



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

LIZIANE DARK DE GODOY PSIDONIK

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA DA CIDADE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

ERECHIM

2019

LIZIANE DARK DE GODOY PSIDONIK

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA DA CIDADE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

Erechim, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó -SC

Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Psidonik, Liziane Dark de Godoy

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA DA CIDADE: :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES / Liziane Dark de Godoy
Psidonik. -- 2019.

90 f.

Orientador: Leandro Carlos Ody.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2019.

1. Educação do Campo. 2. Educação Popular. 3.
Formação Continuada. 4. Prática Reflexiva. 5. O papel da
Gestão Escolar. I. Ody, Leandro Carlos, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LIZIANE DARK DE GODOY PSDONIK

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA DA CIDADE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 26/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Conceição Paludo – UFRGS

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/Erechim

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody – UFFS/Erechim

Erechim/RS, Agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me permitido essa conquista.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, a qual possibilitou que mais esse sonho tornasse realidade.

Ao meu esposo Jorge e meus filhos Vinícios, Eduardo e Artur pelo apoio incondicional, por saberem compreender cada ausência minha, quando tinha que priorizar os estudos.

Aos meus colegas, e agora amigos, do Mestrado Profissional em Educação, pelas conversas, pelas trocas de saberes, momentos de estudo, reflexão e de crescimento pessoal e profissional.

Aos professores, pela dedicação, empenho e responsabilidade durante estes dois anos, sempre motivando-nos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Carlos Ody, no desenvolvimento deste trabalho, pela motivação e confiança depositada.

Por fim, a todos os amigos e familiares, que ficaram na torcida para que esse momento se tornasse realidade.

Não Vou Sair do Campo

Gilvan Santos

***Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola***

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da dissertação para o curso de pós-graduação stricto sensu, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul campus Erechim/RS, considerando a temática, “A Educação do Campo em uma escola na cidade”. A mesma foi desenvolvida com educadores de Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Mário Quintana, localizado no Município de Barão de Cotegipe/RS. Através desta pesquisa, buscamos responder quais os desafios que se apresentam aos educadores para se fazer “Educação do Campo” em uma escola pública, localizada em meio urbano, que atende alunos do campo e da cidade. A proposição deste projeto decorre de minha experiência profissional e pessoal, pois sou educadora de geografia da escola pesquisada e também sou filha de pequenos agricultores, tenho minha origem do campo, e senti-me desafiada a pesquisar, a tentar construir coletivamente e a promover uma educação voltada para que os estudantes de hoje não tenham que deixar o campo amanhã, ao contrário, que visualizem nele perspectivas de libertação, de emancipação e, sobretudo, de permanência e sobrevivência através do cultivo da terra. Assim, a pesquisa se faz muito importante por trazer essa problemática, pois os alunos do campo têm direito a uma educação de qualidade, que não seja qualquer educação, mas que seja uma educação voltada também aos interesses da vida no campo. A abordagem metodológica desenvolvida foi a qualitativa, de natureza exploratória. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com cinco educadores que representavam as cinco áreas do conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humana e Ensino Religioso. Os resultados obtidos mostraram que os educadores apontam a falta de planejamento, de formação e de políticas públicas, como os principais obstáculos para se elaborar estratégias de ensino diferenciadas para com os alunos oriundos do campo. Assim sendo, construímos uma proposta de formação continuada que será apresentada à equipe gestora da escola, para posteriormente ser trabalhada com os mesmos em três encontros, com aporte teórico da Educação do Campo. Para tanto, também consideramos o importante papel da escola na formação dos sujeitos, sua proposta pedagógica e de seus educadores, a partir de uma postura diferenciada, ou seja, uma postura que ajude esses educadores a serem problematizadores e reflexivos de suas práticas.

Palavras chave: Educação do Campo. Educador. Formação Continuada. Prática Reflexiva.

ABSTRACT

The present work presents the results of the dissertation for the *stricto sensu* postgraduate course, to obtain the title of Master in Education from the Federal University of Fronteira Sul campus Erechim / RS, considering the theme, "Field Education in a school in City". It was developed with elementary and high school educators from the Mário Quintana State College, located in Barão de Cotegipe / RS. Through this research, we seek to answer the challenges that educators face in order to do "field Education" in a public school located in an urban environment that serves students from the countryside and from the city. The proposition of this project stems from my professional and personal experience, as I am a geography educator of the researched school and I am also a daughter of small farmers, I have my origin of the field, and I felt challenged to research, to try to build collectively and to promote a education focused on the fact that today's students do not have to leave the field tomorrow, on the contrary, to see in it perspectives of liberation, emancipation and, above all, permanence and survival through the cultivation of the land. Thus, the research is very important because it brings this problem, because the students of the field are entitled to a quality education, which is not any education, but that is also an education focused on the interests of life in the countryside. The methodological approach developed was qualitative, exploratory in nature. Data were collected through semi-structured interviews with five educators representing the five areas of knowledge: Mathematics, Languages, Nature Sciences, Humanities and Religious Education. The results showed that educators point to the lack of planning, training and public policies, as the main obstacles to elaborate differentiated teaching strategies for students coming from the field. Thus, we built a proposal for continuing education that will be presented to the school's management team, to be worked with them later in three meetings, with theoretical support from Field Education. Therefore, we also consider the important role of the school in the formation of the subjects, their pedagogical proposal and their educators, from a differentiated posture, that is, a posture that helps these educators to be problematizing and reflective of their practices.

Keywords: Field Education. Teacher. Continuing Education. Reflective Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Microrregião de Erechim.....	p.44
Figura 1: Foto do Colégio Estadual Mário Quintana.....	p.46
Quadro 1: Perfil dos educadores entrevistados.....	p.53

LISTA DE SIGLAS

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CF - Constituição Federal

CPT - Comissão Pastoral da Terra

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEB - Movimento Eclesial de Base

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

RS - Rio Grande do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIRETO DOS ALUNOS ORIUNDOS DO CAMPO	15
2.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR	15
2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	19
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: ENFRENTANDO OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA URBANA	27
3.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL	27
3.2 DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA A UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA	33
3.3 O EDUCADOR E A IMPORTÂNCIA DE SUA CONTÍNUA FORMAÇÃO	37
3.3.1 O papel da gestão no sucesso escolar	40
4 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A METODOLOGIA	46
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	46
4.2 METODOLOGIA	50
5 REFLETINDO A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM OS EDUCADORES DO COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA	55
5.1 DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DE DADOS	55
5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	84
APÊNDICE 1: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM EDUCADORES	84
APÊNDICE 2: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	85
ANEXOS	87
Anexo 1: Autorização da 15ª Coordenadoria Regional de Educação	87
Anexo 2: Autorização da escola	88
Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	89

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, a mesma tem se caracterizado desde os primórdios da colonização, por um modelo que privilegia a classe dominante, onde o acesso à educação foi negado para boa parte da população de baixa renda. Dentre estes, a população do campo foi a mais penalizada, pois é aí que historicamente se apresentam os menores índices de escolaridade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205, “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Apesar da existência da lei, reiterada constantemente, principalmente em períodos de campanha eleitoral, em nenhum momento da história do Brasil isso realmente se efetivou. Em se tratando de Educação do Campo o déficit ainda é maior, pois a educação para as camadas populares historicamente foi considerada desnecessária, quando muito o acesso às primeiras letras foi considerado suficiente. Tal ideia, constantemente repetida, acabou se incorporando à cultura rural, sendo que os próprios agricultores aceitavam e muitos até defendiam essa prática.

Com a extraordinária migração campo-cidade vivenciada nas últimas décadas, esse quadro se agravou ainda mais, pois as escolas do campo passaram e passam por um processo histórico de fechamento. E isso acaba levando muitos estudantes das famílias que ainda resistem no meio rural, a terem que se deslocar até a escola localizada na área urbana, tirando-os de seu contexto, ofertando, assim, uma educação distante das reais necessidades e especificidades dos alunos do campo para continuar seus estudos, uma realidade desigual e excludente.

Até bem pouco tempo, os agricultores, apesar de sentirem estas dificuldades em seu cotidiano, dispunham de poucos mecanismos de enfrentamento. Somente quando organizados em movimentos sociais, conscientizavam-se do seu direito à educação e passaram a reivindicar: da escola itinerante do MST ao acesso à universidade. Apoiados por intelectuais ligados a educação, foram além da reivindicação e passaram a formular propostas de formação que atendessem ao interesse de classe: a Educação Popular se reveste de Educação do Campo.

A Educação Popular surge como uma ferramenta de resistência das classes historicamente excluídas, uma tentativa de romper com as barreiras impostas às classes populares ao longo de nossa história. Segundo Brandão (2012, p. 90), “ela é um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização” [...]

“buscando formas educativas de caráter participativo, de reflexão coletiva da prática dos próprios atores, do desenvolvimento de relações de solidariedade entre os membros, à superação dos dogmatismos e preconceitos”.

Dialogando com a Educação Popular, e como uma alternativa de enfrentamento a esse modelo de educação que privilegia alguns, apresenta-se a Educação do Campo, que segundo Caldart (2008, p.69),

[...] nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária” e também “com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Caldart et al. (2012), no Dicionário da Educação do Campo, afirmam que a nomenclatura Educação do Campo significa a luta social dos povos do campo, dos camponeses, por uma educação feita por eles mesmos. A sua luta por educação vem atrelada à luta por outros direitos, como terra, trabalho, cultura, pois se entende que tudo isso é uma política de Educação do Campo.

As populações do campo não são somente os pequenos agricultores familiares, esta denominação cabe também aos extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas assalariados rurais, entre outros. Todos esses sujeitos são considerados por Munarim e outros (2011, p. 10) “como pessoas que vivem e tiram da natureza, das mais variadas formas, o seu sustento e o de seus familiares. Para esses cidadãos, o lugar em que vivem significa a sua história, sua vida, sua cultura e seus valores”.

Esses povos foram historicamente excluídas das políticas públicas, em se tratando da questão da educação, foram deixadas à margem dos processos de ensino-aprendizagem, pois, como nos coloca Silva Júnior e Borges Netto (2011), o modelo de escola sempre foi o da cidade, ou seja, o da zona urbana. Afinal, para os gestores defensores daquele modelo de sociedade, quem morava no campo não tinha necessidade de escolarização.

Em 2012, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assina o decreto que regulamenta políticas públicas voltadas para a educação no campo. O decreto regulamenta também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e atribui ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural. O mesmo decreto propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos, integrando qualificação social e profissional;

garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais (Ministério da Educação).

A formação de educadores que lecionam nas escolas rurais também está definida no decreto, assim como a adequação do calendário escolar às particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; o reconhecimento da relevância da escola multisseriada; e a pedagogia da alternância, combina atividades intensivas na sala de aula com práticas na propriedade (Ministério da Educação).

O decreto atende a uma demanda dos movimentos sociais do campo. Recorrentemente, a reestruturação das escolas do campo aparece nas pautas de mobilizações, isto porque, estas organizações entendem a importância e necessidade da permanência das poucas famílias que ainda habitam o campo.

No entanto, a implantação destas propostas de Educação do Campo, nos espaços formais de educação ainda é desafiadora. Dentre estes desafios, a formação de educadores talvez seja o mais significativo, pois é o educador que, seja na elaboração do projeto político pedagógico da escola, na gestão ou na prática pedagógica, quem vai dar conta da formação dos alunos oriundos do campo, mesmo na escola em meio urbano.

Assim, o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da UFFS/Campus Erechim, tem dentre os seus objetivos, o da formação de professores/as com uma concepção libertadora de educação, bem como a produção de conhecimento a partir da realidade do campo e de suas demandas, valorizando a dinâmica cultural e social dos sujeitos do campo.

Para tanto, com o presente estudo buscamos responder o seguinte problema de investigação: Que desafios se apresentam aos educadores em se fazer “Educação do Campo” em uma escola pública, localizada em meio urbano, no Município de Barão de Cotegipe/RS, que atende alunos do campo e da cidade?

A pesquisa foi desenvolvida com educadores da referida escola. A mesma atende um total de 545 alunos entre Ensino Fundamental e Médio. Destes, 135 são da zona rural, ou seja, 25% do total, sendo 76 do ensino fundamental e 59 do ensino médio. A escola pesquisada é a única do município que oferece Ensino Médio.

Portanto, buscamos, como objetivo geral, identificar quais os desafios que se apresentam aos educadores em se fazer “Educação do Campo” em uma escola pública, localizada em meio urbano, no Município de Barão de Cotegipe/RS, que atende alunos do campo e da cidade.

Como objetivos específicos deste trabalho destacamos os seguintes: Discutir os conceitos de Educação Popular e Educação do Campo na perspectiva da emancipação das classes populares, considerando a necessidade da formação continuada de educadores; Pesquisar se a prática pedagógica dialoga com os princípios da Educação do Campo, identificando os possíveis elementos que dificultam esse diálogo; Investigar que saberes devem ser incorporados à formação inicial e continuada dos educadores para dar conta da formação dos alunos oriundos do campo, construindo uma proposta de formação continuada a ser trabalhada com os educadores da escola pesquisada.

A proposição deste projeto decorreu de minha experiência pessoal e profissional, enquanto educadora de geografia¹ da escola pesquisada, pois percebo nas conversas com os alunos, angústias e descontentamentos por terem que sair longe de suas casas, para estudar. Enquanto experiência pessoal, também sou filha de agricultores, e tenho minha origem no campo, nasci e fui criada na comunidade de Rio XV de baixo, município de Pitanga/PR, e com 12 anos de idade tive que ir morar na cidade, na casa de uma tia, porque na escola do campo, perto de casa, já não era possível continuar os estudos. Mais tarde meus pais tiveram que abandonar a terra por não visualizar perspectivas de sobrevivência nela.

Sendo assim, senti-me desafiada a pesquisar, tentar construir coletivamente e a promover uma educação voltada para que os estudantes de hoje não tenham que deixar o campo amanhã. Ao contrário, que visualizem nele perspectivas de libertação, de emancipação e, sobretudo, de permanência e sobrevivência através do cultivo da terra.

A proposta de pesquisa se justifica por trazer para o debate a temática, os desafios dos educadores das classes populares na escola pública em dar conta da formação de alunos da cidade e alunos oriundos do campo, no mesmo espaço escolar. Também se justifica, pela importância que têm as políticas públicas de formação continuada para os educadores, para a sua qualificação pessoal e intelectual, enquanto seres humanos que estão em constante aprendizagem e como profissionais, que estão nas salas de aula, nas escolas públicas de nosso país.

Para Silva Júnior e Borges Netto (2011, p. 64), a Educação do Campo, se manifesta das mais diferentes formas e tem como objetivo a resistência ao modelo urbano imposto, visando as práticas sociais e educativas que valorizem o campo. Dessa forma, procura-se estabelecer

¹ Trabalho 20 h na escola pesquisada em Barão de Cotegipe, 20 h na Escola João Caruso em Erechim e 10 h no Colégio Marista Medianeira de Erechim.

uma conexão entre a cidade e o campo, um vendo o outro como indispensável para a sua sobrevivência.

“Na escola da ponte campo-cidade o grande desafio, na verdade, é a construção de um modelo de educação que prepare as crianças e os jovens para os dois mundos, respeitando aqui o princípio fundamental da liberdade”. Essa escola precisa “pensar o aluno sobre essa ponte e não definir o seu futuro em um dos dois lados, sem prepará-lo para integrar-se à vida com qualidade humana em nenhum desses” (SILVEIRA, 2011, p. 91).

Dessa forma, estudar situações concretas e buscar alternativas para melhorar o ensino se faz fundamental, se pretendemos, enquanto educadores, contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Assim, os alunos se tornam, de fato, parte importante e integrante da escola, vindo ao encontro daquilo que Freire (1999) trazia em suas pesquisas, ou seja, a importância do educador, enquanto um agente político e transformador.

Porém a realidade posta é que a educação ofertada aos camponeses no decorrer da história, alvo dos interesses dos governantes, caracteriza-se como uma extensão da educação urbana, pensada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto sociocultural, político, econômico e histórico com um currículo desarticulado com a cultura, com os valores, com os princípios dessa população.

Reafirmamos, então, a importância da discussão, ampliação e da implementação de políticas públicas que possam garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada também aos interesses da vida no campo. Unido a isso, consideramos o importante papel da escola, sua proposta pedagógica e de seus educadores, a partir de uma postura diferenciada, ou seja, problematizadores e reflexivos de suas práticas. Estas reflexões evidenciam a importância do tema escolhido, bem como a necessidade de aprofundamento das questões que se apresentam.

A presente pesquisa se caracteriza, após essa introdução, pela seguinte estrutura: no primeiro capítulo trazemos algumas reflexões acerca da Educação Popular, da Educação Rural à Educação do Campo. No segundo capítulo, fazemos uma reflexão sobre a formação de educadores no atual contexto brasileiro e destacamos o papel da gestão escolar nesse processo. No terceiro capítulo, apresentamos os sujeitos da pesquisa e a metodologia que utilizamos, os procedimentos teórico-metodológicos, o método abordado e os instrumentos de coleta de dados. No quarto capítulo, analisamos os dados coletados na pesquisa de campo e, a partir desses, apresentamos uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida com os professores da escola pesquisada. Por fim, colocamos as considerações finais e as referências que foram utilizadas no decorrer desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIRETO DOS ALUNOS ORIUNDOS DO CAMPO

A fim de compreendermos a trajetória da Educação do Campo, neste capítulo apresentamos aspectos relevantes de sua concepção e trajetória, e o reconhecimento que aos poucos vem sendo conquistado pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras do campo, como sujeitos de direitos.

Iniciamos com alguns princípios da Educação Popular, com suas contribuições e dos movimentos sociais para com a Educação do Campo. Trazemos também uma distinção entre Educação Rural e Educação do Campo, no intuito de observar conceitualmente algumas das oposições entre os dois termos.

2.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

O primeiro passo para a democratização da educação é o acesso, porém, faz-se necessário garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, e com sucesso.

Segundo Cury (2002, p. 246), “hoje praticamente não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica”. O mesmo autor afirma que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho”.

De acordo com Cury (2002), “seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação historicamente foi vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância”. E dado este leque de campos atingidos pela educação, “ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três” (p. 254).

As políticas educacionais brasileiras atuais foram pensadas, articuladas e organizadas, com a retomada da democracia. A Constituição Federal de 1988 é o grande marco e contribuiu fortemente com o processo de democratização da educação, ocasionando a expansão dos direitos à educação como dever do Estado. Como podemos observar no artigo 205 desse documento, “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Porém, mesmo com toda a evolução histórico-econômica do nosso país, a educação nunca foi prioridade, e por muitos séculos ela serviu apenas a uma determinada camada social, atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade, deixando de fora muitas pessoas que permanecem iletradas e sem acesso à escola. Infelizmente, os investimentos nunca foram considerados como prioridade de Estado. Na melhor das hipóteses, limitam-se à políticas de governo, que quando acontece a troca de administração, inicia todo processo novamente.

De acordo com Cabral e Costa (2016, p. 192), vivenciamos ao longo de nossa história um processo de exclusão econômica, social, política e cultural, que sempre nos foi repassado como algo “natural”. Com a educação não foi diferente, considerando que ela foi pensada e criada a partir de um referencial de poder de uma classe, sendo destinada às elites, implicando em acesso a poucos.

No Brasil, o ensino inicial teve como intencionalidade catequizar os indígenas e domesticá-los a serviço dos colonizadores. A elite brasileira enviava seus filhos para estudar na Europa, garantindo toda estrutura necessária para sua boa formação, cabendo aos pobres apenas instrução primária. São questões históricas de uma realidade desigual e excludente, que influenciaram diretamente no acesso da população do campo ao ensino.

De acordo com Henriques (2007, p.10), a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou na nossa história da educação brasileira, como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país e o ensino profissional seria oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

A educação nunca deixou de ter um valor dominante, e ao mesmo tempo repressor, pois servia e serve para uma mão de obra barata de trabalho, pois esses sujeitos, em grande parte de nossa história, sempre tiveram uma educação sem conscientização crítica, sem questionamentos do que lhes era imposto.

Tentando romper essas barreiras impostas ao longo da nossa história, nasce a Educação Popular. Segundo Brandão (2012, p. 90), “ela é parte do saber, da cultura popular e seus significados, na participação dos sujeitos populares e nas relações estabelecidas pelo educador no seu fazer pedagógico, que visa à compreensão do contexto das classes populares”.

Ainda de acordo com Brandão (2012, p.90) a Educação Popular surge,

(...) dos movimentos e centros de cultura popular: centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular. Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a *Campanha Nacional de Alfabetização*), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi à conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.

De acordo com Brandão (2012), durante quase toda história da humanidade, nos povos longínquos, nas mais diferentes maneiras, nas sociedades tribais, a prática pedagógica estava presente nos diversos modos como os povos viviam, trocavam e transmitiam seus conhecimentos, sua cultura. Todos sabiam e, entre si, se ensinavam e aprendiam nas coisas simples do cotidiano para a subsistência ou nos ritos sagrados e solenes.

Para o mesmo autor, já naquele contexto, a Educação Popular tinha suas primeiras manifestações: na troca de conhecimentos, na divisão dos saberes, nos saberes das comunidades, pois ao longo dos milênios, a história humana foi se constituindo permeada de “saber popular”, onde uns aprendiam com os outros, para o exercício dos seus trabalhos.

Na América Latina e no Brasil, a Educação Popular tem sua origem por volta dos anos 1960. Nasce na luta do povo, dos movimentos sociais em busca de melhores condições de vida, na ruptura das desigualdades sociais e afirmação das diferentes culturas.

Conforme Saviani (2009, p. 317), a mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume nova significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. “Ela assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo”, essa afirmação leva-nos a compreender a Educação Popular como “uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação desses sujeitos”.

Sobre a Educação Popular, Paludo (2001, p.205), nos traz que,

o que demarca o seu grande diferencial em relação às demais concepções de educação das classes populares é justamente sua vinculação com esse futuro em constituição. Nega-se a ser reduzida a uma educação para os pobres visando inseri-los na sociedade, porque capazes de se sustentarem autonomamente. Vincula-se às classes populares e à sua luta histórica pela efetivação do direito a um vida digna e compreende que o

atual direcionamento do projeto de modernidade demonstra a atualidade e a urgência de sua transformação.

Nesse mesmo diálogo, Onçay (2006, p. 52) também nos apresenta a Educação Popular “como uma alternativa de transformação, capaz de produzir conhecimento a serviço da libertação dos oprimidos, desencadeando processos teórico-práticos de criação coletiva de conhecimento”.

Segundo a mesma autora, a pedagogia precisa reconhecer as necessidades sociais emergentes e os sujeitos envolvidos, potencializando experiências de gestão coletiva, de participação democrática, em que cada um esteja para todos e todos para cada um, na qual “o exercício da coletividade, da amorosidade, da solidariedade, do respeito mútuo e da ética humana faça frente à competitividade, ao individualismo e aos “valores” impostos pelo modelo neoliberal vigente” (p. 55).

Brandão (2012, p. 57) propõe,

que a educação se abra a todos (alunos, pais, comunidade educativa). Que ela seja pensada, proposta e praticada a partir das condições de classe subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Que antes de ser uma “fala a” ela seja uma “escuta de”, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige. A aprender delas e com elas, e a tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária de conteúdos e diálogos pedagógicos.

As práticas educativas da educação popular, podem e devem acontecer nos mais distintos contextos, e um desses espaços é a escola pública. Valle (2001), em sua obra Educação Popular na Escola Pública, destaca que a ação educativa comprometida com as classes populares deve acontecer na escola pública, pois é função da escola que queremos e sonhamos, enquanto prática social e também política, estar ligada à concepção de vida e da história das pessoas. Para a mesma autora, uma escola pública popular é aquela que está comprometida com a transformação dos populares em sujeitos da história, lutando por sonhos coletivos e mudança social.

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na busca e no desenvolvimento do diálogo e da consciência crítica dos sujeitos, enquanto possibilidade concreta de emancipação. Segundo Todero (2017, p.33) “é nos limites que a educação pública popular enfrenta cotidianamente, que surgem as possibilidades de mudanças, as lutas e a organização deste espaço educativo como um coletivo de aprendizagens e ação”.

Zitkoski (2000, p. 43) nos traz que a Educação Popular,

é um processo educativo que liberta o homem em todos os sentidos, conscientiza e promove a participação social e política; é aquela educação que se refere à prática; é a educação política dos trabalhadores, que prepara o trabalhador para lutar por seus direitos e pela transformação da sociedade;

A Educação Popular volta-se à realidade do povo, por isso, trabalha com os fatos concretos do cotidiano, como base para superar as situações limite que oprimem as pessoas, conhecendo-as, vendo o porquê das mesmas e discutindo estratégias de ação política para transpô-las;

Educação Popular é o ato de educar o cidadão com uma pedagogia que o leve a pensar por si próprio e que possibilite a construção da sociedade emancipada;

Destacamos, então, o importante papel do educador no dia a dia de sua profissão, enquanto um agente político e transformador desta realidade. “O educador deve trabalhar sempre junto com seus educandos, construindo o processo educativo, partindo da realidade vivida” (FREIRE, 1987, p. 102).

Freire propunha uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, e condenava o tradicionalismo da escola brasileira, que chamou de ‘educação bancária’, em que o educador deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próprios pensamentos. Segundo o mesmo autor, “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.

Nesse sentido, como educadores (as), em nossas práticas cotidianas em sala de aula, podemos estar reforçando e reproduzindo a condição de oprimidos, de desigualdade ou, através do nosso compromisso com a educação na ação reflexiva, podemos buscar promover a emancipação dos educandos. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, mas possível, através da nossa reflexão e de estarmos predispostos a agir e transformar a realidade em que estamos inseridos.

2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Por muito tempo, em nossa história, a educação voltada para os sujeitos do campo vinha sendo tratada, como fruto de políticas compensatórias, por isso, não se constituiu num espaço de prioridade e nem de reconhecimento dos sujeitos do campo. Isso foi resultando na marginalização, no preconceito e nos estereótipos que são vinculados aos camponeses, como seres retrógrados e atrasados.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada do projeto de modernidade. “É vê-lo como o “meio rural”: lugar do atraso, do arcaico, da vida sacrificada e

do não moderno. Acompanha essa visão de campo uma identidade do seu sujeito que o compara ao “Jeca Tatu” (PALUDO et al. 2008, p. 33).

Contrapondo-se a essa lógica hegemônica do capital econômico, que só vê o campo apenas como o local em que se desenvolve as atividades agrícolas voltadas à produtividade e a busca desenfreada de lucros, a educação do campo² nasce como fruto de uma concepção em movimento, que prima pelo desenvolvimento sociocultural dos povos que estão inseridos no campo, com a pretensão de romper com a visão estereotipada dessa parcela significativa da população.

Um ensino tido a partir da visão urbana, por meio da pedagogia tradicional e de um currículo imaleável e fragmentado, desconsiderando o modo de vida e as reais necessidades do campesinato. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral, fato esse que contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950.

De acordo com Silva Júnior e Borges Netto (2011, p. 48),

o êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo.

Sendo assim, a extraordinária migração campo-cidade, de acordo com Kolling e Molina (1999, p. 20), combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano “tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção”, parecendo ser, que a única possibilidade de sobrevivência do camponês seria, “a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista”.

Essa realidade aponta para a necessidade de adoção de políticas que revertam a situação da educação oferecida aos indivíduos em idade escolar, a fim de se impedir que esse quadro se perpetue e que, ao mesmo tempo, resgate a dívida histórica da sociedade brasileira para com os jovens e adultos que vivem no campo e não tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

Historicamente, o meio rural é um espaço de disputas e contradições entre as classes e os grupos sociais envolvidos neste processo, o que por vezes amplia e fortalece as desigualdades

² A Educação Popular e a Educação do Campo estão voltadas a classe trabalhadora, dando uma unidade na diversidade campo e cidade.

sociais dentro da lógica hegemônica do sistema capitalista. A educação sempre fez parte dessas disputas e na maioria das vezes contribuiu para reforçar tais desigualdades, pois de acordo com Henriques (2007, p.12), as políticas públicas de educação do Estado brasileiro vêm sendo pensadas a partir de uma visão urbanocêntrica, “na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas”, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que “colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial”.

Muitas vezes, são criados núcleos escolares para as populações camponesas nos perímetros urbanos, associada à organização de um sistema de transporte de estudantes da zona rural para esses núcleos, “revelando a ideia subjacente a essas políticas de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade” (HENRIQUES, 2007, p.12). Este é o caso, da Escola em que desenvolvemos a pesquisa, no município de Barão de Cotegipe.

De acordo com Koling e Mollina (1999, p.11) “no modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção”. Nessa lógica, “não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais”.

As escolas rurais no Brasil, segundo Silva Júnior e Borges Netto (2011, p.47) foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado, para que se desenvolvessem. Até as primeiras décadas do século XX, “a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural, [...] um descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais, como já demonstramos no primeiro capítulo.

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelas nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (HENRIQUES, 2007, p.10).

O mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social, segundo o mesmo autor, veio caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. Em meados da

década de 1960, “por ocasião da implantação do modelo Escola Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso” (2007, p.11).

Segundo Ribeiro (1993) apud Henriques (2007, p.11), nesse mesmo período, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular, que foi protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era “fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira”.

Sendo assim, as discussões em torno de uma educação específica e diferenciada para as populações rurais no Brasil, ganham uma nova dinâmica a partir dos movimentos sociais em defesa do campo, tendo como marco propulsor o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997 (HENRIQUES, 2011, p. 81).

Com a contribuição de pensadores e pesquisadores da educação brasileira, destacando-se Miguel Arroyo e Roseli Salette Caldart, apoiados na teoria libertadora de Paulo Freire, “esse esforço vai se afirmando como um movimento de renovação pedagógica”, culminando com a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do MST, a Pedagogia da Terra e das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/ CEB nº 02/200 e 04/2010) (SILVEIRA, 2011, p. 81).

A partir de meados da década de 1980, no processo de resistência à ditadura militar, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era “reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (SILVEIRA, 2011, p. 11). Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB).

A partir desse contexto de mobilização social, a Constituição de 1988 traz o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O Art. 28 traz que:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural; (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Mesmo diante das mudanças propostas pela Lei, a problemática ligada à escola rural permaneceu. Tais documentos ainda não contemplam a construção da educação da população do campo a partir das vivências destes grupos. E é repensando tais propostas e indo na direção de um novo projeto educacional, que os movimentos sociais do campo avançaram na direção da construção da Educação do Campo.

De acordo como Fernandes (2005, s/p), a origem do conceito de Educação do Campo,

nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo.

Essas políticas educacionais articulam ações que foram elaboradas pensando na população que vive no campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, é um grande exemplo disso, e desde a sua criação contribuiu significativamente na democratização do conhecimento no campo, escolarizando os sujeitos que vivem nos assentamentos. O Projovem Campo e o Procampo são outros programas que têm contribuído para a efetivação da educação do campo.

A Educação do Campo segundo Caldart (2009, p. 38), “se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante”.

Nesse sentido, Ferreira e Brandão (2011, s/p) destacam que, ao se estudar a educação do campo, é necessário chamar a temática ao debate socioeconômico e geopolítico, “pois

milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e práticas da elite não condizentes com a vida e ações das populações do campo”, que perdura nos trabalhos sociopedagógicos das milhares de escolas Brasil adentro. A temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e a forma com que os governantes, historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”.

Segundo Cabral e Costa (2016, p. 182) “a Educação Rural se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder”, enquanto que na “Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes”.

Historicamente, de acordo com Fernandes e Molina (2004) apud Cabral e Costa e (2016 p.182),

o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos ..., tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. ... projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria.

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. De acordo com Ribeiro (2012), para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, “não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam” (2012, p. 295).

Já a Educação do Campo resiste a toda essa visão, a essa ideologia, e aponta para a construção de um novo paradigma, que seja pensado pelo camponês, partindo do princípio da diversidade sociocultural. De acordo com os autores, “o campo é concebido como espaço de vida e de resistência, rico e de muitas possibilidades, de desenvolvimento social, econômico e cultural, o que faz com que seus sujeitos busquem se afirmar como sujeitos de direito, que lutem por políticas públicas” (CABRAL; COSTA, 2016, p.183).

Para Caldart (2002, p.19), a perspectiva da Educação do Campo, “é exatamente a de propiciar o acesso a uma educação crítica e emancipadora destes povos, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. Trata-se de “uma

constante luta para que esses direitos sejam concretos na vida dos camponeses, tendo acesso a uma educação de qualidade no lugar onde vivem”.

Cabral e Costa (2016 p.184), trazem a emergência de construir referenciais teóricos e práticos para a Educação do Campo, a necessidade de romper com o paradigma da Educação Rural, visto que este é resultado de um projeto criado para a população do campo, sem articulação com as suas reais necessidades, com a cultura, com a formação humana desses sujeitos. Sendo assim, nas propostas educativas para o campo, fazem-se necessários outros modelos de ensino, que despontem em outras metodologias, que garantam aprendizagem para conscientização crítica sobre a atuação do sujeito.

Kolling e Molina (1999, p. 17), nos mostra que se utiliza a expressão “campo”, e não a mais usual “meio rural”, com o objetivo de,

incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Ainda, com relação ao conceito de educação “no e do” campo, Caldart (2009 apud Cabral e Costa, 2016, p. 183), explica que o prefixo *no* é relativo ao direito que o povo tem de ser educado no lugar onde vive; já o prefixo *do*, indica o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação desses sujeitos, vinculados à cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Ou seja, a educação como formação humana em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos.

Para tanto, a partir da luta de movimentos sociais, algumas vitórias foram conquistadas, após muitos anos de experiências e práticas concretas de Educação do Campo. O primeiro destes marcos a reconhecer “é utilizar a expressão escola do campo, como figura jurídica legalmente reconhecida, portanto demarcando uma diferenciação em relação à expressão escola rural”. O fato de esta denominação ser “incorporada na agenda político-jurídica configura avanço e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do campo na construção de um modelo novo de desenvolvimento” (RIBEIRO, 2012, p. 328).

De acordo com Ribeiro (p. 328),

no âmbito das vitórias nos marcos legais, conquistadas a partir da luta dos movimentos sociais, merece registro também a definição consagrada no decreto no 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, sobre o que são escolas do

campo. Em seu artigo primeiro, este decreto estabelece que se compreende por: “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010). Mantém-se, neste instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo, segundo Ribeiro (p.331), é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, “a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos”.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004) apud Silva Júnior e Borges Neto (2011, p. 54), é necessário, a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, e os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre esses sujeitos. “O campo é heterogêneo, muito diverso. Assim, não se pode construir uma política de educação idêntica para todos”.

E nós, enquanto educadores, temos um papel muito importante, pois Arroyo (1999, p. 15) nos traz que “como educadores, temos de ter a sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural” e perguntar-nos que “novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que educadores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo”.

A trajetória percorrida até aqui pelos movimentos sociais que defendem a Educação do Campo demonstra a luta e a resistência do campesinato, não apenas se tratando do processo educacional, mas da construção de uma nova sociedade mais humanizadora e emancipante, na qual a educação cumpra com seu papel social visando à redução das desigualdades e discriminações sociais, efetivando o direito da cidadania, da liberdade e da igualdade para todos, com perspectiva de construção de um mundo melhor.

Para dar continuidade a essas reflexões, na sequência aprofundamos a importância e a necessidade de a escola e seus profissionais dialogarem também com o mundo do campo, construindo uma escola diferenciada e contextualizada com a cultura de seus estudantes.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: ENFRENTANDO OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA URBANA

Os processos de formação de educadores envolvem diversas questões: a formação inicial; a formação continuada; o papel da gestão escolar e os elementos que compõem as condições básicas de trabalho, como a questão salarial e de carreira.

Neste capítulo, trazemos a discussão sobre a importância da formação do educador, seja ela inicial e/ou continuada, na perspectiva de uma educação emancipadora, onde os educadores reflitam sobre a sua prática, destacando o papel da gestão escolar nesse processo. Salientamos também, que os educadores precisam ter um olhar diferente para os alunos do campo, que não seja uma situação do tanto faz, pois a Educação do Campo é um direito de todos que vivem no campo.

3.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL

A qualidade da formação profissional docente é um aspecto imprescindível quando buscamos uma educação de qualidade, desde a formação inicial estendendo-se durante toda a trajetória docente, que chamamos de formação continuada.

A problemática sobre a formação de educadores configurou-se e começa a ganhar repercussão a partir do século XIX. Porém, segundo Saviani (2009), isso não significa que o fenômeno da formação de educadores tenha surgido apenas nesse momento. Segundo o mesmo autor, “antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII”. Nessas instituições “havia educadores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício” (p. 148).

Segundo Gatti (2010, p. 1356), “a formação de docentes para o ensino das primeiras letras em cursos específicos, ficaram destinadas às Escolas Normais, estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX”. No Brasil, a primeira escola normal foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os educadores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino

mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.’ A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de educador, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”. [...] Em São Pedro do Rio Grande do Sul, essa preocupação começa ganhar força a partir de 1869 (MOACYR, 1939 apud TANURI, 2000, p.64).

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. De acordo com Tanuri (2000), a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois educadores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império.

O currículo “era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (TANURI, 2000, p. 65).

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de educadores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. “Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos” (GATTI, 2010, 1356).

Segundo a mesma autora, no final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, “acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”)”. Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, educadores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (p. 1356).

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar educadores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.

De acordo com Saviani (2009, p. 143), a partir das transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, pode-se distinguir os seguintes períodos na história da formação de educadores:

1. Ensaios intermitentes de formação de educadores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os educadores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, porém, não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Sendo que “o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Principalmente nos últimos anos, avançamos muito no que tange à universalização do ensino. Este início é precedido pela luta por uma escola republicana, gratuita, laica e universal, tendo como marco histórico o Manifesto dos Pioneiros de 1932, lançado por 26 intelectuais brasileiros³, dentre eles, Anísio Spinola Teixeira. O texto se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro.

Segundo Vidal, o Manifesto “vinha a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930) e seu texto exibia o propósito”:

A defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola (2013, p.579).

³ Intelectuais que escreveram o Manifesto: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, 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 Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Este documento não expressava apenas desejo militante de ampliar o acesso ao ensino, trazia em seu bojo novas concepções de educação, dentre as finalidades estava o desenvolvimento integral do ser humano. Esta concepção de Educação Integral, presente no Manifesto, será levada adiante por Anísio Teixeira, o que fará dele um precursor da educação pública em tempo integral, na perspectiva da Educação Integral no Brasil.

O tema educação integral e de tempo integral já vem há muito tempo sendo estudado, a partir de pesquisadores, legisladores em seus discursos sobre políticas públicas para a educação brasileira. Nesse sentido, intensificaram-se os debates sobre a necessidade de se ampliar o tempo em que o estudante permanece na escola, e seja ofertada uma educação de qualidade.

No que se refere o tema em estudo, o Ministério da Educação, aborda que:

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (MEC, 2009, p.18)

Anísio Teixeira, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, e marcou a história da educação brasileira com suas ideias e atuação política fundamentadas, especialmente pela corrente de John Dewey.

De acordo com Ferreira, 2007 apud Zick, 2017(p. 55):

As contribuições do pensamento de John Dewey se dão na compreensão de uma educação integral, que apontava para a união existente nos sistemas de ensino, entre a vida e a escola. Para ele a escola não deveria limitar-se à preparação para a vida, mas ser parte da própria vida. E a escola deveria levar em conta os interesses e as experiências de crianças e jovens.

Anísio Teixeira, tentou colocar em prática suas utopias e sonhos, materializando-os em projetos concretos que exprimiam sua concepção de escola, tanto pedagógica como fisicamente. Ele acreditava que a escola deveria oportunizar uma formação mais ampla as crianças, mas que para isso ser possível as mesmas deveriam frequentar a escola em um período maior de tempo.

E neste sentido afirmava que:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente a criança para a sua civilização – essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, apud ZICK 2017, p. 28)

Propunha uma educação republicana, gratuita, laica e universal, que garantisse a qualidade ofertada em quantidade. Para tanto, acreditava que meio turno de permanência das crianças na escola era insuficiente para dar conta do volume de conhecimentos necessários, para formar cidadãos preparados para o novo momento do Brasil, marcado pela industrialização, progresso, modernidade, características estas do desenvolvimentismo.

Anísio Teixeira defendia a escola pública como um local onde não existem diferenças de classe, mas um espaço de formação igualitária, comum e unificadora: "[...] A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras [...]" (TEIXEIRA, 1994, p. 85).

Para Anísio Teixeira, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança, ou seja, “deveria romper com todo o modo tradicional e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considerassem os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno” (ZICK, 2012, p. 22).

Deixou seu legado, seus livros, artigos e seguidores. Na arquitetura das escolas-parque construídas na época e nas tantas outras criadas a partir daquela ideia. Foi ele também quem inspirou o educador brasileiro Darcy Ribeiro a criar escolas de Educação Integral.

Darcy Ribeiro foi quem criou o I Programa Especial de Educação (IPEE), seu objetivo era através da Educação Integral, pública e gratuita, proporcionar as crianças oriundas das famílias pobres, a possibilidade de romperem o analfabetismo e se inserirem na civilização letrada. (MOOL, 2012, p. 78).

Dentre os autores que pesquisam sobre Educação Integral, citamos também Jaqueline Moll, que é autora de diversos livros sobre o tema, utilizados como referência no assunto. Na obra intitulada Caminhos da Educação Integral No Brasil, a autora e organizadora dialoga com vários pesquisadores no assunto.

Segundo a autora:

“O sonho de uma escola de dia inteiro, de cujo projeto tenha uma educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XX, com todos os desafios de uma megapopulação na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades (MOLL, 2012, p. 28).

O Programa Mais Educação, segundo a autora, traz como justificativa a ampliação das possibilidades de proteção social, prevenção à violação de direitos da criança e do adolescente, melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, sobretudo em áreas mais vulneráveis. O programa Mais Educação fez parte de uma política pública redistributiva de

combate à pobreza e às desigualdades sociais, inclusive no acesso, permanência e aprendizagem escolar (p. 28).

O Programa Mais Educação, iniciado em 2008, primeiramente foi implementado nas capitais, regiões metropolitanas, áreas com vulnerabilidade social e escolas de baixo IDEB, escolas localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), e também os municípios das áreas de desmatamento da Amazônia. Posteriormente avançou para as cidades com mais de 100 mil habitantes e municípios com mais de 50 mil habitantes em estados com pouca densidade populacional, em 1380 escolas públicas de 25 estados da federação e no Distrito Federal (MOLL, 2012).

Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos, a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (MOLL, 2012).

Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes sendo que esse número vem aumentando ano após ano (Brasil, 2014 apud ZICK, 2017, p.45).

No ano de 2016, devido à situação financeira em que o país se encontrava, muitas escolas deixaram de receber os recursos federais para manter o programa, e assim, em centenas de escolas o programa foi encerrado. Mais tarde, já com outro governo, o programa retorna, com outro nome e outros critérios e características.

Para Zick (2017) “essa proposta não pode ser encarada como uma medida de governo, que ora se tem, ora não se tem mais devido à mudança de gestão”, [...] “destituir um programa que está trazendo benefícios à educação e que já está consolidado, é retroceder, é acabar com um trabalho de sete anos, que envolveu vários setores da sociedade e o esforço de muitas pessoas que acreditaram nesta proposta e batalharam para que ela fosse implementada” (2017, p.157).

Ao longo dos últimos dois séculos, de acordo com Saviani (2011, p.10), “as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”.

A educação escolar constitui um espaço de formação e constante aprimoramento de capacidades e habilidades dos estudantes. No processo de ensino e aprendizagem escolar, o professor atua como mediador, interagindo e instigando o estudante a desenvolver-se por meio de diferentes estratégias de ensino.

Para tanto, durante nossa graduação, são necessários programas como os de iniciação à docência, que promovem uma qualificação, a fim de que esta repercuta em bons resultados no exercício futuro da docência. Assim sendo, a busca contínua de formação e atualização torna-se imprescindível para continuarmos sendo bons profissionais da educação, com uma formação que possa contribuir com a melhoria do ensino, fornecendo aos educadores tal condições para alcançar esse sucesso.

Libâneo (2011, p.14) considera que há um consenso de que “a qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos educadores”, deixando claro que “os educadores não seriam os culpados pelos fracassos da escola, mas que atrás destes existem as políticas educacionais, a baixa remuneração, a formação insuficiente e a falta de condições de trabalho, que formam um conjunto complexo a ser analisado”.

A formação inicial e/ou continuada dos educadores, precisa atender aos nossos anseios pessoais e profissionais. Destaca-se, então, a relevância de uma formação inicial que possa contribuir na construção de uma sólida base de conhecimentos, qualificando significativamente nossa atuação profissional.

Enquanto educadores, necessitamos repensar nosso papel, enquanto mediadores de uma aprendizagem que considere a bagagem de conhecimento trazido por nossos alunos, pois a partir de nossos métodos de ensino, podemos ou não criar condições de ensino-aprendizagem, levando à motivação ou não dos nossos alunos.

3.2 DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA A UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

No atual contexto, a educação vem sendo vista pelo viés da formação de sujeitos produtivos para o mercado de trabalho. De acordo com Saviani (2011, p. 117), “esse ajuste no sistema educativo, se deu de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo tem objetivo último adequar a educação escolar às novas demandas e exigências do mercado”.

Torna-se fundamental continuarmos os debates, pensando em uma educação que venha na direção oposta a essa ideologia, ou seja, uma formação de sujeitos críticos, conscientes e construtores de sua história.

Para tanto, buscamos dialogar com uma das mais importantes figuras da história da educação, a partir da metade do século XX, Paulo Freire (1921-1997). Freire foi um grande questionador desse tipo de educação tradicional a nós imposta ao longo da história, e nos trouxe importantes reflexões acerca da relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo.

Segundo Maciel (2011, p. 337), Paulo Freire foi,

educador e militante, teve toda a sua vida devotada à construção de uma educação libertadora capaz de instrumentalizar as camadas populares para lutar contra as relações opressoras do capitalismo. Considerado subversivo e além de seu tempo, suas reflexões foram construídas na sua prática enquanto educador no Brasil e no exílio. Em pouco tempo, tornou-se a pessoa cujas ideias eram mais ouvidas e dialogadas no âmbito da educação popular. É lembrado como intelectual que mostrou a profunda coerência entre teoria e prática da educação e do educador, de fato revolucionário, que nos mostrou a importância da necessária militância na educação – entendida como um ato político –, contrariando toda a visão que se propunha a uma concepção de educação como uma prática neutra.

Conforme Paludo (2001, p. 91) é nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem pela primeira vez, de forma consciente uma pedagogia anunciada das classes populares. “Começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central”. De acordo com a mesma autora, a Teoria Libertadora de Paulo Freire, lentamente passava a ocupar o seu espaço. E entre os educadores “eram formuladas teorias cujo centro, desde a escola pública, explicitava o compromisso com a democratização efetiva da escola e com a emancipação das classes subalternas” (p. 102).

Freire também foi um grande crítico ao tradicional modelo de educação, o qual denominou de Educação “bancária”. Para o autor, essa concepção tradicional de educação “faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos, ato no qual o depositante é o “educador” e o depositário é o “educando”. Como se o educando fosse uma “caixa” na qual o “educador” vai fazendo seus depósitos” (1967, p. 128).

Na concepção de educação “bancária” de Paulo Freire:

- a) O educador é sempre quem educa; o educando o que é educado;
- b) O educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
- c) O educador é quem fala; o educando é quem escuta;
- d) O educador prescreve; o educando segue a prescrição;

- e) O educador é o sujeito do processo; o educando, seu objeto
- f) O educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;
- g) O educador escolhe o conteúdo dos programa; o educando o recebe em forma de “depósito”; (1967, p.128)

Para Paludo (2001, p. 93), “o conhecimento não é algo que o educador doe ao educando, mas algo que se constrói e reconstrói permanentemente, através da pesquisa e da relação dialógica estabelecida e continuamente renovada entre ambos”.

A pedagogia freireana, segundo Maciel (2011 p. 337), dialoga com os princípios da Educação Popular, e traz a “consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social” e também a “implantação de novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudança”. Para tanto, sua preocupação era com o processo de aquisição de conhecimento, e que fosse propício para que os indivíduos excluídos adquirissem a capacidade de compreender o funcionamento da sociedade na qual se encontram, compreender sua localização nesta e promover uma postura criticamente consciente a partir do reconhecimento e da conscientização.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1999, p. 77) destaca a importância do educador nas classes populares, pois, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” [...], “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Portanto, o educador comprometido com esta realidade busca em sua prática pedagógica, a construção de sujeitos conscientes de seu papel, capazes de questionar e intervir na realidade a qual os foi imposta.

Para Freire (1987), o educador é um agente político e transformador desta realidade. O educador deve trabalhar junto com seus educandos, construindo o processo educativo, partindo da realidade vivida. Sendo que, nestas relações estabelecidas, educador e educandos são sujeitos deste processo.

Freire (1987, p. 56) destaca que,

educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos do ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Nesse sentido, em meio a um país tão grandioso em dimensões, com diferenças culturais regionais tão acentuadas, se faz fundamental que as ações educativas realizadas pelos educadores, considerem esta realidade histórica na qual estão inseridos. Compreender a

realidade na qual estamos inseridos, é fundamental para que possamos desenvolver uma educação voltada à libertação e à emancipação dos sujeitos.

Em se tratando dos alunos oriundos do campo, os educadores que trabalham em escolas que também recebem alunos do campo, precisam ter um olhar diferente para esses alunos, uma postura diferenciada, que também valorize a construção coletiva, a resolução de problemas reais e contextualizados a partir de suas comunidades, considerando as dinâmicas sociais e culturais desses alunos.

Infelizmente, de acordo com Arroyo (1999, p. 11), por muito tempo nos foi imposto seja na academia, na política e pelos governos, “que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras”. O mesmo autor, nos questiona, pois nós enquanto educadores, “temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando”, [...] “que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo”.

Portanto, é preciso considerar o aluno enquanto sujeito que tem uma bagagem histórica e cultural, pois segundo Piotrowski (2017, p. 24), esses sujeitos possuem os saberes e os conhecimentos oriundos da sua vivência e experiência no contexto da comunidade, “os saberes populares, os quais podem ser o ponto de partida para o conhecimento científico de maneira dialética, pois se visa valorizar a cultura e a identidade dos sujeitos”.

O diferencial exigido pela Educação do Campo é a sua necessidade de não ser tratada enquanto educação urbana, ou em uma situação do tanto faz. Exige-se um modelo educacional próprio para o campo e que seja construído a partir dessa realidade. A educação do/no campo é um direito dos moradores do campo. O movimento em prol da Educação do Campo “é um sinal de resistência e de fortalecimento de uma produção sem uso desregrado de agrotóxicos, com uso dos conhecimentos e do saber popular”, uma vez que “[...] o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural” (FERNANDES; MOLINA, 2005 apud PIOTROWSKI, 2017, p. 26).

É essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando à boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de educador como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que, cada vez mais é preciso que o profissional esteja qualificado, preparado e apto às mudanças da sociedade atual, destacando-se então a relevância da constante formação do educador, pois, para conseguir que os alunos se apropriem do saber

escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o educador precisa estar ele próprio, apropriando-se desse saber, para também se tornar cada vez mais autônomo e crítico.

3.3 O EDUCADOR E A IMPORTÂNCIA DE SUA CONTÍNUA FORMAÇÃO

Entre as diversas profissões, a de educador é uma das mais complexas, pois para Tardif (2002), este profissional precisa se dedicar, e muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu próprio desenvolvimento e aos alunos, sendo que, a cada dia, surgem novas experiências, novos termos, uma vez que tudo está em constante mudança. Além disso, é ele quem forma os outros profissionais, não apenas cientificamente, mas filosófica, psicológica, social, cultural e politicamente.

Destacamos, então, a formação continuada, que de acordo com Libâneo (2015, p.187),

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

A formação continuada deveria avançar no aprofundamento de estudos relativos à docência, com uma formação que prime pela qualidade, uma formação para profissionais que trabalham com um público diversificado, que vive em um mundo em constante evolução. Para tanto, o educador precisa constantemente buscar novos saberes, conhecer profundamente o campo do saber que pretende ensinar, ser detentor de senso crítico para então sim refletir a sua prática.

De acordo com Freire (1999, p. 38), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

No entanto, segundo Freire (1999, p. 39), “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Por isso, não basta apenas pensar e refletir, é

fundamental que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre seus desejos, vontades, histórias.

Para Sartori (2013, p. 82),

os educadores pensando e atuando coletivamente, poderão encaminhar-se em direção à “ressignificação da prática pedagógica”, propiciando aos alunos a construção do conhecimento, de modo a ampliar sua visão de mundo e a fortalecer a construção da consciência crítica na perspectiva da práxis pedagógica reflexiva. A escola necessita constituir-se no lócus que fortalece o processo de produção reflexiva, obter elementos para a compreensão da realidade e para movimentar-se na sociedade com responsabilidade e autonomia.

Portanto, para que a formação continuada aconteça, é necessária também a mudança de postura do docente, pois é através da formação continuada dos profissionais da educação, que serão desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa.

Sabe-se que a mesma ocorre aos poucos, justamente durante o processo de reflexão dos saberes, onde o educador precisa estar preparado para admitir que não domina todas as informações e saberes, pois sempre necessita de informação, orientação, “aprender a aprender” (SAVIANI, 2009, p. 08). Para o mesmo autor, esse primeiro passo, por si só, já é suficientemente instigador e desafiador para buscar uma formação continuada que possibilite de fato, uma reflexão de sua prática, trazendo efeitos diretos no exercício da ação docente.

Pimenta (1999) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, e recontextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os educadores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão.

Já para Nóvoa, (1992, p. 25) “a formação de educadores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal”. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Ele propõe que, a escola não seja somente um lugar onde os educadores aplicam seus conhecimentos, mas também um centro permanente de formação onde eles possam experimentar, inovar e ensaiar novas formas de trabalho pedagógico.

No entanto, esses programas devem estar articulados à proposta pedagógica da escola, valorizando a experiência docente, as potencialidades da instituição e da comunidade escolar, em uma perspectiva de trabalho coletivo e visão autônoma das escolas, integrada ao seu contexto sócio-político. Segundo o autor, quando a escola é utilizada como espaço de formação continuada, é possível que o educador desenvolva o movimento ação-reflexão-ação, a fim de

melhorar a sua prática, embasada por uma linha filosófica que dê conta de atender a essas necessidades dos educadores (NÓVOA, 1992).

Libâneo (2015, p.187) destaca que “é na escola, no contexto de trabalho, que os educadores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”. Sendo assim, a partir de um planejamento coletivo, o ambiente escolar pode propiciar também aos educadores uma aprendizagem, avaliação e reflexão crítica de sua prática.

A formação continuada de educadores passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. E a escola, como instituição educacional, como espaço de formação continuada dos educadores, “precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la”. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo (PRADA; FREITAS, 2010, p.347).

Essa formação deve possibilitar uma análise da prática, não de forma isolada e abstrata, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da teoria para a prática, da prática para a teoria, fazendo com que essa reflexão transforme sua prática docente. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1999 p. 58).

Saviani, (2011, p. 05) nos traz que,

em contraste com jornadas de trabalho precárias e com baixos salários é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração.

O mundo vem mudando, e exercer uma atividade docente é muito diferente do que era há tempos atrás. Inúmeras mudanças ocorreram na sociedade e no mundo, e a tecnologia, sem dúvida, é parte dessa mudança, já que proporcionou e continuará proporcionando uma infinidade de inovações. Somente o educador com boa formação terá condições de elaborar as melhores respostas a questões que surgem no cotidiano escolar. Para tanto, se faz necessário

considerar a formação continuada dos educadores, para qualificação pessoal e profissional, enquanto seres humanos que estão em constante aprendizagem e como profissionais da educação que estão nas salas de aula, nas escolas, em processo de reflexão sobre sua prática.

A questão da formação de educadores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em questões do salário, jornada de trabalho e o descaso do próprio governo para com os profissionais da educação. Tais condições dificultam também uma boa formação, desestimulando muitas vezes a procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos.

Por fim, cabe citar Freire (1999, p.39), quando afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Surge, assim, “um educador prático reflexivo capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente entre a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos”.

Para o mesmo autor “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (1999, p. 55).

Seja pela formação contínua do educador, pela experiência em sala de aula, pelas trocas e interações que realiza com os colegas, e principalmente, pela formação continuada através de cursos, qualificações, etc., este profissional pode desenvolver novos olhares sobre a prática educativa, no seu cotidiano de trabalho, contribuir para que seus alunos superem as dificuldades de aprender e compreender os diferentes conteúdos.

Para tanto, na sequência, trazemos o importante papel da gestão escolar nesse processo, pois, entre as incumbências da gestão escolar, destaca-se importância de se apresentar alternativas para a contínua formação do educador. A escola pode criar políticas de formação continuada, tendo o coordenador pedagógico como articulador desse processo.

3.3.1 O papel da gestão no sucesso escolar

Apesar de todas as transformações que a humanidade já sofreu ao longo de sua história, ainda é a escola a instituição que representa o saber sistematizado. E o papel da gestão é muito importante para o êxito desse processo.

Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 259), as rápidas transformações da sociedade contemporânea, como o avanço nas tecnologias, nos meios de comunicação e informação, bem

como no mundo do trabalho, incidem com muita força na escola, ampliando os desafios para construção de uma escola efetivamente democrática.

Destacam, ainda, que para transformar a escola, suas práticas culturais tradicionais e burocráticas [...] em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola [...] (1999, p.259).

Libâneo e Pimenta (1999), enfatizam que os desafios perpassam o campo das políticas públicas e que, aos educadores, profissionais essenciais na construção da escola, devem ser dadas as condições para a garantia da democratização, de fato, do ensino, passando pela valorização profissional, pela formação (inicial e continuada) e pelas condições de trabalho, promovendo, neste sentido, o desenvolvimento profissional (p. 260).

Libâneo (2015, p. 32) nos traz a importância de a escola ser vista como,

um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem, construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando a aprendizagem educadores e alunos.

Makarenko (2005, p. 37), destaca “a importância do trabalho com as perspectivas da coletividade, retoma o princípio da educação como trabalho racional de formação. Tomando a educação como um processo, as perspectivas deveriam ser criadas de acordo com as forças da coletividade: a curto, médio e longo prazo”. Deste modo, “os educadores estariam criando, junto do coletivo, uma expectativa de vida presente, mas com os olhos voltados para o futuro, com a certeza de que poderia alcançar os objetivos estabelecidos”.

Destacamos, então, a importância de uma gestão democrática, que prioriza a participação do coletivo em todas as ações tomadas no âmbito da escola. Assim, gestores, educadores, funcionários, familiares, alunos, enfim todos aqueles envolvidos na comunidade escolar, podem dialogar e opinar, de maneira ativa, nas ações e decisões, buscando juntos a autonomia da escola.

Segundo Marques, a gestão democrática,

É uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública nos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos no processo de

aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2006, apud MARQUES, 2014, p.464).

Os tempos mudaram, e cada vez mais reafirma-se a ideia da mudança no paradigma escolar, mudar o modelo sem participação para um modelo dinâmico onde toda a comunidade escolar possa participar. A escola não pode ser mais uma instituição isolada, separada da realidade que a cerca, mas sim integrada, formando uma comunidade escolar.

A LDB – Lei nº 9394/96, em seu artigo 14, apresenta a seguinte determinação:

[...] a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (LDB – art. 14).

Sendo assim, o gestor escolar necessita descentralizar suas decisões, envolver pais, alunos e educadores. “A partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, educadores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir” (LIBÂNEO, p.92).

Para Libâneo (2015, p.332), o gestor escolar precisa,

se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, educadores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”.

Pensando em uma gestão democrática, a construção do Projeto Político Pedagógico pode ser uma forma de envolvimento da comunidade escolar, pois pensar a escola deve ser um compromisso de todos. Para que a gestão democrática se concretize, o PPP necessita ser elaborado pensando no coletivo.

De acordo com Libâneo (2015, p. 126), o PPP “é a concretização do processo de planejamento. É um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo

a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”.

Reiteramos, então, a importância da gestão escolar buscar alternativas e desafiar-se na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, fazendo com que todos se sintam corresponsáveis na concretização do que foi discutido e elaborado.

Segundo Sartori (2013, p. 31),

para fazer avançar a escola e a educação escolar nela dispensada, há que se considerar que outros aspectos, por certo, exercem influência importante sobre a ação docente, começando pela garantia de ganhos salariais condizentes com a relevância do trabalho do educador. Além disso, a ele devem ser disponibilizados na escola os recursos materiais que apoiem sua atuação, ou seja, os equipamentos de apoio didático-pedagógicos, tais como biblioteca, laboratórios, equipamentos de informática e eletrônicos. Atender a tais exigências requer a vigência de políticas públicas voltadas a criar modos e mecanismos que possibilitem aos educadores, a busca constante de aperfeiçoamento e auto-organização, melhorando as condições de vida e de aprimoramento profissional.

Dentre as incumbências da gestão escolar, destaca-se a importância de se apresentar alternativas para a contínua formação do educador. Os novos tempos exigem do educador mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. E isso só é possível com profissionais do ensino com sólida formação básica e uma constante formação continuada, que além de reforçar ou proporcionar os fundamentos e conhecimentos de sua disciplina, que o mantenham constantemente a par dos progressos, inovações e exigências da atualidade.

Sendo assim, destacamos o papel do coordenador pedagógico, o mesmo faz parte da equipe gestora da escola, que foi eleita por voto ou indicado pelo poder executivo do município. Como coordenador pedagógico, membro gestor, é-lhe atribuída a responsabilidade de organizar a equipe docente, priorizando as ações que conduzam à aprendizagem dos estudantes, ou seja, a parte pedagógica da escola.

É o coordenador pedagógico que “responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os educadores, em função da qualidade do ensino”. No que diz respeito a formação continuada dos educadores é o papel do coordenador pedagógico “é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos educadores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação” (LIBÂNEO, 2015, p. 180).

Na correria do dia a dia, muitas vezes os docentes, não têm uma visão clara de qual é o trabalho do coordenador pedagógico na escola. Segundo Placco e Souza (2012) apud Fabris (2018, p. 43),

[...] os educadores também entendem o trabalho do Coordenador Pedagógico como vinculado à gestão, pois planeja junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o educador e a direção. Também referem-se ao CP como uma mola impulsora da relação entre as partes da escola e como mediador do conhecimento com os educadores. Justificam essa compreensão alegando que o CP desenvolve tarefas de gestão ao assumir a responsabilidade pela escola na falta do diretor, cabendo a ele cuidar do educador, dos alunos, bem como administrar a rotina dos educadores, atender as urgências ocorridas durante o período escolar e até mesmo organizar o horário escolar e auxiliar em tarefas da secretaria. Também referem-se a atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do educador quanto às rotinas da escola.

O coordenador pedagógico “é visto como um “faz-tudo” na escola, essa visão decorre do fato do profissional estar durante grande parte de seu tempo envolvido com as mais variadas situações, atendendo a um público diverso”. Em outros momentos o coordenador “é visto, como um “superior” exigente a quem se deve prestar contas, considerando sua responsabilidade frente ao andamento do planejamento organizado pelo coletivo” (FABRIS, 2018, p. 43).

De acordo com a mesma autora, é visível que em nenhum momento entra no rol de atribuições do coordenador, na visão dos educadores, a questão da responsabilidade na formação continuada, mas sim a “incumbência de orientar/auxiliar quanto às questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que o profissional não é visto como um potencial agente formador em âmbito escolar” (p. 43).

Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de desenvolver a formação continuada e privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira significativa. O coordenador pedagógico assume a função de articulador das práticas educativas e formativas no espaço escolar. Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos (VEIGA, 2009).

Porém, os coordenadores pedagógicos, muitas vezes, não tiveram uma formação específica para atuar nessa função, pois, os mesmos vêm de cursos de licenciatura, nos quais não se recebe uma formação voltada aos aspectos de coordenação de processos pedagógicos, o que demanda destes profissionais a necessidade de buscar também uma formação.

Outro grande desafio da gestão escolar está associado a como garantir a permanência do aluno na escola, seguida de seu sucesso, e isso implica uma série de ações como: políticas educacionais; financiamento; o papel da família; o contexto social em que o aluno está inserido; trajetória escolar sem interrupções; interesse do aluno; infraestrutura física e pedagógica da escola; formação contínua do educador, entre outros fatores.

A democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, sendo que o sucesso escolar vai se refletir a partir da qualidade da educação ofertada para nossos estudantes. Para tanto, isso só será realmente possível, com o compromisso e o envolvimento de todos que fazem parte do cotidiano da escola.

Assim sendo, tendo presente, que um dos tantos desafios da nossa carreira docente está em garantir a permanência de nossos alunos na escola, com um ensino de qualidade, destacamos o coordenador pedagógico como um articulador, que precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta, no ambiente escolar, buscando valorizar os profissionais da sua equipe, acompanhando os resultados, estimulando o trabalho em equipe, a socialização do saber docente, a troca de experiências entre os educadores, a discussão e a sistematização de práticas pedagógicas.

Portanto, para que ocorra o desenvolvimento do trabalho escolar é preciso que os gestores tenham uma visão abrangente, ou seja, uma percepção geral nas relações, fundamentado no trabalho democrático e participativo entre os membros das instituições. Assim, diante da conscientização do trabalho em conjunto de toda equipe escolar, é que resultará em uma melhor comunicação entre a instituição escolar com a comunidade.

Dentre o conjunto de fatores que influenciam no sucesso escolar, neste capítulo procuramos refletir sobre a formação contínua dos educadores e a importância da gestão escolar nesse processo, pois acreditamos que somente com o envolvimento de todos que fazem parte do cotidiano da escola é que isso será realmente possível.

Na sequência, vamos conhecer os sujeitos da pesquisa, um pouco do município e da escola em que foi realizada a pesquisa, seguida da metodologia que foi utilizada.

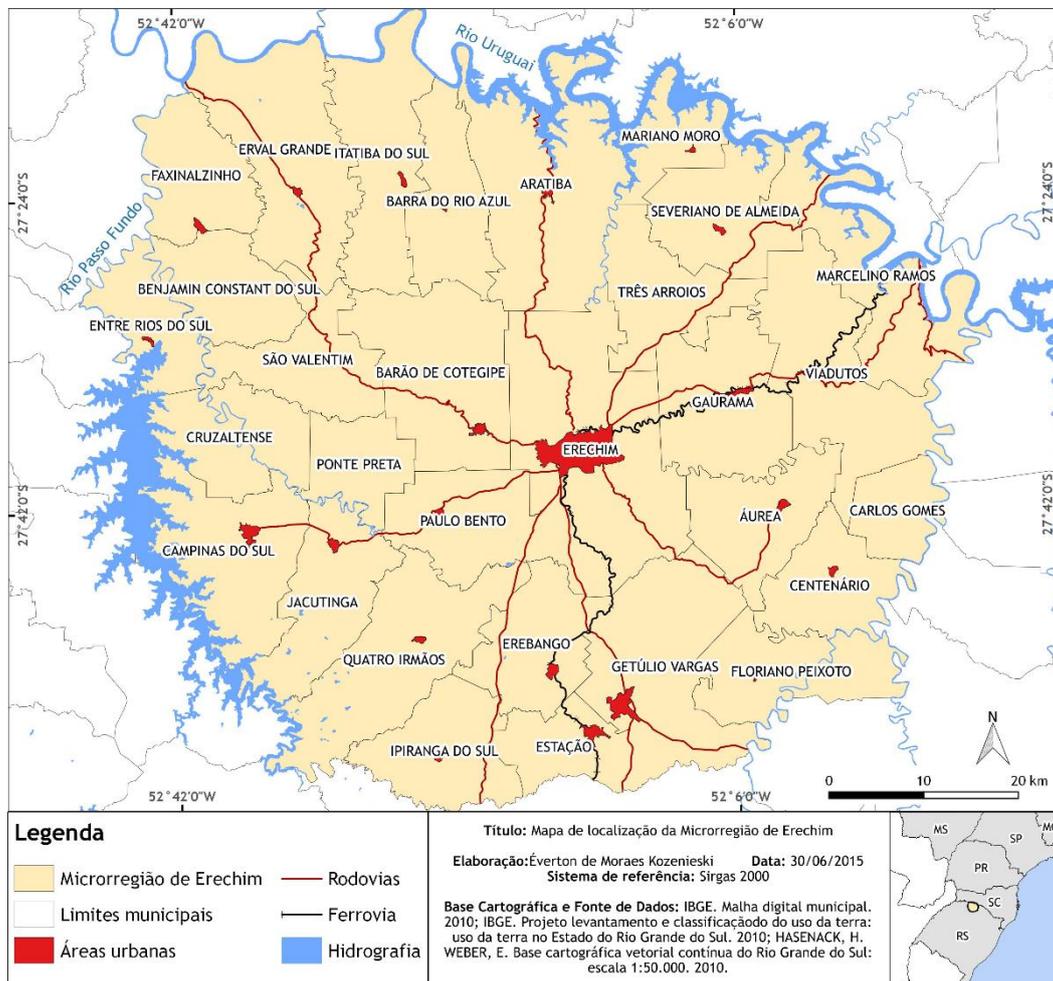
4 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a escola onde realizamos a pesquisa, com algumas informações sobre o município onde a mesma se localiza. Também trazemos na sequência, os pressupostos metodológicos que utilizamos para a coleta de dados e, posteriormente, para análise dos mesmos.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com os educadores do Colégio Estadual Mario Quintana, pertencente à 15ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação/RS. O mesmo localiza-se na rua Erechim 135, município de Barão de Coteipe, ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, pertencendo a Microrregião de Erechim (figura 01).

Figura 1 – Mapa de localização geográfica da Microrregião de Erechim – RS.



Fonte: Éverton de Moraes Kozenieski (2015).

Os municípios da atual microrregião de Erechim (conforme a classificação do IBGE) iniciaram suas emancipações, ainda na década de 1930, por ocasião da criação do Município de Getúlio Vargas, ocorrida até a década de 1990, onde os últimos criados, foram os municípios de Cruzaltense, Paulo Bento e Quatro Irmãos. Neste ínterim, criaram-se também todos os outros 25 municípios, entre eles Barão de Cotegipe, que compõem a microrregião, totalizando os 30 que, na prática, correspondem praticamente à área territorial original do Município de Erechim.

Na microrregião, Erechim é o maior município e constitui-se como espaço de mediação entre as pequenas cidades e os médios e grandes centros, dependendo do tipo de serviço a ser demandado. No contexto microrregional, é Erechim quem polariza a unidade espacial, apresentando um intenso e aparentemente crescente movimento pendular de pessoas que se deslocam em busca da maior disponibilidade de serviços existentes na cidade, além de ter representações de órgãos estaduais e federais.

Barão de Cotegipe faz parte desses municípios, cujos habitantes precisam se deslocar para o município maior, para trabalho, estudos, e diversos serviços. Barão de Cotegipe limita-se com os Municípios de Erechim, São Valentim, Itatiba do Sul, Barra do Rio Azul, Ponte Preta e Paulo Bento. De acordo com os dados do último censo (2010), o município tem uma população de 6.529 habitantes, destes 3.966 moram na zona urbana e 2.563 na zona rural.

Iniciou seu povoamento por volta do ano de 1911, quando, aos poucos, foram chegando os colonizadores italianos, poloneses, ucranianos, lituanos e caboclos. Pertencia a Erechim, e somente teve sua emancipação no dia 23 de janeiro de 1965, levando o nome de Barão de Cotegipe em homenagem ao Estadista João Maurício Wanderley, coautor da Lei dos Sexagenários, braço direito do imperador Pedro I do Brasil, que visitou a localidade na época.

Segundo dados da Prefeitura de Barão de Cotegipe, a partir do perfil dos setores produtivos, o município caracteriza-se pela predominância do Setor Primário. A economia está baseada na agricultura familiar, sendo que esta representa 66% da sua renda, com aproximadamente 900 propriedades de agricultores familiares, possuindo diversas agroindústrias. O município possui a maior produção de frangos da região e também destaca-se na produção de leite, suínos, erva-mate, uva, grãos e fruticultura. Como potencialidade na geração de emprego e renda urbana destacam-se as industrializações da erva-mate, distribuidoras de medicamentos, fábricas de joias, indústrias moveleiras, malharias, serralherias, fábrica de balanças e facas, artefatos de vime e artefatos de concreto.

No que diz respeito à educação, o município já contou com 17 escolas, entre a zona urbana e rural, que no decorrer dos anos foram sendo fechadas, e seus alunos remanejados para

as escolas da cidade. Atualmente, resta apenas uma escola na zona rural, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Wawruch, que atende até o 9º ano do ensino fundamental.

Após o fechamento dessas escolas, muitos alunos do campo foram levados para estudar nas escolas localizadas em área urbana, que são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Rosa, que atende até o 5º ano; a Escola Municipal de Educação Infantil Barãozinho, que atende os alunos até os 4 anos. E o Colégio Estadual Mário Quintana, que atende fundamental e é a única escola do município que oferta Ensino Médio.

O colégio Estadual Mário Quintana (Figura 02) tem registro de alunos desde 1934. Atualmente, atende 545 alunos, destes 410 são da área urbana e 135 vem da zona rural, sendo 76 alunos do ensino fundamental e 59 alunos do ensino médio.

Figura 02: Colégio Estadual Mário Quintana



Fonte: a autora (2019).

A estrutura física da escola é composta por um terreno com área de 10.903,80 m², com 17 salas de aula, 02 almoxarifados, 01 passivo, 10 banheiros, cozinha, refeitório, sala de vídeo, sala dos educadores, direção, coordenação pedagógica, SOE, biblioteca, secretaria, ginásio de esportes, laboratório de informática, sala digital, laboratório de ciências da natureza, sala de recursos, parque infantil - Atendimento Educacional Especializado. Como a escola atende

alunos com deficiência, a infraestrutura da escola está adaptada (em algumas salas) com rampas de acesso, banheiro adaptado, mobiliários, equipamentos e recursos específicos para AEE (Projeto Político Pedagógico – Colégio Mário Quintana).

De acordo com o PPP do Colégio Mario Quintana, a filosofia da escola traz que:

Inspirados nos princípios de uma sociedade fraterna, justa e solidária o Colégio Estadual Mário Quintana tem por fim promover intensamente o processo de ensino e aprendizagem baseado na realidade, valorizando a pessoa humana, procurando incorporar valores, orientando o homem para uma constante busca de realizações tanto pessoais como comunitárias a fim de que se torne um cidadão participativo, crítico e responsável no colégio, na família e na sociedade.

O educador deve manter-se aberto as informações, comprometido com o processo de ensino e aprendizagem através de uma postura crítica, dinâmica, criativa e libertador, envolvendo o educando nesse processo tornando-o agente de transformação (PPP, Colégio Mário Quintana, 2017-2019).

Na organização escolar, o Projeto Político Pedagógico é muito importante, segundo Libâneo (2015, p. 126), o mesmo “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola” [...] o projeto “institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos instrumentos, modos de agir, ou seja, institui uma cultura organizacional”.

Segundo o mesmo autor o projeto sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola, respondendo as seguintes questões:

Que tipo de escola, nós, profissionais desta escola, queremos?

Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar?

Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?

Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? (p. 127).

Nesse sentido, a presente pesquisa se faz muito relevante, devido ao fato de a mesma proporcionar questionamentos, levando os educadores à reflexão sobre o seu papel, para que realmente a filosofia da escola se concretize, tendo presente que todos os alunos, seja da cidade ou do campo, têm os mesmos direitos, ou seja, merecem uma educação de qualidade que também valorize suas especificidades e que também considere sua bagagem cultural.

Diante dessa mudança de rotina dos estudantes que moram no campo e precisam se deslocar para a cidade para continuar seus estudos, a pesquisa procurou saber dos educadores, quais os desafios em dar conta da formação de alunos da cidade e alunos oriundos do campo, no mesmo espaço escolar. Destacando também a importância que têm as políticas públicas de formação continuada para os educadores, para a sua qualificação pessoal e intelectual, enquanto

seres humanos que estão em constante aprendizagem e como profissionais que estão nas salas de aula, nas escolas públicas de nosso país.

Na sequência, apresentamos a metodologia que utilizamos para o desenvolvimento desta pesquisa, o diagnóstico, a análise de dados obtidos a partir de entrevistas realizadas com os educadores da escola pesquisada.

4.2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada em uma pesquisa é muito importante, pois é a partir daí que se define onde e como a mesma será realizada, os instrumentos de coleta de dados e a forma como se pretende tabular e analisar esses dados.

Pesquisa, segundo Gil (2010, p. 01) é,

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema. Desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

As razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em “razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz)” (GIL, 2010, p.01). Sendo assim, quando se quer realizar uma pesquisa científica, não basta apenas o desejo do pesquisador em realizá-la, é fundamental buscar o conhecimento do assunto a ser pesquisado, além das possibilidades para execução da mesma.

Gil (2010, p. 02) elenca algumas qualidades intelectuais para o êxito de uma pesquisa, tais como: conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação disciplinada; perseverança e paciência; confiança na experiência.

Nesse sentido, pesquisa pode ser entendida como um conjunto de ações e propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos.

Segundo Demo (1995, p. 18), “a ciência está cercada de ideologia e senso comum, não apenas como circunstâncias externas, mas como algo que está dentro do próprio processo científico, que é incapaz de produzir conhecimento puro”. Para o mesmo autor, “o senso comum é marcado pela falta de profundidade de rigor lógico, de espírito crítico”, já a ideologia é

“intrinsecamente tendenciosa, no sentido de não encarar a realidade como ela é, mas como gostaria que fosse, dentro de interesses determinados”.

Segundo Köche (1997, p.23), as duas formas que estão mais presentes e que mais interferem nas decisões da vida diária do homem são o conhecimento do senso comum e o científico. Segundo o mesmo autor, o conhecimento do senso comum “surge da necessidade de resolver problemas imediatos, que aparecem na vida prática e decorrem do contato direto com os fatos e fenômenos que vão acontecendo do dia a dia”, do saber da experiência vivida.

Já no que diz respeito ao conhecimento científico, Köche (1997, p.29) afirma que “é um produto resultante da investigação científica, (...) do desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas e da discussão intersubjetiva”.

Para realização de uma pesquisa, é muito importante a metodologia utilizada que, segundo Minayo (2009), inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A partir da metodologia define-se onde e como será realizada a pesquisa, o tipo de pesquisa, o universo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a forma como se pretende tabular e analisar esses dados. Quando o pesquisador define a metodologia a ser utilizada, ele já está traçando uma possível direção para a sua análise dos dados coletados. E a partir de então, o que vai sustentar seu objeto de pesquisa são os referenciais teóricos eleitos para a sua construção científica do conhecimento (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Os métodos “são os caminhos a serem trilhados em direção ao conhecimento, os passos a serem seguidos para se chegar aos objetivos propostos na pesquisa” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Segundo os mesmos autores, a partir do momento em que o pesquisador define a metodologia a ser utilizada, ele já está traçando uma possível direção para a sua análise dos dados coletados. E a partir de então, o que vai sustentar seu objeto de pesquisa são os referenciais teóricos eleitos para a sua construção científica do conhecimento.

Segundo Gil (2010, p. 31) a pesquisa segue as seguintes etapas: formulação do problema; construção de hipóteses ou determinação dos objetos; delineamento da pesquisa; operacionalização dos conceitos e variáveis; seleção da amostra; elaboração dos instrumentos de coleta de dados; coleta de dados; análise e interpretação dos resultados; redação do relatório.

As abordagens do problema podem ser das seguintes formas: pesquisa quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa, segundo Santos Filho e Ganboa (2001, p. 42), busca explicar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa. Seu objetivo básico é a predição, a testagem de hipóteses e a

generalização. Sendo assim, é caracterizado por aquilo que é quantificável, por questionários fechados, manipulação de dados estatísticos, planilhas, gráficos, quantidades, veracidade dos dados através de números significativos, regularidade com que acontece o fato.

A pesquisa que realizamos se enquadra em uma pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2001, p. 22),

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Para Minayo (2001, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Neste movimento da pesquisa, do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas são contrárias ou melhor uma do que a outra, elas se complementam. Alguns pesquisadores, de acordo com Santos Filho e Gamboa (2001), estão usando a abordagem quantitativa e qualitativa, quanti-quali, na pesquisa de um problema buscando elementos constitutivos do processo de produção do conhecimento, através das duas abordagens.

A pesquisa que desenvolvemos buscou “identificar quais os desafios que se apresentam aos educadores em se fazer “Educação do Campo” em uma escola pública, localizada em meio urbano, no Município de Barão de Cotegipe/RS, que atende alunos do campo e da cidade”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, em um primeiro momento, fez-se uma pesquisa bibliográfica, a fim de buscar referências sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer informações e conhecimentos atuais e relevantes relacionados ao tema. Nesta pesquisa, foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa e, a partir desses referenciais, foi possível desenvolver a escrita e relacioná-la com a etapa posterior.

A próxima etapa diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, a qual aconteceu através de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Gil (2010, p. 109) “enquanto coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para obtenção acerca do que as pessoas creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem com acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

A entrevista seguiu as normas que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 03), segundo o qual, o possível entrevistado é convidado a participar da pesquisa, fica ciente do objetivo do trabalho, por quem será desenvolvido, a respectiva universidade, o nome do educador orientador, e opta por colaborar ou não com a pesquisa, uma vez que se prima pela autonomia da pessoa.

Primeiramente foi realizado o convite aos educadores entrevistados, o critério da escolha, considerou educadores com mais experiência na profissão e também educadores com menos experiência. Sendo que foram cinco educadores, um educador de cada área, ou seja, das áreas das: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso. Após o aceite por parte dos educadores foi feito então o agendamento. As entrevistas foram realizadas na escola, gravadas, para possibilitar a audição das falas dos entrevistados sempre que se julgar necessário.

As questões que nortearam a entrevista foram: Primeiramente questões sobre o perfil dos educadores, tais como: Sexo, idade, estado civil, cidade que reside, formação, tempo no exercício da docência, situação laboral (quantas horas de trabalho), quantas turmas, se já residiu no campo (se sim, quanto tempo), se já trabalhou em escola no campo.

E na sequência os aspectos da profissão:

- O que você entende por Educação do Campo?
- A escola dá conta da educação que se deseja aos alunos do campo?
- O currículo escolar atende às necessidades e expectativas dos alunos do campo ou apenas está focado na visão urbana de educação?
- Como você considera o contexto dos alunos na preparação e condução de suas aulas?
- Quais as dificuldades que você encontra em desenvolver a Educação do Campo em uma escola localizada em área urbana?
- Que alternativas poderiam ser adotadas para que o ensino e a aprendizagem pudessem ser melhorados?
- Como e quando ocorre formação continuada dos educadores e se essa formação leva em conta as especificidades dos alunos do campo?

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram analisados, tornando possível sua interpretação e a compreensão das visões dos profissionais. Essa análise possibilitou maior clareza e organização para a elaboração do último capítulo da dissertação.

Uma característica do Mestrado Profissional que o diferencia dos demais, é a proposta de intervenção, baseada no contexto real, vivido na escola, das problemáticas cotidianas nos diferentes espaços educativos. Neste sentido, a partir da entrevista realizada (Apêndice 1) no próximo capítulo, trazemos a transcrição e análise para a partir de então, construirmos uma proposta de formação continuada com os educadores, que será apresentada e sugerida à coordenação da escola pesquisada.

A partir dos registros realizados e dos resultados obtidos, conseguimos desenvolver a construção textual, relacionando as compreensões teóricas com as experiências práticas, possíveis no decorrer da pesquisa.

5 REFLETINDO A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM OS EDUCADORES DO COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA

A fim de conhecermos um pouco dos educadores do Colégio Mário Quintana, o que pensam, sonham e o que os angustiam, neste capítulo apresentamos e discutimos as entrevistas realizadas com os mesmos.

As entrevistas com as educadoras foram realizadas no mês de dezembro de 2018, após um agendamento prévio e a disponibilidade de cada entrevistada. Esse momento ocorreu de maneira muito tranquila, uma conversa, onde as mesmas puderam falar um pouco de si, sua formação, profissão e também suas angústias perante o atual quadro que vive a educação em nosso país.

5.1 DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DE DADOS

Na sequência trazemos um quadro com o perfil de cada educadora, sendo que as mesmas não foram identificadas pelo seu nome e sim por letras do alfabeto, a, b, c, d, e. Posteriormente, discutimos as respostas dadas na entrevista semiestruturada que realizamos.

Quadro 1: Perfil dos educadores entrevistados

Perfil dos educadores entrevistados					
	A	B	C	D	E
Sexo	F	F	F	F	F
Idade:	35	38	50	33	38
Estado civil	Casada	Divorciada	Solteira	Solteira	Casada
Cidade que reside	Erechim	Barão de Cotegipe	Barão de Cotegipe	Erechim	Erechim
Formação	Graduação em Interdisciplinar em Educação do Campo (Ciências da Natureza)	Graduação em Matemática e Pedagogia, especialização em Educação Especial	Magistério e Graduação em Letras/Português	Graduação em História	Graduação em Letras Português
Tempo no exercício da docência	11 meses	17 anos	32 anos	6 anos	2 anos
Quantas horas de trabalho	40 h	40 h	40 h	40 h	40 h
Quantas turmas	11	10	8	8	9
Já residiu no campo	Não	Sim. 23 anos	Não	Sim. 18 anos	Não
Já trabalhou em escola no campo	Não	Sim	Não	Não	Sim. Trabalha atualmente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no quadro, foram entrevistadas cinco educadoras, todas sexo feminino, com uma média de idade entre 33 e 50 anos, uma educadora iniciando sua carreira, três há alguns anos na profissão e uma educadora com 32 anos de experiência. Juntas representam as cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso⁴.

Das cinco educadoras entrevistadas, três são nomeadas, e duas possuem contrato temporário do Estado, com uma carga horária, que demonstra a realidade da maioria dos educadores, ou seja, trabalham 40 h ou mais, com muitas turmas, pra tentar conseguir um salário digno para sua sobrevivência. Duas das educadoras entrevistadas já moraram no campo e duas já trabalharam em escolas do campo, sendo que uma educadora atualmente trabalha em uma escola do campo localizada no mesmo município da escola pesquisada, Barão de Cotegipe, mas reside em Erechim.

Como pode ser observado no quadro acima, das cinco entrevistadas apenas duas residem em Barão de Cotegipe, as outras três moram em Erechim. Essa migração pendular é muito frequente entre os dois municípios, por terem apenas 11 km que os separam, levam muitos trabalhadores das mais variadas profissões, inclusive a pesquisadora, a se deslocar diariamente, pessoas de Barão de Cotegipe trabalhando em Erechim e o inverso, de Erechim trabalhando em Barão de Cotegipe.

Apresentamos agora, as entrevistas realizadas com as educadoras, e a partir do que já discutimos até então sobre Educação do Campo e Formação de Educadores, realizamos uma análise das mesmas.

1) O que você entende por Educação do Campo?

Para a primeira pergunta obtivemos as seguintes respostas. **(A)** *“Eu compreendo que a Educação do campo é aquela educação que é voltada aos sujeitos do campo, e não só isso, só voltada à educação do campo, mas também que ela seja no campo”*. **(B)** *“Para mim a Educação do campo é uma educação voltada para os interesses dos estudantes que residem no campo, ou seja na zona rural”*.

Nas respostas das duas primeiras educadoras entrevistadas, já percebemos que elas têm consciência de que a Educação do Campo é diferenciada, voltada também aos seus interesses específicos, como nos traz Caldart (2002, p. 19) que a perspectiva da Educação do Campo, é

⁴ A educadora de Ensino Religioso tem formação em Letras.

exatamente de “propiciar o acesso a uma a educação de qualidade, crítica e emancipadora para os povos campestres, no lugar onde vivem”.

Conforme Caldart (2004, p. 149-150), compreender as diferenças do/no campo é fundamental para desenvolver uma educação que respeite as dinâmicas sociais e culturais dos sujeitos do campo. Com os termos "no" e "do" há ênfases que precisam ser valorizadas: “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Porém, como já nos trazem Kolling e Nery (1999, p. 29), “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Para as educadoras C, D e E as respostas foram as seguintes: *(C) Eu acredito que a educação do Campo é uma educação normal, como qualquer outra, mas com o olhar voltado para aquela realidade, que é uma realidade específica, no sentido de valorização das questões ambientais, das questões que envolvem a economia, que envolvem as relações que são diferentes do espaço urbano, são totalmente diferente, porque ela tem uma especificidade totalmente diferente.*

(D) Para mim é uma educação que leva em consideração as características especiais do campo, então que leve essas vivências dos alunos para dentro da escola, leva as experiências deles para criar novos conhecimentos ou elaborar novos conhecimentos.

(E) A Educação do campo é uma educação voltada para criança e adolescente que vivem nessa realidade, então ela deveria ser diferenciada para que atendesse todas as necessidades desse aluno.

Destacamos nas falas das entrevistadas D e E, a importância de valorizar os espaços, as vivências dos alunos do campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004) apud Silva Junior e Borges Netto (2011, p. 54), é necessária a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, e os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre esses sujeitos. “O campo é heterogêneo, muito diverso. Assim, não se pode construir uma política de educação idêntica para todos”.

Dessa forma, a educação do campo, para Caldart et al. (2012, p. 263), “[...] constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação do campo não é para nem apenas com, mas sim dos camponeses”, o que permite defender o direito de acesso das

populações do campo nos processos educacionais, considerando o lugar onde vivem e de sua realidade.

Ribeiro (2012, p.331) também nos traz que é muito importante que os processos de ensino e aprendizagem não se desenvolvam apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, “a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos”.

Segundo Esteban (2016, p.4), “[...] os estudantes das classes populares nos desafiam a tecer práticas pedagógicas favoráveis à manutenção do espaço conquistado e à ampliação da qualidade desta conquista, o que pode fortalecer as potencialidades emancipatórias da escola”.

Sendo assim, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, com os educandos das classes populares, o posicionamento político-pedagógico dos educadoras é fundamental para a vivência de experiências significativas que venham ao encontro da conquista deste espaço de libertação e emancipação.

2) A nossa escola dá conta da educação que se deseja aos alunos do campo?

(A) *“Observando eu acredito que não, porque como eu disse ela tem que ser do campo também e no campo, eu observo que está mais focada a um ensino mais tradicional. A maioria dos alunos, eles vem da área rural, porém são inseridos em uma escola que não é do campo, e com nenhuma especificidade para eles. No momento a escola não tem nenhuma atividades voltada para esses alunos”.* (B) *“Infelizmente a nossa escola não atende um currículo diferenciado para os estudantes do Campo”.*

As educadoras são muito sinceras, ao nos relatara que a escola não tem nenhum olhar diferenciado para com esses alunos, o que também já tinha sido verificado no próprio Projeto Político Pedagógico da escola.

Miguel Arroyo (2004, p.80) faz alguns questionamentos:

Como a escola trabalha com os sujeitos do campo?

Ou, eles são simplesmente ignorados?

Adaptar o livro da cidade para o campo é a solução mais viável?

A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.

O mesmo autor afirma que, “ao situarmos o processo de transformação e emancipação humana, por meio da educação, acabamos dando conta do quanto os valores do campo contribuem com a história da emancipação dos sujeitos” (p. 80)

(C) *“Não eu acho que não. Especificamente na educação do campo não, e eu tenho conversado com eles em algumas situações recorrentes, aquele segundo ano que nós temos, que só tem uma menina que é da cidade a maioria vem do interior, e eles falam da realidade porque hoje tive que acordar cedo, porque tinha que ir atrás de um terneiro, que não sei o que, eles são muito de contar, e a gente fala sobre o que a escola tem ajudado eles nesse sentido, eles reconhecem que ajuda no sentido da leitura e tal, mas assim não tem uma relação muito clara com a realidade deles, ela trabalha um pouco de tudo, numa linha muito mais buscando o Enem e o vestibular”.*

A entrevistada C faz referência a uma turma da escola onde somente uma menina mora na cidade, os demais vem do campo e gostam de contar particularidades do seu dia a dia. Nesse sentido, destacamos a importância de um planejamento específico para esses alunos oriundos do campo. Segundo Vale (2001), é de fundamental importância que a escola considere o contexto familiar e social de seus educandos, e afirma que, historicamente a função da escola é a socialização do conhecimento, do saber elaborado e nos faz refletir sobre o papel social e político da educação para a transformação social e para o desenvolvimento da cidadania.

Cabral e Costa (2016, p. 186), também nos questionam sobre a carência de pedagogias específicas, voltadas ao contexto dos educandos, baseadas nas experiências sociais que esses vivem, para tratar os diferentes de forma distinta, romper com as adaptações e lutar por educação planejada com pedagogias próprias, construídas e pensadas pelos camponeses.

Os mesmos autores também nos trazem que na Educação do Campo, o campo torna-se espaço de vida e de resistência dos camponeses que lutam para ter acesso e para permanecer na terra, espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades. Nisso busca-se “uma educação que possa ser construída pelos e com os sujeitos do campo, pensada como direito a partir da especificidade e do contexto de seus sujeitos, vislumbrada como uma formação humana em todos os seus sentidos, sociais, culturais e econômicos” (2016, p.191).

(D) *“Eu acho que não, porque não existe projetos específicos para trabalhar com esses alunos, e esses projetos não viriam só da escola, deveria vir de cima, ter alguma forma que venham dos governos, um planejamento, alguma coisa, até alguma exigência desses governos, para se ter projetos especiais com esses alunos”.* (E) *“A educação que a gente deseja, a educação que a gente sonha, a gente não consegue necessariamente atender a tudo, mas o que a gente tem que pensar mais é o que eles desejam, o que esses alunos do campo querem, tentar fazer que volte essa educação de acordo com o que eles querem, então ah eu procuro permanecer no*

campo, então sim eu tenho que fazer com que esse meu aluno se encante cada vez mais com o campo, eu não sei o que eu quero, aí eu tenho que trabalhar bem mais para fazer com que esse meu aluno permaneça no campo, porque hoje há muito essa desistência da terra e como a educação do campo e as crianças que estão ali eu acho que é dever do educador trabalhar sim, para que eles também amem a terra que eles vivem, produzam lá e cresçam no local onde eles estão”.

A partir dos relatos das entrevistadas, destacamos a importância de um planejamento maior, de políticas públicas que possam garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada também aos interesses da vida no campo.

A Educação do Campo, enquanto política pública, rompe com a lógica do capital, resgatando um projeto de educação que facilite aos sujeitos colocarem-se em movimento, sendo capazes de pensar novas alternativas de conhecimento.

Dessa forma, considerando os princípios da educação do campo, é importante relacionar os conteúdos científicos com as temáticas do cotidiano. Para tanto, cabe à escola promover um ensino contextualizado, um ensino que garanta a construção da cidadania, um ensino em que o educando possa desenvolver o seu próprio processo de aprendizagem a partir do contexto no qual ele é o sujeito educativo.

A entrevistada **E**, fala a respeito da “escola que se deseja”, usando as palavras de Freire (2005 p. 83),

a escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.

Sendo assim, acreditamos e sonhamos com uma escola pública, gratuita e de qualidade, que possa estimular seus educandos a pensarem criticamente por meio do diálogo, da reflexão entre os sujeitos, sobre suas experiências significativas vivenciadas, valorizando o saber popular e a construção coletiva de conhecimento através das atividades desenvolvidas.

3) O currículo escolar atende às necessidades e expectativas dos alunos do campo ou apenas está focado na visão urbana de educação?

(A) *“Ela deveria ser mais voltada para esses alunos, até porque hoje em dia as pessoas não querem mais ficar no campo, daqui a pouco vai começar a faltar um pouco de tudo, porque essas pessoa estão vindo pra trabalhar na indústria, as vezes em trabalhos mais bem forçados do que você trabalhar na área rural, porque as empresas estão focadas na produção, produção*

com salários bem defasados. Esses alunos não tendo aquela visão que o campo seria uma das melhores escolhas, estão abandonando família, os pais, então eu vejo que a educação dentro das escolas teria que conscientizar que a área rural seria uma melhor opção”. (B) “Na realidade não atende às necessidades dos alunos do campo, é um currículo geral para todas as escolas”.

O grande diferencial da Educação do Campo é a necessidade de não ser tratada enquanto educação urbana, ou em uma situação do tanto faz. Percebemos que as entrevistadas exprimem um desejo de que a escola ofereça uma educação a partir de um currículo que enfrente os problemas atuais da realidade do campo.

Caldart (2011, p. 114) aponta para a perspectiva que busca,

[...] reforçar o consenso das críticas das concepções de Educação do Campo à docência individual, disciplinar e afastada das questões da realidade, principalmente ao ressaltar que: O grande desafio curricular não é nessa visão [da Educação do Campo] apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim o de juntar teoria e prática, integrando, em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação unilateral dos trabalhadores que lhe corresponde.

O êxodo rural ainda continua transferindo os filhos de agricultores para atividades não menos exaustivas do que o trabalho da roça, porém com o agravante de receberem baixos salários. Para tanto, necessitamos de um olhar dos governantes para com os pequenos agricultores, a fim de incentivá-los a permanecer no campo, para que nesse seu universo sejam valorizados pela produção de alimentos e nessas suas atividades encontrem viabilidade de uma vida digna e com direitos plenos enquanto cidadãos.

(C) “Não. Ele está focado na visão urbana, eu acho que esse é o grande problema, e principalmente porque talvez a escola não faça um mapeamento da realidade, que estão os seus alunos, da onde são provenientes, e até para que houvesse um planejamento nesse sentido”. (D) “Ele não atende os alunos do campo, e está focado em um projeto amplo, no projeto geral, como eu falei antes, ele não especifica grupos de alunos, é um projeto amplo”.

(E) “Na escola do campo que eu trabalho, temos as técnicas agrícolas, as técnicas domésticas que são voltadas exatamente para isso, as crianças saberem como faz a poda de uma árvore, como é que cultiva determinada planta, e as técnicas domésticas também, eu cultivei essa planta e agora o que eu vou fazer, essas disciplinas elas estão mais voltadas para isso, para essa prática essa experiência. Já aqui da Escola Mário Quintana, os nossos alunos que vem

do campo pra cá, ele tem uma visão completamente urbana, ele não tem essas disciplinas diferenciadas”.

Notamos que as entrevistadas, ao constatarem que a escola não atende as especificidades dos alunos oriundos do campo, recorrentemente mencionam questões ligadas ao currículo, ensino técnico, projetos de estudos, dentre outros, que deveriam ser voltados ao cotidiano destes jovens. Raramente, mencionam questões ligadas à educação para a cidadania, para emancipação, resistência ou organização da categoria. Neste sentido, percebemos que não há apropriação teórica dos principais estudiosos destes temas, como Paulo Freire por exemplo.

Diante disso, Arroyo, (2004, p. 23) nos traz que,

[...] um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Outra problemática aponta para a necessidade de oferta de ensino técnico, que poderia qualificar a produção e assim contribuir para a permanência deste aluno na atividade rural. Inclusive a entrevistada **E** menciona uma outra escola que oferece disciplinas neste sentido.

4) Como você considera o contexto dos alunos na preparação e condução de suas aulas?

(A) - Não.

(B) – *Os planos de trabalho não englobam a Educação do campo, é uma escola urbana que acolhe os alunos do campo em decorrência do fechamento de uma escola do meio rural que nós tivemos um ano passado, e o ensino médio na cidade de Barão de Cotegipe é apenas na nossa escola, a Mario Quintana a única opção que os estudantes têm.*

(C) – *Em alguns momentos sim, mas assim, também tem que ser realista e dizer que pouco né, aonde que entra nosso debate, porque como eu trabalho com língua portuguesa, a gente tem uma possibilidade muito grande de reflexões, entra em todos os campos, algumas vezes a gente trabalha algumas temáticas mais específicas, mais voltadas e tal, mas assim posso considerar que muito distante do que eles mereciam que fosse trabalhado.*

A partir das respostas, vai se percebendo que a ausência de proposições voltadas para a Educação do Campo, no Projeto Político da Escola, reflete diretamente na ação cotidiana dos educadores, embora alguns deles consigam identificar elementos do contexto dos alunos, que são considerados quando da preparação das aulas, a maioria concorda que são insuficientes para

dar conta daquilo que acreditam que seria necessário, ficando evidente que trabalham os conteúdos de maneira tradicional.

Para os educadores que atuam com alunos do campo, o desafio é maior em relação à sua prática didática e pedagógica, uma vez que se deparam com diversas divergências entre a sua formação e a realidade escolar onde atuam. Muitos desses profissionais não vivem a realidade do campo, bem como não possuem uma formação específica na área. Essa questão, muitas vezes, dificulta a compreensão, a valorização e dinamização da realidade local no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa realidade aponta também para a fragilidade do processo de formação dos cursos de graduação, os quais, por vezes, são descontextualizados, isto é, não abordam os contextos e as contradições sociais presentes na nossa realidade.

Nesse sentido, é fundamental considerarmos os alunos enquanto sujeitos que têm uma bagagem histórica e cultural, com os saberes e os conhecimentos oriundos da sua vivência e experiência no contexto da sua comunidade, os saberes populares, valorizando sua cultura e a sua identidade.

Para Godim e Mól (2008, p. 9), “[...] se os diferentes saberes que fazem parte da constituição de cada indivíduo forem mais bem compreendidos e a escola propiciar formas de mediação entre esses saberes, a capacidade de diálogo entre educador e educando se tornará mais suscetível, possibilitando melhores negociações de significados”.

Ocorre, no entanto, que, pela ideologia dominante, por vezes impregnada nos currículos escolares, os saberes populares são negados, mas, na perspectiva da educação do campo, eles devem fazer parte do processo de formação dos indivíduos, com destaque no despertar de uma visão crítica e participativa, muito diferente do que o mundo capitalista prega, vendo a escola apenas como uma forma de treinar os indivíduos para o mercado de trabalho.

(D) – Eu acredito que a gente ouve muito a eles em sala de aula, enquanto perspectivas, enquanto realidade que eles vivem, a partir daí tu consegue encaminhar as suas aulas de alguma forma, porque você não pode querer que o aluno do campo, por exemplo, entenda exatamente como o aluno que vive no meio urbano, como por exemplo, de como você vai falar de alguma fábrica, tem alunos que já trabalha em fábrica e daí é diferente.

(E)– Aqui nós temos sim alguns alunos do interior, mas a minha aula como eu coloquei antes é Português, então Português eu não tenho como fazer a diferenciação, com alunos do interior e aluno da cidade, a disciplina vai ser a mesma tanto para o interior da cidade, o que muda é que tu não tem tanta cobrança em cima das gírias, do jeito de falar, da forma com que eles falam, então a gente tem que ter jogo de cintura, porque realmente é a forma como eles falam,

e sempre nos inícios de ano a gente tenta sempre trabalhar essa questão da linguagem, para que não aconteça o bullying, mas é isso depois a disciplina segue normalmente.

Mais uma vez a ausência de reflexões teóricas é percebida. Embora haja concordância quanto à necessidade da importância da educação voltada para o campo, as entrevistadas se veem conformadas nas dinâmicas postas, estejam elas nos documentos, nos livros didáticos ou simplesmente na prática da maioria.

Essa forma de ensino descontextualizada, fragmentada e linear, vai contra o que pensava o educador Paulo Freire (2005, p. 68), quando fazia críticas ao que ele denominou de “educação bancária”, onde o educador transmite o conhecimento para o aluno que recebe sem questionar ou refletir. No entendimento de Freire, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”.

Nesse sentido, destacamos a formação continuada, que de acordo com Souza (2008, p. 1101),

[...] poderia exercer para aqueles que atuam no campo, pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares.

Portanto, se ao menos, houvesse formação que proporcionasse leituras e debates sobre o papel esperado pelas escolas com alunos do campo, estes educadores teriam elementos que os motivaria a modificarem suas práticas.

5) Quais as dificuldades que você encontra em desenvolver a Educação do Campo em uma escola localizada em área urbana?

(A) - Na verdade a gente teria que ter um planejamento junto com os outros profissionais, fica complicado para um educador sozinho fazer esse tipo de trabalho, é uma dificuldade. Eu acho que a gente deveria trabalhar interdisciplinarmente focado num planejamento.

(B) – As dificuldades na realidade são várias, porque nós não temos uma preparação para lidar com esses estudantes, porque na realidade esses estudantes eles estão juntos, então nós temos alunos da cidades e nós temos alunos do campo, então acabamos trabalhando numa forma, esquecendo e deixando de lado realidade deles.

As respostas das educadoras A e B relatam a importância de um planejamento com os demais colegas, e da falta de preparação que as mesmas sentem para lidar com o assunto.

Na Educação do Campo, de acordo com Ribeiro (2013, p. 197), o processo de ensino e aprendizagem se dá através de um currículo que valoriza os saberes do campo e atua de forma transdisciplinar na construção do conhecimento. Segundo Ribeiro, “para a escola básica do

campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência”.

(C)– Eu acho que em primeiro lugar nos falta também formação, enquanto profissionais a gente tem uma visão muito estreita do que do que é o papel da educação do campo principalmente, e é também o contexto, porque na verdade assim é muitos alunos com realidade muito diferentes e aí você pega mais ou menos o que para a maioria.

(D) – Acho que também aquilo que eu falei antes, a falta de projetos, isso é porque sozinha a gente não consegue desenvolver nada, qualquer ideia qualquer coisa que venha para agregar conhecimento, seja na escola urbana ou do campo, ela precisa ter apoio, então esses apoios tanto financeiro como de incentivo, ela não vem individualmente para cada educador, precisa vir de cima.

(E)– Acho que a dificuldade começa já com a nossa falta de formação sobre o tema e também a falta de um planejamento com os demais educadores.

As demais entrevistadas também apresentam a falta de projetos e de formação como um grande problema, e esse talvez seja o grande desafio. Esse desafio requer educadores com uma formação de qualidade, para que eles, diante da sua atividade profissional, respondam adequadamente aos desafios da sociedade.

Cabe destacar a importância da defesa de uma educação de qualidade para os trabalhadores e as trabalhadoras e que seja a partir do campo e preserve a sua identidade. Esta pode, no entanto, efetivar-se se houver participação dos sujeitos na luta e reivindicação junto às frentes políticas e sociais que, segundo Arroyo, Caldart e Molinna (2004, p. 9), desencadeiam “[...] uma maior atenção dos Governos Federal, Estaduais e Municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo”.

Nos lugares onde o educador conhece a realidade, “ali ele compreende aspectos próprios de quem vive no campo, resgata as experiências e os saberes populares e, a partir deles, desenvolve os conteúdos e a dinâmica da aula” (PIETROWSKI, 2017, p.28).

6) Que alternativas poderiam ser adotadas para que o ensino e a aprendizagem pudessem ser melhorados?

(A)- Teria que ter um planejamento com todo o grupo de educadores. E essa questão dessa pesquisa eu acho bem importante, e daqui a pouco, mais pra frente estar levando para os demais educadores, por que no dia a dia os educadores acabam esquecendo e agindo como se tudo estivesse normal.

(B) – Eu acho que os educadores, e a equipe diretiva também deveriam ter mais orientações da 15ª CRE, com formações diferenciadas, um planejamento já que nós possuímos alunos oriundos da zona urbana e da zona rural.

O planejamento, é apresentado pelas educadoras como uma das alternativas de se pensar em um ensino e aprendizagem condizentes com a realidade dos educandos do Colégio Mário Quintana.

Libâneo (2011, p. 149) explica que,

o planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, modos de agir de educadores que atuam nas escolas. Em razão disso, o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública.

Sendo assim, o planejamento torna-se uma das ferramentas de qualificação do trabalho dos profissionais da educação.

As entrevistadas relatam que, *(C) – Eu acho que o uma das alternativas seria a gente poder primeiro fazer um levantamento, um diagnóstico, quem são os nossos alunos, de que realidade vem, quais são as expectativas, o que eles esperam, e a partir disso então ter um processo de planejamento da escola, trabalhar por projetos, nós já tivemos algumas experiências em outras épocas.*

(D) – É a questão dos projetos também, é você ouvir cada grupo é especificamente, porque os alunos que vêm do bairro por exemplo, são diferentes dos alunos que vem do campo, são vivências diferentes, são realidades diferentes, então precisaria alguma forma de trabalhar diferentemente com eles, justamente porque eles carregam a bagagem diferente.

(E)– A gente tem toda a parte de tecnologia, a tecnologia tá aí, mas o sistema não funciona, então eu acho que é difícil de responder, principalmente nesse contexto tendo alunos do campo e alunos da cidade, eu acho acredito que a maior das alternativas é fazer o sistema funcionar, a partir do momento que o sistema está funcionando, você que consegue trabalhar a parte da tecnologia, consegue trabalhar com eles várias outras ferramentas, que vai melhorar a aula, senão a gente fica sempre no mesmo.

A entrevistada E faz referência para a falta de estrutura física e pedagógica que as escolas enfrentam, como falta de computadores e de internet para pesquisas, para fazerem trabalhos em grupos, dificultando a atuação dos educadores.

7) Como e quando ocorre formação continuada dos educadores e se essa formação leva em conta as especificidades dos alunos do campo?

(A) *“Na verdade como eu estou a pouco tempo na escola, em comecei no mês de abril, eu não tive ainda essa questão do planejamento dos educadores, formação continuada, mas eu acho que seria uma sugestão agora como foi feito essa pesquisa aqui, até uma sugestão para eu estar levando para nosso grupo de educadores”.*

(B) *“A formação da nossa escola ocorre no início do ano letivo e também com um encontro mensal dos educadores com a equipe diretiva, mas infelizmente nessas formações continuadas não é trabalhado a Educação do Campo”.*

As educadoras nos trazem a triste realidade da pouca e da inexistência da formação continuada nas escolas, ou seja, esses espaços nem sempre cumprem com seu objetivo, acabam por um momento de passar recados, resolver problemas de alunos, que também são importantes, mas o estudo, o debate, a formação continuada propriamente dita, nem sempre acontece.

Ademais, para que essa formação seja sólida, também é preciso considerar que,

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, (re)procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1993, p. 29).

Freire (2005, p. 74), nos traz que “o sonho de mudar a cara da escola passa por espaços de formação continuada, de participação, de democratização e especialmente de práticas pedagógicas que almejam mudar a cara da escola com o comprometimento e vivência de experiências transformadoras”.

Para a entrevistada (C) *“Nossa formação aqui na escola, tem se reduzido as duas datas que a própria Coordenadoria indica no calendário escolar e eu acho que nesses últimos anos ela tem sido bem fraquinha, a nossa formação, nem muito planejamento, a gente não tem nada, é mais muito mais para recados, reuniões, que eu considero ser um problema bem sério, e na verdade ela não leva nunca essa questão específica, e deveria né, porque no fundo se a gente pensar, é a única escola principalmente pensando ensino médio do município, então em algum momento esse tema deveria ser levado em consideração...”.*

A entrevistada C questiona o fato de as formações acontecerem de forma tão superficial e lamenta o fato de não ser levada em conta a questão dos alunos oriundos do campo, pois, é a única escola do município que oferece ensino médio, então seria de extrema importância um planejamento pensando também nesses estudantes.

Destacamos, então, que a formação profissional docente é imprescindível no que tange à nossa busca por uma educação de qualidade, tanto aquela que acontece nas universidades e é intitulada como formação inicial, como aquela que se estende durante toda a nossa trajetória docente e é chamada de formação continuada, elementos importantíssimos para o nosso processo formativo.

Segundo Fabris (2018, p.24), “entrelaçamento de elementos da formação inicial aos da formação continuada, em tese, conferem ao professor, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas coerentes ao contexto educativo em questão”.

Na sequência a entrevistada C traz que, “ *vamos usar o exemplo dos alunos que estão saindo do terceiro ano agora, também, nós tínhamos 9 alunos e só um que morava aqui na cidade, todos os oito do campo, o que que nós fizemos para ajudá-los, de repente os que não vão fazer uma faculdade a voltar para sua propriedade e ter uma visão empreendedora, a trabalhar alguma coisa no sentido de ajudar os que estão lá, ou a incentivá-los a permanecer naquele passado que não deixa de ser um negócio também né, que às vezes é melhor mantê-los numa situação no campo com qualidade de vida, do que serem empregados ganhando salário mínimo, pagando aluguel, e muitos manifestaram que não queriam mais ficar estudando que vão ficar lá, e eu muitas vezes me perguntei, mas nós fizemos por eles. Porque na verdade não é um trabalho fácil, mas se a gente tivesse esse comprometimento, que eu acredito que a mudança se dá a partir do momento que você se compromete”.*

A partir do contexto em que a escola está inserida, é de vital importância o posicionamento dos educadores e as ações educativas desenvolvidas voltadas para sua criticidade, reflexão, e a problematização das dificuldades encontradas no cotidiano dentro e fora da escola.

No entender de Streck et al. (2014, p. 100),

[...] o educador popular é um sujeito que, em sua trajetória de vida, fez a opção de percorrer um caminho alternativo em defesa de um projeto de sociedade muito particular. Na relação com os grupos populares, demonstra compromisso aliado a sentimentos de pertencimento, vinculação e identificação, considerando-se um potencializador de processos emancipatórios.

Conforme Gadotti (2007) no processo de emancipação e libertação, a educação tem um papel social importante, por permitir um pensar crítico sobre nossa ação pedagógica cotidiana. Neste sentido, os processos de formação continuada realizados no contexto escolar nos permitem refletir e ressignificar nossa prática, considerando o contexto social em que esta está inserida.

A entrevistada C, continua sua reflexão de como se encontra a educação nos dias atuais, *“Então na verdade se a gente fizer uma reflexão mínima, não sei se a gente tem muito claro, quem que nós estamos preparando, quem pra que, eu acho que a educação ela tá bem perdida, e eu posso dizer que ao longo desses 32 anos e eu não tenho visto grandes progressos, eu tenho visto decréscimos em relação a educação e isso é muito triste, porque na verdade a gente pensa, tá melhorando tá melhorando, não é real né, então eu acho que falta comprometimento dos responsáveis públicos, dos gestores de nível nacional, estadual e municipal, dos próprios gestores, dos próprios profissionais da educação, das famílias porque as famílias elas não acompanham, para ver, a filho tá indo para escola, mas tá sendo útil ou não tá sendo, então como não é uma cobrança, como não tem acompanhamento, então assim me parece que a educação é sempre discurso e não prática efetiva, isso é muito triste”*.

Optamos por deixar na íntegra a resposta da entrevistada C, pois junto com a resposta sobre a formação continuada na escola, ela também faz um desabafo enquanto educadora que está trabalhando há 32 anos e vê poucos avanços na educação, o que parece ser a realidade de muitos educadores em nosso país. Gadotti (2007, p. 69) afirma: “[...] Só uma educação política pode ser emancipadora [...]”. Para o mesmo autor “[...] a educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo” que nos rodeia por meio de um olhar crítico e transformador desta realidade” (p. 83).

Portanto, somente a partir dos momentos de reflexão, de debate, da criticidade, de troca de saberes que nos constituímos enquanto educadores políticos que buscam a emancipação dos sujeitos.

(D) “As formações continuadas elas ocorrem geralmente no início do ano letivo e na metade do ano letivo, que são dois momentos que acontecem essas formações. E tem as formações que acontecem durante o ano também, que são as formações em serviço, mas enquanto eu estive aqui na escola, nunca levou em consideração aluno do campo, sempre foi muito abrangente”.

(E) “Não, a resposta é bem simples, ocorre voltada para como está a escola, nunca como está o aluno, então, a formação continuada do educador é a respeito da escola, não a respeito da sua disciplina, não a respeito de como tá o seu aluno e não é só Mário Quintana, isso acontece em várias e várias outras escolas, não é somente o aluno do campo que não é levado em consideração, mas o aluno urbano também não”.

Esse parece ser o grande desafio da maioria dos educadores que trabalham com alunos do campo, ou seja, a formação, a capacitação efetiva do educador, que demanda um novo olhar para o conteúdo, para preparação das aulas, para avaliação.

Para Freire (1987), é nos espaços de ação e reflexão, ou seja, de *práxis*, que nosso compromisso com a transformação do mundo enquanto sujeitos se alimentam e nos dão ânimo para seguir a luta, para Freire (p. 92) “[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Assim, o encontro, o debate e a troca de saberes por meio da reflexão crítica e teórica sobre a prática pedagógica realizada no dia a dia da sala de aula se faz necessária para nos constituir educadores melhores em formação e também qualificar o processo realizado no cotidiano escolar.

De acordo com Gadotti (2007, p. 71), “o cotidiano não nos permite pensar criticamente a nossa realidade [...]”. Por isso a importância e a necessidade de parar, pensar, refletir sobre nosso cotidiano, pois com as tarefas da rotina diária, não conseguimos olhar criticamente para nossa realidade escolar, nosso trabalho e o que podemos fazer diferente, melhorar.

Para Nóvoa (1992, p. 38), “a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”. Assim, este processo coletivo, alicerçado nas experiências profissionais e significativas do cotidiano escolar, quando compartilhadas com o grupo, vem contribuir no processo formativo de cada professor e do coletivo escolar.

Freire (2005, p. 80) no livro “*A educação na cidade*” apresenta seis princípios básicos do programa de formação de educadores da Secretaria Municipal Educação de São Paulo, conforme segue:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Estes princípios básicos que Freire apresentou devem ser considerados ao pensarmos a construção de uma formação continuada para as/os educadores, refletindo e dialogando sobre a prática pedagógica e os aportes teóricos que contemplam este contexto histórico no qual a

escola está inserida. Pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (1999, p. 39)

Como já refletido anteriormente, os professores que atuam em escolas que recebem alunos do campo têm um desafio maior em relação à sua prática didática e pedagógica, uma vez que se deparam com muitas divergências entre a sua formação e a realidade escolar onde atuam. Muitos desses profissionais não vivem a realidade do campo, nunca viveram, bem como não possuem uma formação específica na área, e esse fato, muitas vezes, dificulta a compreensão, a valorização e dinamização da realidade local no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Moura (2009), a função da escola do/no campo não se limita à transmissão de conhecimento, mas deve possibilitar que a comunidade e os alunos estabeleçam relações de troca de saberes populares e conhecimento científico, respeitando os saberes sociais e a identidade das comunidades envolvidas.

Nesse sentido, há uma grande fragilidade no processo de formação dos cursos de graduação, os quais, por vezes, são descontextualizados, isto é, não abordam os contextos e as contradições sociais que o educador, muitas vezes, terá que enfrentar no contexto onde a escola em que ele irá trabalhar está inserida.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2012, p. 263) “assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira”. De acordo com a mesma autora, “faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem”.

Nesse processo, o papel da educação e, de modo particular, o da educação do campo, é de ser uma educação apropriada e construída com o protagonismo dos sujeitos do campo (CALDART, 2012), em toda sua diversidade e em diferentes contextos. “É determinante lutar por políticas em prol da educação do campo e que essa proposta seja reconhecida, fortalecida e assegure as especificidades dos alunos do campo” (CALDART, 2005).

Podemos afirmar que um dos grandes desafios da educação hoje, é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações.

Assim sendo, consideramos a formação continuada um espaço importante de trocas de saberes e reflexões sobre a prática e também a possibilidade de uma leitura crítica do mundo.

Por esta formação surgem mudanças na dimensão pedagógica, política e na construção de saberes, dos professores e na escola como um todo.

A partir das entrevistas, na sequência trazemos uma proposta de formação continuada a ser trabalhada com os professores da escola pesquisada.

5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Os encontros de formação continuada, centrados na realidade das próprias escolas, podem a partir da sua metodologia e efetivação, bem como as temáticas a serem discutidas, influenciar na constituição de professores reflexivos e protagonistas de novas práticas pedagógicas.

Tendo presente a importância da contínua formação dos educadores e de momentos de reflexão sobre a ação pedagógica, construímos uma proposta de formação continuada a ser trabalhada com os educadores do Colégio Estadual Mário Quintana, a fim de desenvolver um processo formativo, considerando o aporte teórico da Educação do Campo.

Esse momento formativo, segue as seguintes etapas.

1º Momento:

Entrar em contato com a equipe gestora do Colégio Estadual Mário Quintana, entregando-lhes uma cópia da Dissertação, e apresentar uma proposta de formação continuada a ser trabalhada com todos os educadores, em três encontros de formação, a partir das datas organizadas pelo planejamento da escola.

2º Momento:

Etapa Formativa

1º Encontro: Diagnóstico do Colégio Estadual Mário Quintana no contexto das ações pedagógicas com alunos oriundos do campo.

- **Apresentação da dissertação:** Apresentar para o grupo de professores o tema, os objetivos e a justificativa do projeto de pesquisa, bem como os resultados alcançados ao final da pesquisa, que nos levaram a concluir a Dissertação;
- **Reflexão da prática docente:** Compartilhar com o grande grupo as perguntas norteadoras da pesquisa, para que todos reflitam a respeito do seu papel junto aos estudantes oriundos do campo;
- **Debate:** Diálogo com os educadores a partir dos resultados alcançados na pesquisa;

- **Síntese das discussões realizadas:** Para finalizar esse momento, uma pequena reflexão sobre o tema, mediada por um educador da Universidade Federal da Fronteira Sul que domine os conceitos da Educação do Campo;
- **Tarefa para o próximo encontro:** Ao final desse primeiro encontro será entregue aos educadores cópia de um texto para ser lido, onde o qual subsidiará o próximo encontro;

Texto: CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira. COSTA, Maria Lemos. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Jul/dez. Tocantinópolis, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>. Acesso em: 20 maio 2018.

2º Encontro: Entendendo a Educação do Campo

- **Introdução do tema:** Vídeo sobre Educação do Campo;
- **Debate do texto:** Socialização da leitura do texto, impressões e contribuições;
- **Reflexões teóricas:** Análise do texto por professor convidado da UFFS;
- **Trabalho em grupo:** Separar os educadores em grupos para, juntos construir alternativas para a seguinte questão: Considerando os conceitos de Educação do Campo, debatidos até aqui, quais elementos estão presentes em nossa escola e quais ainda necessitam ser inseridos?
- **Tarefa de casa:** Elaborar sugestões para partilhar no próximo encontro, respondendo a seguinte questão: Considerando as especificidades dos nossos alunos oriundos do campo, que alternativas poderiam ser adotadas para que o ensino e a aprendizagem de nossa escola possam ser melhorados?

3º Encontro: Construção participativa de uma proposta de ações possíveis que possam dar conta das demandas surgidas nos debates dos encontros anteriores.

- **Partilhando ideias:** Socialização das sugestões elaboradas por educador participante, conforme encaminhado no último encontro;
- **Sistematização das propostas apresentadas:** Construção de um documento que possa subsidiar o planejamento das ações da escola, quando do planejamento anual.
- **Firmando compromissos:** concluir o encontro possibilitando que cada educador presente manifeste oralmente, em que pretende contribuir para que as propostas apresentadas sejam efetivadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos de um tema tão importante, como o proposto nesta pesquisa, uma das primeiras conclusões a que chegamos, é que, certamente, o assunto não se encerrou, pois ainda muitas análises podem ser feitas, sob outras óticas, com outras abordagens, bem como o levantamento de mais dados.

Porém, entendemos que foi possível dar conta dos objetivos propostos, responder as questões apresentadas, estabelecendo diálogos entre a produção teórica de diversos autores e a prática educativa de educadores de uma escola localizada na zona urbana, mas que recebe educandos oriundos do campo.

Em um primeiro momento, trouxemos a parte teórica da nossa pesquisa, estudamos e refletimos os conceitos de Educação Popular e Educação do Campo na perspectiva da emancipação das classes populares, considerando a necessidade da formação continuada de educadores.

Para que o nosso segundo objetivo específico fosse alcançado, fomos dialogar com os educadores da escola pesquisada, buscando saber se a sua prática pedagógica relaciona-se com os princípios da Educação do Campo, identificando os possíveis elementos que dificultam esse diálogo. Queríamos também, investigar que saberes devem ser incorporados à formação inicial e continuada dos educadores para dar conta da formação dos alunos oriundos do campo.

A partir dos dados levantados, pudemos, então, construir uma proposta de formação continuada a ser trabalhada com os educadores da escola pesquisada, trazendo o aporte teórico da Educação do Campo. O proposto busca provocar os atores envolvidos a iniciar uma caminhada visando criar na escola uma prática pedagógica que proporcione uma educação que respeite a especificidade dos alunos do campo. Se a proposta for acatada, certamente, serão necessários muitos outros momentos formativos.

Sartori (2013, p. 188) nos traz que, nossa profissão não é nada fácil, e é em relação a essas difíceis condições do exercício da profissão que a formação continuada “pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os educadores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.

Sabemos que a educação de qualidade para os alunos que vêm do campo vai muito além da formação, ou da boa vontade dos educadores. No entanto, sem esta, tão pouco, ela é possível, pois é pela formação que se desperta a reivindicação de outras questões, como políticas públicas específicas para este público, com aporte de recursos, equipamentos e materiais didáticos.

Percebemos que a sucessão familiar no campo é um desafio para a maioria das famílias rurais, principalmente as de pequenos agricultores, de forma que a educação sozinha não consegue dar conta desta problemática. No entanto, ela pode, em uma ação coordenada com os movimentos sociais, contribuir com a permanência destes jovens no campo.

Dentre as causas deste esvaziamento do campo, constatamos na pesquisa, o fascínio que se pintou na vida urbana, a partir dos anos de 1950, tornando o êxodo rural um fenômeno mundial, no qual está inserido o Brasil. O campo vai se esvaziando e em consequência, dá argumento, muitas vezes, usados como desculpas, para o fechamento de muitas escolas rurais, fato que colabora para que mais jovens abandonem a roça, para estudar na cidade, de onde não voltam mais.

Em vista disso, essa nova rotina - o deslocamento diário para a escola na cidade -, desencadeia uma série de implicações como: um longo período de transporte escolar, cansaço, estresse, além de um momento de transição, mudança na rotina da sua comunidade, na dinâmica de estudos, nos laços de sociabilidade, entre outros.

Na maioria das vezes, os alunos são de famílias de pequenos agricultores, e esse público tem laços familiares e comunitários de pertença com a cultura e a identidade da comunidade. No campo, há características e até ritmos próprios que esses alunos têm direito que sejam respeitados e considerados frente ao processo educacional, uma vez que esse processo acontece também no contexto do aluno e no ambiente escolar, principalmente respeitando o tempo do campo que é diferente do tempo da cidade.

Assim sendo, reafirmamos e destacamos a importância de políticas públicas voltadas também aos interesses dos alunos oriundos do campo. Trazemos a “Educação do e no Campo”, uma semente para a transformação que prestigia parte da população brasileira, a qual, por muito tempo, foi negligenciada em seus direitos e em suas necessidades. O modelo de educação imposto na história da educação brasileira, sempre foi de caráter excludente, desfavorecendo a grande massa popular e garantido o acesso à educação somente à elite brasileira.

Essas populações, foram historicamente excluídas das políticas públicas, em se tratando da questão da educação, foram deixadas à margem dos processos de ensino-aprendizagem, pois, como nos colocam Silva Junior e Borges Netto (2011), o modelo de escola sempre foi o da cidade, ou seja, o da zona urbana. Afinal, para os gestores defensores daquele modelo de sociedade, quem morava no campo não tinha necessidade de escolarização.

Constatado este desencadeamento histórico que constituiu essa realidade social, identificamos como se dá atualmente a formação dos filhos dos agricultores que ainda resistem no campo. Além do estudo dos documentos da escola, o PPP, entrevistamos educadores que

nela trabalham. A partir dos relatos, constatamos que poucas ações são desenvolvidas especificamente para estes jovens, as quais não constituem uma Educação do Campo. Percebemos que, embora alguns educadores busquem adequar suas práticas a este público, elas não passam de ações isoladas.

Além disso, constatamos e confirmamos a grave falta de formação e informações sobre o tema pesquisado entre as educadoras, onde as mesmas apontam a falta de planejamento seja do Estado, da escola, e da coordenação pedagógica da escola, isto é, a falta de um olhar diferenciado para com estes alunos que vêm do campo

Assim, evidencia-se que o Estado enquanto responsável pela educação de seu povo, mais uma vez, negligencia o direito dos agricultores de terem uma educação que respeite seu meio e suas necessidades. Se não bastasse terem sido fechadas as escolas rurais, nenhuma política diferenciada de educação foi pensada para os estudantes que foram compulsoriamente transferidos para as escolas urbanas, tampouco uma formação para os professores que atuam em escolas que recebem alunos do campo. O argumento da otimização dos recursos parece não considerar o custo social e econômico que as consequências do esvaziamento do campo estão trazendo para o conjunto da sociedade, e no longo prazo deverão acirrar-se.

Desse modo, é urgente que a escola que atende alunos oriundos do campo, já apresente em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, vinculado ao contexto social da escola, possibilitando a professor agir na perspectiva emancipatória, dado aos estudantes condições pare se tornaram sujeitos livres, autônomos e compromissados com a transformação social. Um currículo diferenciado e pensado a partir das especificidades dos alunos oriundos do campo, principalmente onde o mesmo valorize a permanência no campo.

Portanto, ao encerrar este trabalho, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

A importância da identidade dos sujeitos do campo, bem como do seu reconhecimento como sujeitos da política e da pedagogia, resultando na condição de sujeitos da direção de seu destino. Isso, só é possível por meio de lutas sociais, por meio da mobilização coletiva por políticas educacionais que permeiam a vida no campo e da afirmação de identidade da classe trabalhadora.

A educação pode dirigir-se a dois caminhos, contribuir para o processo de emancipação humana, ou torná-los passivos diante da realidade que está posta.

Para tanto, é desejado que as crianças e jovens que ainda permanecem no campo tenham uma educação diferenciada, é preciso uma união de esforços ainda mais intensa que aquela praticada até agora. Movimentos sociais, educadores, pais, estudantes, pesquisadores e lideranças progressistas precisam agir, e agir rápido, para efetivar a Educação do e no Campo de forma imediata, sob pena de esvaziar o campo de tal forma, que já não faça mais sentido formular tais políticas. Dentre as inúmeras ações possíveis, demonstramos, neste trabalho que o investimento em educação diferenciada para professores que trabalham com alunos que vem do campo pode ser um começo.

Começo que, ao mesmo tempo, é uma continuidade. A educação segue com seu papel central na constituição da sociedade. No início deste século marcado pela urbanização, com novas tecnologias, com novas relações sociais e econômicas, que transcendem as fronteiras dos estados-nações, a globalização da economia e a mudança de perfil dos educandos, força a educação a rever seus conceitos, métodos e paradigmas e assim dar conta das demandas que se apresentam, sejam elas para a maioria urbana ou a minoria rural, porém, sem esquecermos que a educação não muda o mundo, ela muda pessoas e, pessoas mudam o mundo.

Finalizamos com as palavras de Arroio (2004, p. 15), “a importância de se fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo, a fim de que compreendam que há uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma educação básica do campo, Brasília - DF, 1999.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 dez. 2017.
- _____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 18 abr. 2016.
- CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira. COSTA, Maria Lemos. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Jul/dez. Tocantinópolis, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>. Acesso em: 20 maio 2018.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 21 maio de 2018.
- CALDART, Roseli. S. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JEUS, Sônia M. S. Azevedo (Orgs.). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo / Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. **Teses sobre a pedagogia do movimento**. Texto inédito. Jun. 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano [et al]; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra, 2008.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: UnB, 2002, p. 25-36 (Volume 4).
- Colégio Estadual Mário Quintana. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Barão de Cotegipe, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. nº.116, São Paulo, Jul 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FABRIS, Márcia. **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul. 132 f.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. N. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Palestra em uma conferência na Universidade do Chile em 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A educação na cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de educadores no Brasil: características e problemas. **In: Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379 Campinas/SP, out./dez. 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas. São Paulo, 2010.

HENRIQUES, Ricardo (org). Educação do Campo: conceitos e princípios envolvidos. In: **Cadernos Secad. Educação do Campo: diferenças mudando Paradigmas**. Brasília, Fev de 2007. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/educacaocampo.pdf. Acesso em: 10 fev 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.Cidades@.ibge.br.Barão de Cotegipe. **Histórico**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/barao-de-cotegipe/historico>. Acesso em: 02 jul 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.Cidades@.ibge.br.Barão de Cotegipe. **Educação**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/barao-de-cotegipe/panorama>. Acesso em: 02 jul 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOLLING, Edgar; J. Irmão Néry, MOLINA Mônica C. **Por uma educação básica do campo**. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. Editora São Paulo, 2015.

_____, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez. 2011.

_____, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/196-658-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação: Os projetos em disputa. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12 dez. 2017.

MORAES, Renato Pereira de. **Concepções de "Interdisciplinaridade e Educação do Campo" de educadores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde**. 2018. 143 f. Dissertação (Programa de Pós graduação em Educação). Universidade Federal de Goiás. Catalão, GO. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8354>. Acesso em: 10 ago 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. Decreto assinado por Lula aprimora educação no campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/16003-decreto-assinado-por-lula-aprimora-educacao-no-campo>. Acesso em: 12 abr. de 2019.

MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

NÓVOA, A. (coord.). **Os educadores e a sua formação.** Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.

ONÇAY, Solange Toderro Von. **Escola das classes populares: contribuindo para a construção de políticas públicas.** Ed. Unijuí. Ijuí, 2006.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo, 2001.

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

PIOTROWSKI, Cleberton Luis. **O ensino de ciências da natureza no ensino fundamental nas escolas públicas estaduais do/no campo no município de Erechim/RS.** 2017. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: ciências da natureza). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

PRADA, L.E.A; FREITAS, T.C. Formação continuada de educadores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 12 nov. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** (Org.). São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

SANTOS FILHO, José C. dos e GAMBOA, Silvio. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In. **Pesquisa Educacional: quantidade- qualidade.** 4. ed São Paulo. Cortez, 2001.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do educador em serviço: da (re) construção teórica e ressignificação da prática.** Passo Fundo: Ed. UPF, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

_____, Dermeval. Formação de educadores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica**, v.9, n.1; p.07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/15667-63261-1-PB%20\(2\).pdf](http://C:/Users/user/Downloads/15667-63261-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 06 dez 2017.

_____, Dermeval. Formação de educadores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan/abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 06 dez 2017.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades. In: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

SILVEIRA, Ivanete Gomes. A educação na ponte campo-cidade: saberes necessários à formação do educador. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 78-97, Viçosa/RS. jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/20092/artigo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SOUZA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** : (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

STRECK, Danilo Rom; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini; SANTOS, Karine dos; LEMOS, Marilene; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de educadores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de São Paulo, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000 n.14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 15 maio 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TODERO, Marissandra. **A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública**: uma proposta de formação continuada de educadores (as). 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul. 87 f.

VALE, A. M. do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: questões para debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 12 abr 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZICK, Greicimára Samuel do Nascimento. **Experiências e desafios da proposta do mais educação na perspectiva da educação integral em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim/RS**. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da Refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM EDUCADORES

Dados pessoais:

- Sexo, idade, estado civil, cidade que reside, formação, tempo no exercício da docência, situação laboral (quantas horas de trabalho), quantas turmas, já residiu no campo (se sim, quanto tempo), já trabalhou em escola no campo.

Aspectos da profissão:

- 1) O que você entende por Educação do Campo?
- 2) A nossa escola dá conta da educação que se deseja aos alunos do campo?
- 3) O currículo escolar atende às necessidades e expectativas dos alunos do campo ou apenas está focado na visão urbana de educação?
- 4) Como você considera o contexto dos alunos na preparação e condução de suas aulas?
- 5) Quais as dificuldades que você encontra em desenvolver a Educação do Campo em uma escola localizada em área urbana?
- 6) Que alternativas poderiam ser adotadas para que o ensino e a aprendizagem pudessem ser melhorados?
- 7) Como e quando ocorre formação continuada dos educadores e se essa formação leva em conta as especificidades dos alunos do campo?

APÊNDICE 2: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Os encontros de formação continuada, centrados na realidade das próprias escolas, podem a partir da sua metodologia e efetivação, bem como as temáticas a serem discutidas, influenciar na constituição de professores reflexivos e protagonistas de novas práticas pedagógicas.

Sendo assim, tendo presente a importância da contínua formação dos educadores e de momentos de reflexão sobre a ação pedagógica, construímos uma proposta de formação continuada a ser trabalhada com os educadores do Colégio Estadual Mário Quintana, a fim de desenvolver um processo formativo, considerando o aporte teórico da Educação do Campo.

1º Momento:

Entrar em contato com a equipe gestora do Colégio Estadual Mário Quintana, entregando-lhes uma cópia da Dissertação, e apresentar uma proposta de formação continuada a ser trabalhada com todos os educadores, em três encontros de formação, a partir das datas organizadas pelo planejamento da escola.

2º Momento:

Etapa Formativa

1º Encontro: Diagnóstico do Colégio Estadual Mário Quintana no contexto das ações pedagógicas com alunos oriundos do campo.

- **Apresentação da dissertação:** Apresentar para o grupo de professores o tema, os objetivos e a justificativa do projeto de pesquisa, bem como os resultados alcançados ao final da pesquisa, que nos levaram a concluir a Dissertação;
- **Reflexão da prática docente:** Compartilhar com o grande grupo as perguntas norteadoras da pesquisa, para que todos reflitam o seu papel junto aos estudantes oriundos do campo;
- **Debate:** Diálogo com os educadores a partir dos resultados alcançados na pesquisa;
- **Síntese das discussões realizadas:** Para finalizar esse momento, uma pequena reflexão sobre o tema, mediada por um educador da Universidade Federal da Fronteira Sul que domine os conceitos da Educação do Campo;

- **Tarefa para o próximo encontro:** Ao final desse primeiro encontro será entregue aos educadores cópia de um texto para ser lido, onde o mesmo subsidiará o próximo encontro;
 - CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira. COSTA, Maria Lemos. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Jul/dez. Tocantinópolis, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>. Acesso em: 20 maio 2018.

2º Encontro: Entendendo a Educação do Campo

- **Introdução do tema:** Vídeo sobre Educação do Campo;
- **Debate do texto:** Socialização da leitura do texto, impressões e contribuições;
- **Reflexões teóricas:** Análise do texto por professor convidado da UFFS;
- **Trabalho em grupo:** Dividir os educadores em grupos, para juntos construírem alternativas para a seguinte questão: Considerando os conceitos de Educação do Campo, debatidos até aqui, quais elementos estão presentes em nossa escola e quais ainda necessitam ser inseridos?
- **Tarefa de casa:** Elaborar sugestões para partilhar no próximo encontro, respondendo a seguinte questão: Considerando as especificidades dos nossos alunos oriundos do campo, que alternativas poderiam ser adotadas para que o ensino e a aprendizagem de nossa escola pudessem ser melhorados?

3º Encontro: Construção participativa de uma proposta de ações possíveis que possam dar conta das demandas surgidas nos debates dos encontros anteriores.

- **Partilhando ideias:** Socialização das sugestões elaboradas por cada educador participante, conforme encaminhado no último encontro;
- **Sistematização das propostas apresentadas:** Construção de um documento que possa subsidiar o planejamento das ações da escola, quando do planejamento anual.
- **Firmando compromissos:** concluir o encontro possibilitando que cada educador presente manifeste oralmente, em que pretende contribuir para que as propostas apresentadas sejam efetivadas.

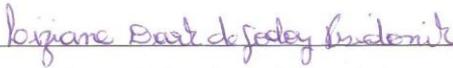
ANEXOS

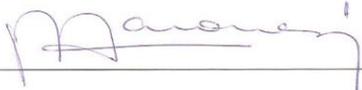
Anexo 1: Autorização da 15ª Coordenadoria Regional de Educação

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Clarisse Solange Maronesi – Coordenadora, representante legal da instituição, 15ª Coordenadoria Regional de Educação – Colégio Estadual Mario Quintana, envolvida no projeto de pesquisa intitulado “A Educação do Campo em uma escola da cidade: desafios e possibilidades”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Erechim, 10 de setembro de 2018.


Assinatura do Pesquisador Responsável


Assinatura e Carimbo do Responsável da Instituição
Clarisse Solange Maronesi
Id. Func.: 1370278/02
Coord. Regional de Educação-FGE 10
DOE 19/02/2018 - Pág. 125

Anexo 2: Autorização da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais

Temática de Pesquisa: A Educação do Campo em uma escola da cidade

Mestranda: Profª Liziane Dark de Godoy Psidonik
lizipsidonik@hotmail.com – (54) 992086012

Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody
leandro.ody@uffs.edu.br

Previsão de término da pesquisa (defesa pública): agosto de 2019

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A Escola COL. EST. MÁRIO QUINTANS do município BAIÃO DE COTEGIPE/RS nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome da Escola, bem como do município, serão utilizados nos trabalhos referidos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Baião de Cotegipe 21/08/2018

Local e Data.

Neuri Stieven
Diretor
Pág. 29 D.O. 23-02-2016
Assinatura do(a) representante da Escola de Esc. 2358883/01

Liziane D. G. Psidonik
Profª Liziane Dark de Godoy Psidonik
Responsável pela pesquisa

Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A Educação do Campo em uma escola da cidade: desafios e possibilidades

Prezado participante, _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A Educação do Campo em uma escola da cidade: desafios e possibilidades**”. Desenvolvida por Liziane Dark de Godoy Psidonik, discente de Mestrado em Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Educador Dr. Leandro Carlos Ody.

O objetivo central do estudo é: identificar quais os desafios que se apresentam aos educadores para se fazer “Educação do Campo” em uma escola pública, localizada em meio urbano, no Município de Barão de Cotegipe/RS, que atende alunos do campo e da cidade.

A sua participação é muito importante, pois através das entrevistas, poderemos ter informações relevantes sobre a temática pesquisada, ou seja “a educação do campo em uma escola da cidade”. Poderá também contribuir a partir da reflexão que os participantes, enquanto educadores da escola pesquisada, farão sobre suas práticas no processo de ensino aprendizagem e formação teórica continuada. Além disso, a proposta de intervenção a ser formulada e apresentada aos gestores da escola, contribuirá pra a formulação de uma política de formação de educadores.

A entrevista semiestruturada, será previamente agendada, realizada na própria escola, onde será gravada, a fim de possibilitar a audição das falas dos entrevistados sempre que se julgar necessário. Serão entrevistados um educador de cada área, ou seja, cinco educadores nas áreas das: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso. Serão convidados a participar da pesquisa, educadores que estão a mais tempo trabalhando na escola e também educadores com pouco tempo de escola, ou seja, com variados tempo de trabalho na escola

A partir da sua participação poderá ser feito um diagnóstico e a partir deste, a construção de uma proposta de formação continuada com os educadores da escola pesquisada.

A devolutiva da pesquisa aos participantes, será feita através do envio de um e-mail com os resultados da pesquisa. Os dados serão coletados pela pesquisadora, através da realização de entrevistas semiestruturadas nas dependências do Colégio Estadual Mario Quintana.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A identificação do participante ao longo do trabalho. Os participantes não serão identificados com o nome civil, e sim com letras do alfabeto.

Os possíveis riscos ao participante são constrangimento e desconforto. Porém, a fim de minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, será realizada uma conversa prévia com cada um dos participantes da pesquisa, para sanar todas as dúvidas e ao mesmo tempo harmonizar a relação entre pesquisador e entrevistado. Além disso, será informado detalhadamente o conteúdo que será abordado nas entrevistas, deixando bem claro que o participante deverá responder somente as questões que se sentir confortável na resposta.

Em caso dos riscos se concretizarem, serão tomadas as seguintes medidas: interrupção imediata da entrevista e retomando-a somente após decisão exclusiva do participante. Também poderá ser excluída a questão/temática causadora da concretização do risco.

Os benefícios diretos para aos participantes da pesquisa serão a reflexão da importância da formação continuada para a sua profissão; participação dos cursos de formação que poderão ser ofertados a partir da proposição final da pesquisa. E como benefícios indiretos, poderão ter a melhoria nos processos de ensino aprendizagem que podem ocorrer posteriormente a devolutiva da pesquisa.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada, com duração de no máximo 30 minutos, que serão gravadas e posteriormente transcritas.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

[] Autorizo gravação [] Não autorizo gravação

Ao fim da pesquisa os dados serão arquivados pela pesquisadora em arquivo digital de texto e áudio, em computador próprio e disponibilizado cópias de igual teor a instituição de ensino pesquisada. Após 5 anos, será destinado a 15ª Coordenadoria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Conto com sua participação, pois ela será muito importante.

Se você tiver alguma dúvida entre em contato com:

Liziane Dark de Godoy Psidonik

Tel: (54) 992086012

e-mail: lizipsidonik@hotmail.com

Endereço profissional: Telefone: (54) 3321-7099.

E-mail: sec.ppgpe@uffs.edu.br.

Endereço: ERS 135, KM 72, nº 200, Erechim, RS. CEP: 99700-000

Comitê de Ética e Pesquisa- Universidade Federal da Fronteira Sul- Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484, Km 02. Fronteira Sul, CEP: 89815-899, Chapecó- Santa Catarina, Brasil. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br, telefone: (49) 2049-3745.

Liziane Dark de Godoy Psidonik (pesquisadora)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante da pesquisa.

Erechim, _____ de _____ de 201 _____