



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FRANCISCA LINDERVÂNIA DINIZ LOPES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO E NO
CAMPO**

CAJAZEIRAS-PB

2018

FRANCISCA LINDERVÂNIA DINIZ LOPES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO E NO
CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

L864f Lopes, Francisca Lindervânia Diniz.
Formação continuada de professores na educação do e no campo /
Francisca Lindervânia Diniz Lopes. - Cajazeiras, 2018.
64f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação de Campo. 2. Formação continuada. 3. Práticas pedagógicas. I. Lopes, Wiama de Jesus Freitas. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.018.51

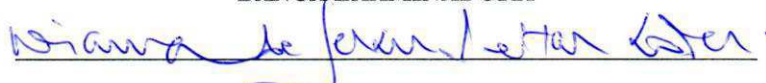
FRANCISCA LINDERVÂNIA DINIZ LOPES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO E NO
CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes – UAE/CFP/UFCG

Orientador



Prof.^a. Dr.^a. Maria de Lourdes Campos – UAE/CFP/UFCG

Examinadora



Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes – UAE/CFP/UFCG

Examinador

A minha mãe, Lindalva (*em memória*)
Pelas sementes de confiança
Que plantou em mim.

AGRADECIMENTOS

Em especial:

Agradeço profundamente ao Bondoso Pai celestial, Senhor da minha vida, por permitir que cada momento de minha existência seja por Ele abençoado;

A minha mãe, Lindalva (em memória), que ensinou-me que sim e não andam de mãos dadas, mas que para além deles existem CORAGEM, FÉ e PERSISTÊNCIA.

Ao meu pai, Leobino, pelo amor e cuidado!

A Alderi, o companheiro de uma vida.

Com quem divido o meu melhor e de quem recebo carinho e compreensão.
Obrigada meu amor, por todas as vezes que abriu mão de você para que eu pudesse ir além.

Aos meus irmãos, por todas as vezes que me fizeram sentir-se melhor.

Em especial a Leoci e Karla, meu porto seguro, onde posso ancorar sem receio, inteira, pois sei que nelas não há julgamentos nem expectativas,
AMOR! Apenas amor é o que define nossa parceria.

Aos meus doces frutos, Nathanel e Nathalia, amores da minha vida.

Perdão meus anjos, por todas as horas roubadas de nós,
Por todas as vezes que o cansaço me fez ser menos presente.
Obrigada pelos cheirinhos e abraços de surpresa para me agradar.

Com gratidão:

Aos Professores da UAE, cada um a seu modo contribuíram para a minha formação acadêmica, e por que não dizer, com a minha formação humana.

Em especial a Prof^ª. Dr^ª. Elzanir Santos, um ser humano exemplar, que me ensinou que simplicidade e coragem devem ser nossas companheiras na vida.

A Prof^ª. Dr^ª Francisca Zildene, pela atenção que dedicou as minhas produções. Com ela aprendi que escrever com a alma era um dom.
Um ser humano de luz, uma profissional dedicada. Imensamente grata!

Ao Prof. Dr. Dorgival Fernandes, pela atenção a mim dispensada e por seu exemplo de determinação e dedicação à docência. Uma daquelas pessoas com quem se aprende a se dedicar com esmero ao que faz.

A Prof^ª. Mestra Maria de Lourdes Campos, pela atenção dada às minhas produções e pelo respeito com que tratou meus limites como graduanda. A ela minha admiração.

Ao Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes, orientador deste trabalho, um ser humano incrível, um profissional primoroso. Desde o primeiro contato na sala de aula despertou em mim enorme admiração e a certeza de que seria uma experiência enriquecedora tê-lo como orientador. Imensamente grata pela atenção, zelo e cuidado!

Com carinho:

Aos meus colegas da turma de Pedagogia 2011.2, pessoas maravilhosas, com quem tive o prazer de partilhar uma das melhores experiências da minha vida. E aos colegas que fui encontrando pelo caminho, nas mais diversas experiências.

A Maria do Rosário, com quem dividi risos e lágrimas, dor e superação, Esperança e Fé.

A Josefa Laureana, com quem estive nas primeiras ousadias de graduanda, desafiando a timidez para dialogar entre doutores. Valeu cada experiência.

Cântico da Terra

Eu sou a terra, eu sou a vida,
Do meu barro primeiro veio o homem
De mim veio a mulher, veio o amor
Veio a árvore, veio a fonte
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda a vida
Sou o chão que se prende à tua casa
Sou a telha da cobertura de teu lar
Sou a mina constante de teu poço
Sou a espiga generosa de teu gado
E certeza tranquila ao teu esforço.

Sou a razão de tua vida
De mim vieste pela mão do criador
E a mim tu voltarás ao fim do dia
Só em mim encontrarás descanso e paz.

Eu sou a grande Mãe Universal
Tua filha, tua noiva desposada
A mulher e o ventre que fecundas
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu
Teu arado, tua foice, teu machado
O berço pequenino de teu filho
O algodão de tua face
E o pão de tua casa.

E em um dia bem distante
A mim tu voltarás,
E no canteiro materno de meu seio
Tranquilo dormirás.

Plantemos a roça
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho
Do gado e da tulha.
Fartura teremos
E donos de sítios
Felizes seremos.

Cora Coralina
(20/08/1889 - 10/04/1985)

RESUMO

O presente estudo monográfico, intitulado “A formação continuada de professores na Educação do e no Campo”, objetivou conhecer as ações político-pedagógicas adotadas para a formação continuada de Professores do Campo na Rede pública Municipal de Ensino de Cajazeiras - PB. Por questão de pesquisa este estudo indagou: De que modo é empreendida a formação continuada de professores do e no campo no Município de Cajazeiras – PB? Fundamentou-se principalmente em Caldart (2000; 2002), Freire (1987; 2002), Therrien (1993), Imbernón (2006), bem como a Constituição Federal (1988), as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo (2002) e na LDB nº 9394/96. Esta produção constitui um estudo de natureza exploratória com abordagem de pesquisa-ação e com técnica de entrevista semiestruturada, observação e categorização temática dos dados. Durante a pesquisa confrontou-se com o educador frente às dificuldades enfrentadas no que diz respeito à formação continuada incoerente às especificidades vivenciadas no cotidiano da Escola do Campo. O resultado desta pesquisa conduziu ao entendimento de que o processo de formação continuada dos professores que atuam nas Escolas do Campo no Município de Cajazeiras - PB, necessita passar por uma importante reflexão a fim de discutir as dificuldades enfrentadas pela Secretaria de Educação com relação às suas políticas de formação continuada aos Educadores do Campo, alicerçada no compromisso com a formação humana dos estudantes do campo e a valorização à cultura campestre. Destaca-se neste estudo que a formação continuada de professores do campo deve proporcionar aos educadores a oportunidade de realizarem suas formações sob à égide de Pedagogias comprometidas com a formação humana do sujeito do campo, a luta por direitos e a valorização de sua cultura em função de assegurar um processo educativo que subsidie uma sólida base política ao percurso formativo dos educandos do campo. Tendo em vistas suas necessidades de geração de trabalho e renda e de condições objetivas de vida, no Campo, ou fora dele, caso seja de seu desejo. Este estudo se desenvolveu com uma pesquisa de campo realizada com Professores de Escolas do Campo e Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria de Educação do município de Cajazeiras – PB.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação continuada. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This monographic study entitled “The continuing education of teachers in the Rural Schools”, aimed to know the political-pedagogical actions adopted for the continuing training of Rural Teachers in the Public School System in the city of Cajazeiras - PB. For research purpose, this study asked: How is undertaken the continuing education of Rural Teachers and Rural Schools in the city of Cajazeiras – PB. It was based mainly on Caldart (2000; 2002), Freire (1987; 2002), Therrien (1993), Imbernón (2006), as well as the Federal Constitution (1988), the Curricular Guidelines for Rural Education (2002) and the Education and Guidance Law (LDB nº 9394/96). This academic work is a study of exploratory nature with research-action approach and semi-structured interview technique, observation, and thematic categorization of data. During the research it was confronted with the teacher in the face of difficulties in regard to continuing education incoherent to the specificities experienced in the daily life within the Rural School. The result of this research led to the understanding that the process of continuing education of teachers working in Rural Schools in the city of Cajazeiras-PB, needs to undergo an important reflection in order to discuss the difficulties faced by the Education Department in relation to its policies of continuing education to Rural Educators. Founded on the commitment to the human formation of the countryside students and the valorization of the peasant culture. It is noteworthy in this study that continuing education of Rural Teachers must provide with the opportunity to carry out their formations under the aegis of Pedagogies committed to the human formation of the subject field, the fight for rights and the enhancement of their role in culture, in order to ensure an educational process that assists a solid political base to the training course for rural students. Having in view its needs of work and income generation, and objective living conditions in or out the field, if it is desired. This study was developed with a field research conducted with Teachers of Rural Schools and Pedagogical Coordinators from the Department of Education of Cajazeiras - PB.

Keywords: Rural education. Continuing education. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO	16
1.1 Práticas Pedagógicas ressignificando saberes na Educação do e no Campo.....	25
1.2 Construção da Identidade do Educador do Campo.....	29
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS AÇÕES DE APOIO AOS PROFESSORES DO CAMPO	37
3.1 As ações de valorização da cultura campesina	43
3.2 Práticas de apoio ao educando do campo e suas peculiaridades.....	46
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	56

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sofreu ao longo dos últimos dez anos consideráveis transformações, tanto na sua estruturação quanto na organicidade das leis. Entre as tais consideráveis transformações está a Educação do Campo como direito dos cidadãos que moram no campo. Mediante o cenário de lutas por Educação do e no Campo, o Movimento Sem Terra sente a necessidade de tomar para si a luta por escolas que viessem garantir uma educação de qualidade aos seus integrantes. A partir disso, dá início dentro do movimento, e para além dele, a intensos debates no sentido de reivindicar ao poder público, ações para se atender às demandas dos trabalhadores Sem Terra e suas famílias, no que tange ao direito a educação. Uma destas reivindicações dos Sem Terra diz respeito à implantação de escolas dentro dos assentamentos, por compreenderem que a Educação oferecida a eles deveria estar comprometida com seu movimento social de luta ligada à terra. Para tanto se faria necessário que os educadores responsáveis pelas escolas nos assentamentos tivessem uma formação com bases socioculturais capazes de compreender a dinâmica da Educação do Campo e seu compromisso com a formação humana dos sujeitos do e no Campo, ao tempo em que fosse observado e respeitado suas manifestações sociais e culturais. Com isso surge a necessidade de discutir a reestruturação dos cursos de formação continuada para os professores das Escolas do Campo.

A razão pela qual escolhi pesquisar sobre a Educação **do e no** Campo é que sou fruto desta mesma educação ao tempo em que faço Educação no Campo, como educadora da Rede Pública de Ensino. Assim sendo, no decorrer de minha vida como estudante do campo sempre observei que o modelo de escola implantado no Campo não foi para ele pensado. Ao contrário parece que devíamos nos despir de nossa cultura para adequar-se ao modelo de Educação das cidades, modelo esses que reproduzem desigualdades, desvalorização cultural e segregação social. Ao longo dos anos tenho observado que a Educação no Campo não vem **do** Campo, ou seja, a partir dos saberes constituídos, e nem **para** a vida no Campo, preocupada com nosso modo de vida e subsistência, na verdade, suas características são muito mais de manutenção do modelo capitalista que visa o aumento do poder nas mãos dos pequenos grupos sociais e o trabalho e mão de obra pesado à maioria da população. Com isto, esta pesquisa buscou como objetivo geral analisar as ações públicas de formação continuada e apoio aos Educadores do Campo. Para tal, meu problema de pesquisa foi: De que modo é empreendida a formação continuada de professores no Município de Cajazeiras-PB? A escolha da cidade se deu porque

resido e trabalho na zona rural do município, o que influenciará diretamente na minha atuação como educadora do campo.

Para tal, o presente estudo teve como objetivo conhecer as ações políticas e pedagógicas adotadas para a formação continuada de professores do campo, na cidade de Cajazeiras-PB. Para tanto, foi imprescindível analisar as ações públicas de apoio aos professores que atuam nas Escolas do Campo, destacar e analisar as ações pedagógicas de valorização da cultura campesina e identificar as práticas de apoio aos educandos do campo e suas peculiaridades. Nesta perspectiva, esta produção foi norteada à luz de: Pedagogia do Movimento Sem Terra, de Roseli Salete Caldart (2000), Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB- Nº 9.394/96, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 3 de abril de 2002, a Coleção Por Uma Educação do Campo (2000; 2002), Pedagogia do Oprimido (1987) e Pedagogia da Autonomia (2013) de Paulo Freire, entre outros livros, documentos e artigos que vieram dar o suporte referencial a minha pesquisa. Com isso o estudo foi dividido em três seções de trabalho de acordo com os objetivos da pesquisa.

Portanto, em minha formação como pedagoga entendo importante buscar um diálogo entre os professores e os gestores da Educação Pública, do Município de Cajazeiras, capaz de nortear o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo, na busca por políticas públicas de formação continuada e de apoio aos educadores, no intuito de oferecer alternativas eficientes de reconhecimento da cultura campesina, valorização dos educandos e suas famílias. Para tanto, sinto-me no dever de conhecer a histórias da Educação do Campo, suas legislações e as ações que já estão sendo encaminhadas no sentido de fortalecimento da educação campesina. Como para, e especialmente, expandir e aprofundar minhas bases teóricas e práticas no que concerne a Educação do e no Campo. Assim, estudar sobre a Educação do Campo foi um desafio que enfrentei com determinação e muito prazer.

Nesta perspectiva, a dinâmica da formação continuada de professores encaminha-se para a importância do diálogo entre a formação e a atuação do educador em sala de aula e com a comunidade, com propostas pedagógicas comprometidas com a formação humana dos sujeitos. Deste modo, entende-se que o educador deve perceber seu processo formativo em permanente construção. Esta, por sua vez, ocorrerá de modo individual, à medida que é a partir de sua consciência política e criticidade, que fomentará em si discussões capazes de direcionar sua formação e sua atuação profissional. Como também coletivo, pois nenhuma ação isolada do educador terá o alcance e a eficácia de que necessita a Educação do Campo.

Assim, a formação continuada do professor está intimamente ligada às perspectivas que se tem sobre sua atuação em sala de aulas. Portanto, a formação do Professor do Campo só será coerente se atrelada às necessidades da população campesina. Nesta perspectiva, cabe ao Educador do Campo compreender o processo educativo para além da escola, visto que na verdade a educação ocorre nos mais diversos grupos sociais aos quais participam os estudantes. O que resulta na troca de variados saberes e fazeres, dando origem, assim a construção social e cultural dos indivíduos. Aos Educadores do Campo a incumbência de valorizar a cultura campesina, suas lutas e ideais, garantindo que o direito a educação seja cumprido, e uma educação com qualidade, que promova a criticidade e a formação humana.

As discussões desenvolvidas neste trabalho apresentam-se relevante no que se refere a importância das mesmas para a sociedade e para aqueles que se preocupam com a Educação do Povo do Campo. Discutir Educação é uma questão ainda bastante necessária em nosso país, no entanto, discuti-la na perspectiva da formação dos educandos do campo torna-se mais importante, visto que trata de uma luta por direitos básicos que por muito tempo foi negado à população campesina. Não que eles não tenham tido acesso à escola, mas que essa escola não estava comprometida com a construção de cidadãos do campo e no campo. O que imperou por décadas foi uma educação precária aos moldes da educação produzida das periferias das cidades.

Com isso, na primeira seção busca-se compreender a gênese do movimento Por uma Educação do Campo e sua consolidação como direito da população campesina, discutindo sobre as práticas pedagógicas de valorização da cultura campesina sob a égide da valorização humana e do respeito aos educandos e suas peculiaridades, bem como a construção da identidade docente do Educador do Campo.

A segunda seção traçou o percurso metodológico desenvolvido no decorrer da construção deste trabalho de pesquisa.

A última seção evidenciou a análise dos dados da pesquisa, em que buscou-se conhecer as ações de apoio aos professores do campo, as ações de valorização da cultura campesina e as práticas de apoio ao educando do campo e suas peculiaridades. Questões estas delineadas a partir das entrevistas de campo, concatenando-as com os estudos realizados sobre a formação continuada dos Professores do Campo, que precisa estar comprometida com a construção do sujeito social, protagonista de sua história, sua vida social, individual e coletiva.

Para concluir, entende-se ser importante a formação continuada de Professores do Campo, comprometida com práticas pedagógicas direcionadas a atender os educandos do

campo em suas especificidades, e norteada pela atuação do professor como um mediador dos conhecimentos em uma dialética com o meio social em que também se produz saber. E que para tanto seja empreendida uma formação continuada de professores que ofereça meios teóricos e metodológicos capazes de direcionar ações pedagógicas comprometidas com o Sujeito do Campo.

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO

Esta seção tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a Educação do Campo e a trajetória de lutas para sua consolidação como uma obrigação do Estado e direito da população campesina. Far-se-á um diálogo entre a formação de professores que atuam nas escolas do Campo e suas práticas pedagógicas, por entender que deve haver uma consonância de objetivos em uma relação intrínseca entre o que se discute nas formações de professores e o que é trabalhado na sala de aula. De modo a garantir que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em uma dialética entre educador, educando e meio sociocultural. Para tanto, terá como referência amostral, três professores que atuam na Educação do Campo e duas coordenadoras da Secretaria de Educação e o processo de formação de professores do Município de Cajazeiras- PB.

Outro ponto que será abordado, diz respeito à valorização da cultura campesina e seus sujeitos. Como a Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras - PB tem tratado às questões relacionadas aos Educandos do Campo, seus aspectos sociais, culturais e humanos. Partindo do pressuposto de que a formação do sujeito deve ser completa e para que haja esta completude deve-se levar em consideração o meio em que o educando está inserido, suas práticas e tradições, as particularidades e individualidades do ser.

Para compreender o meio social no qual estão inseridos os Sujeitos do Campo e sua luta por Educação do e no Campo faz-se significativo inteirar-se da situação educacional no Brasil. Assim, observa-se que o processo de consolidação da Educação no país, como direito de todos e dever do Estado, foi se estabelecendo de modo gradativo. Assim sendo, a Educação recebeu atenção em seus textos constitucionais e no decorrer de sua trajetória foi se consolidando, sendo com maior significância a partir de 1934. Um período marcado pelas ideias do Movimento Renovador que constituiu uma fase de grandes reformas no modo de pensar Educação, relacionando-a com a sociedade, pondo como destaque a figura do estudante, entendendo que ao estudante deveria ser dado a oportunidade de construir seu conhecimento, a partir da sua dinâmica de vida e trabalho, posto que a proposta de ensino estava voltada para a formação técnica dos estudantes. Observa-se que, apesar do país ser, em grande parte, essencialmente rural, em nenhum dos textos constitucionais de 1824 e 1891 há menção à Educação Rural¹. Isso se deve as desigualdades humanas predominantes na

¹ É importante ressaltar que já havia uma discussão fomentada no âmbito em alguns outros países do mundo como a reflexão pedagógica de Pistrak que encontra na relação entre os indivíduos e o coletivo e suas interações com o meio, o modo de chegar a realização pessoal. E a pedagogia do trabalho de Makarenko que trata da formação humana através da construção de uma consciência política dos indivíduos em relação com o meio.

sociedade brasileira desde a sua colonização e para além dela. Sendo os espaços rurais formados por grandes latifúndios e trabalho escravo, o Estado não oferecia educação à população que se encontrava à margem da sociedade campestre, população esta formada por descendentes de escravos, indígenas e trabalhadores rurais. A pouca e precária educação que lhes era oferecida vinha dos próprios donos de algumas fazendas e seguiam modelos de instrução aos moldes que a sociedade elitista entendia como adequada para a vida em sociedade, fazendo com que imperasse a cultura da educação com características urbanas, porém, ocorrendo de modo precarizado. Esta precarização da educação do Campo à luz da educação urbana, junto com um modelo de currículo elitista, torna o processo educacional no campo um desafio ainda maior, visto que para transcender a uma conjuntura política e social predominante como a que opera no país, far-se-ia importante romper com as influências elitistas exercidas pelo currículo escolar e unir força na construção de um currículo que levasse em consideração as condições de vida e existência da população campestre.

Foi somente a partir da Carta Magna de 1934 que se deu maior atenção aos educandos e sua interação com o meio social em que vivem. Neste período fez-se presente os primeiros registros constitucionais sobre a garantia da Educação aos Povos do Campo. Porém, muitas foram as interpretações e contrapontos a referida menção, posto a situação de domínio exercido pelos fazendeiros que àquela época era a grande maioria da população rural, pois na verdade, era a atividade agrícola que impulsionava a economia do Brasil. Assim sendo, os maiores favorecidos seriam os latifundiários, que teriam com apoio do governo, autorização para abrirem escolas em um sistema de Patronato, que ao contrário de garantir o direito à Educação aos trabalhadores rurais, veio como uma modalidade de ensino direcionada às classes menos favorecidas, o que além de tornar legítima as desigualdades sociais dentro do sistema de ensino, é vazia de proposições para o ensino agrário (Brasil, 2001). Deste modo, favorecia aos patrões, que vislumbravam novos dispositivos legais, e para tanto, fazia-se primordial que os trabalhadores desenvolvessem habilidades de leitura e escrita básicas para o manuseio de novos instrumentos de trabalho nas lavouras. Destarte, o relatório do Parecer nº 36/2001, em seu artigo 132, que trata da criação de instituições pelo Estado e incentivo e proteção às fundadas pelas instituições civis, determina que:

Art. 132. O estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a

Portanto, a Pedagogia da relação, indivíduo, cultura e sociedade não era um assunto novo no mundo, ao contrário, o que as tornavam indesejáveis no Brasil era o fato de se contraporem ao modelo de educação elitista desenvolvida no país (LOPES, 2016).

juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepara-lo ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001 de 04 de dezembro de 2001).

Assim posto, o propósito não é com a formação humana e social dos indivíduos, mas para atender ao emergente mundo do trabalho, em consonância com os ditames de grupos sociais opressores. Mais uma vez o Estado não está para atender a população, e sim aos interesses destes grupos em detrimento da valorização humana. Apesar de ser inegável os avanços instituídos a partir Constituição de 1934, dado que abriram caminhos para se discutir Educação do Campo no Brasil. Como nos aponta o relatório do Parecer nº 36/2001

[...] no Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural, não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001, P. 34).

Contudo, foi apenas a Constituição Federal de 1988 que veio dar maior ênfase aos direitos da população e um acesso maior ao ingresso e permanência na escola. Mesmo com os avanços preconizados pela referida Lei, nesta ainda não foi mencionado, claramente, a Educação para os povos do Campo. A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205 trata a educação como direito de todo cidadão e dever do Estado. E ainda no Art. 208, parágrafo 1º, dispõe do acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo. Porém as comunidades camponesas, mesmo tendo seus direitos à educação garantidos por lei, sem distinção de campo ou cidade, mas que seja a toda a população, não se viu de fato assegurada com tal direito. Isto porque grande parte da população camponesa não dispunha de escolas, nem de professores para atendê-los, o que acarretou um considerável atraso no que tange a garantia de uma educação a todos. Populações inteiras, das mais longínquas regiões do país, ainda não tiveram seus direitos atendidos, como que se excluídas do que reza a Constituição Federal. Foram décadas de prejuízo vivido pelas comunidades trabalhadoras do campo, comunidades indígenas e os descendentes de escravos, quilombolas. Pois, por estarem em localidades de difícil acesso, tantas vezes, as escolas não chegavam até eles, o que os obrigavam a abandoná-la, ou até nem iniciar os estudos. Isto justificado pelas dificuldades de acesso das populações mais distantes à escola.

Outra questão que também não foi cumprida por muitas décadas, diz respeito ao acesso das crianças na Educação Infantil, o que vem sendo mudado notadamente, em todo o país. No Município de Cajazeiras, por exemplo, nas metas traçadas para a Educação do Campo, no Plano Municipal de Educação-PME, estava previsto para o final do ano de 2016 a universalização da Educação Infantil de quatro a cinco anos e o aumento na demanda de Educação Infantil-creches, de modo a atender até cinquenta por cento (50%) das crianças nos três primeiros anos do PME (Lei nº 2.329, 2015).

Outra questão relevante, quanto à garantia do direito ao acesso a educação, diz respeito às escolas com turmas multisseriadas², que atendiam crianças a partir de cinco anos, deixando de fora os menores por não haver possibilidades de trabalhar com um público com necessidades bastante peculiares em uma turma com tanta heterogeneidade. Este modelo multisseriado pode causar grandes prejuízos aos educandos e ao processo de aprendizagem. Contudo, mesmo com todos os avanços observados na educação brasileira e as conquistas obtidas na luta por uma Educação de qualidade no campo, ainda é prática em comunidades mais isoladas a utilização de turmas multisseriadas, justificada pela crescente falta de alunos nas comunidades, como também porque os pais não concordam em locomoverem seus filhos pequenos para outras comunidades. Isso acontece no município de Cajazeiras, em que há oito (08) escolas que ainda funcionam com turmas multisseriadas. Com relação ao multisseriado, o Plano Municipal de Educação prevê a nucleação para escolas de porte maior com início a partir da vigência do referido plano, com início no ano de 2016 e com vigência para os próximos dez (10) anos. Portanto, está em curso o processo de nucleação, que é gradativo, dependendo da demanda e dos acordos com os pais e comunidades.

A Constituição de 1988 foi apenas um começo à luta por Educação, e Educação de qualidade no Brasil, possibilitando avançar nos debates, dando início às discussões que acabaram por criar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que traz avanços significativos ao processo educacional, como a garantia do acesso irrestrito da população à escola. Aos professores, assegura que seja oferecida

² Escolas ou turmas multisseriadas, são turmas que atendem mais de um nível de escolaridade na mesma turma. Isto pode ocorrer da Educação infantil até o quinto ano do Ensino fundamental. Segundo o senso escolar de 2016, no Brasil há cerca de 19,9 mil escolas de Ensino Fundamental tem apenas um professor por escola, destes, 95,1 estão localizadas na zona rural. A razão para as turmas multisseriadas se dá a baixa densidade populacional, como também as dificuldades de locomoção para outras comunidades. Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

formação continuada de modo a atender as diferentes necessidades da sua atuação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece à partir da Constituição Federal de 1988, o direito à educação e seus provedores. No seu Art. 5º, a LDB garante a subjetividade do direito a educação, ao tempo que estimula a população a cobrar seus direitos

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

É exatamente neste cenário de luta por direitos a uma Educação do e no Campo que nos encontramos com um dos personagens principais desta luta, o Movimento Sem Terra, visto que ao falar em Educação do Campo no Brasil, logo entra em cena a conjuntura de lutas sociais, em que teremos como personagens principais os Movimentos Sociais de Reforma Agrária, mais especificamente o MST, que atrelado às necessidades de reivindicações de seus direitos a terra, se veem obrigados à busca por qualidade de vida e valorização humana em espaços campestres. Não há como pensar o processo de formação de professores do campo sem entender a importante contribuição da Pedagogia da Terra nesse processo. Ela não é a única pedagogia desenvolvida para discutir a formação continuada dos educadores do campo, contudo não há como elaborar propostas condizentes com as necessidades dos professores e educandos do campo ignorando os pressupostos que a Pedagogia da terra traz. Com isso, as propostas de formação continuada devem trazer entre nas suas discussão tais pressupostos, não que ela seja a única, mas a uma das mais relevantes, alicerçada no diálogo entre os envolvidos com processo de educação, os movimentos sociais e as universidades.

O Movimento Sem Terra parte do pressuposto de que para que a valorização do sujeito do campo aconteça faz-se imprescindível à formação do sujeito social, comprometido com as questões sociais de luta as quais estavam inseridas as famílias envolvidas no Movimento Sem Terra. Diante de um contexto de desvalorização cultural e degradação humana, os Sem Terra passam a compreender, a partir de sua inserção no movimento que não há como conceber uma acessão política, social e humana, sem que antes compreendam seu lugar no movimento, como sujeito reivindicador. E na sociedade, como ser político, responsável pela construção e transformação de sua realidade. Caldart (2002) nos diz que “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que

se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2002, p. 19).

Com este pensamento, o MST trouxe ao debate, dentro do movimento, em suas assembleias e reivindicações questões relevantes, como a importância de se ter uma escola dentro do acampamento, não uma escola para o acampamento, mas uma escola do acampamento com práticas pedagógicas condizentes com a realidade campesina. Dando início as mobilizações que reivindicavam políticas de implementação e apoio às Escolas do Campo. Especialmente, naquele momento, em que os Sem-terra estavam preocupados com a escolarização de seus filhos e com a conquista de escolas nos assentamentos, que viessem atender às famílias dos assentados e que proporcionasse aos mesmos, ações de valorização de sua cultura.

Antes de iniciar a discussão sobre a importância do MST para a implementação de ações que visem a valorização da cultura campesina no que tange ao direito por escolas dentro do assentamento, faz-se basilar apresentar um pouco da trajetória do Movimento Sem Terra, a pedagogia de formação humana de seus sujeitos, posto que toda as discussões a este respeito inicia-se com a tomada de decisão do MST de lutar por escolas nos acampamentos, e que para tanto seria necessário ocupar a escola, no sentido de apropriar-se da escola como indispensável a continuidade do movimento de lutas ligadas à terra. Partindo da preocupação que o Movimento Sem Terra tem com a formação humana, torna-se precípua conhecer um pouco de sua gênese e sua intrínseca relação com as discussões sobre Educação do e no Campo.

O Movimento Sem Terra, MST, nasceu entre o final da década de 1980 e início da década 1990, proveniente de constante estado de desvalorização do trabalho braçal nas grandes fazendas do Brasil, de onde vinha o trabalho e o sustento da população campesina deste país. Com a modernização das lavouras, principalmente na região sul do país, a troca de mão de obra por trabalho mecanizado, afastou do meio rural seus trabalhadores, dando início a um intenso êxodo rural. Pessoas que, por não ter como se manter no campo passam a se deslocar para os grandes centros urbanos, para as periferias, sem nenhuma assistência. Frente a este cenário de transformação social, que se instalava e se consolidava a cada ano no Brasil, alguns grupos sociais, como a classe operária e as forças sindicais começam a se organizar e a ganhar força, especialmente lutando pela redemocratização da nação, o que despertou uma ascendente necessidade de luta por direitos.

Algumas questões pontuais foram apontadas para o surgimento dos Sem Terra, como cita Caldart (2000), o primeiro fator foi o trabalho pastoral que vinha sendo realizado junto à

população camponesa pela Comunidade Eclesiástica de Base (CEBs), o segundo era a intensa transformação política que multiplicava as lutas de trabalhadores, especialmente nas cidades, e o terceiro, apontado pela autora diz respeito ao processo político de resistência ao latifúndio no Brasil. Ainda segundo a autora “O MST é um dos herdeiros do processo histórico de resistência e luta do campesinato brasileiro” (CALDART, 2000, p. 71). Frente a um histórico de lutas por direitos sociais, o MST é conhecido por ser um movimento não apenas preocupado com a posse da terra, mas especialmente com a formação de sujeitos socialmente e politicamente comprometidos e engajados nos processos de transformação social, valorização cultural e lutas por justiça social ligada à política agrária.

Existe na dinâmica do movimento um comprometimento com a construção da identidade de seus sujeitos. Para os Trabalhadores engajados no Movimento Sem Terra, assumir-se Sem Terra, como uma identidade comum aos que lutam pela terra, é razão de orgulho e que com uma postura ativa traz brio ao movimento, e notoriedade às causas de luta por Reforma Agrária no país. Sob este prisma fica definido a ocupação da terra como forma principal de luta, o que não os isentavam de tomarem parte de outras questões sociais. A luta dos Sem-Terra não era apenas por terra, mas pelo direito pleno à cidadania, mas que, a luta pela terra seria sua bandeira principal. “Outra definição é, que postura assumir perante a sociedade no processo de luta” (CALDART, 2000, p. 82). E decidiram que a cruz e a foice poderiam caminhar juntas, “desde que se tivesse claro que cada uma delas pode ser marca mais forte de um grupo específico de lutadores sociais e não ser de outros, mas que juntas podem representar uma luta comum” (CALDART, 2000, p. 83). O que nos remete a uma dinâmica própria do movimento. Cada grupo que a ele pertence pode escolher os modos como querem engajar sua luta, sem, no entanto, haver uma sobreposição sobre os demais.

Este pensamento democrático nos traz uma ideia de que a Pedagogia do Movimento Sem Terra tem uma característica única de atenção às bases culturais com que são formadas as pessoas, permitindo-lhes conservar suas raízes, ou ainda enraizarem-se a partir de suas concepções, tradições e valores. O que concebe uma extensa lista de ações direcionadas às necessidades operantes na sociedade, foi neste contexto de lutas que em 1997 o MST realizou o seu I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que enriqueceu suas experiências no que se refere a mais uma temática a ser por eles debatida e enfrentada. Dá-se início a sistematização da luta por uma Educação Pública que garantisse estratégias de apoio ao educando do campo, como também, a educação brasileira como um todo. Já no ano de 1998 em Luziânia, ocorreu a Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST em conjunto com várias outras instituições. Nesta conferência foi

[...] desencadeado um grande debate nacional sobre a situação da Educação do Campo, discutindo alternativas de vinculação entre estratégias de expansão e qualificação da escolaridade dos povos do campo e estratégias de desenvolvimento social do país como um todo. (CALDART, 2000, p. 98).

O fato é que o MST tem um comprometimento com a formação política e humana de seus integrantes e da população do campo, deste modo, toma uma atitude típica de sua filosofia e resolve por “*ocupar a escola*”, que aqui não está no seu sentido literal, mas como figura de linguagem que expressa o empoderamento do Movimento, de uma luta, também pela Educação. Para Caldart (2000), “ocupar a escola, quer dizer em um primeiro e básico sentido, produzir a consciência da necessidade de aprender, ou de saber mais do que já se sabe” (CALDART, 2000, p. 47).

Como parte da luta pela ocupação da escola, o movimento objetiva não apenas que tenham escolas nos acampamentos, mas que as professoras e professores sejam também do acampamento, conhecedores das lutas dos educandos e suas famílias. Para que isto ocorra, inicia-se uma articulação para produzir uma proposta pedagógica própria às escolas conquistadas pelo Movimento. Com isso, cria-se dentro do Movimento Sem Terra o Setor de Educação, que irá entre outras ações, formalizar a formação de professores para atuarem nas Escolas dos Acampamentos Caldart (2000). Nesta concepção, o MST entende que escola não deve ser a qualquer modelo, mas que nasça do campo, para o campo e no campo. Para além de ensinar e aprender é um espaço de construção consciente do saber sistemático, elaborado a partir do entendimento de mundo de cada indivíduo em relação aos propósitos por ele almejado e mediado pelo professor.

Construir um modelo de educação voltado às peculiaridades do povo camponês é sem dúvidas um desafio, contudo, ao pensar educação, devemos projetar que tipo de educação queremos, e que sociedade e indivíduos serão alcançados com este projeto. Com isso a formação de professores ajustada à proposta de construção da identidade da Escola do Campo e seu povo influirá diretamente para a consolidação do direito à Educação do e no campo. Caldart (2002) nos aponta que “a realidade que deu origem a este movimento *Por uma educação no campo* é de profunda desumanização das condições de vida no campo” (CALDART, 2002, p. 20). Atentando ao fato de que não há como pensar um projeto de educação para o campo, sem levar em consideração a realidade a qual os sujeitos estão inseridos, e a impulsão destas pessoas na direção da superação das desigualdades a elas impostas no decorrer do tempo, e especialmente confrontar sua realidade de modo a provocar-lhes reflexões de como cada indivíduo pode e deve ser provedor de suas transformações.

Isto posto, pode-se refletir o conceito de Educação do Campo segundo a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em seu Parecer nº 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, define Educação do Campo, tratada na legislação brasileira como Educação rural, com um

[...] significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaros, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.33).

Com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de dezembro de 2001, inicia uma nova fase no processo de construção de políticas públicas a atender as necessidades dos estudantes do Campo. No ano seguinte, a Resolução 1, de 3 abril de 2002, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 de dezembro de 1996 e na Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que trata do Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, o presidente da câmara de Educação Básica resolve em seu Art. 1º “instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas.” Em seu Art. 2º, parágrafo único, diz que

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001).

A referida Resolução, em seu texto, trata das obrigações do poder público para com uma Educação de qualidade aos povos do Campo que possa garantir a universalidade dos direitos sociais de justiça, solidariedade, inserção social e exercício pleno da cidadania. Ainda fica instituído que toda a Proposta Pedagógica às Escolas do Campo deve respeitar os direitos a igualdade, como também atender as particularidades campesina, seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Portanto, garantir tais direitos é responsabilidade prevista em lei, e que deve ser prática das escolas a sua consolidação.

Neste sentido, as ações pedagógicas, adotadas à formação continuada de professores do campo devem corroborar para garantir o que prevê as Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas escolas do campo, do que tange a construção identitária da Escola do Campo, no conceber o ambiente educativo como espaço de construção humana, organização e ajuste das relações sociais e culturais.

1.1 Práticas Pedagógicas ressignificando saberes na Educação do e no Campo

Observou-se na seção anterior, que as discussões sobre Educação do Campo foram produzindo resultados como a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, e hoje é um direito garantido por lei. Contudo, para que os educandos do campo sejam atendidos nas suas mais distintas especificidades, de modo a desenvolver um processo educativo capaz de movimentar a dinâmica do saber, e para que este movimento dialético esteja intrinsecamente ligado à melhoria da qualidade de vida, faz indispensável propostas pedagógicas articuladas a partir da realidade camponesa, e para esta mesma realidade, unir as propostas nacionais de currículo ao currículo produzido pelo educando ao longo de sua vida, com sua família e, ou com os grupos sociais ao qual está inserido é um desafio a ser considerado durante o processo educacional. Freire (2013) traz à reflexão o ato de educar respeitando os educandos e seus saberes, pois para ele não há como se conceber um ato e ensinar “sem discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE 2013, p. 31). Esta deve ser a preocupação das escolas e dos educadores com relação às práticas pedagógicas pensadas para as escolas do campo. Deve haver uma relação lógica e proveitosa entre o que se aprende na escola, as vivências e as lutas encampadas na comunidade, assim sendo, cabe à escola provocar nos educandos a luta por seus direitos.

Ao educador compete ensinar aos sujeitos que a eles faculta construir e reconstruir sua realidade, para que entendam que não se faz necessário, obrigatoriamente, sair do campo para que haja libertação das desigualdades e opressão social. Esta libertação pode e deve começar no campo, com um processo de educação com raízes libertadoras. Deste modo, é lá, na Escola do Campo, em seu espaço, com sua cultura, que será possível transformar-se para transformar. Isto não implica prender-se ao Campo, ao contrário é enraizar-se, sem necessariamente fixar. É construir uma consciência de si e de sua cultura para, caso e quando deseje, ir além dela, superar-se. Caldart (2002) traz que “a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não

porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente” (CALDART, 2002, p. 24).

Ensinar exige responsabilidade social, exige uma criticidade comprometida com que se ensina e para quem se ensina. Esta inteligibilidade deve ser uma constante no educador. Entender a complexidade existente entre o saber instituído, o saber culturalmente construído, relacionando-o com a dinâmica social da comunidade campesina, é um desafio que o educador e as instituições de ensino devem incorporar às suas reflexões, no campo de propostas pedagógicas inovadoras, condizentes com a premissa da transformação social. Partindo deste pressuposto, pode-se entender que para que haja uma proposta pedagógica inovadora faz-se imprescindível que sejam implantadas nas redes públicas de educação projetos de formação continuada objetivando atender aos educadores do campo e suas bases de apoio aos educandos.

Contudo, observa-se que a formação continuada de professores que atuam em Escolas do Campo na cidade de Cajazeiras não segue as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, visto que a Secretaria de educação não desenvolve nenhuma formação específica aos educadores do Campo. O que há de fato é uma formação destinada aos professores que trabalham com turmas multisseriadas, e uma formação direcionada aos demais professores por áreas de atuação, divididas entre Educação infantil e creches, ciclo de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental e uma terceira turma que contempla os professores dos quarto e quinto anos. Essa lacuna nas políticas de Formação de Professores que atuam nas Escolas do Campo fica mais aparente quando do plano Municipal de Educação do município de Cajazeiras, em suas metas e estratégias não traz nenhuma orientação a esse respeito. O Plano refere-se à formação dos professores da Rede Municipal de Ensino, mas não cita nada sobre Professores do Campo. Deste modo, pode-se perceber que não há uma atenção voltada às peculiaridades do professor do Campo, que atendem a uma demanda específica de conjuntura social e cultural e que precisa estar apropriado dos fazeres inerentes a população campesina.

Sabe-se que a escola, tem como essência, ao longo de sua constituição, a manutenção do *status-quo*, porém o que se propõe é uma pedagogia do movimento de reconstrução da identidade discente, pondo em foco a superação das desigualdades sociais e valorização de sua cultura, fazendo com que se desfaça de discussões conformistas de acomodação e normatização de tais situações. A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, em seu Art. 13, que trata da normatização da formação de professores, resolve em seu inciso II que:

as propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002)

Para que esse projeto de transformação social da educação campesina seja realmente eficaz, ele deve começar na elaboração de Projeto Político Pedagógico condizente com as especificidades do Campo e de sua população, em uma contingência operacional de reflexão e reestruturação do fazer pedagógico no Campo, que deve começar ouvindo e atendendo às reivindicações da população da escola do campo. É nesta linha de democratização do fazer pedagógico que as proposições legais ganham solidez. Não basta que as leis sejam instituídas, elas devem ser concretizadas de fato, na escola, na prática pedagógica. Se desde a escolha programática dos conteúdos até o modo como eles serão problematizados em sala de aula, houver um diálogo entre o que será ensinado e a quem será ensinado, com objetivos claros e coesos na direção da formação humana e social do sujeito. Ou seja, as finalidades às quais estarão direcionadas à ação pedagógica, tendo a atenção de saber se estaremos, como educadores, fazendo uma transposição de conhecimentos, na medida em que sobrepor os interesses pessoais, e, ou interesses de um grupo social distinto ao que será contemplado, ou ao contrário, uma sistematização, na perspectiva da libertação humanizadora, espelhadas nos anseios da população a qual será destinada (Freire, 1987).

O educador do campo deve estar em constante ligação com a dinâmica da população campesina, seus anseios e lutas no caminho da reconstrução de suas identidades, em uma proposta de formação alicerçada na humanização e na libertação de tudo que causa alienação e restrição de direitos. Portanto, o processo de enraizamento das práticas deve estar em consonância com esforços dos trabalhadores na direção do cuidado com a terra, com as questões relacionadas ao meio ambiente, à agricultura familiar e a sustentabilidade, de outro modo não será concebível dizer-se, educador do campo sem que haja:

[...] saberes elaborados na prática produtiva e na prática política tem ainda maior relevância pedagógica na dimensão educativa da práxis social da professora rural. Reconhecer que a construção do saber, com relação entre o pensar e o agir de um sujeito consciente, enraíza-se na prática produtiva e política possibilitando discernir a dimensão educativa destas práticas e postular a base para identificar e analisar a práxis educativa da professora como práxis social totalizadora (THERRIEN, 1993, p. 46).

A escola que, como instituição, não seja capaz de referencializar suas ações Político Pedagógico à luz da democracia, para além dos interesses corruptores de supervalorização de uma cultura sobre outra, não estará cumprindo seu papel social, ao contrário estará negligenciando sua função problematizadora e não depositária de conhecimento. Não basta ao educador, transferir conhecimento, mais do que isso, é dele a obrigação de sistematizar os conhecimentos em uma dialética de mundo de vivências e mundo do saber constituído, tornando inevitável a discussão sobre uma formação continuada que garanta aos educadores das Escolas do Campo uma base teórica condizente ao fazer pedagógico no Campo ao tempo em que possa suscitar em seus educandos o olhar problematizador que exige o processo de ensino e aprendizagem. O educador deve estar imbuído de uma certificação de que ao educando do campo caberá entender a sua importância na dinâmica da sociedade, que ser estudante do campo não o faz diferente, inferior ou superior ao estudante da cidade. Esta deve ser uma atitude contínua, de construção de identidade, à medida que o educando se faz importante em seu meio social, potencialmente encontrará razões que o encaminhe à luta por garantia e defesa de seus direitos. Tanto quanto profícua será sua construção humana, na perspectiva das relações estabelecidas com o meio, para o meio e lançar-se para além dele, mas com uma bagagem capaz de sustentá-lo nas adversidades que, eventualmente, o encontre.

Aprender a sentir a realidade a qual está inserido é, para o ser humano, um desafio que deve ser encorajado pelo processo educacional, em uma premissa de movimentar-se na direção da evolução humana. Pois, segundo Freire (1987),

[...] o ponto de partida deste movimento está nos homens mesmo. Mas como não há homens sem mundo, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora, que constituem a situação em que se encontram, ora imerso, ora emerso, ora insertado (FREIRE, 1987, p. 42).

A afirmação acima citada vem fortalecer a premissa de que a luta por igualdade, aqui tratada, igualdade de direitos aos educandos do campo, deve ser encampada em seu espaço social, discutindo à luz de suas ideologias, seus projetos de vida e sociedade. Neste sentido, não é compreensível que aos educadores não seja oferecida uma formação contínua condizente com o *modus operandi* de sua atuação. Como cobrar do educador do campo que desenvolva uma postura crítico reflexiva em seus educandos, frente as adversidades, se o mesmo não dispor de bases teóricas capazes de estruturar e fundamentar suas práticas cotidianas? Assim, faz-se urgente a construção da identidade do Educador do Campo, respeitando o direito de igual oportunidade entre estes e os colegas educadores de escolas

urbanas. Não se trata de direitos separados, diferentes. Ao contrário construir uma identidade com o professor do campo é dar-lhes a oportunidade de diálogo entre sua formação e sua atuação profissional de modo coerente e preciso.

1.2 Construção da Identidade do Educador do Campo

A identidade docente é um elemento fundamental na estruturação da formação continuada dos professores do campo, pois necessariamente a formação continuada deve passar pelo crivo da identidade docente, fazendo desvelar os elementos constituintes e inerentes ao educador do campo que o identifique como tal, agregando-os à sua formação pessoal e profissional. Entender os fundamentos que discutem a identidade docente do educador do campo e agregar à discussão tais fundamentos são pressupostos da formação continuada. Até porque formação continuada de professores do campo que não esteja à luz da construção da identidade docente traz lacuna na sua estruturação.

Com isso, ao discutirmos Educação do Campo e Práticas Pedagógicas comprometidas com esta educação não se poderia afastar da discussão a formação continuada de professores e a construção de sua identidade docente, uma ação intrínseca às práticas pedagógicas eficazes. Neste sentido, para normatizar a formação continuada de professores, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, em seu Art. 12, que trata da formação de professores, resolve: Parágrafo único: “os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”. E logo em seguida no Art. 13, institui:

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

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo (BRASIL, 2002).

Nesta perspectiva, cabe observar que a formação do Educador do Campo deve ser atendida em suas especificidades de modo a facilitar o seu trabalho e garantir melhor atenção para com os discentes do e no Campo. E segundo o disposto na Resolução, esta atenção não

deve ser apenas com relação às crianças, mas em igual modo aos jovens e adultos. No entanto, é constante perceber a lacuna que há entre os processos de formação de professores, sejam da graduação às formações continuadas aos docentes do Campo, dificultando, deste modo, que sejam fomentadas discussões no sentido de problematização das práticas pedagógicas do e no Campo. Ainda que esteja proposto em lei a formação com conteúdos adequados aos educadores do Campo, o que se observa são formações padronizadas, com conteúdos moldadas às práticas etnocêntricas urbanas, caracterizando uma dicotomização entre as discussões ocorridas na formação continuada e a realidade debatida dentro das salas de aulas das Escolas do Campo, o que pode vir a dificultar as práticas e resultados a serem obtidos.

O professor por si só não será capaz de desenvolver ações de valorização da Escola do Campo, sem que o poder público esteja preparando-o para a reflexão e reorganização do fazer pedagógico. Assim como o educando necessita sistematizar seus saberes a partir da dinâmica social na qual está inserido, é notório que seu educador também tenha a oportunidade de construir uma identidade comprometida com a comunidade campesina. Como cobrar dos professores que atuam na Educação do Campo, que são resultado de uma educação urbanocêntrica, que suas posturas sejam de valorização e incentivo a uma cultura historicamente marcada pela discriminação e desvalorização, sem que antes estes mesmos possam refletir acerca do que propõe este “novo” modelo de educação? Os moldes nos quais foram formados a maioria destes educadores, em nada favorecem esta visão transformadora de realidades que propõe a Educação do Campo. Neste sentido, Lopes (2016) diz que “é pujante a questão da profissionalidade da docência, sobretudo na educação do campo, atentar para o trabalho e para o reconhecimento das ações educativas e de reivindicações dos educadores do campo” (LOPES, 2016, p.129). Portanto, é na perspectiva de uma luta contra a proletarização do trabalho pedagógico face a uma necessidade na formação integral do educador que atuará como formador humano, consciente de seu comprometimento pedagógico frente aos desafios, pontos e contrapontos, enfrentados pela Educação do Campo e com os educandos do campo, que deve projetar o processo de formação dos professores do campo.

A formação continuada docente é primordial para fortalecer sua prática cotidiana. Todo profissional necessita atualizar-se constantemente, o que ao educador, torna-se imprescindível, ele precisa estar em constante aprendizado, avaliando e reconstruindo conceitos e práticas, que sejam capazes de superar paradigmas na direção de uma construção reflexiva de saberes, fazeres e ideologias. O conhecimento é algo inconstante, incompleto, volúvel. Daí a formação continuada ser intrínseca a profissão docente. Assim sendo, “A

dinâmica da formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo a partir da superação (negação e incorporação) no já conhecido” (PIMENTA; LIMA, 2004 p. 130). Nesta perspectiva, podemos observar que a formação do educador do campo deve ser atendida em suas especificidades de modo a facilitar o seu trabalho com os discentes do campo, em uma dialética entre os conceitos formados durante sua constituição como educador e os conceitos amparados na ressignificação da educação e na construção de novos significados para o ato de educar. Um educar sistematizador, problematizador que figura e preconiza a Educação do Campo.

A formação do professor deve estar articulada com as questões históricas, políticas, culturais e sociais do grupo ao qual seu fazer pedagógico irá alcançar, pois de outro modo tende a perder-se na inutilidade da ação. A formação dos conteúdos é muito importante, mas que haja um diálogo entre ambos, pois

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação... O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013 p.45).

O educador não pode ir de encontro a uma realidade, seja ela do campo ou não, munido apenas do conhecimento empírico. A relação que há entre os conhecimentos epistemológicos e empíricos, na educação tem relevante importância na formação do professor. Este ao entrar em contato com a Educação do Campo tem como dever esvaziar-se de conceitos previamente constituídos e fomentados na formação elitistas de educação urbana e vestir-se, especialmente, da sensibilidade afetiva (do que afeta) tanto como convicção que ao afetar-se estará tomando como sua, as demandas pertinentes ao campo. Esta deve ser uma observação primária quando da elaboração de cursos de formação continuada aos educadores do Campo. Para tanto superar os desgastes e as lacunas quando das proposituras de formação é um desafio posto as Secretarias de Educação e seus técnicos. E aí nasce outro desafio que é a formação destes técnicos de educação, sejam coordenadores e, ou orientadores educacionais, que necessitam aprender para ensinar. Ou ainda, entenderem a importância desta proposta de valorização da cultura campesina, de formação de seus professores e a partir desta consciência buscar parcerias que os ajude no fortalecimento de suas ações, conforme Freire (2013).

Ao dispor sobre a Educação do Campo, práticas pedagógicas e formação de professores devem-se ter como propósito a reconstrução do fazer pedagógico, a partir de uma transformação, no sentido literal da palavra, ações capazes de construir para além do que está posto como absoluto há séculos. Não que isto seja uma tarefa fácil, porém, para mais que espinhoso, é absolutamente necessário que o educador e a equipe pedagógica e governamental das Secretarias de Educação estejam cientes das suas obrigações para com a educação e para com os povos do campo.

Em um diálogo entre formação profissional e formação humana, na perspectiva da construção do saber a partir das práticas culturais, políticas e sociais dos envolvidos, o que se pôde perceber no decorrer da discussão foi a inegável importância e necessidade de uma formação de professores direcionada aos educadores que atuam nas Escolas do Campo. Uma formação comprometida com o sujeito do campo e suas bases sociais e culturais, afim de que esses professores recebam uma atenção no que diz respeito as contribuições teórico-metodológicas capazes de concatenar as discussões realizadas nas formações e o cotidiano em sala de aula, de modo a garantir o exímio direito a igualdade entre os sujeitos. Outro ponto importante, para a formação de professores, diz respeito ao modo como o professor entende sua prática, pois a partir da construção de sua identidade docente como educador do campo, o professor decidirá que posição tomar diante dos desafios da profissão. Ser educador é uma função social, ser educador do e no Campo é um desafio à auto formação e a formação continuada por parte dos órgãos centrais e de revisão paradigmas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ato de planejar sistematicamente uma ação que vise à aproximação e a análise de uma realidade específica é um ato científico. Neste processo investigativo, a construção do conhecimento acontece através da pesquisa e converge para a efetivação da aprendizagem. Para Demo (2000), "na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórica metodológica para construir conhecimento" (DEMO, 2000, p. 33).

Para se construir uma estrutura metodológica adequada e rigorosa que conduza o pesquisador a alcançar os objetivos almejados na pesquisa, o pesquisador deve obedecer a uma sequência que vai desde o conhecimento do assunto, passando pela curiosidade e sensibilidade social entre outros aspectos. Deste modo, pode-se definir pesquisa:

como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos...desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos técnicas e outro procedimentos científicos (GIL, 2002, p. 17).

Para se obter uma melhor aproximação e compreensão da realidade, fez-se necessário a averiguação sistemática do tema e do problema a ser abordado na pesquisa. O trabalho terá como objeto de pesquisa a formação de professores do campo, assim será possível delinear os caminhos a serem seguidos do decorrer da realização da pesquisa e análise dos dados coletados. Com isso delimitou-se uma pesquisa de natureza exploratória objetivando conhecer o modo como é empreendida a formação continuada de Professores do Campo na cidade de Cajazeiras - PB. A pesquisa ação, de natureza exploratória tem como objetivo principal promover uma maior aproximação com o problema apresentando, fazendo conhecer dados desconhecidos ou pouco desvelados. Para Gil (2002) "estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito, ou a constituir hipóteses" (GIL, 2002, p. 43).

Este estudo monográfico fundamentou-se precipuamente em Caldart (2000; 2002), Freire (1987; 2013), Therrien (1993), Ibernón (2006), entre outros teóricos da Educação do Campo e da Formação de Professores, bem como a Constituição Federal (1988), as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo (2002), LDB nº 9394/96, entre outros, que estenderam e aprofundaram a produção do conhecimento necessário para desenvolver o trabalho.

Para a análise dos dados colhidos durante a pesquisa, foi utilizado como categoria de análise a Pesquisa-Ação, que consiste em um modelo em que o pesquisador e os sujeitos da

pesquisa interagem em uma dialética de socialização do conhecimento, de modo que haja uma troca dos saberes e das ações teóricas metodológicas entre o investigador e o investigado. Isto favoreceu esta pesquisa, pois permitiu a troca de conhecimentos e experiências entre o pesquisador, que também é educador do campo e os sujeitos, referente à educação do e no campo, visto que a abordagem de pesquisa-ação possibilita que a observação e a vivência da realidade pesquisada seja levada em consideração quando da análise dos dados. Segundo Baldissera (2001):

[...] a pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva (BALDISSERA, 2001, p. 3).

Deste modo fez-se uma sistematização do material pesquisado com a formação continuada de Professores do Campo à luz de alguns dos seus teóricos. Compreendendo que a formação é o processo de construção do conhecimento a partir da apreensão da realidade em um intrínseco diálogo com os saberes produzidos na escola, na direção da transformação social dos sujeitos (Araújo, 2011). Assim, amplia-se o conceito de escola para além de lugar de aprender a ler, escrever e contar. A Escola do Campo deve ter como função social a socialização dos saberes e fazeres do povo campesino, com propostas pedagógicas atentas a todas as dimensões que constitui a formação do sujeito (Caldart, 2000). Outrossim, trata-se de combinar pedagogias capazes de produzir uma educação comprometida com suas relações sociais, a cultura e as memórias do povo do campo, na construção da identidade e na superação das desigualdades sociais, políticas e culturais, predominantes no campo (Caldart, 2002).

Para isto definiu-se, como estratégia a ser desenvolvida na coleta dos dados, a entrevista semiestruturada e a observação com instrumento de pesquisa de campo, tendo em vista a necessidade de investigar a formação continuada de professores do campo, como objeto desse estudo. Isto porque o estudo de campo busca um maior aprofundamento das questões propostas, tendo em vista utilizar-se de técnicas de observação do grupo estudado, o que torna maior as chances dos sujeitos serem mais precisos e suas respostas mais seguras. Como também exige do pesquisador uma maior inserção na realidade, para que possa entender melhor os costumes, as convenções e regras que regem o grupo estudado (Gil, 2002).

Como sujeitos de pesquisa, a mesma foi realizada com quatro Professores da rede Municipal de Ensino da cidade de Cajazeiras-PB. Destes, um cursou o Ensino Normal a nível médio, duas têm Licenciatura em Pedagogia, e o último tem Licenciatura em Letras e especialização em Linguagem. Estes estão dispostos em quatro Escolas da Educação básica do Campo, todas com ensino multisseriado, sendo que uma das Escolas está situada em um assentamento da Reforma Agrária, e as demais localizadas em comunidades distantes da sede do município. Contou-se também com a participação de duas Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras, com Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino, sendo responsável pelo apoio técnico e pedagógico às escolas e Professores do Campo e a outra como Coordenadora geral da Secretaria, com Licenciatura em Letras e Mestrado em Letras.

A escolha amostral dos sujeitos se deu por entender que para que a pesquisa rendesse resultados satisfatórios, que viessem a atender os objetivos do estudo de analisar as ações públicas de apoio aos professores que atuam nas escolas do campo, destacar e analisar as ações pedagógicas de valorização da cultura campesina e identificar as práticas de apoio aos educandos do campo e suas peculiaridades, necessitava-se de sujeitos que conhecesse o tema pesquisado, se identificasse com o objetos o serem investigados nesse estudo. Deste modo buscou-se compreender as concepções dos sujeitos pesquisados com relação a formação continuada de professores do campo na Cidade de Cajazeiras.

Os dados foram obtidos seguindo um calendário de visitas às escolas, seguido de encontros para que fossem realizadas as entrevistas. Estas datas foram previamente combinadas com os sujeitos a serem pesquisados. Inicialmente, o contato ocorreu por telefone com os professores, para agendamento das visitas às escolas em que os mesmos trabalhavam. Onde foram feitas as primeiras observações das ações ocorridas na escola, conversas informais com os funcionários e alguns vizinhos das referidas escolas, momento em que foram colhidos os primeiros dados da pesquisa, como o contexto histórico das escolas e comunidade, a distribuição das turmas e a organicidade das salas de aulas. Após este primeiro contado ficou marcada as datas para a realização das entrevistas. Estas ocorreram em datas posteriores. Duas nas próprias escolas onde lecionavam e duas em locais solicitados pelos entrevistados. Já com relação as Coordenadoras Pedagógicas, o agendamento foi feito por telefone e as entrevistas aconteceram na sede da Secretaria de Educação em dias distintos.

Os dados foram colhidos seguindo um roteiro semiestruturado, por este possibilitar uma liberdade maior aos sujeitos entrevistados, no que se refere às respostas, como também à

possibilidade de novas indagações pelo entrevistador, caso se fizesse necessário durante conversa.

A entrevista semiestruturada foi valiosa neste processo por sua potencialidade de comunicação com os sujeitos e por proporcionar que as perguntas fossem de diferentes maneiras, contextualizadas, facilitando o entendimento e a obtenção de respostas mais coesas. O que promoveu uma dialética capaz de envolver mais questionamentos ao diálogo, enriquecendo-o. Contudo, algumas das questões propostas na entrevista foram retiradas da etapa de coletas de dados, que ficarão para estudos posteriores na pós graduação, quando devo voltar a esta temática, iniciando à partir dos dados que já disponho da pesquisa de campo desta produção do meu trabalho de conclusão de curso.

Os registros das entrevistas aconteceram através de gravação de áudio, que em seguida foram transcritos na sua íntegra para categorização simples dos termos concorrentes. De início alguns dos sujeitos ofereceram certa resistência quanto a gravação, contudo, logo após prestar-lhes os esclarecimentos e em posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, certificaram-se da lisura da pesquisa e da certeza de que seus dados seriam sigilosamente preservados, respeitando os padrões éticos definidos pela Resolução CNC 466/12³.

³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, quanto os roteiros de entrevista encontram-se disponíveis no apêndice dessa produção.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS AÇÕES DE APOIO AOS PROFESSORES DO CAMPO

Nesta seção será apresentada a análise dos dados relativos a pesquisa realizada para investigar como ocorre à formação continuada de professores do Campo na cidade de Cajazeiras. A pesquisa foi realizada com quatro professores da rede Municipal de Ensino da cidade de Cajazeiras-PB, em quatro escolas da Educação básica do Campo, todas com ensino multisseriado, sendo que uma das escolas está situada em um assentamento da Reforma Agrária, e as demais localizadas em comunidades distantes da sede do município. Objetivou-se conhecer as ações políticas e pedagógicas, adotadas para a formação continuada dos professores do Campo. As questões levantadas a partir de um formulário semiestruturado, e levando em consideração às observações feitas durante a pesquisa ação, serão analisadas a partir das ações públicas de apoio aos professores do Campo, destacando as ações pedagógicas de valorização da cultura campestre, buscando identificar as práticas de apoio ao educando do campo e suas peculiaridades.

Como é possível acompanhar na seção anterior, que discutiu a formação contínua de professores do Campo, não é cabível pensar o processo educacional, no e do campo, sem que sejam discutidos a formação continuada, apoio técnico, pedagógico e estrutural aos docentes que atuam neste segmento. Para tanto, faz-se necessário observar as especificidades inerentes a Educação do Campo com uma formação comprometida com um currículo que seja pertinente aos povos do campo, de modo a garantir uma educação de qualidade aos educandos, da educação infantil à modalidade de jovens e adultos- EJA. Segundo o relato da Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, que é responsável pela formação dos professores do campo, não são oferecidos conteúdos condizentes com a Educação do Campo. Haja vista que, segundo a Coordenadora Pedagógica com relação a conteúdos condizentes com o contexto vivencial dos educandos têm-se

semanalmente encontros aqui na Secretaria com os oito professores das escolas multisseriadas. Esses encontros são planejamentos, a gente trabalha a parte burocrática, administrativa, no primeiro momento e no segundo momento a gente vai para o nosso planejamento. Não tem uma parte específica para o campo, mas a gente tenta adaptar algumas questões ao Campo, algumas vivências. Nós temos, a maioria dos professores, eles acompanham o livro didático que vem para o Campo. Então a maioria deles trabalham isso, e a gente também tem a demanda do Soma e do PNAIC, que são programas do Governo Federal, que eles trazem, o Soma, do governo do estado, o PNAIC, do Governo Federal, e os professores, eles tentam inserir

essa, esse conhecimento do Soma e do PNAIC, levando para o Campo.
[Coordenadora Pedagógica Luzia. Entrevista realizada em 09/11/2017]

Uma das questões em destaque acima é o fato da formação não contemplar às necessidades do profissional que atua na escola do campo, em uma realidade distinta e com um público específico. A formação continuada tem como característica a dinamização dos saberes e a troca destes e das experiências. Contudo, é durante este processo formativo que o educador deve encontrar sentido entre o que se discute e suas práticas em sala de aula. E aí a entrevistada aponta as ações do Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC), que é um Programa do Governo Federal em parceria com o Distrito federal, Estados e Municípios, que visa a alfabetização das crianças até oito anos, e, ou o terceiro ano do Ensino Fundamental. Já o Pacto pela aprendizagem na Paraíba (SOMA), visa elaborar estratégias que contribuam com a melhoria dos indicadores educacionais da rede pública do Estado. O SOMA é uma contrapartida do Estado da Paraíba que vem somar ao PNAIC, elaborando e aplicando avaliações diagnósticas nas escolas da rede pública de ensino e na formação dos educadores que atuam no ciclo de alfabetização, que segundo o programa, acontece do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, a proposta de formação continuada do PNAIC/SOMA não tem relação direta com as necessidades dos educadores do campo. E não é esta sua função, visto que foi criado com o objetivo de subsidiar os educadores no processo de alfabetização das crianças.

Em sua portaria de regulamentação, o SOMA trata da formação de professores em seus Artigos 22, 23 e 24, como para subsidiar o professor no planejamento didático e utilização do material pedagógico disponibilizado pelo programa. Neste sentido o educador do campo fica a mercê das próprias interpretações e construções adaptáveis a suas realidades, correndo sério risco de incorrer em equívocos. Uma vez que “a prática reflexiva não deve ser solitária do professor, esta prática deve está inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressão interesses e condições diversas” (RAMALHO, 2004, p.26). Nesta concepção, não é função apenas do professor a construção profissional, ao contrário, é na ação conjunta com as instituições que a reflexão tornar-se-á pró-eficiente, garantido maior abrangência e eficiência.

Sobre a intrínseca relação entre a formação continuada e às práticas educativas e sociais, Imbernón (2006) nos aponta que

a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias

de ensino em um contexto determinado, no planejamento, no diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2006, p. 67).

O autor nos traz a função da formação contínua objetivando a atender às especificidades e ao contexto dos alunos. Outro ponto importante refere-se ao comprometimento com a transformação social, com o meio no qual está inserido àqueles a quem se destina a proposta educacional. Deste modo, proporcionar uma qualificação profissional de qualidade aos educadores do campo pressupõe, dentre outras ações, uma atenção especial ao contexto social e de lutas nas quais estão inseridas, por meio de discussões de temas e propostas inerentes a este contexto. Isto implica desfazer-se do individualismo em prol de ações coletivas de valorização social e comunitária, compartilhando e desenvolvendo a criticidade, enriquecendo suas práticas e fomentando a valorização social da comunidade escolar a qual se destina.

Ainda em sua fala anterior, a coordenadora Luzia⁴ apresenta que as formações continuadas aos educadores do campo acontecem apenas para os professores que atuam nas escolas multisseriada. As demais instituições de ensino, mesmo localizadas na zona rural, mas que funcionam seguindo o modelo seriado, não estão inseridas na modalidade de Educação do Campo, mas seguem a formação direcionada aos educadores que atuam nas escolas urbanas. Esta informação é reafirmada pela Coordenadora Geral da mesma Secretaria, que menciona:

nós já tínhamos uma normativa de matrícula aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, que nós seguimos, então na normativa de matrícula vem o que é englobado como escola do campo, como Educação do Campo está mais voltado às escolas que oferecem a modalidade multisseriada de ensino... nós não temos uma política de formação continuada separada Campo e Cidade, nós temos uma política de formação continuada por modalidade de ensino [Coordenadora Geral. Entrevista realizada em 14/11/2017].

Em contraponto, as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, que em seu Art. 13, trata da formação de professores das escolas do campo e dos componentes que devem nortear tal formação, no inciso I e II estabelece que os estudos devem valorizar e respeitar a diversidade, efetivando o protagonismo das crianças, jovens e

³ Luzia, como os demais nomes dados aos sujeitos desta pesquisa são pseudônimos, criados por mim para resguardar as identidades dos mesmos. Todos os sujeitos tiveram a oportunidade, durante a pesquisa de escolher seus pseudônimos, contudo deixaram à minha escolha, que escolhi nomes aleatórios, sem nenhum significado.

adultos do campo, ao tempo em que garantam, a participação destes na construção e transformação da vida no campo, norteados por uma gestão democrática e comprometida pelos princípios éticos de solidariedade e colaboração social. Nesta perspectiva, a formação de professores e a gestão escolar das escolas do campo têm um compromisso social com a população a qual está inserida. E para que haja esta valorização e se consolide o comprometimento social e ético de que trata a referida lei, faz imprescindível o planejamento das ações direcionadas aos educadores que possam subsidiá-los no conhecimento da realidade campesina e no empoderamento de suas atribuições. A partir da reafirmação do seu papel social como agente construtor e transformador da realidade campesina, o educador conseguirá exercer, com maior segurança, sua função de mediador do conhecimento. Pois, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra... A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (FREIRE, 2013, p.75). Ser professor no campo, portanto, exige comprometimento com os sujeitos do Campo e suas particularidades, mas especialmente com o movimento intrínseco entre este e a sociedade, de modo a fazer reconhecer seu papel nesta e suas possibilidades de transformá-la, se preciso for.

A Educação do Campo nasce dos movimentos sociais e vem para romper com a cultura de desvalorização campesina, ao tempo em que busca garantir os direitos dos camponeses como cidadãos com cultura própria, saberes e fazeres peculiares e que por tal merecem atenção diferenciada, sem que para tanto sofra nenhuma forma de segregação social. Apesar dos avanços, ainda observa-se grandes dificuldades no que se refere à formação de professores para atuarem nas escolas do campo, visto que ainda não se consolidou a importância de questionar os modelos propostos para garantir a manutenção do *status-quo*, em detrimento da reflexão, da contraposição. Ainda mais quando a classe social a qual se destina trata-se do campo, de um povo historicamente desvalorizado. Para romper esse paradigma deve haver um comprometimento da formação de professores com a proposta de educar para transformar, pois a:

[...] formação é o conhecimento desenvolvido a partir da apreensão da realidade social analisada no processo de aprendizagem. Aponta para a mudança do indivíduo e da sociedade para que este sujeito, organizado, passe a dialogar e agir para contribuir com a transformação da realidade (ARAÚJO, 2011, p. 44).

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores para a Educação do Campo deve vir com uma concepção de transformação da realidade, sem perder assim suas origens,

numa dialogicidade entre os saberes constituídos e os saberes historicamente construídos, sob a égide da valorização e propulsão social.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu art. 13 vai dispor da formação de professores numa perspectiva de valorização da diversidade cultural e da construção da identidade social. Mesmo garantido por lei, sabemos das dificuldades operacionais de cumprimento do proposto. O professor Joaquim, sujeito da pesquisa desse estudo faz uma reflexão pertinente sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores com relação à formação continuada. Na qual sustenta:

[...] pra gente dizer específica, a gente pegar realmente o nosso sistema brasileiro de educação, a gente ver que isso não é verdade. Ele pode existir no papel, mas uma formação específica a gente não vê nem nas Universidades, nós não temos... isso é uma deficiência que nós temos. Então pra gente dizer assim, não há uma formação específica, não. Especificamente, nós não temos. Isso não é só em Cajazeiras, é a nível de Brasil. Não é isso? Uma formação específica, porque quando você tá numa Universidade, você tem uma formação específica sim, dentro da sua disciplina, não é? Mas voltado para a Educação no Campo, não [Professor Joaquim, em entrevista realizada dia 08/11/2017].

Para o docente, as dificuldades de cumprir com o que prevê as legislações em vigor, em nosso país. Mesmo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, ainda hoje pouco se avançou com relação à formação de professores para a Educação do Campo. O entrevistado ao indagar sobre a lacuna sentida por ele com relação a precariedade da formação de professores, não só em Cajazeiras, mas em todo o país, mostra sua indignação frente a situação vivenciada por ele na sua cidade, no que diz respeito a falta de atenção dada a formação continuada de professores que atuam nas Escolas do Campo. E ao apontar sua insatisfação com relação à formação de professores em todo o país, traz à reflexão o *déficit*, que ele julga existir nas políticas de formação continuadas de professores, especialmente aos professores que atuam no Campo. Durante sua fala o educador indica também a questão do ensino nas Universidades, pois segundo sua interpretação, a formação também é deficitária deste os cursos superiores de formação de professores, que não apresentam disciplinas curriculares que visem discutir as problemáticas da Educação do Campo e as leis que regem suas especificidades.

Contudo, ainda no que diz respeito à formação de professores do Campo no país, Silva (2011) nos aponta uma mudança neste cenário. Quando discute que:

as propostas de formação de professores (as) do Campo tem se expandido em todo o Brasil, hoje temos cerca de 31 Universidades públicas com cursos

de Licenciatura em Educação do Campo e Educação Contextualizada, onde somos percussores nesta oferta, que conta hoje com 21 cursos em implementação em diferentes Universidades (SILVA, 2011 p. 417).

A autora vem mostrar que algumas conquistas neste sentido já foram possíveis, porém diante de um país com dimensões continentais, talvez não seja possível sentir o reflexo destas mudanças em todos as cidades do país. O que convém aos professores pesquisarem sobre o tema, a fim de sugerir aos órgãos públicos nos quais estão inseridos, que elaborem um programa de formação continuada condizente com as especificidades do campo. Assim estarão atuando diretamente como agentes construtores de seus saberes.

Neste sentido, é interessante refletir que mesmo não havendo uma discussão teórico-metodológica, em todos os cursos de graduação das Universidades, no que concerne a Educação do Campo, far-se-ia necessário explorar esta demanda nos grupos de estudos, de pesquisa e extensão de modo a garantir que um tema tão relevante para a educação do país e para a consolidação de uma sociedade justa e igualitária seja pensado e debatido não apenas nos espaços acadêmicos, como também pode estruturar grupos de estudos e pesquisas nas Secretarias Municipais de Educação, e até mesmo, de autoformação docente. Pois, pensar educação na perspectiva de universalidade é arbitrária, temos sim que pensar em igualdade de oportunidade, porém entendendo que demandas diferentes pressupõe atendimentos diferenciais. Com isso, Silva (2011), nos fala do rompimento do conceito de universalidade do ensino e nos traz que:

já não lidamos mais com a ideia de que as diferenças entre os sujeitos são de natureza meramente geográfica, pois compreendemos que cada povo, em cada lugar produz economicamente sua vida e reproduz socialmente a mesma com diferentes sentidos e significados. Neste sentido os Centros de Formação de Professores precisam pensar suas propostas políticas pedagógicas de formação inicial e continuada de formação de professores, pois o cenário que temos de educação básica do nosso país, juntamente com este debate leva necessariamente a um repensar das políticas educacionais de formação docente (SILVA, 2011, p. 409).

Sob esta ótica, faz-se pertinente refletir que apesar de estar se falando da formação de professores de um país, temos que levar em consideração toda a sua complexidade territorial, mas não apenas isto, ela é também econômica e social que converge para uma disparidade cultural bastante acentuada. Assim, deve-se atentar para a necessidade da apropriação dos conhecimentos regionais e locais que sistematizados corroborará em um atendimento eficiente aos educandos. É preciso estudar mais sobre o que acontece no campo, buscar trazer à reflexão, pedagogias que tenham como gênese o comprometimento com a cultura campesina e

sua importância na luta por condições igualitárias de acesso e permanência dos estudantes na escola, sem que para tanto tenha de desfazer-se de seus modos de vida, perder suas raízes. Gestores públicos e educadores devem criar espaços de reflexão, construção e sistematização do fazer político pedagógico nas Escolas do Campo.

3.1 As ações de valorização da cultura campesina

Quando nos reportamos à valorização cultural campesina, trazemos à tona uma história de segregação social e cultural, ao tempo em que perspectiva-se a superação e aceitação de um povo e suas produções socioculturais que transcendem ao ideário discriminatório das classes sociais dominantes em direção a igualdade de direitos e oportunidades. Aprender sobre as diferenças é construir-se à partir dos aprendizados, este modo:

[...] estamos construindo alguns aprendizados sobre estas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços de nossa identidade. Um deles é que estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação que é econômica, política, cultural (CALDART, 2002, p. 21).

Para tanto a escola é, ou deve ser uma aliada muito importante na promoção e valorização cultural. E neste contexto o protagonista deve ser o educando e as relações socioculturais por ele exercidas, em uma dialética entre estes e os órgãos gestores da educação, aqui municipais, visto que no Brasil, a gestão escolar é feita por Secretarias Municipais e Estaduais sob a supervisão dos seus referidos Conselhos de Educação. Nesta perspectiva, ao buscar conhecer as ações da Secretaria de Educação concernente à valorização da cultura campesina, a Coordenadora Luzia relata que

Com relação a cultura, é, dentro do Campo, da parte campesina, não existiu. Mas a gente teve uma valorização muito grande da secretaria este ano. Como? As escolas do Campo, elas nunca participaram de um desfile do dia da Cidade. E nunca tinham aberto para os meninos do Campo virem ver e participarem. E esse ano a gente conseguiu, que duas, três escolas do Campo viessem participar aqui do desfile. [Coordenadora Pedagógica Luzia. Entrevista realizada em 09/11/2017].

O relato da pesquisada é bem claro no que diz respeito a falta de políticas de apoio à cultura no município de Cajazeiras, ainda que aponte algumas ações de inserção dos educandos do campo nas atividades realizadas pela Secretaria de Educação. Pois, segundo Luzia, os estudantes do campo não tinham, aqui, participação nos eventos promovidos pela Secretaria: “E, eu lembro muito bem, que algumas mães que vieram acompanhar e alguns alunos, eles ficaram encantados. Porque muitas destas crianças, por incrível que pareça, eles nunca tinham vindo à cidade .” (LUZIA, entrevista realizada em 2017), tornando ainda mais claro a falta de atenção das gestões municipais com a população camponesa. Ainda que esteja garantido na Constituição Federal, no seu Art. 215, que trata da garantia do exercício dos direitos culturais, parágrafo 3º, inciso IV- “Deve haver a democratização de acesso aos bens de cultura”, seguido do inciso V- “valorização da diversidade étnica e regional”, promover e garantir espaços de valorização cultural em nosso país é algo ainda deficitário. Vivemos em uma sociedade capitalista em que os bens culturais das classes menos favorecidas não são tidos como Cultura, apesar de toda riqueza cultural que há no país, apenas é considerado “bem cultural” o que foi produzido pelas elites que dominam este cenário desde nosso processo de colonização. Apesar das lutas encampadas pelos mais diversos movimentos sociais, que objetivam a valorização da Cultura Popular no Brasil, isto ainda não é uma prática comum em toda a sociedade.

A construção de um modelo de educação comprometido com a formação humana dos sujeitos ultrapassa os limites da reprodução arbitrária de culturas e saberes fundamenta-se em atitudes permeadas por conceitos éticos e profissionais capazes de impregnar-se de novas possibilidades, e leva em consideração que a base para uma sociedade justa é a garantia de direitos e a construção crítica de seus indivíduos. Portanto, trata-se:

[...] de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixa as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações (CALDART, 2002, p. 23).

Sob a égide da formação humana que converge para a construção identitária dos sujeitos, devem está pautadas as propostas de incentivo e valorização cultural. Pois para ser escola de qualidade, incursa com o saber e o fazer na direção da construção, do movimento, da dialética da educação, ela perpassa-a os muros da escola de encontro à erudição social e seus sujeitos.

Nesta luta por uma educação que dialoga com os bens culturais inerentes a um povo, o povo do campo, está uma figura de relevante importância, o professor. Ele deve ser o

mediador entre a comunidade, os saberes e suas lutas. A professora Maria relata como procede, no que diz respeito a valorização da cultura na comunidade em que trabalha, concernente com os conteúdos abordados em sala:

olha, dentro dos conteúdos que nós temos que aplicar na sala de aula, o que eu faço é pegar a própria realidade deles e transferir numa aula, né? Para que eles possam ter uma noção de realidade, não adianta a gente aplicar um conteúdo que não condiz com a realidade do campo, que não é, que é bem diferente da realidade da cidade, então o que eu faço na minha sala de aula, para que eles entendam melhor a mensagem que eu quero passar naquele momento, é pegar a realidade deles e tentar colocar dentro da minha aula e trabalhar com o lúdico, que eles aprendem brincando e nem sabem que estão aprendendo [Entrevista realizada em 03/11/2017].

Quando tratamos de educar culturalmente, faz-se entender que aprendemos no intrínseco movimento entre o que foi e é produzido no grupo social, os modelos, as práticas e o que é ensinado na escola. Desta relação nascem os posicionamentos, as escolhas, novas práticas e entendimentos na direção do crescimento humano. Para tanto o posicionamento do professor educador é de extrema relevância na construção da identidade discente, visto que:

é a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. E os educandos olham especialmente para as educadoras, são sua referência como modo de vida (CALDART, 2000, p. 36).

Deste modo torna-se legítima o posicionamento da professora Maria, ao tomar a iniciativa de dialogar com a cultura da comunidade, inserindo-os na dinâmica escolar, de modo a compartilhar os saberes e garantir que escola e comunidade trabalhem juntas na sistematização dos mesmos. Afinal, a escola é um espaço que pode formar ou deformar o ser humano, isto dependerá dos posicionamentos de seus agentes, especialmente o professor que é quem desenvolve diretamente as relações com os estudantes, servindo-lhes muitas vezes de modelo, é nestas relações que ocorrem o enraizamento coletivo, na perspectiva da colaboração e troca de saberes. A comunidade campesina tem que sentir-se parte da escola, para que esta acolha as demandas socioculturais da comunidade em um movimento de compreensão e respeito de sua história.

3.2 Práticas de apoio ao educando do campo e suas peculiaridades

Quando se fala de práticas de apoio aos educandos tem-se que ter como entendimento que é ele o principal autor de seu saber. Educar é uma tarefa que exige dedicação, postura ética, compromisso e criticidade. Dedicação no sentido de acolher e entender a profissão como uma escolha que deve estar direcionado ao educando e suas necessidades. Postura ética, pois ensinar exige posicionamentos e estes devem convergir na direção do bem coletivo, para além de comportamentos solitários e individualistas, superando a mesquinhez humana pondo à prova verdades, antes absolutas, mas que podem vir a ser questionados a partir de novas relações. Compromisso com a formação plena do ser humano, entendendo que ensinar é um movimento dual, assim sendo, respeitar o saber do seu educando é uma questão que deve ser dialogada em seu interior, para que não corra o risco de cometer equívocos que venham a prejudicar a dialética do aprender. Neste movimento, entender que os educandos chegam à escola cheios de saberes, e constituídos de saberes populares adquiridos nos mais diversos grupos de convivências, fará do ato de ensinar, também um recíproco aprendizado. Há ainda a criticidade que não pode deixar de fazer parte da dialética do ensinar e aprender. Atitudes críticas devem ser no sentido de indagar-se sobre: Que tipo de sujeito quero ajudar a construir? Esta deve ser uma das questões mais presentes na vida do educador e em sua prática em sala de aula. Educar é antes de tudo uma prática cheia de intencionalidade, negar esta não é tornar-se neutra, ao contrario é assumir o não compromisso numa postura de renúncia às atitudes que a profissão exige, visto que, discurso e prática percorram intrínsecos os caminhos do ensino (FREIRE, 2013).

Ao tratar de educação como direito de todos os cidadãos e que tal direito deve vir munido de intencionalidade, entra em cena os educandos do campo como sujeitos de direitos e deveres, que devem ser atendidos em suas especificidades para que assim possam sentir-se inseridos na sociedade e participantes dos bens sociais comuns, sem no entanto, terem suas identidades desrespeitadas, ou violadas. Para que isto ocorra é imprescindível ações de apoio aos estudantes e suas individualidades, posto que ao tratar de estudantes do campo, estas individualidades ganham dimensões coletivas, pois referem-se aos grupos de estudantes que moram no campo.

Para entender a valorização e incentivo aos educandos do campo no município de Cajazeiras, percebemos que os educadores desenvolvem práticas educativas em que buscam acolher as vivências de seus alunos de modo que a partir delas haja a produção e sistematização de novos conhecimentos. Quanto a esta questão o professor Joaquim relata que

na perspectiva, por exemplo, a partir do momento que você abre espaço para que o aluno, na verdade, ele discuta seus sentimentos, o que ele pensa, você já está trabalhando a formação do aluno, desde já. Quando você, realmente trabalha com o aluno esta questão da realidade, que eu acho muito importante, e dentro da qualidade está o ser humano, na perspectiva do desenvolvimento humano é muito importante. Que a gente trabalha, também, a questão da família, tá certo. A gente busca a família para escola para a gente questionar os problemas da família. Porque nós sabemos que os problemas sócias tem grande interferência dentro da escola. Porque a escola é apenas uma esfera social, ela é uma esfera dentro de uma comunidade maior, que é a família. Então pra mim, o centro principal de qualquer sociedade, chama-se a família. Se a família vai bem, a sociedade anda bem. Se a família vai mal a sociedade também anda mal. Então quando eu falo família, nós temos a estratégia de trazer a família para escola, aproximando a escola da comunidade, para que a gente possa trabalhar melhor e ver as dificuldades e as necessidades da criança. Então a gente busca muito essa questão. Nossa estratégia muito nesse sentido, trabalhar projetos, trabalhar gincanas, nós trabalhamos com projetos de leitura de escrita, trabalhamos com dinâmicas, a gente trabalha com debates. Porque isso faz com que o aluno conheça melhor a si mesmo e conheça a sua comunidade. Então assim, quando você abre espaço para que o aluno se sinta a vontade, para que ele se sinta sujeito da construção do conhecimento. Sujeito! Então esse sujeito com certeza ele já está trabalhando a sua própria visão de mundo, e a sua própria formação dentro daquele, da sua escola. Porque a escola não é só, quatro paredes [Professor Joaquim, em entrevista realizada dia 08/11/2017].

Entender que o posicionamento da escola com relação às famílias deve ser no intuito de agregar, é um dos principais caminhos para garantir o direito social dos educandos e sua comunidade. Quando a escola entende que ela é um dos espaços de aprender, mas que de modo algum é o único, nem o mais importante, o papel incumbido à mesma tornar-se-á menos árduo e mais eficiente, pois ao tempo em que divide com as famílias e os grupos sociais a educação dos estudantes, estará agregando saberes, que ela sozinha não dará conta. E nem pode, porque nem todos os saberes são inerentes a escola, perpassam seus muros e os superam convergindo para a complexidade da formação humana.

O educando do campo é este ser humano complexo e inconcluso e mais, inserido em uma dinâmica social própria, que lhes oferece desafios ao longo de seus percursos formativos. E um dos mais importantes destes desafios se dá no campo da valorização social e cultural, pois é aí que acontece o empoderamento de si, como indivíduo, múltiplo e único, integrante de uma classe social desvalorizada, mas que pode apropriar-se de seus bens culturais, sociais e intelectuais para iniciar uma transformação, que começa a partir do envolvimento deste com as lutas de seu povo, de sua gente.

À escola compete o compromisso com o ser e o fazer no Campo. Pondo-se como aliada na formação do ser humano, que é ser social, produtor e produto de uma cultura

específica, a cultura do povo que vive no campo. Atuando como facilitadora da aprendizagem e mediadora do conhecimento. Paulo Freire (1987) traz uma das mais pertinentes reflexões a este respeito: “a escola não transforma a realidade, mas pode formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...” (FREIRE, 1987 p.40). Assim deve caminhar a educação, seja urbana e, ou do campo, na perspectiva da superação daquilo que oprime, segrega, almejando a libertação humana e social das classes oprimidas, aqui as pessoas que vivem e dependem do campo e de políticas públicas de apoio e desenvolvimento aos bens culturais dos quais dependem para assegurar sua permanência no campo, bem como, se necessário for, a saída dali com uma bagagem humana capaz de refazer-se sem que seja necessário negar suas origens, suas raízes. Portanto, escola do campo não é:

[...] um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito... Porque não há escola do campo sem a formação dos sujeitos sociais, que assumem e lutam por uma identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2000, p. 42).

Uma escola com um projeto amplo de valorização da identidade discente que ecoa para a consolidação da construção humana será por si só já muito forte e fecunda, agregando lutas, valores e competências que farão de sua trajetória um modelo a ser apreendido pelas demais instituições. Assim deve ser construída a escola do campo, no campo, com objetivos claros e coesos, com uma pedagogia própria, que à luz dos movimentos sociais, pautada nesta pedagogia que é movimento, dialética, que exerce sua função formadora de seres humanos críticos, coletivamente engajados com as questões de meio ambiente e sustentabilidade. Uma escola campesina que não tenha como objetivo a preocupação com a preservação do meio ambiente que gera um consumo sustentável dos bens naturais, com certeza não está comprometido com o saber e fazer do campo e sua população. Consequentemente gerando contradições entre a escola e a comunidade, educador e educandos, que acarretará danos pessoais e sociais aos mesmos.

Contudo, um projeto de escola do campo, no campo, que contemple todas as vicissitudes necessárias aos povos do campo, não pode ser apenas do educador, trabalhando isoladamente, mesmo que em parceria com a população a qual se insere a escola. Um projeto maior deve surgir das esferas municipais para dar suporte, encaminhamento e fundamentação

aos projetos desenvolvidos na escola. No entanto, a entrevistada aponta que a elaboração dos projetos são deixados especificamente à escola

a questão dos projetos mais específicos cabe a escola desenvolver. Algumas escolas têm projetos específicos para os professores, que aí dependendo da temática que estejam trabalhando, desenvolve certas oficinas de extensão com os alunos, trabalhando especificidades da localidade, da comunidade, da memória, da história... Então assim, uma política de projeto específico para o campo, que seja do sistema municipal de ensino, não tem. Tem projetos que são desenvolvidos dentro das escolas e que são de responsabilidades das escolas, trabalhando essa identidade, e essa formação do sujeito do campo para o campo, compreendendo-se como um sujeito daquele lugar, daquele local, isso aí funciona mais a nível de escolas.

Com relação ao campo, nós vemos que há uma necessidade de realmente se pensar o campo, porque embora esteja contido no plano municipal de educação, as questões ligadas a educação do campo, não existe efetivamente um pensar o campo, um estudar o campo, existe movimentos paralelos, mas em relação a institucionalidade, via município, nós não temos um projeto, nós não temos uma elaboração, uma discussão, em torno do campo, em torno de pensar o campo, ele é tratado juntamente com as escolas urbanas, é tratado como um todo [Coordenadora Geral. Entrevista realizada em 14/11/2017].

Tomando como referência a fala da entrevistada percebe-se que há a falta de um projeto administrativo que venha a discutir e atender as especificidades das escolas do campo. Apesar de demonstrar interesse no assunto, a coordenadora deixa claro a ausência de ações concretas, por parte da Secretaria Municipal de Educação e transfere aos educadores a incumbência de diligenciar tais ações. Ela é enfática ao dizer que aos professores cabe elaborar atividades capazes de atender a singularidade campesina. Esta afirmação é realmente correta, aos professores cabem, de fato, elaborar os projetos pedagógicos com objetivos que atendam ao público. No entanto, entende-se que tais projetos venham fundamentados em uma legislação maior, e de um Projeto Político de maior amplitude. Em seguida a coordenadora cita o Plano Municipal de Educação - PME como uma normativa, porém mais uma vez ressalta que apesar deste, não houve ainda o que ela chamou de “um pensar o campo”, referindo-se a falta de um projeto de amplitude municipal.

Para entender melhor quando Coordenadora diz que mesmo com o PME o município não oferece, ainda, a devida atenção aos educandos do campo, as especificidades sociais, observa-se que nas **Metas e Estratégias da Educação do Campo**, em sua Meta 7 trata de: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a partir da vigência deste plano”. Nas estratégias seguintes a cultura e o currículo ganham espaço na consolidação das escolas do campo

7.3 Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerada as práticas socioculturais e as formas particulares e de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação, a partir da vigência deste PME.

7.4 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e fortalecendo as práticas socioculturais, a partir da vigência deste PME. (Plano Municipal de Educação, Lei Nº 2. 329 de 22 de junho de 2015).

Observa-se que há metas e estratégias propostas no PME que convergem na perspectiva de atender o que manda a LDB 9394/96 no seu Art. 28, nos incisos I, II e III, que trata da Educação do Campo. Bem como a Resolução CNE/CEB de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, porém, conforme os relatos dos entrevistados apontam que mesmo chegando ao seu terceiro ano, ainda não foram atendidas as metas, que tem a vigência de dez anos para que sejam atendidas as suas metas, mas algumas das estratégias já deveriam está sendo postas em prática, para garantir a atenção às escolas do campo, sua população e suas identidades sociais e culturais.

Só a partir de posturas comprometidas com o educando e sua formação humana, levando sempre em consideração ao mesmo tempo, o inacabamento humano, no sentido de uma perene construção de si, em intrínseca relação com o outro e seu meio, e o ser humano com uma bagagem de saberes que vem dos grupos sociais aos quais pertence, suas crenças, valores e costumes, pode-se afirmar que existe um projeto de educação sério e eficiente.

Os educandos do Campo devem ser preparados para lutar por um lugar social que lhe é de direito, na busca pela existência, afirmação de suas histórias e, nesse íterim, a escola deve fazer-se parte desta luta. Eximir-se é compactuar com a opressão e a segregação que opera as relações discriminatórias no país e no mundo. Escola deve ser espaço de debates, rupturas e acima de tudo comprometimento humano com os povos por ela acolhidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação de Professores do Campo consiste em uma dialética de produção e sistematização do conhecimento à luz do desenvolvido humano e sociocultural, em que pese a apreensão da realidade social dos sujeitos do campo, seu modo de vida e existência, de modo a convergir para a transformação do indivíduo e da sociedade a qual está inserido, desenvolvendo no educando do campo uma inteligibilidade capaz de imbuí-lo de autonomia e criticidade que o encaminhará a romper com a segregação social e transformar-se para transformar.

Ao discutir sobre Educação do Campo e a Formação Continuada de professores, teve-se como objetivo geral conhecer as ações políticas e pedagógicas, adotadas para a formação continuada de professores do campo, com isso deparou-se com uma trajetória de luta do povo do Campo, por direitos básicos como é o direito à Educação. Uma educação que deve vir munida de respeito ao indivíduo e seus bens culturais. Ao tempo em que confronta-se com o educador frente às dificuldades enfrentadas no que diz respeito à formação continuada incoerente às especificidades vivenciadas no cotidiano da Escola do Campo. E esta incoerência refletirá diretamente na ação pedagógica do professor e nos resultados a serem alcançados.

Neste sentido, pode-se considerar que descuidar da formação dos professores que atuam na Educação do Campo é ao mesmo tempo negligenciar o atendimento ao educando. Uma vez que não há como conceber uma atenção de qualidade aos educandos sem que antes haja uma preparação do educador para atuar naquela realidade. Se educar é sistematizar conhecimento, não há como fazê-lo sem que o educador esteja imerso neste conhecimento. Assim, pode-se constatar que o modelo de formação continuada aos educadores do campo, que ora se configura na Rede Municipal de Ensino de Cajazeiras – PB, não atende às necessidades de currículo e propostas pedagógicas que venham contemplar as especificidades dos educandos camponeses. Isto porque as formações estão niveladas à demanda das escolas urbanas, o que proporciona uma descaracterização da função da formação continuada, pois esta deve estar intrinsecamente direcionada a atuação do educador em na escola.

É função da Gestão Pública de Educação proporcionar aos professores uma formação continuada planejada a alcançar as necessidades inerentes à aqueles que atuam com os sujeitos do campo e suas singularidades.

Educar para a formação humana e para o exercício da cidadania é a função da Escola Pública. E quando tal educação tem como propósito atender uma parte da população que teve seus direitos usurpados por décadas, e que até hoje ainda sofre desigualdades sociais extremas, essa função humanizadora ganha uma intencionalidade ainda maior. Educação se faz com intencionalidades, e que esta seja direcionada de modo a garantir o direito dos cidadãos do Campo. O que ressalta a importância do compromisso com a formação de professores direcionada à atenção com a formação crítica dos sujeitos.

Quando da realização da entrevista, todos os sujeitos entrevistados demonstraram entender a importância de se ter uma formação direcionada às especificidades da Escola do Campo. Contudo, foram enfáticos em afirmar que não há no Município de Cajazeiras PB, propostas de formação a atender a demanda dos educadores do campo. Outro sim, os mesmos sujeitos também afirmam que participam de formações contínuas, mas que esta não está direcionada aos educadores do campo e sim é pensada na perspectiva das Escolas da zona urbana. Uma formação continuada comprometido com o sujeito do campo e sua formação social, política e cultural, ainda tem sido um desafio a ser superado na Educação da cidade de Cajazeiras-PB.

As discussões que permearam o decorrer desta pesquisa, trouxeram inquietações capazes de fomentar um diálogo entre o que é proposto pelas Leis que regem nosso país, como também no contexto da pesquisa pelo Plano Municipal de Educação do município de Cajazeiras – PB, e as verdadeiras interpretações e ações dos órgãos públicos quanto do cumprimento das mesmas. Pois mesmo diante da Constituição Federal de 1988, que garante o direito irrestrito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que amíude e consolida tal direito e ainda as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no campo, ainda faz-se necessário uma intensa fiscalização e cobrança por parte da população para o cumprimento das mesmas, sobretudo em relação a garantia de escolas e educação de qualidade do e no campo. E esta necessidade torna-se ainda mais oportuna quando trata da Educação do Campo.

É neste sentido que uma Educação alicerçada no compromisso com a formação humana, com o sujeito crítico reflexivo, torna-se ávida por se consolidar na Rede Municipal de Ensino de Cajazeiras – PB. Apenas teremos cidadãos do Campo capazes de lutar por seus direitos, se proporcionarmos a eles a oportunidade de diálogo com suas culturas, suas raízes, para a partir deste enraizamento estejam preparados para

romper com qualquer amarra social que o prenda. E este alicerce pode e deve iniciar na escola, com educadores cumprindo seu papel de mediador dos saberes, valorizando a cultura de seus educandos e partindo destes saberes culturalmente constituídos, relacionando-os com os saberes científicos. Deste movimento dialético nasce o conhecimento científico e consolida-se o sujeito, único e munido de comprometimento com suas origens, suas lutas e anseios de justiça social.

Os estudos desenvolvidos no decorrer deste trabalho, com Professores e Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras - PB despertaram-me para a necessidade de pesquisar mais sobre Educação do Campo, as leis que garantem que educando do campo tenham o acesso e permanência garantidos à escola, e que esta escola esteja preparada para norteá-los na direção da formação humana, social e política. Como educadora do campo, percebo que este estudo e discussão deve fazer parte de nossa formação profissional, tanto quanto pessoal.

Por fim, entendo que o Gestão Pública de Educação do Município de Cajazeiras deva direcionar um estudo à Educação do Campo e proporcionar aos seus educadores a oportunidade de realizarem suas formações sob à égide de Pedagogias comprometidas com formação humana do sujeito do campo. Rompendo com os paradigmas sociais que separa, segrega, na direção da valorização do ser coletivo que se faz único para seguir na coletividade plena do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ismael Xavier de. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária de UFPB, 2011.
- BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>> Acesso em 10 de janeiro de 2018.
- BEJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escola do campo**. Brasília, DF: nº 3 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2017.
- _____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36** de 04 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>> em 15 de outubro de 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília, 2016. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018> em 15 de novembro de 2017.
- _____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2017.
- CAJAZEIRAS. **Plano Municipal de Educação**. Cajazeiras – PB, 2016.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: nº 4: 2002.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. A educação do Campo e seus desafios na formação de professores: o que nos aponta os 35 anos de pedagogia do CFP a cerca da questão. In: LOPES, Wiama de Jesus Freitas; SANTIAGO, Stella Márcia de Moraes (org). **Formação de professores e identidades docentes em questão: o que nos ensina os 35 anos da pedagogia do alto sertão paraibano**. Fortaleza: Imprece, 2016.

_____. **Profissionalidade docente na Educação do Campo**. 257 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

Disponível em:

<<http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2013%20Wiama%20de%20Jesus.pdf>>

Acesso em: 15 de novembro de 2017.

PARAÍBA. Portaria nº 1267 de 21 de setembro de 2017. **Regulamenta o funcionamento do SOMA – Pacto pela aprendizagem da Paraíba e dá outras providências**. João Pessoa, 2017. Disponível em:

<https://docs.wixstatic.com/ugd/7e886e_b20a9edac78942068bf8004c31e858de.pdf> Acesso em 01 de janeiro de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, Maria do Socorro. A construção da Licenciatura em Educação do Campo: espaços de diálogo e rupturas na Universidade. In: AIRES, José Luciano de Queiroz et al (org). **Cultura da mídia, história cultural e educação do campo**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

TERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre.

Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bom dia (boa tarde ou noite), meu nome é Francisca Lindervânia Diniz Lopes, eu sou graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e o Sr. (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), à participar da pesquisa intitulada “*Formação continuada de professores na Educação do e no Campo*”

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: As intenções e motivações desse estudo deve-se ressaltar a necessária e devida contribuição da Universidade Pública na contínua referencialização do ensino superior por intermédio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, nesse caso, desdobradas nas frentes de trabalho da iniciação científica. O objetivo dessa pesquisa é conhecer as ações políticas e pedagógicas de formação continuada e apoio aos educadores do campo no município de Cajazeiras-PB. O (os) dados serão coletados da seguinte forma: o Sr. (a) irá responder um roteiro semiestruturado que aborda pontos relacionados a formação continuada de professores do campo e suas peculiares necessidades. Como questões relacionadas a valorização do educando e da cultura campesina.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Não haverá desconforto ou risco mínimo previsível para o (a) Sr. (a) que se submeter à coleta dos dados, tendo em vista tratar-se apenas de respostas a um questionário, onde não haverá identificação individualizada e os dados da coletividade serão tratados com padrões éticos (conforme Resolução CNS 466/12) e científicos, sendo justificável a realização do estudo porque através da análise dos resultados obtidos será possível a identificação as bases de competências técnico-pedagógicas de diretores escolares, que são empreendidas no fazer cotidiano da gestão educacional, frente aos desafios da organização do trabalho pedagógico em escolas públicas no Alto Sertão Paraibano.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: A participação do Sr. (a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnóstico específico para o senhor, e sim identificar fatores gerais da população estudada. Além disso, como no questionário não há dados específicos de identificação do Sr. (a), a exemplo de nome, CPF, RG, etc., não será possível identificá-lo posteriormente de forma individualizada.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O Sr. (a) será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O Sr. (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços. O (s) pesquisador (es) irá (ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. O Sr (a) não será citado (a) nominalmente ou por qualquer outro meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr. (a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao (a) Sr. (a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para Sr. (a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao (a) Sr. (a), e caso haja algum, não há nenhum tipo de indenização prevista.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. O (a) pesquisador (a) _____certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele compromete-se, também, seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 466/12. Também sei que em caso de dúvidas poderei contatar o professor orientador **Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes**, através do telefone 83 9914 2019. Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, o CEP/HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sito à Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador responsável

_____ Nome	_____ Assinatura do Participante da Pesquisa	_____ / / Data
_____ Nome	_____ Assinatura do Pesquisador	_____ / / Data

Apêndice B



Universidade Federal
de Campina Grande



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CAMPUS CAJAZEIRAS

ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS EDUCADORES QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO

Objetivo geral: Conhecer as ações políticas e pedagógicas, adotadas para a formação de professores do Campo.

Questão de pesquisa: De que modo é empreendida a formação continuada de professores do Campo no município de Cajazeiras?

1- Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Pseudônimo: _____

Formação básica:

Graduação: () Sim () Não - Qual: _____

Especialização: () Sim () Não - Qual: _____

Stricto Sensu: () Sim () Não - Qual/Em
que: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação como docente do Campo: _____

Tempo de inserção na comunidade em que fica a atual escola: _____

Participa de algum movimento social: () Sim () Não - Qual(is): _____

2- Questões:

2.1 – Vocês participam de projetos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação? Qual a relevância desta formação para a sua atuação como Educadora(or) do Campo? E em qual periodicidade acontecem tais formações? Por quê?

2.2 – Você poderia me dizer, por gentileza, se há uma formação continuada específica aos educadores do Campo? Quais as temáticas abordadas nessas formações? Por quê?

2.3 – Qual o apoio pedagógico, estrutural e de locomoção garantidos, por parte da Secretaria Municipal de Educação, aos educadores do Campo? E no que isso implica no trabalho pedagógico desenvolvido na educação do campo?

2.4 - Com relação à participação da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, que ações são previstas neste documento que julgue contemplar as peculiaridades da comunidade campesina? Por quê?

2.5 – Além dos conteúdos obrigatórios da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), foram discutidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola, conteúdos condizentes com a necessidade curricular aos educandos do Campo, para somarem às obrigatórias? Quais e por quê?

2.6- Quais são as estratégias pensadas para abordar os conteúdos extracurriculares inerentes a formação dos educandos do Campo, na perspectiva da formação humana? Por quê?

2.7 – Pensando a educação como ato pleno da formação humana, quais aspectos da vida social dos educandos são levados em consideração quando da elaboração dos projetos pedagógicos da escola? Por quê?

2.8 – A escola tem atuado junto à comunidade para a otimização do rendimento discente? Por meio de quais estratégias? Por quê?

Apêndice C



Universidade Federal
de Campina Grande



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CAMPUS CAJAZEIRAS

**ENTREVISTA A SER REALIZADA COM AS COORDENADORAS RESPONSÁVEIS
PELA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO
CAMPO**

Objetivo geral: Conhecer as ações políticas e pedagógicas, adotadas para a formação de professores do Campo.

Questão de pesquisa: De que modo é empreendida a formação continuada de professores do Campo no município de Cajazeiras?

1 Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Pseudônimo: _____

Formação básica:

Graduação: () Sim () Não - Qual: _____

Especialização: () Sim () Não - Qual: _____

Stricto Sensu: () Sim () Não - Qual/Em
que: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação como coordenadora Pedagógica: _____

Tempo de inserção na comunidade em que fica a atual escola: _____

Participa de algum movimento social: () Sim () Não - Qual(is): _____

2 Questões:

2.1 – Quais as ações previstas no Plano Municipal de Educação que vise atender a demanda das escolas do Campo? Por quê?

2.2 – Como é feito o acompanhamento de modo a garantir o que reza o PME?

2.3 – Existe uma política de formação continuada aos educadores do Campo? Como ela acontece? E quais os princípios de elaboração de conteúdos e métodos a serem utilizados, que venham auxiliar os educadores na dinâmica peculiar do povo campestre?

2.4- Como coordenadora da Educação do Campo, existe alguma ação pedagógica que vise a valorização da cultura campestre, Na orientação das práticas curriculares trabalhadas com os educadores do campo? Você poderia, por gentileza, dar exemplos de como isto acontece?

2.5 – Para além dos conteúdos obrigatórios da Base Nacional Curricular Comum, são trabalhadas especificidades curriculares que venham a atender às necessidades dos educandos do Campo? Quais? Como?

2.6- A Secretaria de Educação, por meio de sua coordenação prevê alguma atividade de valorização da cultura campestre? Se isto ocorre, como são elaboradas? Quem está envolvido? Com que frequência ocorre? Por quê?

2.7 – Pensando o educando como figura principal do processo educativo, há alguma estratégia de apoio aos educandos para atraí-los às escolas e mantê-los com dignidade na mesma? Que estratégias são estas? E quais são seus efeitos?

2.8 – Ainda com relação a permanência dos educandos na escola, são pensadas estratégias capazes de envolvê-los em atividades prazerosas e comprometidas com a formação humana, levando em consideração sua “bagagem” cultural e suas singularidades? Como isto acontece?

2.9 – Para finalizar, como você entende a situação organizacional, estrutural e pedagógica das escolas do Campo? Existe alguma coisa que necessite ser pensada e repensada? Por quê?