produtos elaborados – transporte e comércio (BRASIL, 2007, p. 10).

Mesmo assim, percebeu-se a evidência do enfoque da educação voltada ao capital e a Constituição Brasileira de 1934 não beneficiou os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, exceto os filhos da elite agrária. A concepção pensada pela Escola Nova apenas marcou presença nos documentos da época, como demonstra nesta constituição, no [...] art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Em 1937 com a reformulação da Constituição Brasileira, seguiu-se a mesma concepção adotada antes da reformulação, onde a educação rural ainda ficava esquecida, estando ao capital a encomendar a preparação para o grande contingente de mão de obra que deveria ser absorvido

---

sociais e da ética. O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso” na bandeira brasileira. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 5).

<sup>2</sup> Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröbel. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. O documento foi assinado por: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (LUSTOSA JÚNIOR, [S.d.], p. 1-10).

pelas fábricas da época (BRANDÃO; FERREIRA, 2011, p. 5). Contudo, ainda piora a situação da população rural, pois a reformulação incumbiu no art. 129 o “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Após o ano de 1950, o Brasil passa a ser um país em plena fase de industrialização, onde o pensamento voltado ao capital e os investimentos no meio urbano se concentram cada vez mais. E o espaço rural é visto como um atraso para a nação e que poderia também impedir o desenvolvimento dos outros setores, como o da indústria, isto é, o processo de dualismo, como trata Sandroni (1999, p. 186). Nessa visão, os governantes forçavam o êxodo rural, pois a inexistência de programas que fomentassem as atividades rurais inviabilizava a permanência neste local, obrigando a população camponesa a migrar para os centros urbanos.

No âmbito da educação, os estabelecimentos educativos funcionavam apenas reproduzindo as bases educativas, como a alfabetização, dentre outras atividades. Nessa época, também é expressiva a vinda de companhias religiosas para se instalarem no Brasil e atuarem na implantação das suas escolas, contudo estas de cunho privado embasavam-se em ideologias catequéticas, doutrinando seu público nos pressupostos religiosos. Nesse mesmo período, um acontecimento importante tem sua marca ao país, em 1948 Clemente Mariani, Ministro da Educação Básica, instalou uma comissão para elaborar um projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação brasileira, que perdurou por treze anos até se consolidar (VEIGA, 2007).

Em 1959, foi lançada a Campanha em Defesa da Escola Pública, sendo publicado o manifesto denominado, “Mais uma vez convocados”, integrado por educadores da velha e da nova geração, líderes sindicais e estudantis; representando a reação dos intelectuais que se manifestavam contra a situação geral do ensino e os rumos que a educação pública estava tomando no país. Com a força deste movimento, aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1961, representando para o país um avanço em relação à unificação do sistema de ensino e sua descentralização, porém [...] beneficiou a iniciativa privada e não criou as condições para favorecer a educação ampliada e de qualidade” (VEIGA, p. 290 apud VAGO 2007; SCHWARTZ, 2013, p. 5).

Entretanto, como o governo sempre preocupava-se com os anseios da elite, a mesma atentava-se para o crescimento das favelas e da violência, com isso, o Estado brasileiro passa a adotar a educação rural como uma estratégia de contenção do êxodo rural. Nesse âmbito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, no art. 105, estipulou aos poderes públicos a instituição e amparo aos serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes



de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais (BRASIL, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, em meados da década de 1960, culminando com o desenvolvimento industrial a modernização da agricultura, cria-se o ensino agrícola; como uma necessidade do aproveitamento da mão de obra rural inserida no seu contexto. E o discurso em vigor direcionava-se ao campo como cenário que precisava de profissionais que compreendam as novas tecnologias e desenvolvam-nas, transformando esse lugar de atraso num novo horizonte capaz de impulsionar a economia do país (CECHIN; VIEIRA, 2004).

Assim, o processo educativo começa a se popularizar entre os camponeses, porém, o seu objetivo central era direcionar a mão de obra rural para o setor industrial, mesmo que este transformando o espaço agrícola, o qual ainda hoje é expressivamente influenciado e modificado pela ideologia capitalista.

Outros fatos importantes que ocorreram neste período, foi a criação do movimento de Educação Popular, protagonizado por educadores ligados à universidades, destacando –se a criação da União Nacional dos Estudantes; os movimentos religiosos como o Movimento Eclesial de Base, bem como os demais movimentos culturais da época e partidos de esquerda. O propósito do movimento de Educação Popular, era de fomentar a participação política das camadas populares, incluindo às do campo, criando alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e às necessidades do Brasil; opondo-se à importação de ideologias estrangeiras que eram reproduzidas na época e não compromissavam-se com às reais precisões da população (RIBEIRO, 1993. p. 171).

Em 1964 com a instauração da Ditadura Militar, o governo reprimiu todos os movimentos de Educação Popular existentes, gerando assim um agravamento na taxa de analfabetismo; no entanto, para reverter esta situação, houve a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este se caracterizou apenas como várias campanhas de alfabetização, mas sem compromisso com a escola, pois poderia ser executado por leigos que saberiam ler (BRASIL, 2007, p. 11).

Já na década de 1980 a população do campo começa a se mobilizar frente às políticas governamentais, principalmente a de construção de usinas hidroelétricas e concentração de terras por latifundiários. Para isso, foi fundamental a criação de vários sindicatos e movimentos, destacando-se especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento Eclesial de Base (MEB), Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs).

Todos estes reivindicavam uma educação diferenciada ao espaço rural, a partir da Pedagogia da Alternância, em que a divisão do tempo se dá entre as atividades da escola e do ambiente familiar; modelo o qual é estudado por vários estudiosos da educação e apontado pelos movimentos sociais como alternativa propícia para uma Educação do Campo com qualidade (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Em 1988, outros avanços foram conquistados com a promulgação da Constituição Federal, “[...] consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, garantindo o direito ao respeito e a adequação da educação às singularidades culturais e regionais”, conforme demonstra o artigo 28 desta constituição (BRASIL, 1988). Essa abriu caminhos a criação de outras leis que mais à frente organizassem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, criada em 1996 (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9.394 não aponta a possibilidade da continuidade dos estudos dos alunos que concluem o Ensino Médio nas escolas do campo, sendo que vários estudos já foram realizados, demonstrando haver a interrupção deste processo de ensino em virtude da ausência de políticas públicas para o ensino superior (BRANDÃO; FERREIRA, 2011, p. 10). Mesmo assim, atualmente com a criação de novas universidades e institutos federais, a ampliação do número de bolsas em instituições privadas e cursos específicos para a população rural, como o Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) e o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), absorveu-se parte da população camponesa, mesmo que tudo isso ainda precise ser expandido (BRASIL, 2014).

Na década de 1990, quatro foram os marcos importantes que proporcionaram avanços nas políticas promotoras da Educação do Campo, primeiramente a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, que estabelece uma base comum a todo o território brasileiro, sendo complementadas pelas instâncias federal, estadual e municipal de ensino, determinando a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades do contexto rural de cada região (BRASIL, 2007, p. 12).

O segundo marco histórico, temos o Iº Encontro nacional de Educadores/as da Reforma Agrária – Iº ENERA, ocorrido em julho de 1997. Este deu o início no período de articulação a todas as formas de Educação do Campo desenvolvidas no território brasileiro; complementando-se também a atividades de cunho sócio político e de renovação pedagógica.

Em terceiro, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 16 de abril de 1998, com o objetivo de “[...] fortalecer a educação nas áreas de

Reforma Agrária estimulando criando e coordenando projetos educacionais, com metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2004, p. 15). E finalmente a Conferência Nacional de Educação do Campo, em julho de 1998; que questionou a memória coletiva e individual do homem e da mulher camponesa, o estereótipo da cidade sobre o campo, o descontexto dos conteúdos dos livros didáticos às regionalizações culturais e como resgatar e construir uma imagem que valorize este espaço (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Em 2002, as discussões no senado federal levaram a mudança do termo Educação Básica do Campo para o atual Educação do Campo, que foi muito debatido e refirmado na II Conferência Nacional de Educação do Campo. Tal argumento perpassa o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 36/2001 às Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Nesta época, pensadores do Movimento da Educação do Campo apontavam que a educação é muito mais do que a escola, mas sim a compreensão de todos os processos sociais das pessoas, da relação cultural, os valores, o trabalho e a participação social na sociedade (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 19).

No ano de 2003, com a troca de governo e a entrada do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, os movimentos sociais começam a ganhar força, e assim instala-se as condições de mobilização e efetivação das propostas da Educação do Campo, dando ênfase às Diretrizes Operacionais, na qual foi proposto também um seminário a nível nacional que debatesse a educação e as demandas dos movimentos sociais. Neste evento, conjuntamente com outras ações como a Marcha das Margaridas e o Grito da Terra Brasil, cada qual com sua demanda específica, foi dado o primeiro passo para a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (MUNARIN, [s.d.], p. 10).

Conjuntamente a CONTAG e o Movimento Nacional de Educação do Campo, em 2004 organizaram a II Conferência Nacional de Educação do Campo, com de mais de 1.000 pessoas, representado por organizações sociais e sindicais, trabalhadores rurais, pequenos agricultores e educadores; discutiram os projetos de campo vigentes da época. A partir do lema ‘Educação do Campo: Direito de todos, dever do estado!’ expressou-se a luta pelo acesso à educação por parte do público camponês, demonstrando como forma de pressionar o governo a formular políticas de universalização de forma real, as quais não haviam sendo efetuadas, mesmo que discutidas abertamente. Nesse debate, também se reafirmou o vínculo da Educação do Campo com o trabalho, dando ênfase as demandas e aos interesses da agricultura camponesa (CALDART, 2012, p. 259)

Nesse período, foi instituída na estrutura do MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, atribuída em abranger a Educação do Campo. Especificadamente cuidando desta modalidade de ensino, cria-se ainda a Coordenação Geral da Educação do Campo. Tais órgãos juntamente com os movimentos sociais promoveram diversos seminários estaduais de Educação do Campo, fazendo com que esta modalidade de ensino ganhasse expressão nacional a fim de compor propostas de políticas públicas e programas de governo. Contudo, a articulação do MEC não conseguiu demandar toda a agenda da Educação do Campo, ocorrendo uma desmobilização no processo de construção política (MUNARIN, [s.d.], p. 12).

Outra conquista da década de 2000, ocorreu em 2008, no dia 28 de abril, com o estabelecimento da Resolução nº 2, a qual estabeleceu às Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para a Educação do Campo. Este documento define os sujeitos em que a Educação do Campo se destina; conforme relata o artigo 1º:

“A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008).

Como último marco, tem-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), ocorrido em 2010. O evento objetivava-se na retomada da articulação dos movimentos sociais e sindicais, destacando uma maior abertura à participação de universidades e Institutos Federais. O seu documento dispõe-se contra o fechamento e a construção de novas escolas no campo, contrapondo-se ao modelo do agronegócio e na criminalização dos movimentos sociais (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 3). Neste momento, integrou-se ainda um decreto da Presidência da República sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, entendido como uma ferramenta de pressão por parte dos trabalhadores do campo (BRASIL, 2010; CALDART, 2012, p. 262).

Nesse cenário e contrapondo-se aos dias atuais, verifica-se que a negação do direito à educação aos sujeitos do campo é um fato que não está resolvido. As várias lutas que protagonizam a sua identidade na sociedade ainda alcançam poucos resultados, pois na maioria das vezes são abafadas pelos governos capitalistas que persistem em seu domínio. Assim, está-se voltando às concepções da antiga educação rural, que não se enquadra mais numa época onde

cada sujeito busca seu lugar e almeja libertar-se das formas dominadoras que engajam o meio social.

## 2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTO EM CONSTRUÇÃO

A educação constitui-se como uma das ferramentas mais relevantes no meio social, aliada às políticas públicas possibilitando ao cidadão buscar e efetivar os seus direitos. Entretanto, com a negação imposta às classes populares, principalmente às populações camponesas durante todo o processo histórico e contemporâneo do Brasil, é cada vez mais necessário mobilizar e organizar-se para que conquiste e mantenha-se as políticas educacionais, garantindo assim, o protagonismo dos sujeitos na sociedade.

Nesse contexto de lutas, a Educação do Campo origina-se a partir da tríade: Campo, Educação e Política Pública. Estes elementos bases são fundamentais para que a existência da Educação do Campo materialize-se, sendo assim inseparáveis na sua conjuntura prática (CALDART, 2008, p. 70).

Especificando essa base, o campo pode ser caracterizado a partir do processo de territorialidade, entendido através da concepção de território; ou seja, um espaço geográfico onde às ações de poder materializam as relações sociais (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 11; SANTOS, 2008, p. 51). Portanto, esse ambiente mantém-se em constante movimento, fundamentado pelos sujeitos que se embasam nos seus princípios e nas suas práticas, as quais são determinadas pelas forças hegemônicas do capital.

Dessa maneira, o território do campo, onde a Educação do Campo se reproduz é constituído diretamente na luta pela terra,

[...] onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista [...]. Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias [...], o campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais [...]. Exatamente porque o território possui limites, é um espaço de conflitualidade (FERNANDES, 2006, p. 28-33).

Andrade (1995, p. 20), afirma que a formação do território atribui às pessoas que ali habitam a consciência de participação e confraternização entre todos, proporcionando sentido a territorialidade. Essa referência permite afirmar que o campo, a escola e a Educação do Campo também se configuram como territórios de múltiplas dimensões, ao ponto que exigem dos sujeitos que ali estão, atitudes para a materialização das diversas práticas deste todo.

Remetendo-se ao segundo termo da tríade, a educação, no processo histórico da Educação do Campo, vários foram e são os debates articulados através dos movimentos sociais a fim de encontrar um modelo que deixe para trás o monólogo da educação rural e urbana ainda instituídas nas escolas rurais brasileiras. Buscando novos rumos, a principal possibilidade de construção de uma educação que contemple as necessidades das populações camponesas é através da reflexão; o que possibilita a investigação e análise do contexto local; e consequentemente a busca e a experimentação de métodos que instaurem a dialogicidade.

Embasado nisso, Molina (2010, p. 107) complementa que:

[...] na Educação do Campo as ações devem ser protagonizadas pelos sujeitos coletivos, e assim provocar e desencadear processos que contribuam com as mudanças na realidade e nas próprias práticas educativas”. Trata-se, portanto, de extrapolar um projeto educativo, uma modalidade de ensino na perspectiva de transformação social pelos sujeitos coletivos.

Encontrando maneiras de promoção de tais concepções, a escola pode ser uma das fontes promotoras das estratégias de desenvolvimento rural, ao ponto que desenvolva projetos contextualizados com a dinâmica local e somados ao conhecimento popular, unindo assim o caráter científico e cultural, o qual motiva ainda mais os sujeitos a construir o protagonismo da sua própria história (KOLLING, NERY, MOLINA 1999; SOUZA, 2010, p. 3). Além do mais, a escola como instituição social, passa a exercer efetivamente o seu papel perante a sociedade, alavancando mesmo que tardiamente um novo projeto de país.

De modo geral, a Educação do Campo, preocupa-se em instituir um modo educativo baseado na onminalateralidade, levando em conta as múltiplas dimensões que “[...] constituem as condições subjetivas e reais para o desenvolvimento do ser humano” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Tal modalidade, é possível fazer-se: “[...] mediante a análise histórica das contradições e conflitos sociais; da aprendizagem como construção social; da política como produto do trabalho coletivo, ultrapassando os limites da análise disciplinar, na escola e na ciência” (SOUZA, 2010, p. 97).

Como último termo da tríade, as políticas públicas, já enraizadas nas lutas dos movimentos sociais busca a superação da ótica excludente dos povos camponeses, exigindo um direcionamento à políticas de equidade associadas a eliminação das desigualdades sociais (FREITAS, 2007, p. 971.). Almejando-se isso por meio da participação sócio política efetiva, é possível construir-se políticas públicas lutando pela reforma agrária, pelos direitos da população, dos processos educativos e sua infraestrutura (ALMEIDA, CHAMON, 2012; p. 10).

É importante pensar a especificidade que este projeto terá, como contemplará as reais necessidades da população trabalhadora do campo<sup>3</sup> e quais resultados gerará. Sabe-se que ao mesmo tempo, o embate com as forças capitalistas estará presente nas esferas governamentais, acirrando os debates e conflitos; mesmo assim, a mobilização populacional articulada também a instituições de ensino e as frentes parlamentares e populares pressionem a propor os rumos aos recursos disponíveis à educação brasileira, com a finalidade da construção de políticas de Educação do Campo.

Indissociando a tríade campo-política pública-educação, a política de educação da classe trabalhadora do campo deve focar na construção de um novo projeto de campo, que implique na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Incluindo a afirmação de que os protagonistas devem pensar e construir esta política, através da inserção deste público como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Então, refere-se a uma política que não se reduz somente à política pública, mas que inclua também políticas de acesso à educação pública para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (CALDART, 2008, p. 3).

Tomando como base esse pressuposto, as lutas e o protagonismo de parte desta população, já vem-se reproduzindo algumas políticas promotoras do acesso à educação, como o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, considerado como um dos marcos das políticas públicas para a Educação do Campo ao ser instituído em 1998; o PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, estabelecido em 2007, e o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo finalmente em 2012 (MOLINA, 2003, p.18; SANTOS, SILVA, 2016, p. 6-7). Estes juntamente com as instituições de ensino, promoveram a inclusão de grande parte da população do campo no ensino universitário.

Tal panorama, demonstra a incansável luta da população carente que apenas almeja a garantia dos seus direitos estabelecidos na atual Constituição Federal, mas que muitas vezes pelo descaso dos governos e influências das elites acabam sendo esquecidas. Isto, vale tanto para o campo quanto para a cidade; porém, como o processo histórico brasileiro é marcado pela crescente exclusão das massas camponesas, o acesso, a permanência e a manutenção das políticas que garantam o direito à educação deste povo, representam o mínimo que o Estado

---

<sup>3</sup> Entende-se como população do campo os povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com o campo, a floresta, os ambientes aquáticos, a agropecuária e o extrativismo, como: camponeses, agricultores familiares; trabalhadores rurais assentados e campados; comunidades de quilombos; populações que habitam ou usam reservas extrativistas; populações ribeirinhas; populações atingidas por barragens; outras comunidades tradicionais (BRASIL, 2013).

possa fazer para minimizar o erro cometido no passado, bem como visualizar novos rumos para a promoção e estímulo do desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

O surgimento da expressão Educação do Campo, tem suas origens na antiga Educação rural, desvinculada do caráter crítico do ensino e descompromissada com um projeto de campo, o que era evidente até 1988. Após essa data, criou-se um novo conceito, a Educação Básica do Campo, trazendo consigo a criticidade e às raízes camponesas na discussão do processo de ensino, mas apenas focada na forma básica ainda reprodutora da concepção de educação para o trabalho. Por último, o nascimento do novo termo em 2004 na II Conferência Nacional, aparece ainda nos debates de 2002, realizados na aprovação do [...] parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais (BRASIL, 2001; CALDART, 2012, p. 260).

Instituída a mudança no termo, a Educação do Campo ganha o enfoque:

[...] prioritário com a escolarização da população do campo, compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 19).

Nessas circunstâncias, o movimento da Educação do Campo, luta por políticas públicas de acesso à educação, sendo no e do campo; integrador de lutas, de direitos e também de conquistas vivenciadas pelas populações camponesas. Assim, *No* campo remete-se ao “[...] povo que tem direito de ser educado no lugar onde vive” e *Do* para uma população que tem direito a um processo educacional voltado ao seu local, com a participação vinculada a seus traços culturais e que asseie as necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Objetiva educar a classe camponesa com articulação e organização, assumindo e construindo um futuro que contraponha-se ao modelo educacional existente, desalienando da cultura capitalista (FREIRE, 1997). Enfatizando a mesma ideia, Morigi (2003) *apud* Silva, Maraschin, Haetinger (2013, p. 4), complementa que este movimento está comprometido “[...] com a construção de um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios e sonhos [...]”; enfocando a mudança na forma de trabalho do conteúdo na atual sociedade.

A vertente inspiradora do trabalho pedagógico fundamenta-se na Educação Libertadora, Paulo Freire, como um meio libertador e organizacional do movimento (ANTONIO; LUCINI, 2007). Resgatando também a educação popular como impulsionadora de experiências que (re)significam os saberes culturais dos povos camponeses, bem como a promoção da integração



com a comunidade escolar, o que possibilita alcançar resultados que vão além da simples integração de subsídios para a reprodução da vida social local, mas que por vezes se tornam marcos históricos lembrados durante as gerações.

A Educação do Campo tem seus traços próprios que não se enquadram em nenhuma escola urbana ou que prega uma educação urbana. Caldart (2002), evidencia o projeto de educação imposto ao povo camponês como uma forma dominante e degradante da vida camponesa, apontando a tarefa educativa da escola na formação das novas gerações de educadores que entendam o meio onde vivem, bem como as políticas públicas reivindicadas na construção deste modelo escolar. Ou seja, estudar para permanecer no campo, significa um lugar que represente orgulho aos jovens e crianças e que “[...] ajudem na tarefa de fazer a terra mais do que terra [...]” (p. 34).

Então, entende a cidade e o campo como duas partes constituintes de uma única sociedade existente, onde ambas dependem entre si para sobreviverem numa época onde é cada vez mais evidente a tecnologia, as diferenças e a competição entre os meios produtivos. Tal dependência, dever-se-ia levar a buscar a superação das dicotomias, ao ponto de recriar os vínculos de pertença ao campo através da capacidade criativa de convivência (SANTOS, NEVES, 2012, p. 3).

Superando tais partes, não é preciso inventar uma forma metodológica específica para se trabalhar com o aluno através das concepções de Educação do Campo. Simplesmente, é preciso analisar o contexto educativo do local e dentro das reais possibilidades adaptar e combinar a prática pedagógica às necessidades que vão ao encontro das necessidades do educando.

Nessas condições, é possível trabalhar a transformação da escola vinculado aos interesses sociais e culturais com o objetivo da emancipação humana, recriando o trabalho pedagógico dos conteúdos, na organização estudantil, nos projetos sócio comunitários das escolas rurais e principalmente das urbanas que recebam indivíduos provenientes desse espaço, pois mesmo na cidade, o campo não sai do vínculo da vida do camponês (CALDART, 2010, p. 151). Tal perspectiva, enquadra-se nos pressupostos de Pistrak (2009, p. 36) ao apontar a construção da escola voltada as necessidades dos trabalhadores, a partir do entendimento da complexidade da realidade.

As concepções de Educação do Campo também podem ser trabalhadas nas escolas urbanas, mesmo que para isso, o educador encontre dificuldades para a promoção de atividades teórico-práticas, a busca por elementos culturais camponeses, bem como a articulação da temática a ser trabalhada ao espaço rural. No entanto, ao discutir-se a história do bairro, de onde

vieram os moradores, às origens da cultura dos estudantes, a alimentação saudável, a arte expressa nas músicas dos artistas locais, o trabalho como princípio educativo, e os novos rumos que a população vem tomando são formas de resgatar-se a identidade do campo, que é negada e ridicularizada na sociedade desde muito tempo.

Realizando tal movimento, objetiva-se a compreender que o campo tem a grande tarefa de produzir alimento, que este é vida, relacionando-se complementarmente com a cidade e com todos os que consomem os alimentos. Olhar o campo, as formas de viver e trabalhar, saber que tudo é uma construção cultural e que a humanidade foi elaborando-se, é possível (re)significar-se encontrar alternativas que tenham no horizonte um projeto político cultural legítimo da classe trabalhadora, é uma utopia realizável (PARANÁ, 2009, p. 112).

Conceituar a Educação do Campo como uma modalidade educativa em construção, baseando na junção entre a Educação Popular e uma Educação que atenda as reais necessidades das populações camponesas é que faz nascer-se um processo de luta histórica, expressada em sua forma ativa de vida, bem como dos seus direitos, principalmente à educação. No seu âmbito, encontra a análise, a reflexão e a dialogicidade como meios promotores de ações que verdadeiramente estejam compromissadas com o campo, vendo-o como território onde a cultura, a produção e a materialização da vida acontece. Em tal cenário, para que expanda-se como um projeto nacional, a mobilização, a reivindicação e a manutenção das conquistas ocorridas até o momento, tornam-se essenciais, indo além de apenas ser considerada uma política federal educativa.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS INICIAIS

Ser professor não é apenas restringir-se a um curso de graduação na área de licenciatura, mas é tornar-se um profissional qualificado e compromissado com os anseios da sociedade. Para conquistar isto, unicamente os conhecimentos universitários não definem a formação integral, ocorrendo-a somente quando unifica-los à cultura local e a realidade do ensino. O que cabe discutir a importância das práticas de ensino na formação docente e refletir sobre os seus percursos profissionais, levando assim a articulação entre o profissional e o pessoal ao longo da sua carreira (SILVEIRA, 2006).

Percurso que não é algo pronto e estático, mas que necessita buscar novos conhecimentos durante toda a vida profissional (SARTORI, 2013, p. 38; NÓVOA, 1992, p. 25). Esta busca é acentuada cada vez mais para garantir as demandas impulsionadas pelos cotidianos

em virtude da produção de novos conhecimentos e tecnologias cada vez mais presentes nos diversos contextos educacionais.

Tal afirmação, possibilita trazer à tona o conceito de formação continuada como um conhecimento não construído somente pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Mas construída através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1992).

A construção formativa deve considerar outros fatores que interferem também na formação do professor, tanto positivamente ou negativamente; como “[...] as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas e contextos, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias (...)” (PIMENTA, 2001). Tais fatores, representam as necessidades específicas e a desmotivação de parte dos docentes em atividade, representando os fatores que prejudicam diretamente a prática educativa, porém na grande parte das vezes essas demandas não são contempladas nos momentos formativos promovidos pelas redes de ensino.

Frente a isso, é preciso trazer o debate sócio cultural como fator que desperte formas de moldar-se às situações que dificultam o trabalho docente; fazendo com que a efetividade destes momentos seja realmente evidenciada no contexto diário. Para isso, é importante buscar estratégias que enriqueçam o processo de formação continuada do docente, motivando o profissional, demonstrando a importância que tem para o contexto local; bem como modificar também a concepção dos próprios professores sobre a validade dos momentos formativos e a contribuição para o seu exercício.

Como enfatizado, o educador<sup>4</sup>, um profissional muito atarefado, a imposição destes momentos formativos pelas escolas e órgãos superiores (secretarias municipais e estaduais), acaba diminuindo ainda mais o tempo disponível para o planejamento da sua prática pedagógica e até mesmo para a sua vida particular. Contudo, pode-se afirmar que tais ocasiões não vêm para diminuir seu tempo e atrapalhar a prática educativa, mas sim para conotar novas perspectivas que vem ao encontro das necessidades atuais e futuras do contexto escolar, social e cultural em que se vive. Podendo ser considerado todo este conjunto prático de informações, como poupanças que somadas ao longo do tempo geradoras de juros que se multiplicam, as

---

<sup>4</sup> Inclui-se de forma geral a palavra educador, não somente o professor, mas também os outros profissionais da educação, como os diretores, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e os administradores escolares; já que também participam dos momentos de formação continuada (LIMA, CORRÊA, 2010, p. 2-7).

quais produzirão resultados possíveis de caracterizar uma nova visão de sociedade com o passar dos anos.

Nessa perspectiva, Paiva (2012, p. 60), afirma que a formação continuada instaura novas perspectivas de poder local, sendo o cotidiano visto como um micro espaço, torna-se um macro espaço, possibilitando abrir-se para assimilar novos conhecimentos, bem como partilhá-los através das práticas docentes nas escolas e comunidades. Tais saberes, podem condicionar resultados satisfatórios nos sujeitos participantes da ação, podendo serem difundidos em rede e assim alcançando novas fronteiras; como enfatiza Freire (1997, p. 96) ao apontar a dialogicidade como um processo de pronunciamento sobre o mundo.

As atividades desenvolvidas pelo docente ou pelo coletivo trazem significados à escola e à comunidade escolar onde tais profissionais estão inseridos. Demonstrando a importância que o professor tem perante a sociedade e os resultados do investimento que os momentos formativos podem proporcionar.

Por isso, a formação continuada “[...] é uma necessidade intrínseca do professor, um direito a ser respeitado expresso na constituição federal (LDB 9394/96- art. 64), (re) conquistado e ampliado diariamente (BRASIL, 1996). Potencializando os debates permeados pelas convergências e divergências nos âmbitos educativos, os quais tornam-se ferramentas oportunas para encontrar soluções e inovações nos problemas e demandas, bem como estabelece a constante “[...] auto avaliação do que se faz e por que se faz” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Dentro dessa perspectiva, Nóvoa (1999), contribui citando esse processo como algo sem um fim determinado, mas que precisa ser pensado, planejado e refletido constantemente para o melhoramento constante da aprendizagem do estudante. Para isso, é preciso apropriar-se destas informações, analisar o contexto educativo e aplicá-las num sentido dinâmico, problematizador, crítico que instaure possibilidades que vão ao encontro da prática almejada. Entretanto, muitas vezes, é preciso omitir muitas das questões vistas e tidas como eixos articuladores de possibilidades formativas, pois os determinados contextos é que regem a efetividade da práxis educativa.

Nesta natureza, pode-se afirmar que a formação em geral nunca está pronta, sendo a base para todo o processo educativo, promovendo concepções e práticas que serão refletidas na educação básica como uma aprendizagem significativa ou um modelo tradicional de ensinar e aprender; dependendo diretamente da maneira como o professor constrói a sua prática a partir desse processo. Cabe lembrar também que muitas das suas ações efetuadas pelos docentes serão sentidas no decorrer do aprendizado dos estudantes, perpetuando-se por toda a trajetória do conhecimento; por isso a formação do professor deve ser construída sobre uma base sólida, com

fundamentos e que verdadeiramente capacite esses profissionais (COSTA, 2010, p. 2, SOARES, [s.d.], p. 5).

Portanto, como o educador não é o centro de todo o saber existente, assume diariamente a responsabilidade do contexto escolar de forma a construir o conhecimento de forma coletiva, o que também já acaba sendo uma formação continuada. Como a articulação entre os saberes pedagógicos e didáticos configuram-se numa busca incansável, é importante por outro lado, o que está condicionado à prática social de cada educador, visto o êxito dos cursos de formação continuada, apenas como algo a contribuir na sua carreira docente (LIMA; CORRÊA, 2010).

#### 2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ISSO É POSSÍVEL?

A formação de professores está presente nas universidades desde 1930, iniciando-se com às faculdades de filosofia embasadas no modelo formativo 3 + 1, ou seja, 3 anos de formação em bacharelado e mais 1 de disciplinas da área de educação (GATTI, 2010). Permanecendo assim até meados da década de 1960 também para as demais graduações das áreas do conhecimento, contudo foi criticado pela fragmentação entre os conhecimentos teóricos e práticos que até hoje refletem-se na formação dos educadores formados naquela época e que ainda atuam em diversas escolas brasileiras (AZEVEDO et al., 2012).

Nos anos 1960, Azevedo et al., (2012), destaca que a maioria dos cursos de graduação, incluindo os de formação de professores, voltavam-se ao processo de industrialização do país. Essa visão estrita resultou em vários problemas de aprendizagem à população, obrigando assim a repensar os modelos escolares praticados.

O cenário começa a mudar apenas em 1980, quando começa-se abandonar a neutralidade técnica e passa-se a almejar a formação de cidadãos críticos e conscientes da importância da educação para a sociedade (AZEVEDO et al., 2012, p. 10). O que levou a necessidade de direcionar os cursos na década seguinte na consciência da dimensão da escola e ação do educador associadas a atividade social, direcionando também à questão do educador como pesquisador e assim instaurando novas moldes para a formação docente (PEREIRA, 2007).

No espaço rural a conjuntura histórica do passado demonstra que a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, foi sempre muito fraca nem se quer pensou-se e formulou-se políticas públicas que instaurassem uma preocupação com o processo escolar

dos camponeses e dos professores que ali estavam (ARROYO, 2007, p. 158). Restava apenas algumas capacitações no modelo urbano, a fim de aprimorar as experiências e seu currículo fragmentado e que eram repassadas esporadicamente ao contexto rural (ALENCAR, 2010, p. 21).

Essa situação pode ser evidenciada através do resgate histórico expostos atualmente pelos antigos educadores, como o evidenciado no trecho resgatado:

Havia falta de oportunidades para estudar e os percalços enfrentados na escolaridade [...]. É conhecida a precariedade da formação docente nas escolas rurais, sendo objeto de estudos que destacam, problemas como: os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de formação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino; inadequação da formação supletiva para professores das zonas rurais (BELTRAME, 2002).

Entretanto, na década de 1980 os cursos de formação continuada desenvolvidos enfrentavam inúmeras dificuldades de capacitação em massa, brevidade dos cursos, limites financeiros e baixo nível de preparação das instituições formadoras. Voltando-se apenas para a complementação de conhecimentos, acabando por não concretizarem os objetivos esperados (GATTI; BARRETO, 2009).

Somente na década de 1990, com o descontentamentos das camadas populares e intervenção de organismos internacionais como: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, devido à baixa qualidade da educação brasileira, inclusive repercutindo a nível internacional, o Banco Mundial a prescrever ao parlamento brasileiro a importância que a educação tem para um país, levando assim a instauração de novas políticas públicas nacionais (BANCO MUNDIAL 1995, p. 18). Dirigindo-se primeiramente ao foco no público carente, aproveitando-o para a geração de renda ao país e retirando-os da situação de vulnerabilidade, ou seja a formação para movimentar a economia.

Como exemplo disso, em 1993, instala-se a Legislação Educacional Brasileira, a qual interfere diretamente na estruturação inicial das políticas de formação inicial e continuada. Cita-se como políticas vigentes no processo histórico: o Plano Decenal de Educação (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 9.394/1996) que incluiu a formação inicial e continuada docente como objeto privilegiado para as escolas brasileiras, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB- 2005), o Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172- 2001, seção IV/ Magistério da Educação Básica, subseção 10/ formação e valorização do magistério), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 2007) – apontando a formação docente como um instrumento de melhoria da qualidade da educação básica, o Plano de Metas compromisso Todos pela Educação (2007) que estabelece a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da

Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; e a nova CAPES, que passa a ser a agência reguladora da formação inicial e continuada docente da educação via departamento da Educação Básica (FERREIRA, 2011).

Cada um destes programas, tem um objetivo diferente em relação à educação buscando trabalhar no sentido de oportunizar aos brasileiros as modalidades educacionais embasadas nas suas necessidades. Sendo assim, o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação do Campo, constituíram-se bases importantes para a democratização da educação aos trabalhadores da Reforma Agrária e promoção da formação continuada dos professores que se atuam nos territórios da Educação do Campo (BRASIL, 2004; 2011).

Esse panorama revela uma nova conjuntura preocupada com a Educação do Campo. Contudo, a realidade existente não demonstra seus verdadeiros problemas referentes a escolarização das populações camponesas, pois mesmo que estes programas sejam ofertados pelas políticas governamentais, acabam muitas vezes não chegando até todos os municípios brasileiros; mascarando a verdadeira situação encontrada no país. Refere-se a isso, principalmente pelas efetivas formações aos educadores encontradas nas regiões brasileiras, continuando a focar a fragmentação e o modelo urbano, desconsiderando a existência dos sujeitos do campo como pertencentes a sociedade.

Isso, é enfrentado tanto nas secretarias de educação dos municípios, quanto também nas instituições parceiras promotoras dos momentos de formação, tanto inicial quanto continuada que nos seus discursos pregam a democracia e valorização das especificidades camponesas, mas que ainda fundamentam-se e trazem os modelos tradicionais reprodutivos de simples concepções de ensino aprendizagem dispersas das realidades encontradas (COSTA, 2010, p. 2). Como inevitável resultado, a reprodução desse tecnicismo concede espaço para as formas dominantes e promotoras das desigualdades sociais (POPKEWITZ, 1991).

Para Nascimento (2004), a questão do saber cotidiano e da realidade camponesa enfatizada pelas políticas públicas encontra-se ausente, ao ponto que:

[...] não há um vínculo do professor com o meio socioeducativo dos educandos do campo, impedindo o processo de intergração do conhecimento e a dialeticidade, com as representações que formam a história de cada comunidade e a identidade de cada indivíduo. Em consequência, acaba-se impossibilitando a relação lógica entre os conhecimentos disciplinares e os presentes no contexto particular de vivência (p. 2).

Essa falta de aproximação com as temáticas camponesas pode ser creditada ao docente por ele não conhecer a realidade do campo, já que grande parte dos professores que atuam nas

escolas rurais ou até mesmo nas escolas urbanas, mas que recebem muitos alunos providos do espaço rural; residem nos centros urbanos e somente deslocam-se ao estabelecimento para ministrar as aulas. Ademais, outro fator que contribui para o descompasso vivenciado, é a formação deste professor, a qual na grande maioria é homogênea, fragmentada e com pouca criatividade profissional.

Relacionando-se a essa situação, Tardif e Gauthier (1996), caracterizam dois tipos de saberes que complementam-se ao longo da carreira profissional; o saber de experiência e o da experiência. Os saberes de experiência, são aqueles relacionados à natureza orgânica da prática docente, ou seja, a formação acadêmica que este profissional possui. Por outro lado, os saberes da experiência, referem-se aos adquiridos no cotidiano de cada um, por meio das experiências vivenciadas, possibilitando-se reconstruí-los diariamente, além de que também compõem a identidade deste sujeito ao longo do tempo.

Por isso, nessa complementação entre os saberes, a prática pedagógica do professor tanto do campo quanto da cidade, deve extrapolar os conhecimentos disciplinares, encontrando maneiras de trazer dentro da produção do conhecimento as formas naturais do espaço de vivência dos educandos. Para alcançar-se isso, é preciso discutir a configuração da organização escolar e das metodologias apropriadas às concepções de Educação do Campo, considerando também a Educação Popular como forma de estabelecer a criticidade, a criatividade e o diálogo entre todo o setor educativo local (ALENCAR, 2010).

Fortalecendo os vínculos entre a concepção cidadã e o modelo escolar, a formação continuada propõem objetivos, “[...] intencionados em contribuir para as mudanças na melhoria da ação pedagógica” (MOREIRA, 2002, p. 55). O conhecimento das novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas somente conceitos não bastam, é necessário que estes mobilizem o professor a relacioná-las com suas experiências construídas no seu dia-a-dia. (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000).

A formação continuada é um dos caminhos a estabelecer um novo rumo à educação no local onde se está inserido, devendo ser compreendida como um ciclo que abrange a experiência docente que se refaz a cada momento e possibilita instaurar às novas facetas do ensino para o campo ou para a cidade. Estas etapas, não devem desmerecer os conteúdos científicos para a construção de um novo conhecimento, mas deve estar ligado às experiências do contexto diário, preparando o professor a ser alguém que faça e pense a educação na escola, na família, na construção de uma comunidade melhor, nas lutas e conquistas do movimento social local, .... (ALENCAR, 2010, p. 26; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 26).



Tal panorama vem sendo cada vez mais evidenciado pela sociedade, que demanda a necessidade de elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando novas noções teórico-científicas e também a formação de concepção que articulem os fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar. Para isso, é preciso inseri-las nas temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com o corpo docente a comunidade escolar (GATTI, BARRETO, 2009, p. 222).

Nesse sentido, a formação continuada constitui-se como um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências, sendo um espaço de produção coletiva (LIMA; CORRÊA, 2010, p. 8). Forma de agregação e aprendizagem concebida por Nóvoa (2009, p. 30), como uma cultura profissional, em que as dimensões coletivas, colaborativas e pessoais cruzam-se a partir dos princípios, dos valores e da diversidade cultural, oportunizando o sujeito aprender-se na profissão.

De modo geral, através de vários estudos sobre a formação continuada de professores, fica esclarecido que não há modelo único para que esta seja construída, pois em cada momento e local se aprende; principalmente no contexto escolar onde efetua-se as práticas pedagógicas. Portanto, para concretizar um processo de formação continuada se faz necessário conhecer os pensamentos e práticas educativas, analisá-los criticamente e assim propor desenvolver novos conhecimentos, cujos produtos sejam a transformação da formação dos profissionais da educação (ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS 2010, p. 377).

A partir disso, como construir uma formação que vá além do contexto dos saberes disciplinares da escola? Como englobar às Concepções de Educação do Campo? É possível trazer isso para o âmbito da educação básica urbana? A resposta para esses questionamentos não é tão simples assim, mas é possível através de um planejamento bem estruturado que envolva vários momentos formativos, contudo, apoiados por profissionais dedicados à formação continuada e que também possuam noções concretas sobre as concepções de Educação do Campo, bem como estratégias teórico metodológicas para serem trabalhadas nas escolas tanto do campo quanto da cidade.

Para estruturar uma proposta de formação continuada embasada nestes questionamentos, primeiramente é necessário conhecer e entender a noção de território educativo como uma extensão territorial onde diversos atores compartilham a vida social, cada um no seu específico mas também com laços de dependência entre todos (SANTOS, 2009).

Nesse pressuposto, é possível perceber e vincular às demandas da comunidade local ao projeto de educação que se quer construir nas escolas ali presentes.

Então, para visualizar-se uma totalidade, é importante conhecer as “[...] noções de pertencimento, identidade constituem etapas fundamentais a serem abordadas no processo de aprendizagem, ressignificando e relacionando o mesmo ao exercício da vida cotidiana” (PEDRO, 2016, p. 7). Isso solicita cada vez mais que o professor estar preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, a diversidade trajetória de vida dos alunos e nas expectativas escolares (FANFANI, 2005).

Ao dimensionar uma prática que leve em conta não apenas as competências cognitivas, mas também considere atitudes para uma postura profissional aberta, é capaz de se criar alternativas para os enfrentar-se os desafios do âmbito educativo e também das comunidades onde os sujeitos estão inseridos (GATTI, BARRETO, 2009, p. 226). Remetendo-se assim, à necessidade de pensar a formação continuada que embase-se na perspectiva interdisciplinar e proponha um trabalho curricular sistematizado num amplo debate pedagógico entre a sociedade, escola e o poder público (SILVA; AUAREK, 2014 p. 232).

Pondo-se a um primeiro passo de pensar a materialização de um processo de formação continuada, após conhecer o território onde se encontram é chegada a hora de identificar o perfil docente presente nestas escolas contidas dentro deste território educativo.

Nesta condição:

[...] não basta apenas realizar mapeamentos preliminares sobre seus conhecimentos e necessidades dos educadores. Mas estes, querem ser ouvidos no processo, querem expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sócio cognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos (GATTI, 2003; GÉGLIO, 2006).

Posto assim, a organização dos cursos deve focar-se no desenvolvimento de um trabalho minucioso desde o acompanhamento inicial, identificando os pontos principais a serem desenvolvidos. O que leva a promover a aquisição e desenvolvimento das habilidades a serem desenvolvidas, propiciando qualidade aos cursos ofertados pela instituição (PEREIRA, ARAÚJO, 2015, p. 117).

Organizar-se antecipadamente é uma das melhores maneiras para garantir a concretização do processo de formação continuada, pois permite visualizar previamente às demandas dos participantes, facilitando a compreensão e construção dos caminhos

metodológicos a serem desenvolvidos. Nesses caminhos Molina, (2014), destacada a importância em estruturar o conjunto de atividades a serem desenvolvidas a partir dos fundamentos filosóficos, sociológicos, econômicos, antropológicos e científicos.

A partir destes fundamentos, é possível eleger o objetivo principal da formação continuada a ser aplicada, sendo necessário planejar a sua estruturação com o conjunto de atividades teórico metodológicas, analisando como estas podem acontecer. Dimensionamento que pode eleger também várias formas de trabalho, mesclando entre si conhecimentos que complementam-se ao momento em que as atividades são estabelecidas e desenvolvidas.

É interessante propor um momento inicial introdutório que apresente a proposta e faça a interface com a vivência nos estabelecimentos escolares, pondo a educação do campo como centro desse processo. Posteriormente, é possível ter em mãos um material de apoio que acompanhe todo o desenvolvimento, perpassando pelos encontros que podem estar estruturados em forma de minicursos, oficinas pedagógicas problematizadoras das temáticas eleitas ou também interativas, mesas redondas com discussões e debates que estimulem os participantes a exporem seus conhecimentos e possibilidades construtoras de novos aprendizados, grupos temáticos direcionados à demandas específicas (ensino de ciências através de práticas pedagógicas tematizadas, escola e desafios na aprendizagem, organização estudantil, protagonismo e identidade cultural, meio ambiente e agroecologia, movimentos sociais, desenvolvimento rural e regional,...), além do uso de softwares educativos que tragam a informação e idealização de atividades interativas no espaço escolar.

Nessa direção, é possível estruturar uma interação entre as áreas, refletindo temáticas centrais, reconhecendo as demandas da comunidade escolar e encontrando caminhos para que sejam almejadas, intuindo e colocando os sujeitos no eixo central destas ao ponto que apresentem reflexões e contribuições; ou seja, é uma forma de trabalho proporcionadora do entendimento e aplicação dos conceitos de vários conteúdos a partir da reflexão e construção conjunta. (SILVA; AUAREK, 2014, p. 239). Esse modo de ação, é capaz de implementar sugestões articuladoras de saberes que possam ser adotadas em rede, bastando apenas uma reestruturação no planejamento do setor público educacional, na qual pode encontrar também novos caminhos e novas propostas futuras.

Paiva (2012, p. 62), ao afirmar que a formação continuada desenvolvida atualmente deve ser inequívoca, encontrando através das situações limite um caminho a se fazer, mediando saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas que proponham mudanças no meio social. E como forma de conquistá-las, é preciso fundar-se na experiência e no conhecimento criado e

acumulado, permeadas por relações que contribuem para sistematizar formas de compreender uma realidade que desenvolva sujeitos autônomos de intervir no mundo (FREIRE, 1983).

Por tal motivo, o “contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça também com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. (IBERNÓN, 2000, p. 18).”

Pode-se acrescentar também, que o conhecimento transposto às secretarias de educação, através da implementação de modelos formativos que englobem à Educação do Campo, possibilita uma mudança nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores da rede, deixando de lado os descompassos que restringem a autonomia intelectual tanto dos docentes quanto dos alunos, além de configurar-se como uma possibilidade de desenvolver a criatividade e às peculiaridades regionais no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, a Educação do Campo é uma alternativa de focar a transitoriedade histórica e social, o que oportuniza a fomentar às demandas contemporâneas (SARTORI; LIMA, p. 70, 2016).

Outro aspecto importante, ao término do curso, é a realização de uma avaliação geral sobre a configuração do curso de formação continuada e o acréscimo dos conhecimentos apresentados ao grupo participante. O que leva a presumir e refletir o nível fidedigno de alcance do objetivo principal da proposta construída, sendo ainda de grande valia para o planejamento de novas edições que podem ser ampliadas e reconfiguradas a fim de promover enfoques realmente úteis e compromissados com o processo educacional da população rural e urbana dos municípios da região.

Em último detalhe, é importante manter o contato entre os parceiros promotores do curso, como as universidades ou institutos federais e os participantes; no caso, às secretarias de educação, escolas e professores, garantindo o suporte técnico pedagógico no pós formação continuada e a rede de contatos. Isso oportuniza conservar o vínculo e também auxilia em dúvidas que possam vir a ocorrer ao momento em que for implantada alguma prática na qual não foi possível expressar-se de forma a atender o objetivo principal do participante; além do mais facilita o convite ao momento que planejar-se-ão novos momentos formadores. Inclusive, a manutenção destes contatos, pode tornar-se uma porta de entrada de estudantes compromissados a desenvolverem projetos de pesquisa e extensão que venham a contribuir com às demandas locais das escolas e da comunidade escolar, o que demonstra relevantemente o

compromisso que tais instituições tem em contribuir com a educação local e o desenvolvimento regional, significado através do fortalecimento identidade do seu povo.

Como aponta Pistrak (2009) ao afirmar:

[...] a educação é muito mais do que escola, está impregnada em tudo e, nessa perspectiva, a classe trabalhadora deve ser educada e educar-se com ela. É assumir um caráter revolucionário e transformador, consolidando um discurso crítico mas que seja capaz de gestar novas práticas junto com a comunidade, novas relações para com os sujeitos, seja para com o conhecimento, com o método. Ação e reflexão comprometidas sobre a realidade mutável, geram a emancipação humana.

Trajetória ainda difícil de ser construída, mas que através do alargamento das visões gerais sobre sua vivência, pelo processo educativo vivenciado pelo papel do professor nas escolas e também pela família no seu meio, torna-se possível e passível de ser reconhecida e significada. Por isso, que ser professor é muito mais do que apenas conhecer conteúdos disciplinares, mas sim de preocupar-se em construir novos horizontes a gerações que buscam pela libertação e construção de um futuro que as reconheça como sujeitos sociais, racionais e históricos.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo constituiu-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza exploratória. Esta tem como objetivo proporcionar uma visão geral acerca do assunto em questão, descobrindo novos enfoques quando o tema escolhido é pouco explorado ou difícil de formular hipóteses concisas (GIL, 2008, p. 46).

A natureza deste tipo de pesquisa, geralmente não utiliza variáveis quantitativas, porém para ser desenvolvida parte de um universo representado por uma quantidade de profissionais, que atuam no planejamento e desenvolvimento de suas ações. O trabalho teve como sujeitos de pesquisa, os docentes da área de Ciências da Natureza da rede pública de ensino do Município de Getúlio Vargas – RS.

A pesquisa configurou-se a partir do método de investigação fenomenológico, em que permite-se ao pesquisador apenas descrever a realidade vivenciada, compreendida e comunicada pelo objeto de pesquisa, não influenciando a mudar tal posição. Apresentando apenas a gênese das causas apontadas pelos sujeitos da pesquisa (GIL, 2008, p. 33).

#### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO

O município de Getúlio Vargas, está localizado na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, na divisão fisiográfica do Alto Uruguai e especificamente na microrregião de Erechim, conforme retrata a figura 1 (IBGE, 1980). Distante 342 e 1783 quilômetros de Porto Alegre e Brasília – DF, respectivamente (PMGV; ROTA MAPAS, 2017).



Fonte: Abreu, 2006.

Figura 1: Localização do município de Getúlio Vargas no mapa do Estado do Rio Grande do Sul.

As principais atividades econômicas desenvolvidas pelo Município, destaca-se principalmente o setor da agricultura, com a produção de soja, milho, trigo, cevada, madeira, erva mate e hortigranjeiros. Já na pecuária, predomina a criação de aves, suínos, bovinos de corte e leite, fomentando uma importante bacia leiteira, responsável pela produção de mais de 2,8 milhões de litros/ano (PMGV, 2017).

No campo da indústria, conta-se com mais de 100 empreendimentos industriais instalados na cidade, merecendo destaque para a produção de vestuário, o ramo metalúrgico, alimentícia (agroindústrias familiares). Além destes, o município é referência na produção de cartões magnéticos, sediando a oitava maior fabricante de cartões bancários do mundo (PMGV, 2017).

Na educação, o município é contemplado por 06 Escolas Municipais, sendo 2 de Educação Infantil e 4 de Ensino Fundamental, 06 Escolas Estaduais, 1 de Educação Especial (APAE), 1 de Educação Infantil particular, 01 de Ensino fundamental particular (Santa Clara) e o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – Faculdades Ideau (Ensino Médio e Graduações) (PMGV, 2017).

Entretanto, das 12 escolas que compõem a rede pública de ensino, 10 ofertam a Educação Básica anos finais, sendo úteis para a investigação e coleta de dados.

Nestas escolas, há um total de 19 educadores da área de Ciências da Natureza, ou seja, 13 na rede estadual e 6 na municipal. Porém, participaram apenas 15 respondendo o instrumento de coleta de dados, o que correspondeu a 10 profissionais na rede estadual e 5 na municipal. Buscando-se investigar as perspectivas dos professores da área de Ciências da Natureza da rede pública de ensino sobre os cursos de formação continuada e o interesse dos professores profissionais sobre o enfoque da Educação do Campo.

### 3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados da pesquisa utilizou como instrumento principal o questionário, por permitir investigar de forma ampla e uniforme os conhecimentos, interesses, expectativas e opiniões do público investigado (GIL, 2008, p. 120). Sendo estruturado com questões abertas que permitem conhecer as diferentes concepções dos participantes e fechadas por garantir maior padronização das informações coletadas (p. 122-123).

Para a coleta das informações, primeiramente realizou-se o levantamento bibliográfico sobre as concepções de Educação do Campo, formação inicial de professores de ciências e formação continuada. E identificou-se as escolas da rede pública de ensino da unidade de

estudo, na 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) e na Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto (SMECD).

Visitando às escolas, direcionou-se à equipe pedagógica um questionário com a finalidade de conhecer a dinâmica escolar. Neste, quantificou-se as mesmas, conheceu-se os turnos de funcionamento, a divisão e o número de turmas, o total de docentes, especificamente, os da área de ciências da natureza e o total de alunos de cada uma. (Apêndice A).

Após conhecer cada espaço, dirigiu-se aos educadores da área de ciências naturais aplicando um questionário estruturado em 2 blocos. O primeiro, caracterizava o sujeito da pesquisa, investigando qual a formação inicial, pós-graduação, o tempo de atuação na rede de ensino e às disciplinas que ministra (Apêndice B).

O segundo bloco, teve como finalidade investigar a importância da formação continuada, ligada aos aspectos de interdisciplinaridade e Educação do Campo como valorizadores da cultura local e construtores do conhecimento. Nesse sentido, foram direcionadas questões referentes: à importância da formação continuada pelo docente, à avaliação dos atuais momentos formativos ofertados pela rede pública de ensino, à relevância da atualização dos conhecimentos relacionados à área de Ciências da Natureza, à interdisciplinaridade e a Educação do Campo como temas centrais para o trabalho docente e a formação continuada (Apêndice B).

Contendo os questionários já respondidos, para manter em sigilo a identidade preservando a identidade de cada professor, elencou-se o código P, repetindo-se nominalmente P1, P2,...até o número 15. O mesmo representa o qual representa a quantia de participantes do estudo.

A análise das informações deu-se através duas formas. As questões fechadas permitiram a apresentação em forma de tabelas a análise do conhecimento da unidade de estudo.

E os aspectos qualitativos, foram classificados em 3 categorias. A primeira categoria abrangeu aspectos formativos iniciais; a segunda concentrou-se na formação continuada e interdisciplinaridade; e a terceira averiguou o conhecimento sobre à Educação do Campo. Sendo analisados descritivamente com o embasamento reflexivo da bibliografia existente.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 CONHECENDO O CONTEXTO

A pesquisa realizada no município de Getúlio Vargas, contou com a participação de 10 instituições que abrange um total de 2.059 alunos. A oferta do Ensino Médio e do Ensino de Jovens e Adultos, se dá apenas nas instituições 6 e 8, mobilizando assim a frequência de um maior público nestas (Tabela 1).

A variação entre o número de estudantes matriculados nas escolas centrais, periféricas e rurais, está vinculada cada vez mais ao fenômeno da urbanização, o qual é explicado através da explosão demográfica dos bairros, do avanço na idade populacional, a mudança cultural e da industrialização como fatores desencadeadores do crescimento das cidades (FRANCA, 2010, p. 19). Em consequência dos baixos investimentos em ampliação estrutural e pedagógica das instituições educativas dos bairros, distritos e das escolas rurais; a única saída a população é a procura por instituições localizadas na área central da sede municipal.

Tabela 1: Organização das escolas da rede pública de ensino do município de Getúlio Vargas – RS, durante o ano letivo de 2017

Escolas	Turnos de funcionamento	Total de alunos	Total de professores	Professores de Ciências da Natureza
Instituição 1	Tarde	42	12	1
Instituição 2	Manhã e tarde	83	12	1
Instituição 3	Manhã e tarde	301	23	1
Instituição 4	Manhã e tarde	209	23	2
Instituição 5	Manhã e tarde	193	16	1
Instituição 6	Manhã, tarde e noite	466	34	8
Instituição 7	Manhã e tarde	260	30	1
Instituição 8	Manhã, tarde e noite	315	38	2
Instituição 9	Manhã e tarde	91	21	1
Instituição 10	Manhã e tarde	99	25	1
<b>Total</b>		<b>2.059</b>	<b>234</b>	<b>19</b>

Fonte: O autor.

A tabela 1 nos dá um panorama das instituições pesquisadas, mostrando os turnos de trabalho, o número de alunos que atendem e o quantitativo de professores que atuam em cada

escola. Na área especificamente de Ciências da natureza, atuam no município um total de 19 educadores. (Tabela 1).

Pode-se afirmar que, existe uma desproporcionalidade na quantia de professores na área de Ciências da Natureza em relação às demais áreas do conhecimento. Tal fato, é um dos fatores que implicam na aprendizagem descontextualizada sobre às ciências, pois apenas 1 profissional presente nas escolas menores e 8 em uma escola maior, representa um déficit em planejar coletivamente ações que vão além do ambiente escolar e representem um caráter social à comunidade escolar. Situação que já vem sendo referenciada pelo Governo Federal e também por outras instituições que realizam estudos na área educativa, como o Instituto Oswaldo Cruz, em um estudo realizado por Araújo-Jorge (2011) ao enfatizar que devemos ter um ensino que não pode mais se basear somente no conhecimento adquirido e estático, e sim, adaptá-lo conjuntamente com às mudanças contínuas que permeiam a sociedade e próprio conhecimento.

Conhecendo especificadamente a área das Ciências da Natureza, na tabela 2, verificou-se que os professores possuem formação específica em uma das áreas das Ciências da Natureza (Biologia, Física ou Química). Destas, a maior concentração de profissionais ocorre nas Licenciaturas Plenas em Ciências Biológicas e Química, pois presume-se que tenha havido uma à maior oferta de vagas para estes cursos nas universidades durante à época em que se formaram.

Outro aspecto em destaque sobre a graduação inicial destes educadores, é que alguns concomitantemente com a graduação Plena em Ciências Biológicas, também possuem Licenciatura Curta em Ciências, estes especificamente são profissionais mais antigos e provavelmente já atuaram na educação infantil, mas vieram a se especializar com o passar dos anos. E completando este quadro, ainda há outros ministrando ciências para o ensino fundamental, apenas com o Curso normal de Magistério, o que demonstra de certa forma, uma limitação para o aprofundamento das temáticas específicas das ciências naturais (Tabela 2).

Tabela 2: Quantia de profissionais atuantes nas escolas públicas de Getúlio Vargas - RS e sua respectiva graduação inicial

Formação	Número de profissionais
Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	10
Licenciatura Plena em Química	3
Licenciatura Plena em Matemática, Física e Desenhos	1
Licenciatura curta em Ciências	2
Bacharel em Biologia	1
Total entrevistados	15

Fonte: O autor.

De modo geral, maioritariamente dos entrevistados engloba-se no perfil do licenciado brasileiro, pois possuem um conhecimento generalista e reflexivo capaz de abranger os conteúdos das disciplinas. (SILVA; OLIVEIRA, 2009, p. 3). Entretanto, podemos constatar que a formação na área de ciências naturais é ampla e complexa que é construída coletivamente, numa relação dialética, que, ao mesmo tempo, influencia é influenciada no que tange as questões sociais, ambientais, tecnológicas, culturais, éticas, etc. (KENELLER, 1980).

Mesmo assim, a falta de profissionais da educação em algumas disciplinas da área das ciências naturais vem a perdurar entre as décadas, o que possibilitou aos “[...] professores habilitados na Licenciatura Curta buscarem a plenificação, passando a atuar também no ensino médio” (MALDANER; NONENMACHER; SANDRI, 2010, p. 3). Finalidade que também não supre a deficiência no quadro de educadores atualmente, principalmente na disciplina de física, o que é evidenciado pelo antigo ministro da Educação em 2016, ao apresentar um contingente 27.886 educadores possuidores de curso de licenciatura nesta matéria, frente a um quadro que atua sem formação específica de 19.161 profissionais, equivalendo a 68,7% do total (TOKARINA, 2016).

Essa falta de docentes no ensino de física é evidenciada pelas baixas condições de trabalho que impactam a vida docente e desestimula os jovens a optarem a cursar tal licenciatura, tais como baixo nível da remuneração praticada, excesso de trabalho, a insuficiência de instalações, materiais e formações continuadas adequadas, violência na escola; além do desprestígio pelo ofício docente (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010; SOCIEDADE BASILEIRA DE FÍSICA, 1970, p. 14). Contudo, esses fatores impactam todas as áreas do conhecimento, mesmo o censo escolar de 2016 evidenciando um contingente de 2,2 milhões de educadores que atuam na educação básica em todo o país, ainda faltam profissionais nas disciplinas de física, química e matemática (BRASIL 2016).

Outro ponto que chama a atenção na tabela 2, é o apontamento de outros cursos como parte da formação inicial, mas que não estão ligados à área educacional como havendo a presença do bacharelado em Biologia e do Técnico em Contabilidade. Além do mais, os supõe-se como outro fator que influenciou a retenção na área da educação, a familiarização com o ambiente escolar e a falta das vagas específicas nas outras carreiras, principalmente na região local.

Vinculando a questão da presença dos bacharelados e técnicos, é possível afirmar que os mesmos possuem uma ênfase teórica, ou seja, não apresentam em sua formação inicial a didática que possibilita refletir em relação contextualizada e articulada entre os saberes diversos que envolvem os conteúdos curriculares. Como consequência disso, a prática interdisciplinar

acaba não ganhando a legítima atenção para a promoção da aprendizagem, pois para se ensinar significativamente é preciso transitar pela área de ensino em que esteja-se atuando, articulando ao ponto de encontrar estratégias para o processo de ensino e aprendizado dos estudantes (SILVA; OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Averiguando a presença de cursos de pós graduação no quadro de professores de Ciências da Natureza da rede, verificamos que 86,6 % apresentavam especialização. Destes, especificamente possuem 80% com ênfase em Lato sensu (especializações) e apenas 6,6 % Stricto sensu (mestrado e doutorado) (Tabela 3).

Tabela 3: Presença de curso de pós graduação entre os educadores da área de Ciências da Natureza da rede pública de ensino do município de Getúlio Vargas - RS no ano de 2017

Pós- graduação	Número de profissionais
Interdisciplinaridade	6
Gestão, Planejamento e Licenciamento ambiental	3
Metodologia no Ensino de 2º grau	1
Ensino de Física e matemática	1
Mestrado no ensino de Química	1
Informática na Educação	1
Não possuem cursos de pós-graduação	2

Fonte: O autor.

Nesse contexto, a presença dos cursos de pós graduação na formação da maioria dos educadores da rede, conota uma visão diversificada sobre os conhecimentos dos profissionais atuantes. Contribuindo expressivamente para o ofício em sala de aula, nos planejamentos individuais referentes às metodologias utilizadas no cotidiano, projetos e ações coletivas entre as disciplinas da área das ciências naturais; ou seja, são fatores que fornecem subsídios para a construção de uma ampla visão sobre os conteúdos que se relacionam diretamente às demandas da sociedade contemporânea.

Contemplando essas necessidades, a maioria dos cursos de pós graduação existentes trabalham no sentido de oportunizar novas visões de ensino, metodologias, orientações acerca dos problemas de sala de aula do enquadramento da legislação existente nos seus recintos escolares. Essa transmissão do saber teórico e prático dos mestres e doutores, conjugada também com as experiências vivenciadas nos contextos formais e informais dos educadores da educação básica, proporcionam a construção integral do conhecimento, implicando no pessoal ao profissional, de si com os outros e vice e versa (CAETANO, 2015, p. 33).

Esse processo está diretamente ligado a importância do conhecimento estar sempre em construção e reflexão, ao ponto de capitalizar experiências que cada vez mais servirão como

instrumentos de socialização e materialização do fazer pedagógico (PEIXOTO FIHO, 2004, p. 37). E como resultados desse aperfeiçoamento, é cada vez mais evidente a aprendizagem no âmbito escolar como também a formação crítico reflexivo tanto do educador e do educando que com ele convive.

Investigando o tempo em que se formaram, verificou-se que 40 % dos professores de ciências estão formados a uma faixa entre 23 e 33 anos. Seguidamente, 20% professores enquadram-se entre 11 aos 22 anos de formação; o que ocorre igualmente com os mais jovens, considerando os que estão formados a 10 anos. No pico mais alto, encontram-se os que possuem acima de 34 anos, ou seja, 6,6 %. Conta-se também que 13,3% não se pronunciou.

Ao analisar a atuação docente em redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada), é perceptível um maior contingente de educadores nas redes municipal e estadual de ensino. Por outro lado, apenas 2 profissionais acumulam carreiras nas redes privada e federal, respectivamente 1 em cada.

Conhecendo a atuação dos educadores da área de ciências da natureza, na rede pública de Getúlio Vargas-RS e perguntando quais as disciplinas que ministram atualmente, a maioria, admitem ministrar Ciências para o ensino fundamental, anos finais (do 6º ao 9º anos). No ensino médio, incluindo também a modalidade EJA, ensinam Biologia, Física e Química (Tabela 4). A diferença entre o número de profissionais é explicada por haverem mais escolas de ensino fundamental no município, as quais necessitam de um número maior de profissionais para ministrar ciências; o que acaba por incluir também a atuação de alguns dos docentes do ensino médio nestas instituições, ou seja, acumulam a atuação nas redes municipal e estadual concomitantemente.

Como alguns profissionais complementam seus horários em mais de 1 ou 2 instituições da mesma ou de diferente rede de ensino, a presença dos problemas da profissão é cada vez mais acentuada, o que é um dos fatores que leva diretamente ao mal estar docente<sup>5</sup>. Problema solucionado, ao momento em que haver a devida valorização da educação no Brasil.

---

<sup>5</sup> O conceito de mal-estar traduz uma realidade atual composta por diversos indicadores, como sejam a satisfação profissional, o stress, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão. (JESUS, 1998, p. 21).

Tabela 4: Quantia de profissionais em função das disciplinas ministradas atualmente

Disciplinas ministradas atualmente	Quantia de educadores
Ciências naturais – Ensino fundamental	13
Biologia, Física e Química	5
Matemática	6
Técnicas Comerciais	1
Técnicas Agrícolas	1
Ensino Religioso	1

Fonte: O autor.

E o caso mais comum observado tanto no local de estudo, quanto no país inteiro, é a atuação dos educadores de ciências ministrando a disciplina de matemática, especialmente no ensino fundamental. Circunstância justificada pela atuação alguns profissionais mais antigos que possuem a antiga licenciatura curta de 1º grau, a qual oportuniza também o ofício na área da matemática a maioria dos profissionais formados em ciências ou Biologia, Física e Química, conforme a portaria nº 399/1989 do MEC, mas homologado e revisado no parecer nº 54/2008 (BRASIL, 2008).

Porém, a oferta destas disciplinas mesmo que sejam importantes, continuam a conotar uma visão restrita de formação para o mercado de trabalho embasada em pressupostos das décadas de 1960 e 1970, principalmente da Escola Polivalente<sup>6</sup>. O que vem sendo cada vez mais questionado na educação atual, pois na educação básica a criança deve apreender os conceitos básicos das disciplinas, fazendo o uso do espaço, da cultura e das tecnologias como meios propícios para a aprendizagem; sendo que nesta etapa a criança não está preparada a escolher sua carreira como trabalhador. Ficando ao nível técnico e em modalidades específicas, a restrição de um ensino voltado a atender às demandas do mercado de trabalho.

Nesta mesma situação, alguns docentes também afirmaram que já assumiram turmas de séries iniciais do ensino fundamental, já que alguns possuem magistério ou licenciatura curta de 1º grau. Constatando-se que os professores de ciências da rede pública estudada, primeiramente preenchem os seus horários nas instituições onde ministram as disciplinas afins com sua formação e também alguns acumulam outro ministério em outras instituições ou disciplinas que não possuem vínculo direto com a sua formação inicial.

Voltando novamente o problema enfrentado pela educação brasileira, o da falta de pessoal capacitado para atender as vagas na respectiva área de formação, fica comprovado

<sup>6</sup> Foi um modelo de educação inspirado nas escolas americanas, que vigorou até meados da década de 1970, embasada nos princípios do ginásio generalizando da crença na necessidade de ampliar a oferta de escolarização para preparar trabalhadores para a economia em aquecimento (BARROS, 1972).

pelos dados divulgados pelo Senso escolar 2015, que faltam aproximadamente 170 mil docentes nos níveis fundamental e médio nas escolas públicas do Brasil. Além de que 200.816 professores dão aulas em disciplinas nas quais não são formados, equivalendo a 38,7% do total de 518.313 professores existentes na rede educadores (CRUZ, 2015; TOKARNIA, 2016).

#### 4.2. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse contexto, investigou-se as percepções dos professores de Ciências da Natureza da rede em estudo, a fim de conhecer qual a importância atribuída para a formação continuada e como a mesma contribui para a prática docente. Desta forma, percebe-se que os professores atribuem à formação continuada para sua atualização, para reflexão sobre assuntos diversos e principalmente, para a discussão de novas e diferenciadas estratégias de ensino, conforme podemos perceber pelo relato do professor.

*“A formação continuada é de extrema importância para nos mantermos atualizados, ampliando meus próprios conhecimentos em diversas áreas da educação, dentro das quais nossa atuação em sala de aula se relaciona. Em momento de formação continuada é possível fazer uma reflexão da prática docente, revê-la e adotar novas posturas e metodologias. Além de que contribui para melhorar minha prática docente e auxiliar de uma maneira mais efetiva no processo de construção da aprendizagem dos estudantes” (P. 2).*

Exposições que conferem diretamente à visão sobre a formação continuada como algo muito importante para a promoção de um saber não acabado e em constante construção, numa prática docente cada vez mais convergente com os problemas e demandas da sociedade atual; unificados aos cotidianos escolares e determinantes da aprendizagem dos alunos. Vínculo que não é limitado a uma única área específica do conhecimento, perpassando a todas e alicerçando a identidade pessoal e profissional deste professor, que busca pela melhoria da educação e da sua práxis pedagógica.

Como enfatiza Freire (1983, p. 27-28) em apontar que a educação “[...] é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado”. Nesta condição, o diálogo com si próprio e com o outro é uma das formas de se complementar, contando que os sujeitos com mais experiência acumulada transitoriamente passam seus saberes para os que possuem menor, e estes reflexivamente promovem a consciência deste conhecimento.

Para que isso ocorra, a reflexão a partir da prática, das tensões, dos paradoxos e dilemas entre os formandos e formadores, reforça a natureza ética profissional, fortalecendo a

intencionalidade do seu profissionalismo e comprometimento com a prática educativa (ESTRELA, 2001, 2013). O que é possível alcançar através da imprevisibilidade aliada à colaboração dos envolvidos nos processos formativos, onde a contextualização, flexibilidade e reflexibilidade são parte do processo de aquisição e transmissão do saber (CAETANO, 2015, p. 48).

Para Nóvoa (1997, p. 26), essa perspectiva “[...] da partilha de saberes consolidam os espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. E a partir disto, a análise da sua prática resgata e recicla ao mesmo tempo antigos conceitos que permitem estabelecer relações com novos saberes e posturas, os quais são direcionados para suprir os seus interesses como profissional, bem como às necessidades do contexto da sala de aula.

Outro aspecto referente à formação continuada que também foi focado no estudo, é a percepção desta como momentos que devem privilegiar a inovação metodológica para o uso em sala de aula; como é demonstrado: “*Ela aborda a questão prática do uso de vários recursos a serem utilizados pelo professor*” (P. 14). O que se constata como parte do alcance dos objetivos dos momentos formativos, contribuindo muito para a promoção de uma prática de ensino de forma promotora da aprendizagem ao estudante.

Estas estratégias devem partir da proposta do curso formativo, na qual deve focalizar o tratamento das informações, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de hipóteses que facilitem a construção do conhecimento, preconizando a transformação da informação através dos saberes disciplinares do educador, para que estes sejam compreendidos e multiplicados na sala de aula (HERNANDEZ; VENTURA, 1999). Aliado a tal visão, é importante estabelecer reflexões que relacionam-se entre as áreas do conhecimento e estejam nos saberes das realidades vivenciadas, ao ponto de proporcionar o carácter interdisciplinar, sendo este expresso através de diversas estratégias metodológicas que podem enriquecer os momentos de formação continuada.

A formação continuada não deve limitar-se apenas a um único aspecto da maestria, pois assim leva-se em conta apenas fundamento da racionalidade técnica, onde a universidade é o único lócus privilegiado de conhecimento. O que implica diretamente na visão fragmentadora do saber e na lógica do educador como reproduzidor dos conhecimentos adquiridos e que maioritariamente das vezes, não encaixam-se no seu contexto de atuação (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 40).

Como todos são obrigados a participar dos momentos formativos, perguntou-se se conhecem todos os cursos ofertados pela rede em que atuam. A maioria, afirmou não conhecer



todos os cursos ofertados, devido a existência de uma grande variedade, como enfatiza a fala: *“Não conheço todos, pois há muitos cursos, inclusive on-line”* (P. 7).

Considerando quais os momentos mais importantes para os professores, consideram na rede municipal os seguintes encontros: o Fórum Regional, Estadual, Nacional e Internacional de Educação, Reuniões Polo e Avaliação e reflexão do ensino público. Já na rede estadual os professores apontaram como relevantes os cursos: Formação em serviço, ofertado nas escolas e Formação pedagógica continuada, onde os docentes são reunidos para a discussão.

Por este motivo, Freire (2001, p. 39) afirma que a natureza formadora da docência não pode se reduzir ao processo mecânico de transferir conhecimentos. E que para ser efetiva, deve estar aliada a mudanças nos contextos organizativos dos alunos e dos professores, e principalmente na gestão e nas relações entre os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 42).

Visando o aperfeiçoamento da prática educativa, a opinião dos respondentes quanto à existência do diálogo referente às dificuldades encontradas pelos educadores no seu dia a dia, mostrou que grande parte percebe presença deste fator como meio de transcender as dificuldades do cotidiano docente. Elemento, visto ainda como precursor de outras informações que levam a reflexão sobre a prática docente, como demonstra o relato: *“É bem comum ver que os temas enfocados relacionam-se às dificuldades encontradas no âmbito escolar. Inclusive isso provoca muitas reflexões que tentam encontrar alternativas para os diversos problemas cotidianos”*. (P.2.).

A partir destas considerações, elaborar um contexto reflexivo durante os momentos de formação, significa concernir todas as capacidades sobre a prática docente. Possibilitando captar os desafios momentâneos e coloca-los em condições resistentes e resilientes na transição temporal, além de solidificar uma formação democrática, o que atualmente é difícil de concretizar-se devido a imposição dos sistemas sociais vigentes. (FREIRE, 1989, p. 86; SILVA, MURARO, 2012, p. 10).

Contrapondo-se a afirmação, outros professores apontaram nem sempre haver uma abordagem significativa que aporte o diálogo e uma base sólida para lidar com as dificuldades do cotidiano da prática docente e também com a emergência de novas abordagens metodológicas sobre os conteúdos. Conforme percebe-se pela fala do professor: *“Atendem parcialmente, mas vejo a falta de assuntos específicos na área de química, o que dificulta muito o meu trabalho”* (P.9).

Mesmo assim, quando os momentos trazem alguns enfoques metodológicos, percebe-se os formadores apresentarem argumentos distantes de serem aplicáveis nos contextos vivenciados pelos docentes. Isso está exposto na fala do professor:

*“Particularmente, sinto que, apesar de as formações estarem sempre relacionadas com temas do âmbito escolar, falta muito a sua aproximação com a prática dos educadores na sala de aula. Muitas vezes, as falas estão muito distantes da realidade e não são possíveis de serem aplicadas” (P.2).*

Complementando-se, afirmam que as relações teóricas que deixam o caráter prático em desmerecimento, impossibilitando-se de aliar a teoria com a prática. O que é expresso na abordagem de um educador: *“Eles abordam sobre os diferentes recursos a serem usados, mas não trata amplamente teoria e prática no que se refere a disciplina em sala de aula” (P.14).*

Diante destas constatações é que refletimos o quanto é preciso por parte das redes de ensino “rever as concepções e práticas desenvolvidas tanto nos cursos de formação de professores, pois atualmente é obsoleto o trabalho de forma hierarquizada e fragmentada” (PAGLIARIN; ODY, 2017, p. 5). Nessa contrapartida, o conhecimento sobre as demandas dos educadores, torna-se um processo interessante, ao ponto de integralizar novas concepções e saberes que resultariam em uma maior qualidade destes momentos, bem como superar a visão linear e impositora ainda praticada.

Buscando a materialização do processo de formativo, é preciso requerer que as abordagens se vinculem ao aprendizado sobre os modos de vida, combinando a interlocução nos níveis macro, micro e sócio políticos onde os educadores estão inseridos, como também ao grau de instrução dos educadores ali presentes. Possibilitando adotar a articulação e a interdisciplinaridade como precursoras do processo de totalidade nas práticas metodológicas adotadas, como também no currículo escolar (BRITO; PAINTER, 2017, p. 6).

Isso resulta aos educadores adequar instrumentos teórico-metodológicos que poderiam agir como meios investigativos e reflexivos da própria prática pedagógica. Construindo, conceitos e habilidades críticas que compreendem o agir sobre o fenômeno educativo, fortalecendo também a própria identidade de ser professor (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; GONÇALVES, 2003; ALARCÃO, 2003).

Frente a este cenário sobre a prática docente e a formação continuada, dirigiu-se uma questão específica sobre os momentos formativos ofertados pela rede e se atendem a sua demanda como educador de Ciências Naturais. Dos 15 professores que responderam o questionário apenas 1 diz se sentir satisfeito com os cursos propostos pelas redes municipais e estaduais de ensino.

Isso não ocorre somente na rede em questão, mas também em outros trabalhos sobre formação continuada, como encontrou Franco (2009), ao realizar um trabalho na rede pública

de ensino de Pernambuco, a partir de um quadro de verticalização de poder e descontextualização que dominavam os cursos formativos. Nessa situação, a união da iniciativa dos professores pretendia a mudança na concepção de formação continuada e a construção de um caminho que permitisse intervir na realidade local, oportunizando o conhecimento sobre as suas reais necessidades, o que ainda está sendo concretizado através de um processo lento e gradual.

Isso evidencia que é preciso buscar novos enfoques proporcionadores de uma maior utilidade ao contexto docente. Já que é verificado os atuais discutem as dificuldades cotidianas, mas encontram outras possibilidades que contribuiriam ainda mais na melhoria da prática pedagógica, como também motivaria os professores a participarem ativamente na concretização dos processos formativos da rede pública neste município.

A formação continuada deve ser entendida como uma oportunidade de experimentar o novo, já que percebe-se que os educadores da rede percebe a sala de aula como um local de aplicação da prática e da ação que a mesma gera sobre o ensino. Ou seja, Imbernón (2004), vê essa constatação como o elemento inovador aflorado de dentro do educador. Significando assim, a expressão de um grau de apreensão e reflexão que supera-se ao longo do tempo, o qual é essencial para “[...] fomentar o processo de intervenção e mudança da realidade [...] onde está inserido (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 3).

Partindo de conhecimentos construídos pelos educadores, é importante que a proposta pedagógica das secretarias de educação conduza os cursos formativos na perspectiva construtiva e participativa, evidenciando os pressupostos sociais, filosóficos, culturais e científicos que envolvem os educadores, tematizando e problematizando os saberes para que os debates tornem-se cada vez mais proveitosos e deixem de lado as concepções tecnicistas. Podendo assim, transformar os espaços de formação em verdadeiras redes de aprendizagem, onde o apoio e o estímulo tornam-se a chave do processo formativo (PIMENTA; GHEDIN 2002, p. 26).

E para finalizar este processo, adoção de uma avaliação final sistematizaria as percepções sobre o nível satisfatório, bem como traria sugestões para serem implementadas nos momentos seguintes, o que daria um suporte maior tanto ao planejamento, organização e a qualidade destes. Destaque dado por Wengzynski e Tozetto, (2012, p. 5), quando aponta que a ocorrência do conhecimento na formação docente também está ligado a organização institucional e a maneira como esta é promovida.

### 4.3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS

Destacando o contexto do município como de base agrícola e industrial, a distribuição populacional concentra-se tanto no meio urbano, com um maior contingente, quanto no rural com menor, o que evidencia a oferta do ensino em ambos os espaços. Porém atualmente, há uma migração dos educandos do campo para a cidade, em virtude das escolas no meio rural disporem apenas o ensino fundamental ou também por algumas comunidades estarem próximas da sede, diminuindo assim o tempo de deslocamento.

Com este olhar, procurou-se conhecer a opinião dos professores da área de Ciências Naturais quanto aos conteúdos ministrados se estes levam em conta a origem dos estudantes. Nesta intenção, foi possível verificar diversas opiniões que contrastam a importância de considerar o contexto de vivência, outras não consideráveis e também algumas que além de considerar promovem debates produtivos para o trabalho das temáticas de ciências.

O que é comprovado nas falas:

*“Com certeza sim, como trabalho com o 8º ano, eu procuro aproximar o real para melhorar o entendimento (P.15).*

*“Procuro sempre relacionar os conteúdos com a região onde estão inseridos os alunos” (P14).*

*“Adoto as vezes, de acordo com o conteúdo” (P.12).*

*“Eu não adoto, pois tenho várias realidades numa sala de aula” (P. 9).*

Evidenciando a importância em trazer a origem para a sala de aula, os participantes da pesquisa, apontam a relação como grande facilitadora para o entendimento dos conteúdos, pois como o fundamento inicial está contido na vivência cotidiana, o estudante atribui um significado que permite estabelecer a aprendizagem, em vista do sujeito ter a necessidade de descobrir como funciona o processo que envolve determinado fenômeno. Aliado a tal possibilidade, ele busca também unificar aos seus conhecimentos prévios, onde a união do meio científico ao popular permite estabelecer o significado, afirmando e simplificando o ato de aprender.

Argumento expresso pela opinião de uma educadora do campo que avalia o trabalho através das origens como: *“Extremamente importante para que ocorra uma aprendizagem significativa para os estudantes e para que estes possam interferir nas suas realidades. Nem sempre adota-se esta metodologia, mas procura-se estabelecer relações na maior parte dos conteúdos” (P.2).* Consideração comprovadora do exercício do papel social do professor e da

escola, quanto à capacidade formadora dos sujeitos, da criticidade e atuação sobre às realidades nos diferentes espaços.

Entretanto, o alcance deste objetivo envolve diretamente a metodologia de trabalho do professor, já que necessita encontrar o método adequado para envolver e evidenciar os contextos urbanos e rurais, da mesma maneira como as particularidades destes. Isso ocorre em durante as aulas de alguns professores, como é demonstrado no relato: *“É importante trabalhar a partir da origem, principalmente no início das temáticas aos poucos contextualizar fazendo relações do conteúdo com a origem”* (P.7).

Nesta condição, os professores resgatam o local, sempre ou conforme a possibilidade de avanço nas temáticas de ciências, e evidenciam uma importância em conhecer de onde vem o aluno. E a partir deste contexto desenvolvendo o tema e conjuntamente relacionando como o sujeito procura ocupar seu tempo neste espaço; externalizando-o como provido de uma cultura local e integrado a uma sociedade que molda-se especificamente nos contextos.

O que possibilita romper a visão simplista e equivocada de que a ciência é algo difícil de ser entendido, de figura presente na mídia ou de algo que serve apenas para ser memorizado, mas sim de um conjunto de saberes que está presente em tudo, ou seja, tanto na escola com os seus diversos espaços como no local onde se vive. Cabendo ao espaço escolar contextualizá-la, e sistematizá-la para que todos concebam a aprendizagem sobre a mesma (MENZEL; LEITE, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, o conhecimento científico deixa de ser neutro e passa a dialogar com as contradições vivenciadas na realidade dos sujeitos. Visto isso por Paulo Freire (1996), como criar possibilidades para a construção social do aluno.

A partir disto, é possível elencar os métodos de ensino utilizados para trabalhar os conteúdos na área, os quais podem ser os mais diversos. Os professores de ciências que participaram do estudo, a problematização inicial, a exemplificação utilizando aspectos de cada local e regional, como ainda o trabalho por projetos, viagens de estudo, palestras, dentre outros; possibilitando além de conceituar os conteúdos programáticos, realizar ainda a interdisciplinaridade no processo de ensino aprendizagem.

Exposto pelas falas:

*“Consigno desenvolver a interdisciplinaridade em determinados projetos [...]”* (P.2).

*“Procuro resgatar dos fatos e relatos que ocorrem na comunidade e a partir construir a aula”* (P.6).

*“É dialogado com os demais professores e averiguando possibilidades de envolver conhecimentos de outras disciplinas, por exemplo: Geografia X Ciências”* (P.14).

Ampliando a visão sobre o local quanto às dificuldades e oportunidades de conformar temporariamente melhorias, conservando os sujeitos como percussores da construção dos seus espaços. Impactando positivamente tanto nos bairros com a expansão das atividades efetuadas, principalmente no meio rural, com a contenção do êxodo rural e a ampliação e diversificação das fronteiras produtivas.

Desse modo, processos educativos que cultivam e orientam ensinamentos trazem uma perspectiva oportunista na construção da postura social de cada cidadão, à qual será levada para toda a vida e servirá para materializar ações comunitárias (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329). Conjugado a tal pressuposto, a parceria entre instituições que integrem a escola como local formador significa abrir-se para o novo, compartilhar o saber e caminhar para um futuro onde todos tem o seu valor e espaço para ali estar.

É possível verificar que os educadores, principalmente os do meio urbano, mesmo não conhecendo as concepções da Educação do Campo, reproduzem-nas parcialmente, fortalecendo a educação com caráter popular e protagonista. Evidenciando-se na fala: *“Procuró sempre relacionar os conteúdos com a região onde estão inseridos os alunos” (P.14)*. Indicando que aos que conhecem, cabe apenas continuar reproduzindo-a e o aperfeiçoá-la, utilizando-se dos fundamentos apresentados nos cursos formativos, seja pelas redes de ensino ou outras entidades.

Neste movimento, a promoção da dialética sobre o meio social permite eleger fundamentos socialistas que promovam valorizar a cultura, minimizar as particularidades locais e fortalecer as relações que envolvem o trabalho, a produção, educação e a dinâmica familiar (DIAS; LOUZADA, p. 6; BISPO, 2008). Estes elementos compreendem dimensões dos fundamentos da tríade Educação, Campo e Política Pública; os pilares da Educação do Campo, podendo ser adaptados para os outros contextos, como o das escolas urbanas, os quais possibilitariam explorar ainda mais a interdisciplinaridade no processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, alguns educadores, principalmente nas escolas urbanas, não utilizam a metodologia vinculadora do espaço de origem do aluno; o que contribui ainda mais para o desenraizamento e fragmentação do saber nos espaços escolares. Para estes, supõe-se que possuam dificuldades de articular as temáticas por desconhecer os contextos, pela formação inicial ter sido apenas de caráter tecnicista ou até mesmo por contrapor-se a aspectos de cunho ideológico que enfatizam a perspectiva interdisciplinar. Cabendo apenas o diálogo ao longo do tempo para que revejam a suas concepções e práticas.

Tomando como base a forma de trabalho interdisciplinar, perguntou-se aos educadores da área de Ciências Naturais se os cursos de formação continuada abordam esta temática. A

maioria afirma que nem sempre, pois os momentos buscam diversificar as abordagens, bem como na rede estadual não há uma formação direcionada somente para às Ciências da Natureza. Comprovado na fala: *“Nas formações continuadas sempre que possível incentiva-se o trabalho interdisciplinar, porém na prática das escolas ainda é difícil de trabalhar interdisciplinarmente (P.2).*

Em contrapartida, na rede municipal de ensino, ocorrem minicursos voltados para o trabalho interdisciplinar com uma gama diversa de assuntos nesta área. Os mesmos, ocorrem durante o Fórum Municipal de Educação. Sendo comprovados pela fala: *“Considero muito importante o Fórum de Educação e os seus minicursos, pois trazem momentos significativos a prática docente” (P. 14).*

Conota-se assim, a visão de que a rede municipal se preocupa com estes educadores, estando mais próxima, dialogando proximamente, ao ponto de efetuar processos de renovação e construção de novos conhecimentos.

Num panorama desanimador, está a rede estadual de ensino, onde verifica-se uma omissão de importar-se com o conhecimento desta área, o que obriga os próprios professores a buscarem estes saberes em outros espaços, inclusive pagando para obtê-los.

Mesmo havendo tal contradição, os professores consideram que as formações enfocam o trabalho interdisciplinar. Mas não apontam possíveis estratégias metodológicas para a promoção desta forma de trabalho na prática. Levando a necessidade de buscarem o saber a partir da iniciativa própria ou na organização coletiva da escola, como mostra o relato: *“Há uma formação continuada que atende parcialmente as minhas necessidades, mas a escola tem um planejamento de trabalharmos através de núcleos temáticos que dialoguem entre às áreas, em que complementamos os saberes” (P.1).*

Esse contexto é demandado através das necessidades dos os educadores a buscarem pelo próprio interesse os enfoques. Além do mais, supõe-se que estes professores embasam-se na afirmação de que “[...] assumiram o compromisso com a construção de uma sociedade menos opressiva no propósito de mostrar que as coisas não são inevitáveis, mas na preocupação em fazer avançar o conhecimento e a liberdade, bem como o empenho em auto aperfeiçoar-se [...]” (MOREIRA, 2001, p. 9)

Essa iniciativa própria em buscar o conhecimento, deve ser reconhecida como uma forma de almejar algo que não está sendo alcançado, e atentada aos promotores dos momentos formativos para que o enfoque contemple as suas necessidades. (FÁVARO; ROCHA FILHO; BASSO, 2007, p. 3). Já que formar-se não é só fazer cursos; é aprender, mudar a partir de procedimentos autoformadores, como: leituras, experimentação, trabalho em equipe,

desenvolvimento de projetos de ensino, reflexão pessoais, dentre outros (FÁVARO; ROCHA FILHO, BASSO, 2007 apud PERRENOUD, 2000, p. 160).

Direcionando a questão: Desde sua graduação e atuando como docente, já estudou ou discutiu sobre a Educação do Campo? Percebemos que 46,6% dos participantes, afirmaram desconhecer sobre o assunto, e 13,3% não quiseram responder. Evidenciando um panorama de falta de compreensão da Educação do Campo como um espaço de materialização da vida nas suas diferentes formas e especificidades, em virtude que formação inicial destes professores não discutem tais questões e concepções campesinas.

Cenário que foi intensificado pelo crescente número de cursos superiores em instituições de ensino superior fundadas no pensar ideológicos neoliberal nas décadas anteriores, voltadas para a expansão capitalista e formativas do trabalhador assalariado urbanização, o que acelerou o processo de êxodo rural e desprestígio do campo como lugar atrasado e impossibilitado de evoluir. Junto com isso, na década de 1990 o processo de nucleação escolar contribuiu ainda mais para o avanço do esvaziamento e esquecimento do Campo.

Sentido que é expresso por Kolling, Ney e Molina (1999, p. 30) ao analisarem:

“Nos documentos oficiais sobre a educação no Brasil, a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou no máximo referências marginais pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada”.

Opostamente, 40% dos professores afirmaram conhecer o contexto da Educação do Campo, demonstrando ocasionalmente que uma pequena parte possui uma visão maior no contexto educacional sobre as realidades que compõem a educação neste município. Credita-se tal definição devido a estes estarem inseridos nas escolas do campo, terem suas origens, como alguns ainda residem no espaço rural e também outros por atuarem por muito tempo como docente, inclusive iniciando a carreira neste espaço; como é manifestado no relato de um educador: “[...] fui professor durante 13 anos em escolas com classes multisseriadas no meio rural” (P.10)

Possuindo uma maior percepção sobre os contextos, como é o caso dos educadores que conhecem a Educação do Campo, é possível afirmar que estes encontrem subsídios englobadores do caráter interdisciplinar, ao ponto de efetuarem a transposição das situações limites a partir dos diversos espaços de vivência da população e assim proporem as mudanças para o meio social. Expressando a valorização e a tematização que viabiliza o sujeitos a serem



críticos, atuantes e democráticos na construção de um projeto educativo de aprendizagem que construa a escola, a comunidade ou bairro, na transitoriedade das lutas e da identidade do povo.

Perspectiva que é maior para o educador do campo ou ao que conheça as concepções ideológicas ligadas a este espaço, desvelando a prática na medida em que reconhece o essencial da vida e das experiências dos contextos na fundamentação do processo formativo dos sujeitos. O qual ganha sentido pela materialização do enfoque das dimensões humanas com o espaço e a natureza, bem como fomenta o fortalecimento do movimento da Educação do Campo (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2011, p. 98-99).

Em busca disto, explorou-se também se ambas as redes contemplam a Educação do Campo em algum dos seus momentos formativos. Obtendo-se um quadro muito semelhante ao anterior (conhecimento do movimento de Educação do Campo), onde 40% apontam que no passado já houve alguns enfoques sobre a temática, mas que foram muito superficiais e não contribuíram relevantemente.

E por outro lado, 46% afirma dizer que a educação do Campo não está contemplada em nenhum momento formativo. Como demonstra a fala de um educador: *“Vejo que foi muito pouco contemplada, principalmente após o fechamento das escolas rurais; e as ainda restam estão ameaçadas de extinção” (P.10)*.

Apesar disto, seria importante haver o enfoque sobre a Educação do Campo como um movimento em construção e que abrangem a classe trabalhadora do campo, mas que pode ramificar-se também no meio urbano, pois as escolas da cidade de ambas as redes recebem alunos provenientes do espaço rural; mas não levam em conta as suas particularidades e identidades. E havendo a possibilidade de incorporar a temática da Educação do Campo nas propostas pedagógicas, integrar-se-ia o debate do campo como local de materialização da vida, de identidade, a um projeto de futuro às crianças que ali vivem, bem como na construção da aprendizagem ligada à aplicabilidade territorial. O que culmina diretamente com a perspectiva interdisciplinar da Educação do Campo.

Neste olhar, alguns cursos de formação continuada já foram concretizados, inserindo o movimento de Educação do Campo na abordagem interdisciplinar. Podendo-se citar como exemplo destes, à experiência de Genaro, Mendes e Chelotti (2014), onde promoveram momentos formativos através do projeto de extensão: Formação continuada de professores de Geografia e sua relação com Educação do Campo no município de Uberlândia-MG, assegurado pela Universidade Federal de Uberlândia – MG. Trabalho que teve como objetivo a capacitação dos professores da rede municipal de ensino de Uberlândia, embasando-os em temáticas da

Educação do Campo, em virtude de receberem alunos provenientes de assentamentos da reforma agrária.

Os pesquisadores, primeiramente embasaram-se nos fundamentos da Educação do Campo, levantaram dados sobre o potencial deste movimento no município e estabeleceram interlocuções, averiguando possíveis metodologias unificadoras da Geografia à Educação do Campo, a partir das necessidades dos educadores da rede. Desenvolvendo um curso de 40 horas/aula em formato de evento, a abordagem centrou-se nos desafios da formação continuada, na modernização da agricultura, nos movimentos sociais e educação, na luta pela terra, nas práticas interlocutoras entre a Educação do Campo e à Geografia, e terminando com uma visita em um acampamento que trabalha na perspectiva interdisciplinar desta disciplina. (GENARO; MENDES; CHELOTTI, 2014, p. 4).

Os participantes levantaram como aspectos positivos o elenco do aspecto social que permeia a identidade camponesa, apresentação das particularidades da vida local, a promoção da ampliação dos conhecimentos, a motivação a prosseguirem suas formações em cursos de pós graduações e especialmente, demonstrou novas abordagens para o trabalho em sala de aula; que muitas vezes são simples de serem construídas, mas impossibilitadas pela alta de visão total sobre os assuntos (GENARO; MENDES; CHELOTTI, 2014, p. 4). Ou seja, conforme Bakhtin, (1997, p. 343) “Ver uma coisa, tomar consciência dela pela primeira vez, significa estabelecer uma relação dialógica com a coisa”.

Finalizando, procurou-se saber se os participantes teriam alguma sugestão ou consideração a fazer a fim de aprimorar a formação continuada ofertada pela rede de ensino em que atuam. Emergiram-se vários aspectos que atribuiriam novas visões como também aperfeiçoariam as atuais empregadas no processo formativo do corpo docente, principalmente na área de Ciências da Natureza.

As solicitações que mais destacaram-se foram:

- “Trazer debates sobre a inclusão, a Educação do Campo e a agroecologia” (P.7).*
- “Gostaria que tivesse mais reuniões nas áreas de cada disciplina, estudando temas relativos para trabalharmos em aula” (P.13).*
- “Gostaria de aprender novas metodologias, práticas que estimulem e despertem mais interesse por parte dos alunos” (P.1).*
- “Encontramos muitas dificuldades ao realizar a formação continuada, teríamos que discutir o contexto dos alunos e as dificuldades que vivenciamos como o salário parcelado” (P.8).*

Em contraposição, levantam ainda aspectos que contribuiriam para a organização dos educadores e da rede de ensino a fim de todos garantirem um bom aproveitamento. Nesse pressuposto, as falas citaram:

*“Também tenho muita dificuldade em participar de alguns cursos específicos oferecidos pela rede que seriam de meu interesse, pois requerem tempo e na maioria das vezes são em horários em que se tem aula e não se consegue liberação por não haver professores para substituição, e no meu caso ainda, por estar naquele momento na outra escola” (P.2).*

*“A formação continuada é muito importante, mas precisamos de palestras com profissionais qualificados e que estas sejam bem planejadas, ou seja, é mais importante termos qualidade do que quantidade” (P.10).*

Através destas necessidades, percebe-se que os participantes realmente estão preocupados com o compromisso de formar a sociedade, querendo serem respaldados a fim de preencherem as suas lacunas, bem como sugerindo contribuições que melhorariam a atuação na rede. Demonstrando que a sua ação cotidiana gera a investigação e que esta precisa ser respondida para que possa se materializar na aprendizagem dos alunos, ou seja, os professores da atualidade não querem ser sempre formandos, mas sim formadores da suas próprias concepções que permitem idealizar e materializar a verdadeira práxis docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que falar sobre a Educação do campo, é interessante refletir sobre a mesma, conhecendo novas perspectivas e metodologias teóricas que podem ser aliadas ao perfil dos contextos de vivência. Para isso, é necessário desafiar-se em meio a um saber não acabado e construtivo da prática pedagógica, onde não existem respostas definidas num tempo e espaço materializador da aprendizagem.

A partir disso, percebemos que os educadores da área das Ciências Naturais, possuem cursos de licenciatura plena e curta de forma disciplinar em biologia, física, química, como também ciências e matemática, respectivamente, ficando evidente que os professores não possuem uma formação interdisciplinar. Porém, percebemos que os professores se especializaram através de cursos de pós graduação *Latu sensu*, na maioria em interdisciplinaridade, a fim de ampliarem a visão sobre os conteúdos e a relação com as demandas contemporâneas da sociedade.

Comprovando haver um quadro de professores com um vasto tempo de serviço, mas que conservam a experiência como ponto forte do seu trabalho. Em contrapartida, há profissionais jovens com tempo de formação de até 10 anos atuando no ofício docente, os quais dispõem-se de novas visões sobre o ensino. Entretanto, não se pode desmerecer os mais antigos em referência aos mais novos, pois a função docente demanda a atualização constante, e aliar a experiência ao novo, é uma das chaves para que ocorra o processo de ensino aprendido.

Percebe-se que os cursos de formação continuada, são momentos de construção e ressignificação de um saber nunca acabado, e que permitem estabelecer reflexões e relações que delineiam novas posturas, metodologias e visões sobre a consolidação da aprendizagem.

Entretanto, necessita-se de uma reorganização na proposta de educação continuada, dialogando e agregando conhecimentos referentes às suas dificuldades cotidianas, acessibilidade ao nível de compreensão dos participantes e metodologias específicas de caráter prático para o ensino de ciências da natureza. Com isso, facilitaria conhecer os saberes prévios dos alunos e contextualizá-los, aos científicos, possibilitando gradativamente ações que incentivem a análise investigativa e crítica, ao ponto de mobilizarem ações sócio comunitárias.

Esta forma de trabalho já é presente nos contextos rurais onde ainda se predominam as escolas do campo. Mas não seriam impossibilitadas de serem aplicadas no espaço urbano, visto que as escolas urbanas recebem muitos alunos do campo.

Os educadores de Ciências Naturais, mostraram interesse no enfoque da Educação do Campo enfatizando que os momentos formativos pudessem tratar de temáticas como:

agroecologia, inclusão nos espaços educativos, uso de tecnologias da informação e as lutas para a garantia e expansão dos direitos da profissão. Sugerem a integração pedagógica ligada à aplicabilidade territorial, a manutenção e expansão do diálogo como instrumento principal e popular para a materialização das demandas populares.

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de haver os momentos a partir das demandas dos educadores e que consolidem a Educação do Campo e a interdisciplinaridade no ensino de ciências como pauta principal, pois atualmente carecem de metodologias de ensino, de caráter prático e aplicável aos seus contextos. Entretanto, para que a ação torne-se válida é importante investigar as demandas mais enfocadas pelos educadores, a partir de questionários, reuniões de polo realizadas nas escolas e avaliações dos próprios eventos realizados.

Considera-se importante a realização de parcerias com instituições públicas de ensino superior para concretizar momentos formativos, onde há cursos de licenciatura com caráter interdisciplinar e fundamentem-se nos propósitos da Educação do Campo, possibilitando mudanças no ensino local. Dessa forma, fortaleceria as concepções camponesas e protagonizadoras do sujeito no desenvolvimento do seu espaço, solidificando a busca pela materialização de uma sociedade participativa onde todos tenham vez e voz para serem ouvidos.

Contudo, como a visão sobre o movimento de Educação do Campo é muito restrita localmente e não há interesse em parceria com as instituições públicas de ensino superior, continua-se a descrever sobre o campo e a nova forma de educar para mudar a sociedade. Por isso, é importante dialogar e mostrar a importância destas mudanças no contexto educativo gradativamente, já que o novo pode ser visto como algo desafiador.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R.L. de. Localização de Getúlio Vargas – RS. 2006. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Get%C3%BAlio\\_Vargas\\_\(Rio\\_Grande\\_do\\_Sul\)#/media/File:RioGrandedoSul\\_Municip\\_GetulioVargas.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Get%C3%BAlio_Vargas_(Rio_Grande_do_Sul)#/media/File:RioGrandedoSul_Municip_GetulioVargas.svg). Acesso em 10 out. 2017.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, M.F. dos S. Educação do Campo e a formação de professores: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ALMEIDA, A. L.; E. M. Q. O. CHAMON. Educação do Campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2012. Niterói –RJ. **Anais...** Niterói – RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 2012. ISSN 2316-266X.

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação Continuada de professores: Alguns conceitos, interesses e propostas. **Revista. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRADE, M.C. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Hucitec, Recife: IPESPE, 1995.

ANTONIO; C. A., LUCINI; M. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**. V.27, n.72, maio-ago 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 15 abr. 2017.

ARAÚJO-JORGE, T. C. de. Ensino de Ciências no Brasil: Problemas e Desafios. In: SEMINÁRIO NACIONAL – ABC NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA. 7., 2011. Niterói. **Anais...** Niterói: Fundação Oswaldo Cruz, 2011, 7.

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S., MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

ASSOCIAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – APEC. Carta de Candói/2013. 2013. Disponível em: <<http://assesoar.org.br/wp-content/uploads/2013/08/carta-de-candoi2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

AZEVEDO, R.O.M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estratégias para la educación. Washington, DC: Word Bank, 1995. Disponível em:  
[http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf). Acesso em: 11 ago. 2017.

BARROS, S. r. **Fundamentação da Escola Polivalente**. Comissão Estadual do PREMEN – MG, 1972.

BELTRAME, S.A.B. Formação de professores na prática do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, Jul.-Dez. 2002. Versão on-line:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200010>>. ISSN 1678-4634.

BISPO, C. L. de S. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**. v.10, n1, p. 82-106, 2008.

BRANDÃO, E.C.; FERREIRA, F.de J. Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta. In: Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 5., 2011, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2011, p.4-15.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. Artigo 156 – Dispõem sobre o repasse de verbas para a Educação Pública. Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+156+da+Constitui%C3%A7%C3%A3o+Federal+de+34>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1937. Artigo 129- Dispõem da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em 30 jul. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, dez.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

BRASIL. Educação do Campo: **Diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de

atendimento da Educação Básica do Campo. Art. 1º **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 abr. 2008.

BRASIL. PARECER CNE/CES Nº: 54/2008. Altera a legislação de atuação dos profissionais da educação com formação em licenciatura curta em ciências naturais. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Brasília, DF, 2008.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces054\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces054_08.pdf). Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 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. **Senso Escolar da Educação Básica 2016**: Notas estatísticas. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2017

BRASIL, Programa de Formação Continuada de Professores em Educação do Campo. 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17440-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-do-campo>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa**. Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta. 1 ed.; Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Infraestrutura. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/18842-infraestrutura>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRITTO, N. S.; PAINTER, L. Estudos do currículo e Educação do Campo- potencialidades reflexivas na interface com a Educação em Ciências. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS, 11., 2017., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017.

CAETANO, A.P. Ser professor e formador de professores: a complexidade de um duplo papel. In: LOSS, A.S.; CAETANO, A.P.V.; PONTE, J.P. da. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil e em Portugal**. Curitiba: Appris, 2015. Cap. 1.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: Declaração 2002. In: \_\_\_\_\_; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R. (Orgs.) **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n.4.

CALDART, R.S **Sobre a educação do campo**. In: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, R.S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. CONTE, S.F.; PEIXER, Z.I. (Org.). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.



CALDART, R.S. Educação do Campo. \_\_\_\_\_; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p.259-262.

CECHIN, R. VIEIRA, M.M.M. O Curso Técnico em Agropecuária: Histórico e perfil dos alunos e egressos. 2004. Disponível em:  
<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Raul%20Cecchin%20e%20Marilandi%20Maria%20Mascarello%20Vieira.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

COSTA, G. B.A. Costa. Um estudo sobre a relação teoria e pratica na formação do professor de geografia. **Anais do IV colóquio Internacional Educação e contemporaneidade**, São Cristóvão: Setembro de 2010.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio-ago. 2008.

CRUZ, M. M. Desinteresse cresce e faltam 170 mil professores na educação básica do país. 2015. Disponível em:  
 <[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas\\_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml)> Acesso em: 9 nov. 2017.

DIAS, L.C.; LOUZADA, A.R. Educação do Campo e o ensino de geografia. 2008. Disponível em:  
<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Ang%C3%A9lica%20Rodrigues%20Louzada.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ESTRELA, M.T. Questões de profissionalidade e de profissionalismo docente. In: M. TEIXEIRA (Org.). **Ser professor no limiar do séc. XXI**. Porto: ISET, 2001, p. 113-142.

**ESTRELA, M.T. Questões de profissionalismo docente em tempo de crise**. Elo, Revista do Centro de Formação Francisco da Holanda, p. 69-80, 2013.

FANFANI, E. T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FÁVARO, C. L. J.; ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S. Contribuições de uma proposta interdisciplinar na formação continuada de professores de ciências. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2007, Florianópolis. **Anais...** Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007. Apud: PERRENOUD, P. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FRANCA, G.C. **Urbanização e Educação**: Da escola de bairro à escola de passagem. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

FRANCO, M. J. do N. Formação continuada de professores na rede pública do agreste pernambucano - nordeste do Brasil: uma reelaboração necessária. 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/232.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/232.pdf). Acesso em: 15 nov. 2017.

FERNANDES, B.M. Os campos a pesquisa em Educação do Campo: Espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.C. **Educação do Campo e Pesquisas: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no BRASIL**. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed.-14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983,1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H.C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p.267 -273.

GATTI, B.A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2.

GÉGLIO, P. C. **Questões de formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

GENARO, F.; MENDES, H. N.; CHELOTTI, M. C. A educação do campo no contexto da formação continuada de professores. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GONÇALVES, T. V. O. Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 4, 2003. Bauru, SP. **Anais...** Bauru, SP: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec), 2003.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, F. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217-222.

HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um calendoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2000.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

IBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Art med, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão territorial do Brasil: relação municípios e distritos em 1/1/1980 apêndice com atualização até 31/12/1980**. 9. Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto, 1998.

KNELLER, G.F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: EDUSP, 1980.

KOLLING, E. J.; NERY, I.J.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.

LIMA, M.B. de; CORRÊA, M.B. A importância da formação continuada para professores. In JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO DO IFTO, 1. 2010. Palmas – TO. **Anais...** Palmas: IFTO, 1., 2010.

LUSTOSA JÚNIOR. J.V. Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no Brasil. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hyEJ\\_\\_VpYnUJ:www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_8\\_f6dc1b892a8cacc6eb8fcdf8a94bdd72.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hyEJ__VpYnUJ:www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fcdf8a94bdd72.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 08 Dez. 2017.

MALDANER, O. A.; NONEMACHER, S.E.B.; SANDRI, V. Ciências naturais na educação fundamental: espaço um pouco esquecido na formação de professores. **Acta Scientiae**, Canoas, v.12, n.1, jan./jun. 2010.

MARTINS, M. F. A.; COELHO, A.M.S.; MIRANDA, S.A. Desafios e possibilidades da área de ciências sociais e humanidades na formação para a docência no campo. In: ANTUNES-ROCHA, M.; MARTINS, A.A. (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Cap. 6. p.95-106. – Coleção Caminhos da Educação do Campo.

MENZEL, T.C.; LEITE, F.de A. Ruptura das visões simplistas da ciências e cientista de estudantes do ensino fundamental. In: BERVIAN, P.V.; GÜLLICH, R. I. da C.; FERREIRA, T.S. (Orgs.). **Estágios em Ciências**: Construindo Experiências Formativas. São Borja-RS: Faith, 2017. 398 p. cap.1.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C. Desafios Teóricos e Práticos na Execução das Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, A. et al (Org.). **Educação do Campo: reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p.324-322.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, n.17, 2001.

MOREIRA, C.E. **Formação continuada de professores**: entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

MORIGI, V. **A escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003. In: SILVA, A. da; MARASCHIN, M.S.; HAETINGER, C. A formação de educadores do campo em consonância com o contexto socioambiental do vale Jaguari/RS. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental FURG**. ISSN 1517-1256, v. 30, n. 1, p. 54 – 70, jan./ jun.2013.

MUNARIN, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção. [s.d]. Disponível em:< <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

NASCIMENTO, C. G. Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri: Espanha, [s.n.], 2004.

NASCIMENTO, M. I. M. O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889), 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)>. Acesso em: 22 jul.2107.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAGLIARIN, L.L.P.; ODY, L.C. **Interdisciplinaridade e Falibilismo na formação docente**. No Prelo. 2017.

PAIVA, J. Desafios da formação continuada de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, E.C.de; PINTO, A.H.; FERREIRA, M.J.de R. **EJA e Educação Profissional: Desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Educação do Campo: II Caderno Temático da Educação do Campo**. Coordenação da Educação do Campo, Curitiba: SEED-Pr, 2009. 193 p.

PEDRO, J.C. O território educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED- SUL, IX., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPED, 2016, p.7.

PEIXOTO FILHO. J.P. **Pós-graduação Lato Sensu como formação continuada: Um estudo da experiência de curso na UFPE**. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, M.R.O.; ARAÚJO, E.F.M. A importância da formação continuada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos tutores dos cursos técnicos da UEMA/REDE E-TEC Brasil. **Revista Em Rede**, Porto Alegre –RS, v. 2, n. 1, 2015, ISSN 2359-6082.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. **Trabalho e formação de professores: saberes e identidade**. In: Educação: novos caminhos em um novo milênio. Valfredo de Souza Ferreira (Org.). João Pessoa: autor associado, 2001.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, M. do S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>> Acesso em 22 jul. 2017.

PISTRAK, M.M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POPKEWITZ, T. S. **Mytos y realidades em la formacion docente**. Montevideo: Edición da le Revista de la Educacion del Pueblo, 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GETÚLIO VARGAS- PMGV. O município. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/site/#>. Acesso em: 10 out. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993.

ROTA MAPAS. Mapa e distância entre cidades. Disponível em: <http://www.cidademapa.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2017.

SALMOS. Bíblia On-Line. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/nvi/sl/42/11>. Acesso em: 13 dez. 2107.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**, São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, C. A. dos. **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SANTOS, M. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, E. O.; NEVES, M. L. C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. **Revista Entrelaçando**, n° 6, v. 1, Ano III (2012), p.1-10 Set.-Dez. ISSN 2179.8443.

SANTOS, R.B.; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. ISSN 1982-7199.

SARTORI, J. **Formação do professor em Serviço: Da (re) construção teórica e da ressignificação da prática.** Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2013. 244 p. ISBN: 978-85-7515-800-5.

SARTORI, J.; LIMA, V. de A. O currículo na Escola do e no Campo: uma abordagem histórico crítica. In: SANCEVERINO, A.R.; MOHR, N.E.R. [Orgs.]. **Campo, Educação e Trabalho: Reflexões pedagógicas em construção.** Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul:tubarão: Copiart, 2016. Cap. 3. P. 65-86.

SILVA, C.S. da; OLIVEIRA, L. A. A. de. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. ISBN 978-85-7983-004-4. Available from SCIELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, S.; MURARO, D.N. A busca pela formação da identidade docente: a autonomia em construção pela problematização, diálogo democracia. In: ANPED SUL- SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2741/568>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SILVA, P.S.; AUREK, W.A. Pensando a formação continuada de Educadores do Campo: O diálogo no Ensino de Ciências da Natureza e da Matemática nas Escolas do Campo. In: MOLINA, M.C. **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: Desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, 2014. 268 p. ISBN: 978-85-60548-64-4.

SILVEIRA, D. Formação Docente: aspectos pessoais, profissionais e institucionais. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/023e5.pdf>>. Acesso em: 06 ago.2017.

SOARES, R.S. Educação do Campo e a formação do professor na sociedade atual em Vitoria da Conquista- Bahia. [s.d.]. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_\\_268cb12914f2f6f540e3f6aeb386758.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito__268cb12914f2f6f540e3f6aeb386758.pdf). Acesso em 07 ago. 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. **Boletim**, São Paulo, n. 4, dez. 1970.

SOUZA, M. A. A Educação do Campo na Investigação Educacional: quais conhecimentos estão em construção?. In: MUNARIM, A. et al (org). **Educação do Campo: reflexões e Perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais....** Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNESO, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai./ago. 2010.

TOKARNIA, M. Quase 40% dos professores no Brasil não têm formação adequada. 2016. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

TORRES, J. C. et al. Formação de professores e territorialidade: questões elementares na educação dos povos do campo. In: Jornada de Estudos Agrários – Territórios e Movimentos Sociais, 2014, Marília (SP). **Anais da Jornada de Estudos Agrários**. Marília (SP): UNESP, 2014. v. 1. p. 1-15.

VEIGA, C. G. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007. In: VAGO, E.A.L.; SCHWARTZ, C.M. O ensino primário na década de 1960: Considerações acerca do Brasil, do Espírito Santo e de Santa Teresa. **Revista Ágora**, Vitória, n. 18, 2013, p. 77-94.

WENGZYNSKI, C.D.; TOZETTO, S.S. A formação continuada de professores e as suas contribuições para aprendizagem da docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 1., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.



## APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário destinado a equipe pedagógica das escolas da rede pública do município de Getúlio Vargas para o conhecimento da dinâmica escolar no ano de 2017.

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)***

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tem como título “**A educação do campo e a formação continuada de professores: a interface com a educação urbana no município de Getúlio Vargas – RS**” e está sendo desenvolvido por Silas Cleiton Soligo, aluno do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob a orientação da Professora Me. Viviane de Almeida Lima. Os objetivos do estudo analisar as perspectivas dos professores de ciências das escolas da rede pública de ensino do município de Getúlio Vargas – RS, sobre os cursos de formação continuada e o interesse ao enfoque da Educação do Campo como contribuição para o processo educativo.

A finalidade deste trabalho é contribuir para novos enfoques aos momentos de formação continuada, especificamente aos professores da área de ciências da natureza do município de Getúlio Vargas, abrangendo as redes municipal e estadual de ensino. Nessa intenção, retratar como a Educação do Campo e a interdisciplinaridade são desenvolvidas nas escolas locais, tornam-se eixos potencializadores de caminhos que podem ser desenvolvidos através da formação continuada, possibilitando uma prática pedagógica unificada entre saber popular e científico, como também valorizadora da identidade do sujeito do campo.

Solicitamos a sua colaboração a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida participar;
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.

Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimentos, através da aproximação dos temas enfatizados nos momentos formativos ao investigador da pesquisa. Além de sugerir temáticas específicas que contribuam para o ensino na área de ciências da natureza, especialmente enfocando à Educação do Campo.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento.

Getúlio Vargas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa  
Nº identidade: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

- 1) Quais os turnos de funcionamento da escola?
- 2) Quais os níveis (fases) de ensino que a escola oferece?
- 3) Qual o número de estudantes que a escola atende?
- 4) Como é formado o corpo docente da escola? Na área de ciências da natureza quantos profissionais atuam?
- 5) Na dinâmica de trabalho escolar, há interação entre os professores da área de Ciências da Natureza (caso haja mais de 1)?

APÊNDICE B – Questionário destinado aos professores de ciências da rede pública de ensino de Getúlio Vargas – RS sobre a formação continuada e a interface com a Educação do Campo

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tem como título “**A educação do campo e a formação continuada de professores: a interface com a educação urbana no município de Getúlio Vargas – RS**” e está sendo desenvolvido por Silas Cleiton Soligo, aluno do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob a orientação da Professora Me. Viviane de Almeida Lima. Os objetivos do estudo analisar as perspectivas dos professores de ciências das escolas da rede pública de ensino do município de Getúlio Vargas – RS, sobre os cursos de formação continuada e o interesse ao enfoque da Educação do Campo como contribuição para o processo educativo.

A finalidade deste trabalho é contribuir para novos enfoques aos momentos de formação continuada, especificamente aos professores da área de ciências da natureza do município de Getúlio Vargas, abrangendo as redes municipal e estadual de ensino. Nessa intenção, retratar como a Educação do Campo e a interdisciplinaridade são desenvolvidas nas escolas locais, tornam-se eixos potencializadores de caminhos que podem ser desenvolvidos através da formação continuada, possibilitando uma prática pedagógica unificada entre saber popular e científico, como também valorizadora da identidade do sujeito do campo.

Solicitamos a sua colaboração a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida participar;
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.

Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimentos, através da aproximação dos temas enfatizados nos momentos formativos ao investigador da pesquisa. Além de sugerir temáticas específicas que contribuam para o ensino na área de ciências da natureza, especialmente enfocando à Educação do Campo.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento.

Getúlio Vargas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa  
Nº identidade: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

<b>Bloco 1: Informações Gerais</b>
------------------------------------

- 1) Qual sua formação inicial?
- 2) Em que ano graduou-se e qual a instituição?
- 3) Possui Pós-graduação? Caso sua resposta for sim, em qual ênfase?
- 4) A quanto tempo está atuando como docente?
- 5) A atuação como professor (a) deu-se em qual rede de ensino e a quanto tempo?
  - ( ) Municipal \_\_\_\_\_ Anos
  - ( ) Estadual \_\_\_\_\_ Anos
  - ( ) Privada \_\_\_\_\_ Anos
- 6) Já atuou em outras áreas, identifica-se com estas?
- 7) Quais as disciplinas que ministra atualmente nas escolas?
- 8) Hoje, em quais turmas (anos) que ministra à docência?

<b>Bloco 2: Formação continuada</b>
-------------------------------------

- 1) Que importância você atribui para a formação continuada?
- 2) Como os momentos ofertados pela rede contribuem para a sua prática docente?
- 3) Você conhece todos os cursos de formação continuada oferecidos pela rede?
  - ( ) Sim      ( ) Não      ( ) Parcialmente
- 4) Cite alguns que considera mais importante
- 5) Na sua opinião, os momentos formativos discutem as dificuldades encontradas pelo professor no dia a dia?
- 6) Esta formação, traz perspectivas teórico metodológicas que considerem novas abordagens aos conteúdos?
- 7) Você acha importante atualizar os conhecimentos da área de Ciências da Natureza?
  - ( ) Pouco importante      ( ) Parcialmente importante
  - ( ) Importante      ( ) Muito importante
- 8) Os momentos de formação continuada ofertados pela rede de ensino em que atua, atendem a sua demanda como educador de ciências da Natureza?
  - ( ) Pouco importante      ( ) Parcialmente importante
  - ( ) Importante      ( ) Muito importante
- 9) De que forma?

- 10) Na área de ciências, qual a importância de trabalharmos os conteúdos a partir da vivência dos alunos, principalmente considerando as especificidades quanto a origem (urbana e rural)? Como você trabalha?
- 11) Tomando como base a interdisciplinaridade, os cursos de formação continuada ofertados pela rede em que atua, abordam esta temática? Caso abordem, como você a utiliza em suas aulas?
- 12) Desde sua graduação e atuando como docente, já estudou ou discutiu sobre a Educação do Campo?
- 13) Analisando a rede de ensino em que atua, existem algum momento formativo ou aspecto dentro da atual oferta que trate sobre a Educação do Campo?
- 14) Você teria alguma sugestão ou consideração, a fim de aprimorar os momentos de formação continuada às necessidades atuais da educação da rede de ensino?