



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**GILDETE SOUZA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA**

AMARGOSA/BA

DEZEMBRO/2022

**GILDETE SOUZA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores-CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr. Luana Patrícia Costa Silva

AMARGOSA/BA

DEZEMBRO/2022

**GILDETE SOUZA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 07 de Dezembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luana Patrícia Costa Silva (Orientadora) - UFRB



Prof Dr<sup>a</sup>. Mariana Martins de Meireles (Avaliadora)- UFRB



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Eurácia Barreto de Andrade (Avaliadora)- UFRB

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, por está comigo em todos os momentos, dando-me forças para continuar prosseguindo na minha trajetória, tenho certeza que sem ele eu não conseguiria desenvolver esse trabalho.

A minha querida mãe, por ter me dado à oportunidade de estudar, pois mesmo diante de todas as dificuldades, sempre fez de tudo para incentivar os seus filhos a irem para a escola e lutar por um futuro melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido a dádiva que é viver e por, diariamente, na sua infinita bondade, amor e misericórdia, recompor as minhas forças para que eu possa seguir trilhando o caminho que ele preparou para mim, segurando na minha mão, para que eu não desista diante dos obstáculos, desafios e dificuldades que estão à minha frente, me fazendo chegar a vitórias como essa.

À minha mãe Elizete, por me incentivar e mostrar todos os dias que desistir não nunca será a opção, pois ela sabe que a minha caminhada até aqui foi bem difícil. Mainha, tu és a minha guerreira. Te amo!

Aos meus irmãos: Elineuza, Jilvan, Jilmar, Gilmara, Geovânia e Gilberto. Meus queridos irmãos, sou a primeira entre nós sete a concluir o ensino básico e conseguir um diploma no ensino superior, mas não quero ser a única. Sei que são muitos os motivos que têm impedido vocês de continuarem a estudar, mas não desistam. Venham comigo! A frase “Vocês estuda porque isso é a única coisa que eu posso dar a vocês”, dita por Mainha, ecoa no meu ouvido todos os dias, e eu sei que vocês tem noção da importância disso pra nós, já que sabemos o que é passar dificuldades na vida.

A meu namorado pela paciência, ajuda e apoio, onde nos momentos de desespero, nas crises de ansiedade, estive sempre comigo, me fazendo rir quando a maior vontade era chorar. Obrigada meu amor, você é a minha melhor companhia, a sua presença diária me renova e me incentiva. Essa monografia também é fruto do bem que você tem me feito desde o momento em que nos conhecemos. Nos últimos meses, já próximo da data de defesa, eu ficava triste, exausta, preocupada e cogitava a possibilidade de não dar conta de tanta coisa, então você chegava e me falava “Amor falta pouco, você consegue.”, isso pra mim se tornou um combustível. Gratidão é pouco diante de tudo que fizeste por mim. Amo-te!

A minha prima Jamile por ser esse ser humano tão incrível. Prima, você é dona dos melhores conselhos e saiba que eles serão sempre importantíssimos para mim. Obrigada por estar sempre comigo. Amo você!

Ao professor Amilton Nunes por ter sido o melhor professor do mundo durante o tempo que estudei na escola do Campo. Professor Amilton, você me fez aprender a dar valor a uma das coisas mais importantes para nós sujeitos da classe trabalhadora, a Educação. Me faz enxergar a diferença que a Educação faz no mundo, e o quanto é gratificante lutar por aquilo que você acredita. Tu és uma referência para mim.

Aos meus familiares, que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao Centro de Formação de Professores, pela oportunidade de poder fazer um curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Universidade Federal, pública, localizada no interior da Bahia. Gratidão Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB!

Aos meus colegas da turma de Pedagogia 2018. 1, por ter compartilhado as alegrias, dificuldades e conhecimentos ao decorrer do curso, se tornando pessoas importantes desse capítulo tão importante da minha vida, em especial Camila, Jucimare, Leidiane e Marilândia, amigas que a Universidade colocou em minha vida desde o primeiro semestre. Nesta reta final, também gostaria de agradecer a Aline e Thaís, por ter me apoiado e me ajudado durante o processo de escrita deste trabalho. Gratidão, meninas! Vocês estarão sempre no meu coração.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, pelas contribuições e partilhas que muito veio a somar para a minha formação como Pedagoga e também enquanto sujeita social que se encontra em um constante processo de aprendizagem.

À minha orientadora e professora Dra. Luana Patrícia Costa Silva, a qual tenho grande admiração, enquanto profissional da educação e como ser humano, que de maneira tão natural deixa transparecer a pessoa incrível que és, encantando a todos que tem a oportunidade de lhe conhecer e ver o quanto o seu coração é imenso, cheio de amor e gratidão. Você é um exemplo de profissional da educação, se tornando fonte de inspiração e admiração para qualquer educador que está em processo de formação. Muito obrigada, professora Luana!

Aos colaboradores dessa pesquisa: a Secretaria de Educação do Município de Amargosa-Ba pela contribuição, generosidade e disponibilidade para a realização desse trabalho, a diretora da escola Senador Josaphá Marinho pela atenção e partilha de informações

e opiniões que muito vieram a contribuir para a escrita desse trabalho e a professora, também da escola Senador Josaphá Marinho, pelo tempo dedicado para a realização da pesquisa de campo realizada nessa investigação.

Enfim, gratidão a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui, concluir a minha formação em Pedagogia e finalizar a escrita dessa Monografia. Meu carinho, respeito e muito obrigada!

Deus, muito obrigada por ter segurado em minhas mãos  
e enxugado as minhas lágrimas. Por mais que muitas vezes  
eu tenha me esquecido disso,  
hoje eu tenho certeza que o Senhor és bom o tempo todo.

Obrigada a todos!

“Não chore quem cuida de você não dorme  
Levanta, tem muita gente que te ama  
Deus mandou te dizer que vai acontecer  
Deus mandou te falar que tudo vai passar”

*FILIPPE ESCANDURRAS*

SANTOS, Gildete Souza dos. **Formação de professores para atuar na Educação do Campo: Um estudo no Município de Amargosa- Ba.** Monografia (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa investigou a formação de professores para atuar nas escolas do campo do município de Amargosa-Ba. Mesmo a Educação sendo assegurada por Leis que garantem a sua oferta, a formação específica, defendida por estes documentos legais, ainda é uma política educacional efetivada de maneira insuficiente dentro do cenário educacional do campo deste município. A presença desses professores sem a devida formação dentro dessas escolas é entendida como uma forma de deslegitimar o campo, transformando a sua educação em uma reprodução deturpada do modelo urbanocêntrico, que está totalmente desvinculado da realidade dos camponeses. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que busca destacar questões históricas, sociais e culturais, cuja recolha de informações se deu por meio da análise documental do PPC de Pedagogia Noturno do CFP/UFRB e de entrevistas semiestruturadas com três sujeitos que fazem parte do setor educacional da Educação das escolas do campo da cidade de Amargosa. Este estudo tem como suporte teórico os estudos de Arroyo (2007, 2012); Caldart( 2002, 2009, 2012); Caldart e Santos(2008); Hage(2006, 2014); Molina(2003, 2004, 2015); Moura e Santos(2012); Oliveira e Campos(2008) dentre outros que debatem sobre a Educação do Campo. A investigação sobre a formação de professores para atuar nas escolas do campo do município de Amargosa nos fez compreender que a falta dessa formação é uma realidade existente em todo o Brasil, e que isso tem afetado o ensino de milhares de educandos que estudam no campo e são educados por professores que desconhecem a importância deste espaço educacional. Diante disso, é evidente que avançamos em alguns aspectos e retrocedemos em muitos outros, como em aspectos legais, sociais, culturais, políticos e educacionais, pois mesmo diante das conquistas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, muitos dos direitos para os povos do campo têm sido tratado pelo governo com negligência e descaso.

**Palavras-Chave:** Educação; Educação do Campo; Formação de professores; Políticas Públicas.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Mapa dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo distribuídos nos estados brasileiros.....	60
<b>Figura 02:</b> Escola Municipal Senador Josaphá Marinho.....	36
<b>Figura 03:</b> Disciplinas Optativas do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno.....	77
<b>Figura 04:</b> Quadro curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno (CFP/UFRB.....	77

## **LISTA DE TABELA**

<b>Tabela 01:</b> Perfil dos educadores colaboradores.....	37
<b>Tabela 02:</b> Ementa do componente curricular optativo “Educação do Campo”.....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BA – Bahia

BIRD- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CNE/CEB- Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação

CNEC- Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo

CFP - Centro de Formações de Professores

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

EJA- Educação de Jovens e Adultos

GPTE- Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPP- Projeto Político Pedagógico

PPC- Proposta Pedagógica Curricular

PSECD- Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UnB - Universidade de Brasília

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFS- Universidade Federal de Sergipe

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>1. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>24</b>
1.1 Paradigmas Científicos: Uma abordagem qualitativa.....	24
1.2 Estudo de caso.....	31
1.3 Procedimentos de coleta de dados.....	32
1.3.1 Entrevista semiestruturada.....	33
1.3.2 Análise documental.....	35
1.4 Campo empírico e colaboradores da pesquisa.....	36
1.5 Perspectiva de análise de dados.....	38
<b>2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL.....</b>	<b>40</b>
2.1 Educação rural: A dicotomia entre rural-urbano e a lógica da educação urbanocêntrica.....	40
2.2 Educação Do/No Campo: Um novo Paradigma Educacional brasileiro fruto da luta e resistência camponesa.....	51
<b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>57</b>
3.1 O PRONERA e o PROCAMPO: Os movimentos sociais e suas conquistas.....	57
3.2 O papel do educador na formação dos sujeitos do campo.....	61
<b>4. DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>65</b>

4.1 A multisseriação das escolas do campo.....	65
4.2 A nucleação e o fechamento das escolas do campo.....	69
<b>5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA.....</b>	<b>75</b>
5.1 Formação inicial e continuada dos profissionais das escolas do campo.....	76
5.2 Educação do Campo: A importância dos vínculos com este espaço social e educacional.....	87
5.3 Multisseriação das escolas do campo: As diferentes configurações de multissérie, o planejamento e o papel do professor.....	91
5.4 Diretrizes que regem a Educação do Campo: Políticas de formação de professores e profissionais, Gestão e especificidades das escolas do campo.....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>110</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”

Paulo Freire

Esta monografia intitulada “*Formação de professores para atuar na Educação do Campo: Um estudo no município de Amargosa-Ba*” faz uma investigação sobre a formação dos professores que lecionam nas escolas das zonas rurais de Amargosa, especificamente na Escola Municipal Josaphá Marinho. A escolha por esta instituição para a realização deste estudo se deu pelo fato dela atender a comunidade na qual eu resido, além de ter sido a escola responsável pela minha base formativa inicial.

Para a realização desta pesquisa, foi feito uma análise documental da Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), uma entrevista semiestruturada com a Secretária de Educação de Amargosa-Ba, com a Diretora e uma professora da escola Municipal Senador Josaphá Marinho, localizada no campo.

A escolha do tema pesquisado sempre despertou a minha curiosidade, e isso se deu pelo fato de eu ser fruto da escola do campo e me encontrar dentro desse espaço social tão importante, mas que infelizmente ainda é tão desvalorizado. Apesar da enorme defasagem que ainda existe na educação oferecida para este espaço social, o ensino que tive me fez enxergar o meu papel enquanto sujeito e principalmente quanto futura pedagoga.

A certeza sobre a referente pesquisa surgiu a partir das discussões realizadas no Componente Curricular Optativo, intitulado Educação do Campo, ministrado pelas professoras Luana Patrícia Costa Silva e Mariana Martins de Meireles, no semestre suplementar 2020.2, ofertado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, no (CFP/UFRB). Através das aulas desta disciplina, ao discutirmos sobre a Educação do Campo, frisando as lutas e conquistas que os movimentos sociais do campo protagonizaram para que leis que valorizassem o campo e os sujeitos que dele faz parte fossem criadas, comecei a lembrar e refletir sobre todas as minhas vivências no campo e o quanto isso foi fundamental na minha formação enquanto sujeito social.

A partir daí, percebi que a discussão sobre a Educação oferecida para os sujeitos do campo precisa ser sempre enfatizada por nós professores, mas também é preciso entender que essa educação deve atender as especificidades de cada grupo social, ou seja, não pode ser uma educação homogeneizadora, que trabalhe para a marginalização dos sujeitos.

A Educação do Campo, mesmo com as suas defasagens me proporcionou muitas coisas boas, que hoje, escrevendo esse TCC, eu percebo que foram peças chave para a construção da minha identidade enquanto jovem camponesa. No meio de tantas experiências, conhecimentos e vivências que me recordo do dia-a-dia vivido na escola do campo, umas das lembranças que me marcou positivamente, e hoje é uma grande referência para mim, como pessoa e principalmente como professor, é Amilton Nunes. Ele foi meu professor dos anos Iniciais do Ensino Fundamental e mesmo diante de tantas dificuldades que a Educação do Campo enfrentava, ele sempre buscava fazer o melhor para que todos os educandos pudessem aprender. Assim, a partir das discussões realizadas durante esse componente, comecei a compreender a importância que a formação específica de professores tem para este espaço educacional.

A Educação do Campo foi historicamente marginalizada pelas políticas públicas educacionais. A insistente homogeneização do sistema educacional impossibilitou por muitos anos a efetivação de uma educação no campo que levasse em consideração as especificidades dos territórios, sendo a falta de professores com formação específica um dos principais direitos básicos negados à educação dos camponeses. Assim, as discussões nesta disciplina me fez refletir e entender que, enquanto discente de um curso de formação de professores, ex-aluna e moradora do campo, eu me sinto no dever de escrever uma monografia que seja significativa para a luta contra a hegemonia do ensino oferecido para as escolas do campo.

Ao fazer reflexões sobre o referente componente, pude lembrar tudo que vivi no campo e na minha escola. As vivências no campo fazem parte da minha história, desde pequena aprendi com os meus pais a mexer com a terra, a entender como funciona a vida nesse lugar e a importância que esse espaço tem para nós.

Ao frequentar a escola do campo, tive um excelente professor, mas as dificuldades foram muitas, e algumas delas muitas vezes se tornaram barreiras para o meu processo de formação. Tive muitos dos meus direitos lesados, e trago como exemplo a falta de transporte público, de material escolar e muitas vezes até falta de merenda.

Mesmo diante das dificuldades, o professor Amilton sempre buscava alternativas para fazer as aulas se tornarem interessantes, e principalmente nos fazer entender a importância do espaço educacional do campo. Ele não possuía uma rotina fixa de atividades escolares, sempre estávamos fazendo aula em lugares diferentes, como passeios a rio, a matas, piqueniques nas áreas livres próximo à escola, etc. O fato de ser uma escola do campo sempre permitiu esse contato com a natureza, principalmente com a comunidade, que sempre foi um elo de fundamental importância para a Educação do Campo.

Minha sala de aula, assim como a maioria das escolas do campo, era multisseriada<sup>1</sup> e o professor Amilton sempre buscava fazer o melhor pra conseguir exercer o seu papel de professor. Para tentar dar atenção para toda a turma ele organizava os educandos em pequenos grupos de acordo com as séries. Não era fácil dar aula para uma sala multisseriada, me lembro que para dar conta da demanda, ele dividia o quadro em várias partes e assim conseguia ministrar os conteúdos de todas as séries.

Amilton me fez aprender a dar valor a uma das coisas mais importantes para nós sujeitos da classe trabalhadora, a Educação. Ele me fez enxergar a diferença que a Educação faz no mundo, e o quanto é gratificante lutar por aquilo que você acredita. Nós professores e futuros professores, temos um compromisso inadiável com milhares de crianças e jovens, que é mostrar o poder que eles têm de através da educação buscar transformar a sua realidade e a de tantas outras pessoas.

A Educação do Campo sempre sofreu com o descaso, a desigualdade, com a falta de políticas públicas e isso sempre um foi desafio diário tanto para o professor quanto para os educandos, e infelizmente ainda não conseguimos ter a valorização desse espaço educacional que é tão importante para a vida de milhares de crianças.

Em vista disso, a minha trajetória de vida como sujeito do campo e aluna de um curso de formação de professores, associada a estudos teóricos sobre a Educação do Campo, para que o meu olhar de pesquisadora fosse direcionado para a questão da formação de professores para os contribuiu espaços educacionais do campo. As escolas do campo sempre tiveram a

---

<sup>1</sup> Organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a uma turma de alunos constituído de diversos níveis de aprendizagem, idades e series, dentro de um mesmo espaço sob a responsabilidade de apenas um professor. Este tipo de organização é predominante nas áreas rurais, apesar de também está presente na cidade.

sua Educação pensada de forma homogênea, ou seja, a partir da lógica educacional urbanocêntrica, com isso as especificidades e a cultura do espaço social do campo foi desvalorizado, já que a organização, gestão e propostas curriculares para o campo foram às mesmas produzidas para as escolas urbanas. A lógica da Educação do Campo, tendo como base a educação do meio urbano deixa evidente que o campo foi visto através de olhares negativos, preconceituosos e inferiorizados “o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade” (ARROYO, 2007, p. 159). Então, é evidente que precisa-se investir em políticas públicas de educação que coloque nas salas de aula do campo, professores que sejam aptos a educar sujeitos de tal realidade.

A cerca disso, as justificativas que me levaram a realizar este estudo surgiu a partir da minha origem camponesa. Foi o vínculo com o campo e com a escola do campo, atrelado às discussões levantadas na disciplina Educação do campo que despertou em mim a inquietação de investigar sobre a Educação do Campo, com foco na formação docente dos profissionais que atuam nesse espaço. Como já mencionado, o Professor Amilton teve um papel importantíssimo no meu processo educacional inicial dentro da escola do campo. Na época ele começou a exercer a profissão de educador apenas com o magistério, o que não lhe impediu de educar diversas crianças. Então, como justificativa acadêmica trago a insuficiência de professores com formação específica para atuar nas escolas do campo e já a justificativa social está em compreender a Educação do Campo dentro das suas especificidades sociais, políticas, culturais e educacionais, buscando tencionar o debate sobre a luta e a resistência dos movimentos sociais, que prezam pela existência das escolas do e no campo.

Deste modo, esta monografia foi conduzida através de meus estudos sobre o referente tema e do meu interesse em pesquisar sobre a importância de uma formação de professores que coincida com as especificidades do espaço educacional do campo. Quando se compreende a Educação do Campo como responsável pela formação de identidades, cultura, multiplicidades e pertencimento, busca-se enfatizar a importância da Educação no campo, reforçando o necessário debate a respeito da luta por uma Educação que dialogue com as especificidades do território camponês. Neste sentido, tem-se como pergunta de pesquisa: Como acontece a formação de professores para atuar nas classes de Educação do Campo no município de Amargosa-Ba?

Para que os resultados fossem alcançados, foi delimitado objetivo, geral e específico, com o propósito de conduzir a pesquisa. Sendo o objetivo geral: Investigar como acontece a formação de professores para atuar nas classes da Educação do Campo do município de Amargosa-Ba. Enquanto os específicos são: I. Construir teoricamente o histórico de formação de educadores do campo; II. Analisar as formações existentes no município de Amargosa destinada aos professores das escolas do campo; III. Compreender como acontecem as formações dos professores da escola Municipal Senador Josaphá Marinho.

A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso, de abordagem qualitativa, já que a monografia buscou fazer uma investigação sobre os aspectos da realidade da formação de professores para atuar na Educação do Campo, no município de Amargosa-Ba. A metodologia é de suma importância, pois ela nos direciona para caminhos de grandes aprendizagens, já que a mesma trata-se um conjunto de métodos e técnicas que devem ser explanadas ao longo da escrita e também “indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo.”. (Minayo 2010, p.46).

Para Minayo (2010) a pesquisa desta natureza permite que o pesquisador e o pesquisado tenha uma maior interação, permitindo que detalhes mais precisos sejam colhidos, para que assim o objeto pesquisado venha a enriquecer a sua pesquisa. Como mencionado por (GIL, 2002, p. 53) “No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Dessa forma, a ida a campo para a coleta de dados, se tornou necessária para a temática abordada nesta monografia.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram levantamento bibliográfico para a construção da fundamentação teórica, e como esse estudo é de abordagem qualitativa, optou-se pela utilização da análise documental e da entrevista semiestruturada como instrumento de coletas de dados.

Referente às dimensões teóricas, o presente trabalho trata de questões relacionadas à Educação, escolas do campo, especificidades dos sujeitos do campo, bem como a importância da formação específica de professores para atuar dentro desse contexto educacional. As citadas categorias temáticas serão melhores explanadas ao longo desta pesquisa, mas algumas considerações a respeito fazem-se necessárias.

Caldart (2002) defende uma Educação do Campo que esteja comprometida em construir identidades e valorizar as especificidades dos povos do campo, fortalecendo os laços dos sujeitos com os seus lugares de vivências, criando em suas consciências o sentimento de pertença, para que criticamente o camponês identifique e preze o seu território como um lugar de valores e saberes, que produz e contribui para com a sociedade, principalmente com o meio urbano, lugar que infelizmente ver o campo sobre o olhar com o olhar da inferioridade.

De acordo com Caldart e Santos (2008) o conceito de Educação do Campo surge de mobilizações dos movimentos sociais, principalmente o dos Sem- Terra, os quais por meio de lutas, reivindicavam melhorias para as comunidades camponesas, sendo a implementação de escolas públicas que viesse a atender esses territórios, de modo que os sujeitos constassem a construir as suas identidades, um dos maiores objetivos desses movimentos. A vista disso, a formação de professores para atuar nas escolas do campo, que por muito tempo se fez ausente da realidade da Educação do Campo e infelizmente ainda faz, nos leva a refletir sobre o grande descaso que a Educação do Campo vem sofrendo ao longo dos anos. Esta realidade nos mostra que os sujeitos do campo vêm tendo os seus direitos negados pelo Estado brasileiro.

Oliveira e Campos (2012) nos apresenta a Educação do Campo como um movimento que luta contra a hegemonia insaturada na educação brasileira e defende uma proposta de educação que venha a atender aos anseios dos filhos e comunidades dessa classe trabalhadora, que são os camponeses. Infelizmente, a maioria das escolas do campo segue um projeto político que tem como objetivo atender apenas o interesse da elite, ou seja, uma educação neoliberalista, onde as salas de aula devem treinar pessoas para futuramente vir a servir o mercado de trabalho. Mas as escolas do campo necessitam estarem vinculadas as reais necessidades de seus espaços, levando em consideração os saberes construídos pelo sujeito do campo, entendendo as suas especificidades e necessidades, valorizando o seu modo de vida. É preciso educar para emancipar e não para alienar.

A luta pela Educação do Campo emerge justamente desse descaso que o Estado brasileiro sempre demonstrou com os povos do campo, então enquanto movimentos sociais esses sujeitos denunciara e reivindicaram direitos que por anos tem sido negado a esses sujeitos. Para (Molina; Sá, 2012) o principal papel da escola é desenvolver no camponês a

capacidade de criticamente ler as dimensões que nos é oferecida dentro de uma sociedade tão desigual e perversa, isso nos leva a entender que a Educação do Campo precisa ser entendida como um direito que deve ser pensado e oferecido para os sujeitos do campo de acordo com as suas necessidades e especificidades, só assim ela será de qualidade.

No que diz respeito ao corpo docente da Educação do Campo, Oliveira e Campos (2012) falam da urgência e da necessidade de investir recursos para a formação de professores para as escolas do campo, salientando que essa formação precisa ter como base a territorialidade dos sujeitos desse espaço educacional, pois só dessa forma teremos profissionais capazes de dar conta da diversidade deste espaço e, conseqüentemente, trabalhar contra a lógica hegemônica e urbanocêntrica instaurada na educação do nosso país. Nessa perspectiva, esta pesquisa visa justamente explicar a importância da formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo.

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), é preciso deixar claro qual é o modelo de sociedade e escola do campo que se quer construir, é através dessa definição que será possível pensar o profissional de Educação que atenda as especificidades do espaço educacional do campo.

Arroyo (2007) enfatiza a importância de uma formação de professores que esteja alicerçada ao território, a terra e à cultura dos povos do campo, essa seria uma das principais marcas das especificidades da formação, entender a influência que este espaço tem na formação identitária, social, política e cultural dos sujeitos do campo.

Porém, sabemos que as políticas públicas que rege a educação voltada para os camponeses ainda não dão a atenção necessária para as demandas e necessidades que este espaço educacional precisa, e a formação de professores tem sido um dos direitos conquistado pela Educação do Campo que ainda não tem sido efetivado em sua totalidade, pois existe um grande percentual de professores ensinando nas escolas do campo que não tem formação para lidar com tal contexto, o que contribui para a desterritorialização dos educandos que vivem no campo. Isso é fruto de uma cultura educacional que historicamente é urbana, homogênea e elitizada, onde não se vê a necessidade formar professores para educar sujeitos dentro de seu contexto de vida.

A partir de tais abordagens teóricas, a presente monografia fundamenta-se em autores como Caldart (2002, 2004, 2012); Oliveira; Campos (2012); Molina (2003, 2004, 2015); Santos (2007), dentre outros autores, que pesquisam e problematizam questões de suma importância que estão no âmbito da Educação do Campo, um direito básico dos povos do campo conquistado através de movimentos sociais, que buscam a reparação de uma dívida histórica, social e educacional que o Estado tem com os seus territórios.

Diante disso, com esse trabalho, espero poder contribuir com a ampliação de pesquisas que fale sobre a importância da formação específica de professores para atuar nas escolas do campo, além de reforçar o importante debate de não homogeneizar a educação, valorizando assim o espaço educacional do campo respeitando as suas especificidades e compreendendo a necessidade de termos dentro desses ambientes, educadores capazes de fazer uma educação a partir das vivências dos sujeitos que ali estão, onde conseqüentemente teremos uma educação alicerçada a perspectiva de pertencimento desses povos.

Deste modo, espero que esta pesquisa também se torne referência para a realização de outros estudos sobre a temática investigada, dando continuidade ao necessário diálogo sobre a importância dessa formação específica de educadores para a Educação do Campo, reforçando a luta contra a Educação tecnicista ainda existente em nosso país.

O presente trabalho encontra-se estruturado de tal forma: Considerações iniciais, Capítulo 1, 2, 3, 4, 5 e Considerações finais.

No capítulo 1, “Percurso metodológico”, discorremos sobre o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, e também tem exposto informações sobre o lócus da pesquisa e dos sujeitos de tal trabalho.

No capítulo 2, “A Educação do Campo e o seu contexto histórico, político e social”, tem evidenciado aspectos históricos sobre a trajetória da educação rural até a atual Educação do Campo, explanando sobre questões sobre as lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo.

No capítulo 3, “Formação de professores para a Educação do Campo” discutimos sobre a formação de professores que ao longo da trajetória do movimento por uma Educação do Campo tem sido oferecida para os camponeses, deixando claro a importância e a necessidade de termos dentro das classes das escolas do campo professores com aptidão para

lecionar em tais contextos, entendendo isso como um direito que deve ser garantido aos povos do campo.

No capítulo 4, “Desafios atuais da Educação Do Campo”, falamos sobre a nucleação e o fechamento das escolas do campo, entendido como os principais desafios que contribuem para o desmonte da Educação do Campo, também é falado sobre a multisseriação das escolas, vista por muitos como um problema, porém buscamos falar sobre a importância que essa organização educacional da maioria das escolas do campo tem na educação de milhares de educandos, deixando exposto que o que necessitamos ter é uma Pedagogia que seja própria da multissérie, onde se encaixa a questão da formação de professores que capacite os docentes para lidar com esse modelo de organização.

No capítulo 5, “Formação de professores para atuar nas escolas do campo do município de Amargosa-Ba” vem sendo discutido a problemática da formação de professores do campo das escolas do município em questão, através da análise de dados feita sobre o PPC de Pedagogia Noturno e de entrevistas semiestruturadas. À cerca disso, realizamos uma pesquisa no PPC de Pedagogia, no intuito de encontrar disciplinas que aborde discussões sobre a Educação do Campo em sua grade curricular. Já as entrevistas foram realizadas com três sujeitos que fazem parte do setor da Educação do Campo da cidade de Amargosa.

Por fim, nas considerações finais, encontram-se reflexões acerca da formação de professores para atuar na Educação do Campo no município de Amargosa- Ba.

Nos elementos pós-textuais deste trabalho estão às referências e os apêndices.

## 1. PERCURSOS METODOLÓGICOS

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”  
Nelson Mandela

As pesquisas científicas tem sido de suma importância para o progresso da humanidade e para a compreensão do homem e das suas variadas dimensões. A evolução da ciência fez com que o homem aumentasse a sua capacidade de instrumentalização. Os avanços obtidos pela ciência tem possibilitado a abertura de caminhos que nos leva a compreender diversos fatores que estão intrínsecos na sociedade na qual fazemos parte.

Com isso, vemos o quão é necessária à realização de pesquisas científicas, para que possamos melhor compreender a nossa realidade. “A investigação científica é um processo importante para a aquisição e a produção do conhecimento. Ela possibilita o pesquisador compreender o mundo em que vive.” (RODRIGUES, 2006, p.88). Mas, para além do ato de pesquisar, nós pesquisadores precisamos nos preocupar com tudo que envolve a investigação, ou seja, é preciso que se tenha qualidade na investigação, e para isso é necessário sermos precisos na escolha da metodologia, procedimentos e técnicas para a recolha e análise de dados.

A metodologia científica é a ferramenta que agrega outros meios que auxiliam na realização da pesquisa científica, ajuda na delimitação do tema e não deixa que a escrita saia do assunto proposto. Para RODRIGUES (2006):

[...] metodologia científica consiste no estudo, na geração e na verificação dos métodos, das técnicas e dos processos utilizados na investigação e resolução de problemas, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento científico. O conhecimento científico se constrói por meio da investigação científica, da pesquisa utilizando-se a metodologia. (p. 19).

Diante disso, compreende-se que a escolha da metodologia da pesquisa é essencial para a construção da pesquisa científica, pois é através dela que o pesquisador terá um direcionamento preciso para a realização e validação da sua pesquisa.

### 1.1 Paradigmas científicos: Uma abordagem qualitativa

A sociedade na qual vivemos é fruto de um extenso processo histórico que sofreu as mais diversas influências das mudanças paradigmáticas da ciência. Com a evolução histórica, os paradigmas científicos se modificavam constantemente. Os paradigmas são essenciais para

a organização da sociedade, principalmente para o campo científico, já que é através da ciência que surge os modelos científicos para que a realidade social seja compreendida.

Segundo (VANCONCELLOS, 2002) a palavra paradigma origina-se do grego *parádeima*, que significa modelo ou padrão. Antes do conhecimento científico e da estruturação dos paradigmas, o conhecimento era proveniente do senso comum, da filosofia, e também igreja, que exercia forte influência na sociedade. Mas com a evolução do pensamento científico, via-se a necessidade de ter mais informações sobre as experiências humanas. Então, é a partir dessa curiosidade sobre o homem e a sua realidade que surge os paradigmas científicos. Com isso, estes paradigmas, construídos pelo ser humano, se tornaram os meios pelos quais o homem pudesse ver o mundo, e assim fazer a leitura e compreensão da sua realidade.

No seu livro “Um discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna”, Boaventura (1987), nos apresenta a trajetória histórica das produções científicas e o paradigma que tinha domínio sob outras formas de conhecimento, e que ainda encontra-se exercendo fortes influências na sociedade atual. O autor também fala sobre o surgimento de um novo paradigma, que busca trazer uma nova concepção de ciência, buscando romper com o autoritarismo dos antigos paradigmas.

O primeiro paradigma científico citado pelo autor conhecido é o paradigma moderno, que surgiu na Europa, através da revolução científica do século XVI, sob o domínio das ciências naturais. Este modelo tido como a nova racionalidade científica e também como um modelo totalitário, tem como característica principal negar a racionalidade das outras formas de conhecimento, onde temos como destaque o desprezo aos conhecimentos do senso comum e dos estudos humanísticos. Para Suassuna (2088, P. 343) “[...] a linguagem matemática e os métodos experimentais viraram modelos da ciência clássica, por atender às exigências de rigor e controle dos resultados [...]”.

Sustentado pelos ideais positivistas da observação, experimentação e quantificação, o mundo passou a ser visto e compreendido através da lógica matemática, adotada pelo paradigma dominante. O referente paradigma é contra todas as formas de dogmatismo e assume a matemática como a sua base fundamental, baseada na ideia de que conhecer é quantificar, dividir e classificar.

Com isso, as ciências naturais excluem os aspectos qualitativos, expondo a ideia de o que não é quantificável é cientificamente desprezível, buscando leis para explicar o como do funcionamento das coisas. Através da formulação de leis para o explicar das coisas, o paradigma dominante assume como “pressuposto metateórico” o determinismo mecanicista, a ideia de um mundo estável, onde o que aconteceu no passado irá se repetir no futuro. Diante disso, percebe-se que tudo girava em torno das ciências naturais.

O paradigma dominante teve a sua importância na construção de fundamentos que estruturaram os caminhos para a produção científica, proporcionando descobertas para o progresso da ciência. Mas o seu conhecimento segregador, impediu este paradigma de enxergar o mundo e as suas mais variadas relações. O conhecimento específico, que tornava o pesquisador ignorante, não ia de encontro com as características, especificidades e demandas fundamentais das ciências humanas e sociais.

Após anos de domínio sob as outras formas de saberes, a ciência moderna começa a demonstrar sinais de uma possível crise, e “[...] essa crise é não só profunda como irreversível [...] (Santos, 1987, p. 54)”. A irreversível crise que este paradigma começa a passar, por volta do século XIX, iniciou-se com Einstein e a mecânica quântica, quando começou um questionamento sobre o rigor científico que este paradigma prezava, é neste momento que as ciências naturais começa a perder o seu domínio sobre as outras formas de conhecimento. A referente crise contestou a validade dos métodos científicos questionando a verdade, até então tida como única, a impossibilidade da neutralidade, e principalmente os métodos oriundos da matemática.

Esta crise deu espaço para que os outros tipos de saberes, até então desprezados pelas ciências naturais, pudessem construir conhecimentos. O caminho percorrido pela ciência, até os dias atuais, nos demonstra a necessidade de superarmos a lógica eurocêntrica que durante toda a história da humanidade buscou neutralizar as outras formas de conhecimentos, e foi a partir desse pensamento de valorização de todas as formas de saberes que surge o paradigma emergente.

Este novo paradigma surgiu no século XX, e Santos (1987) fere-se a ele como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 60), já que ele surge da necessidade de trazer “a ciência para perto da humanidade”, pois além de ser um paradigma científico, também se trata paradigma social.

Para explicar o paradigma emergente, Boaventura nos apresenta quatro teses: 1- “Todo conhecimento científico-natural é conhecimento social”; 2- “Todo conhecimento é local e total”; e 3- “Todo conhecimento é auto-conhecimento”; 4- “Todo conhecimento científico visa construir-se do senso comum”.

**“Todo conhecimento científico-natural é conhecimento social”**

Nesta tese, a concepção mecanicista que faz distinções entre ciências naturais e ciências sociais não faz mais sentido, e o avanço da Física e da Biologia constestam tal dualismo. Diferente do que ocorria no paradigma moderno, este novo paradigma buscava aproximar a ciência da humanidade.

**“Todo conhecimento é local e total”**

No paradigma dominante tem-se a ideia de quanto mais o conhecimento é específico melhor é a pesquisa, e conseqüentemente o seu objeto está mais explorado, mas esta ideia de conhecimento específico torna o conhecimento segregador. Já no paradigma emergente, o conhecimento é total, e sendo total, também se torna local. Então, o conhecimento do paradigma emergente, ao ser total, não é determinista, como o da ciência moderna, e ao ser local não é descritivista. Além disso, este paradigma utiliza-se de uma pluralidade metodológica.

**“Todo conhecimento é auto-conhecimento”**

O que caracteriza o paradigma emergente é a não distinção entre as ciências naturais e ciências sociais, e entre o sujeito e o objeto. Dessa forma, afirma-se a ideia de que todo conhecimento é autoconhecimento.

**“Todo conhecimento científico visa construir-se do senso comum”.**

No paradigma emergente nenhum tipo de conhecimento é desprezível, e que deve haver uma estimulação para que os diversos tipos de conhecimentos se interagam. Com isso, diferentemente do Paradigma dominante, este novo paradigma não despreza o conhecimento advindo do senso comum, pois a interação do senso comum com o conhecimento científico é de grande valia para o enriquecimento da pesquisa.

Para SILVA (2010) o Paradigma emergente, precisa ser além de científico, social, porque na pós-modernidade o conhecimento científico e não científico estão em constante

relação e servem a sociedade, com a intenção de torná-la menos desigual e conseqüentemente mais democrática.

A crise de paradigmas científicos questionou a validade dos métodos, principalmente os advindos da matemática, que estavam presentes nas pesquisas quantitativas. Esse novo paradigma surgiu para contrapor o modelo anterior calcado no método positivista de pesquisa, que fragmentava o homem e não o estudava em sua totalidade e nas interfaces de suas relações [...](P. 4)

Este novo paradigma das ciências humanas e sociais tem o relativismo como uma de suas principais características, além de levar em consideração a cultura e os contextos sociais e econômicos. À vista disso, percebe-se que a relação entre o sujeito e o objeto é essencial para a pesquisa, pois é essa relação que permitirá que o mundo e as suas transformações sejam compreendidas.

O paradigma emergente vai muito de encontro com as pesquisas qualitativas, no que diz respeito à valorização do homem e das suas experiências e da sua relação mutualista entre o conhecimento científico e senso comum. À vista disso, Santos (1987, p. 60) nos diz que após o novo paradigma, por emergir da revolução científica, “[...] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).”

Diante disso, esta monografia se associa com os pressupostos do paradigma emergente, ao relacionar-se com as teses “Todo conhecimento científico-natural é científico-social” (p. 60); “Todo conhecimento é local e total” (p. 64), citadas por Santos (1987).

Nessa monografia, falamos de uma realidade específica, a formação de professores para atuar nas escolas do campo do município de Amargosa-Ba. Então, para a sua escrita, utilizaremos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, devido a isso temos levado em consideração as presunções do paradigma emergente, já que o interesse por essa pesquisa tem surgido de um compromisso pessoal e social por melhorias para a Educação dos sujeitos do campo.

A pesquisa qualitativa, assim como o paradigma emergente, se preocupa com as vivências dos indivíduos e as suas relações com o mundo, isto significa que os métodos qualitativos buscam compreender o contexto no qual o objeto de estudo está inserido, e estão sempre preocupados com o processo social, para que dessa forma possam compreender os

fenômenos e as suas transformações. Godoy (1995, p. 21) enfatiza que “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

A pesquisa qualitativa percorre por um campo muito abrangente, abarcando disciplinas de todas as áreas do conhecimento, ela exige que o homem seja compreendido como sujeito social que pertence a um contexto social, que possui história, cultura, significações e valores responsáveis pela a construção da sua subjetividade. O método qualitativo busca aprofundar a complexidade dos fenômenos, fatos e processos. Além da observação este método estabelece inferências com o objeto pesquisado. Para Minayo (1994, 2000) qualquer investigação de cunho social, deve conter o aspecto qualitativo, característica básica de seu objetivo.

CHIZZOTTI (2003) através de uma discussão filosófica sobre o surgimento da pesquisa qualitativa, citando alguns filósofos de grande relevância e os cinco marcos históricos que promoveram significativas mudanças socioculturais na maneira da humanidade ver e compreender a sua realidade social, nos traz um breve histórico mundial do desenvolvimento científico, que trouxe contribuições e transformações que ampliaram o campo da pesquisa qualitativa.

Como já mencionado, a evolução no campo da pesquisa qualitativa foi promovida por cinco marcos históricos, sendo de suma importância para o desenvolvimento da abordagem qualitativa. O primeiro marco está ligado às raízes mais longínquas da pesquisa qualitativa, o romantismo e o idealismo no final do século XIX.

O segundo marco, ocorrido na metade do século XX, está ligado aos estudos socioculturais. Nesse momento a Antropologia se distanciou da história e estabeleceu meios de estudar sobre o modo de vida dos seres humanos e os seus lugares de vivência.

O terceiro marco, iniciado após o fim da II Guerra Mundial, perdurando até os anos 70. Consolida-se como a fase mais importante da pesquisa qualitativa, pois houve uma reelaboração dos conceitos de objetividade, validade e fidedignidade.

No quarto marco, ocorrido entre as décadas de 70 e 80, com incentivo dos investimentos públicos e privados houve um significativo desenvolvimento nos centros de

pesquisa universitários, surgiram novos paradigmas, que refletiram uma mudança de visão sobre a natureza da pesquisa e sua contribuição para a mudança no campo da política e a prática, gerando novos métodos e técnicas de pesquisas em todas as áreas do conhecimento.

No quinto marco, ainda na década de 70, com o desaparecimento do comunismo soviético, e a abertura para a globalização planetária, através do capitalismo, houve a consolidação do método qualitativo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa busca respostas em questões bem particulares, ela explora uma realidade que não pode ser quantificada, isso porque o universo que ela adentra é repleto de múltiplos significados, motivos, crenças, atitudes, aspirações e valores. Para Suassuna (2008, p. 384)

A pesquisa qualitativa foi e vem sendo largamente praticada por um certo ramo da Sociologia, preocupada não tanto em quantificar fatos e fenômenos, mas em explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais.

Analisando o que a autora diz, entende-se que o objeto das ciências sociais não pode ser revelado apenas nos números, por isso que os dados que se encaixam no método qualitativo devem ser abordados a partir da coleta e da interpretação da realidade a ser estudada.

No Brasil, a pesquisa em educação, perpassou por diversos processos históricos, e a pesquisa em Ciências sociais e humanas, foi uma importante influência para o seu desenvolvimento e qualificação. No início, a pesquisa qualitativa, devido as suas técnicas de investigação, sofreu diversas críticas, mas ao final da década de 1970 e início de 1980, após o surgimento de diversos trabalhos sobre política educacional, até então ausente em trabalhos de pesquisa institucional e organizacional, fez com que diversos investimentos fossem feitos na área da educação, e isso trouxe credibilidade para a pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa, com a sua metodologia, busca compreender o homem e o seu contexto social, através da dimensão educacional. Um trabalho que utiliza tal metodologia estará buscando entender à realidade a ser pesquisada, ou seja, “[...] compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado”. (ZANETTE, 2017, p.153).

O método qualitativo trouxe diversas melhorias para as pesquisas educacionais, principalmente na compreensão da aprendizagem e da realidade escolar. Através desta compreensão foi possível perceber o quanto a educação é fundamental para a formação do ser humano, dentro de uma sociedade que sofre interferência de diversos aspectos.

Neste sentido, Chizzotti (2003, p. 221) salienta que “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. Então, percebe-se que a pesquisa qualitativa exige a presença do sujeito social no campo da pesquisa, e isso é parte do pressuposto de que o sujeito também é produtor de conhecimento e que interpretam o mundo através da compreensão da realidade.

À vista disso, a escolha pela pesquisa qualitativa é decorrente da visível subjetividade presente no tema desta pesquisa. O objetivo da temática não é chegar a nada quantificável e sim saber sobre os aspectos da realidade da formação de professores para atuar na Educação do Campo no município de Amargosa-Ba e o impacto do ensino de professores com formação específica e não específica nesse espaço educacional. Neste sentido, vemos abordagem qualitativa como um importante caminho para responder aos objetivos.

## **1.2. Estudo de caso**

O grande foco das pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais estar em se preocupar com a realidade social, e tal preocupação se deu pela insatisfação acerca dos métodos adotados pela produção científica, que tinha entre tantos critérios a neutralidade e a separação entre sujeito e objeto, fatos e valores. O estudo de caso, traz em sua essência as características da investigação qualitativa. Este procedimento prioriza a interação entre os sujeitos, já que são eles os conhecedores de sua realidade, e principalmente de suas necessidades. Sobre isso, é notório que o valor do estudo de caso está no fenômeno estudado e também no seu contexto.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, p. 32).

Bastante utilizado nas ciências biomédicas e sociais o estudo de caso trata-se de um estudo aprofundado de um ou poucos objetos, de modo que haja um amplo e detalhado conhecimento que está sendo analisado e explorado. O estudo de caso, por muito tempo, foi

visto como um procedimento de investigação com pouco rigor, servindo apenas para o estudo de natureza exploratória, mas hoje, é tido como um método que muito se adequa a um objeto de pesquisa e ao seu contexto. Referente a este procedimento, Fonseca (2002) expõe que

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o ‘como’ e o ‘porquê’ O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (p. 33).

Diante disso, a escolha do estudo de caso para a escrita dessa monografia, intitulada “Formação de professores para atuar na Educação do Campo: Um estudo no município de Amargosa- Ba”, que traz como problema de pesquisa “Como acontece a formação de professores para atuar nas classes da Educação do Campo do município de Amargosa-Ba?”, justifica-se pelo entendimento de que as bases metodológicas adotadas por esse tipo de pesquisa coincidem com os objetivos estabelecidos por este trabalho.

### **1.3 Procedimentos para coleta de dados**

A coleta de dados caracteriza-se como uma etapa de suma importância para a pesquisa científica, ao possibilitar o pesquisador ter acesso às informações pertinentes junto ao objeto de estudo, ou seja, ela torna a investigação ainda mais precisa, pois oportuniza o pesquisador a conhecer os sujeitos, a sua realidade e as suas particularidades. Mas, vale lembrar que o pesquisador ao ir realizar a pesquisa, busque sempre trabalhar com a ética diante dos dados coletados, pois nestes dados podem ter questões de caráter individual dos sujeitos entrevistados.

Existem vários instrumentos e técnicas que podem ser usados para a coleta e análise de dados. Nesse estudo, de abordagem qualitativa, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada e da análise documental. No processo de recolha de dados com a entrevista semiestruturada, entrevistamos três sujeitos que fazem parte do setor educacional da Educação do Campo da cidade de Amargosa-Ba. Já na pesquisa documental, fizemos uma análise do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno do CFP/UFRB. A seguir,

temos detalhados cada um dos instrumentos, sendo especificado o seu uso durante a realização da pesquisa de campo, que teve como finalidade buscar respostas sobre o problema central deste trabalho.

### **1.3.1 Entrevista semiestruturada**

A Entrevista semiestruturada trata-se de um encontro entre duas ou mais pessoas, é um processo de interação social que tem por finalidade obter informações do entrevistado por meio da fala individual, mediante um roteiro com tópicos referente ao problema central definido pela pesquisa. De acordo com Patton (1990) a entrevista busca colocar o entrevistador dentro da perspectiva do entrevistado, criando uma relação de interação, para que dessa forma se crie dentro do ambiente da entrevista uma influência de reciprocidade e confiança, e assim, através do diálogo, o pesquisador buscará compreender a opinião do sujeito entrevistado em relação a realidade vivenciada por ele.

Para este estudo, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, devido as suas características de permitir o entrevistado discorrer sobre as suas experiências a partir de uma questão principal proposta pelo pesquisador, este leque aberto pelo entrevistador, permite repostas mais livres e espontâneas do entrevistado. Consequente, Bógus e Martins (2004) definem que:

A entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado. (p. 50)

Esta flexibilidade oferecida pela entrevista semiestruturada permite uma maior troca de afetividade entre entrevistador e entrevistado, e isso traz revelações dos aspectos afetivos, subjetivos, comportamentos, gestos que enriquecerão a entrevista.

Sobre a importância da entrevista semiestruturada na coleta de informações Fraser e Gondim (2004) dizem que

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo ( p. 140).

Este método se constitui como uma importante aliada da pesquisa qualitativa, pois preza a aproximação com o sujeito e o objeto a que está sendo estudado, permitindo o investigador compreender e refletir sobre a realidade investigada. Então, para a realização

desta pesquisa foi feito o uso da entrevista semiestruturada, que utiliza-se de um roteiro pré-elaborado para que as informações necessárias e relevantes possam ser recolhidas para a pesquisa.

Para a realização da entrevista semiestruturada foram selecionadas três pessoas que fazem parte do setor educacional das escolas do campo do município de Amargosa-Ba e que possui relação com a escola em estudo. Então, temos como sujeitos dessa pesquisa: a) A coordenadora de Apoio à Educação do Campo na Secretaria de Educação; b) A Diretora da Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, responsável pelo núcleo 3 das escolas do campo do município, onde encontra-se a referente escola em estudo; c) Uma professora que leciona na classe multisseriada da Escola Josaphá Marinho.

Em relação à aproximação com os sujeitos da pesquisa, no início do mês de Outubro de 2022, foi realizado um encontro prévio, com os entrevistados, no intuito de dialogar sobre a temática da Educação do Campo, buscando contextualizar o tema a ser pesquisado, deixando clara a importância dos mesmos para a realização de tal estudo. Logo após esse momento de diálogo, agendamos as entrevistas em dias e locais sugeridos pelos participantes.

Após a elaboração dos roteiros com perguntas pré-definidas organizadas por seções (Apêndice), as entrevistas foram realizadas no dia 26 de Outubro de 2022. Antes de darmos início, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confirmando a sua participação como voluntário da pesquisa e ao final das entrevistas, assinaram o Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito (Apêndice), permitindo a publicação de seus depoimentos neste trabalho. No que diz respeito ao processo de realização das entrevistas, além do roteiro com as perguntas, utilizamos um gravador de áudio. Após as gravações, foi realizada a transcrição das entrevistas, logo depois os dados foram categorizados e analisados.

Assim, levando em consideração os objetivos deste trabalho, que busca compreender de que forma acontece a formação de professores para atuar nas escolas do campo do município de Amargosa-Ba, dando ênfase para a escola Josaphá Marinho, investigando se a secretaria de educação tem dado suporte para que a Educação do Campo aconteça de acordo com as suas demandas e especificidades, principalmente no que diz respeito às aptidões dos professores para atuar nesses espaços, reiteramos a importância do uso da entrevista semiestruturada como principal fonte de coleta de dados para a escrita dessa Monografia.

### 1.3.2 Análise documental

A análise documental é muito utilizada nas mais variadas áreas, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, e pode ser desenvolvida de diversas formas, e não apenas com o estudo de textos escritos. De acordo com Sá Silva, Almeida e Guindani (2009) a análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p. 5). O seu foco é buscar informações concretas e detalhadas em documentos, buscando analisar e compreender os dados presentes e que são de interesse do pesquisador.

Diante disso, a pesquisa documental ao ser utilizada pelo investigador, tem como objetivo localizar conteúdos relevantes que serão utilizados no desenvolvimento do estudo. Segundo Silva *et al*(2009) este tipo de pesquisa, como método de investigação de dados da realidade social, construído pelo homem, não trabalha por apenas uma concepção filosófica, podendo ser utilizados tanto nas pesquisas de abordagem quantitativa, quanto qualitativa, e por isso a pesquisa documental busca investigar em seu objeto de estudo e dele compreender dados que impactam determinado contexto social, dando ao o investigador a oportunidade de analisar e refletir sobre tal realidade.

[...] a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SILVA *et al.*, 2009, p. 4557)

A escolha pela análise documental como um dos métodos para a realização desta pesquisa se deu pelo fato dela ser uma importante possibilidade de coletar dados relevantes para a compreensão da problemática investigada por este estudo, que é a forma que acontece a formação de professores para atuar nas escolas do campo no município de Amargosa-Ba. Isso se dá pelo fato dela possuir um caráter informativo e reflexivo que leva o pesquisador a retirar importantes informações do que está sendo analisado, se tornando de extrema relevância para a elaboração deste estudo.

O documento analisado durante a realização desta pesquisa foi o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno. A escolha pela análise deste PPC justifica-se pela problemática na formação de professores para lecionar nas escolas do campo em praticamente todas as regiões do Brasil, onde ainda encontramos um grande descaso com a educação que deve ser oferecida para os sujeitos que vivem nos territórios camponeses. Compreende-se que

a realização da análise documental permitiu o acesso a dados que se tornaram de extrema relevância para este trabalho, onde a intenção foi fazer uma compreensão mais rebuscada do PPC, que é a base para a formação de professores para atuar nas escolas do campo da cidade de Amargosa e também da região.

#### 1.4 Campo empírico e colaboradores da pesquisa

Neste trabalho, a pesquisa de campo ocorreu em dois lugares diferentes, na Secretaria de Educação do município de Amargosa-Ba e na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, localizada na comunidade do Córrego, adjacente a Rodovia BA 540.

**Figura 2:** Escola Municipal Senador Josaphá Marinho



**Fonte:** Acervo da autora, 2022.

A instituição escolar (Figura 2) funciona na modalidade multisseriada e seriada, atendendo 29 educandos do 3º ao 5º ano do Ensino fundamental, sendo uma turma apenas para o 3º ano com 13 estudantes e outra para o 4º e 5º ano que conta com a presença de 16 estudantes. A escola possui uma boa estrutura física, dispendo de duas salas de aula, uma cozinha, uma sala que funciona como uma secretaria, dois banheiros, sendo um feminino e outro masculino, um pátio coberto, um pátio descoberto, área verde, rampa de acesso para pessoas com deficiência física, água potável, advinda de poço artesiano da própria escola. A Secretaria está localizada no centro da cidade de Amargosa, na Praça da Bandeira, s/nº.

A pesquisa de campo, que teve como instrumento a entrevista semiestruturada, contou com a colaboração de 3(três) participantes, sendo 1(uma) professora que atua numa classe multisseriada(4º e 5º ano) no turno matutino, 1(uma) diretora e a coordenadora de Apoio à Educação do Campo do município de Amargosa.

Por questões éticas, identificamos os sujeitos desta pesquisa por nomes fictícios, para que as suas identidades sejam resguardadas, já que de forma voluntária se propuseram a participar de nossa pesquisa, com importantes contribuições sobre a formação de professores para as escolas do campo do município em estudo.

De início, uma característica em comum entre duas das educadoras colaboradoras é a formação inicial em Pedagogia, curso investigado também neste estudo, já que majoritariamente, os professores que atuam nas escolas do campo de Amargosa são egressos de Pedagogia.

Em relação à efetivação desses profissionais no quadro efetivo do setor educacional da Educação do Campo, apenas a diretora é efetivada por concurso público desde 2005. Abaixo temos uma tabela que caracteriza o perfil desses educadores.

<b>PERFIL DOS EDUCADORES COLABORADORES</b>					
<b>Nome</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós Graduação/ Mestrado</b>	<b>Local onde reside</b>	<b>Turma/ setor/ cargo que atua</b>
Sol	4 meses	Licenciatura em Letras	Pós Graduação em Pedagogia	Amargosa- Ba	Coordenadora de Apoio à Educação do Campo (Contratada)
Brisa	17 anos	Licenciatura em Pedagogia	Pós Graduação em Políticas do Planejamento Pedagógico em Currículo, Didática e	Amargosa- Ba	Diretora do núcleo 3 de escolas do Campo(Concursada)

			Avaliação.		
Lua	3 anos	Licenciatura em Pedagogia	Pós Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento; Mestranda em Educação do Campo.	Comunidade da Palmeira/ Zona rural de Amargosa-Ba	Professora do 4º e 5º (multisseriação) do Ensino Fundamental (Contratada)

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelos entrevistados.

### 1.5 Perspectivas de análise dados

Após a realização de uma pesquisa, a escolha de uma técnica para análise de dados se torna indispensável na interpretação dos dados coletados. De acordo com Gil (2008), o objetivo da análise de dados é organizar e sintetizar os dados coletados, para que assim a resposta exigida pelo problema proposto na pesquisa seja encontrada e compreendida.

Na análise de dados o pesquisador interpreta o que foi dito pelas pessoas, para que a partir daí ele possa trabalhar na construção de significados das respostas dadas pelos sujeitos. Após essa análise, o pesquisador terá a compreensão de tudo que foi dito pelas pessoas, dos sentidos, significados e percepções, designadas durante as atividades e diálogos na ida a campo. Diante disso, para a realização desta investigação, escolhemos a análise de conteúdo como a técnica para a análise de dados, já que ela nos permite ter um olhar mais atencioso e minucioso sobre os dados coletados. Bardin (1977) define a análise de dados como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.(P. 43)

A autora ainda destaca a importância do uso do rigor na utilização da análise de conteúdo, pois é isso que possibilitará o pesquisador ultrapassar as incertezas e chegar ao que é questionado.

Durante a análise do PPC de Pedagogia Noturno, foi feita uma busca sobre os conteúdos e disciplinas ofertadas pelo curso que tratam de questões relacionadas à Educação do Campo, principalmente sobre a formação de professores para atuar nesses espaços, já que grande parte dos professores que lecionam nas escolas do campo da cidade de Amargosa são egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Já a entrevista semiestruturada, como instrumento fundamental para a obtenção das informações para a realização deste trabalho, foi realizado com três sujeitos que fazem parte do setor educacional da Educação do campo da Secretaria de Educação de Amargosa-Ba. Após a leitura flutuante das entrevistas, foi possível chegar as seguintes categorias: a) Formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo; b) Vínculos com o espaço educacional do campo; c) A multisseriação das escolas do campo; d) Diretrizes educacionais da Educação do Campo; e) Políticas de formação de professores e profissionais da Educação do Campo; f) Especificidades das escolas do campo.

Diante disso, em posse dos dados necessários, foi possível realizar uma análise de conteúdo. A interpretação desses dados buscou compreender o fenômeno em estudo nessa investigação e as suas consequências na vida dos sujeitos.

## **2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL**

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola  
Educação do campo é direito e não esmola”

Gilvan Santos

Neste capítulo, fizemos uma análise da história da Educação do Campo através do seu contexto histórico-político-social, que teve início no período colonial. Então, destacamos a marginalização e exclusão histórica sofrida pelos sujeitos dos territórios do campo, a importância dos movimentos sociais nas denúncias de inferiorização e abandono vivenciado pelo campo, e por fim, também é evidenciado que apesar das conquistas, a Educação do Campo ainda enfrenta diversos desafios, o que é notório que essa luta ainda é atual e diária. Apesar dos avanços históricos e das criações de políticas públicas que objetivam ver um campo como lugar de diversidade, as suas especificidades necessitam ser respeitadas e valorizadas, pois, infelizmente, a colonialidade e o urbanocentrismo ainda se encontram em grande evidência na educação oferecida para os sujeitos do campo.

### **2.1 Educação rural: A dicotomia entre rural-urbano e a lógica da educação urbanocêntrica.**

A educação rural surgiu no Brasil no final do período imperial, ainda no século XIX, se ampliando no século seguinte. O seu ensino era destinado para a população agrícola, ou seja, para toda a população onde a agricultura é o principal meio de subsistência. São eles, os camponeses residentes e trabalhadores das zonas rurais, que historicamente foram marginalizados e inferiorizados. Os sujeitos do campo, ao longo da história vêm sofrendo duros golpes, e mesmo, durante muito tempo a população brasileira ser em sua maioria rural, as políticas agrárias sempre foram pensadas para atender a uma pequena parcela dessa população e conseqüentemente a educação também seguiu nessa lógica de atender os interesses desses grupos oligárquicos, se tornando uma educação excludente, urbanocêntrica e colonizada. Sobre a Educação rural, CALAZANS (1993, p. 15) cita que “[...] o seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo, em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do País”.

As primeiras escolas rurais eram denominadas de escolas agrícolas, mas devido, principalmente a falta de materiais, não chegaram a funcionar de forma efetiva. Apesar de

serem nos espaços do campo, estas nunca tiveram uma lógica pensada para o contexto no qual estava instalada, e sim de acordo com a educação oferecida na cidade, sempre tida como moderna e superior. Durante muitos anos, não foi elaborado um plano educacional que viesse a atender as demandas e especificidades dos sujeitos do campo, já que não era interesse da elite discutir uma educação para esses espaços.

Para Araújo e Oliveira (2010) ao ser pensada, a educação rural não obteve planos para a construção de uma escola que viesse a desenvolver a sua autonomia, a mesma sempre foi tratada “como um resíduo do sistema educacional brasileiro”(p.74), por isso foi construída com base nos aspectos da educação urbana, se tornando inadequada para o seu espaço sócio-cultural. Ao analisarmos a trajetória da educação rural no Brasil, notamos que ela nunca foi prioridade das ações governamentais do estado brasileiro.

No final do segundo império, com a popularização dos centros urbanos, ocasionados pelo intenso movimento de migração dos sujeitos do campo para a cidade, que devido ao crescente processo de industrialização no meio rural, se viram na necessidade de procurar melhorias de vida e de trabalho na cidade, entendeu-se que havia a necessidade de uma escolarização para o meio rural, com isso foi pensada uma educação para o campo como modo de fixar o camponês no seu território, mas o grande propósito dessa educação era em transformar o homem do campo em sujeito “civilizado” e, conseqüentemente, urbanocentrado. A ida do homem para os centros urbanos é consequência da árdua desigualdade e exclusão carregada por esses sujeitos desde o período da colonização, onde o acesso à terra só se dava pelo intermédio de subordinação da elite.

Em 1934, com a expansão das escolas rurais, a educação rural foi citada no Artigo 156 da constituição federal,

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. **Parágrafo único** - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Brasil. Constituição Federal, 1934)

Neste artigo vemos a destinação de verbas específicas para o ensino, porém é notório o descaso com a educação para os territórios rurais. Sabemos que neste período a população brasileira era majoritariamente campesina, mas a verba destinada para o meio rural era

equivalente a 20%, se tornando insuficiente para a demanda do campo. Diante disso, percebe-se que o interesse, por parte do governo, com a educação rural continuava acerca da subalternização dos sujeitos para que as necessidades e demandas do capitalismo fossem atendidas.

Com o processo de migração, entendido como uma problemática para os centros urbanos surge, no século XX, o ruralismo pedagógico, movimento educacional voltado para o campo, que buscava atender os interesses das oligarquias e conter o problema da migração. Este movimento buscou estratégias para fixar os camponeses nos seus espaços. “A idéia de fixação do homem ao campo exaltava de forma romantizada uma educação voltada à ‘vocação’ do país, entendida como agrária.” (Antônio e Lucini, 2007, p. 179).

Com a proposta educacional de fixação do homem do campo no campo, o ruralismo pedagógico tinha três elementos fundamentais para a construção de uma educação diferenciada: o professor, o método de ensino e o currículo. Diante dessa ideologia de educação diferenciada para o campo, o movimento ruralista via o professor como o grande percursor dessa fixação do camponês no seu espaço de vivência, pois é ele que vai dar as possibilidades através do ensino, para que de fato o sujeito permaneça no meio rural. (BEZERRA NETO, 2003, p.15).

[...] entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

O ruralismo pedagógico, mesmo pautado na ideia de olhar para as especificidades do campo, não traz estratégias para romper com as lógicas de dominação e alienação dos povos do campo através de uma educação que viabilize a formação de sujeitos críticos e ativos socialmente, ou seja, uma educação que possibilite o camponês de escolher querer ficar ou não no campo, pelo contrário, ela limita a autonomia do sujeito, denominando, assim, uma violência colonial.

É notório que essa educação não tinha como intuito atender as demandas educacionais do homem do campo, e sim aos interesses da oligarquia rural. De acordo com Prado (2000) essa escola pensada para o campo é uma adaptação inferiorizada da escola urbana, onde o

objetivo é sempre atender as necessidades e interesses da modernização que vinha acontecendo no campo, por intermédio da industrialização.

O autor cita que o movimento do ruralismo pedagógico “[...] privilegiava o papel da escola na construção de um ‘homem novo’, adaptado à nova realidade brasileira e de uma relação ‘homem rural/escola’ pretensamente nova”. (p. 50). Mesmo defendendo a ideia de uma escola rural que tivesse de acordo com a realidade do camponês, evitando assim a sua saída do seu território, o ideário ruralista estava ligado ao desenvolvimento do capital nas áreas rurais, pois a sua preocupação também estava acerca do quadro político-econômico, então para atender a demanda, principalmente do capital, era necessário ajustar o homem a modo que viesse a corroborar para o crescimento do capital, que sempre foi o interesse da oligarquia. O ruralismo pedagógico “[...] consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas”. (PRADO, 1995, p. 8).

Com o movimento ruralista, diversos programas e projetos foram criados para os sujeitos do campo, porém os objetivos destes não era ampliar a consciência dos camponeses, de modos que eles tivessem um senso crítico que os possibilitasse interferirem na sua própria realidade, e sim, conforme (CALAZANS, 1993), a tecnificação para que os povos dos campos pudessem permanecer nos seus territórios trabalhando para proteger e ampliar os interesses econômicos do governo e da elite. Com isso, fica evidente que além de sofrer com o desinteresse do governo, a educação rural foi uma estratégia de concentração do capital nas mãos dos ditos superiores.

O ruralismo pedagógico foi posto de lado, pois a sua proposta de olhar para as especificidades dos sujeitos do campo não atendeu a real necessidade desses povos, que é enxergá-los como um povo que foi desprovido do direito a terra e que necessitam de uma educação que não contribua para a sua exclusão social, então a responsabilidade da educação no território passou a ser da Educação rural, porém essa educação era marginalizada, colonizada e urbanocêntrica.

*A Educação Rural* estava relacionada com o desenvolvimento econômico urbano-industrial, se firmou no começo dos anos 1930 e se potencializou durante o processo de industrialização dos anos 1950, 1960 e 1970, associada, contraditoriamente, com a Reforma Agrária, no intuito do Estado fornecer escolarização e formação técnico-profissional para formar mão de obra qualificada para atuar no processo de industrialização e modernização do campo (Faleiro e Farias, 2020, p. 13)

Essa educação oferecida para os sujeitos desses espaços se constitui como um mecanismo de subordinação e alienação, pois tinha como objetivo os interesses dos governantes, de letrar e habilitar os sujeitos para atender as demandas do capital, e por este motivo foi desenvolvida com os mesmos aspectos da educação urbana, além de ser ainda mais desvalorizada e inferiorizada, já que para a cidade, o campo sempre foi visto como lugar de atraso. Foi uma educação desenvolvida a partir de outro contexto histórico, social, político, econômico e cultural, totalmente oposto à realidade dos sujeitos do campo.

Na década de 1950, o governo criou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que tinha como objetivo ofertar a educação base para crianças, jovens e adultos camponeses. Porém essa educação oferecida para o meio rural era apenas mais uma forma de colonizar os sujeitos de modo que eles pudessem participar da vida cívica. Então não foi uma educação que levava em consideração a cultura campesina, pelo contrário, esses sujeitos eram vistos apenas como matutos, ignorantes e atrasados, que deveriam receber uma educação com conhecimentos teóricos e técnicos para que assim eles pudessem servir aos interesses da elite dominante.

A Educação era vista como sinônimo de desenvolvimento econômico, porém a falta de qualificação de mão de obra se tornava o grande empecilho para tal desenvolvimento, então, na década de 1960, precisamente em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº.024/61). Esta visa regulamentar o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, e também o ensino técnico e superior, porém nada foi pensado para a elaboração de uma Educação do Campo que estivesse de acordo com o seu contexto, ela continuou sendo marginalizada, sem nenhum tipo de suporte.

Neste período da década de 1960, onde também acontecia o golpe militar de 64, foi criada a Lei nº 4.504/64, chamada de Estatuto da Terra, que foi mais uma medida de conter os movimentos sociais que vinham reivindicando o direito a terra e uma forma de prevalecer os direitos das elites.

A Educação brasileira sempre sofreu com o descaso, e isso fez com que o analfabetismo se tornasse cada vez mais frequente na sociedade, principalmente nos territórios rurais, lugar sempre visto como atrasado e que as pessoas que ali viviam não precisavam de uma educação, mas como a grande preocupação sempre foi desenvolvimento econômico do país percebeu-se que o analfabetismo era uma barreira para tal

desenvolvimento. Então, em 1967 surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha por finalidade alfabetizar os sujeitos adultos do campo e da cidade, para que assim eles pudessem ser integrados na sociedade e se tornar mão de obra para o capitalismo. Posteriormente, em 1980, também foi criado o EDURURAL, agora financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), onde o objetivo era educar os povos dos campos da região nordeste, tendo como justificativa retirar o camponês nordestino da marginalização cultural através do processo educacional.

Foi o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) que permitiu que esses projetos fossem desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O grande propósito foi tentar solucionar os problemas relacionados à falta de educação nos territórios do campo. Entretanto, as suas propostas de educar essas pessoas não foram atingidas. Leite (2002) explica que

O referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais. (p. 50)

Como reivindicação a essa educação que estava sendo oferecida aos povos do campo, começa a aparecer no final de década de 1980 movimentos e mobilizações sociais por uma educação que respeitasse as diversidades presente no espaço social do campo, e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) se torna um dos principais protagonista desta luta. O discurso desse movimento estava além da luta pela terra, a sua preocupação também estava acerca do futuro da educação das crianças que viviam nos acampamentos. É a partir deste momento que surgem as discussões sobre uma Educação do Campo e não mais uma educação rural, precarizada, inferiorizada, homogeneizadora, colonizada e urbanocêntrica, que visava apenas em atender os interesses das elites.

Para Fernandes e Molina (2004) a educação rural, pensada para os camponeses, sempre esteve desarticulada da cultura, valores e princípios das populações campesinas, com isso os referentes autores ressaltam que

[...] historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...], tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. [...]

projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (p. 36).

A educação brasileira sempre foi excludente e nunca foi prioridade, pelo contrário, sempre foi vista e pensada como uma necessidade para o desenvolvimento e fortalecimento do capital do país. Segundo Faleiro e Farias (2020) a educação no Brasil é traçada por um processo denominado a colonialidade da educação, que trata-se uma educação que traz na sua estrutura o colonialismo, a modernidade, o urbanocentrismo e o capitalismo.

O colonialismo tem sido uma importante arma de dominação utilizada desde a colonização da América Latina, e nos dias atuais esse conceito definido pela Europa, que auto se intitulou como centro da civilidade, principalmente pela inferiorização de raças, ainda segue operando nas classificações sociais e produzindo as dicotomias inferior-superior.

A ideia de superioridade e inferioridade imposta pela colonização, com base no conceito de raça, viabiliza os processos de subalternização dos sujeitos marginalizados, e os sujeitos do campo encontram-se dentro desse patamar de marginalização e exclusão. Sobre o impacto do colonialismo na formação da sociedade atual, Faleiro e Farias (2020) explicitam que

[...]o *Urbanocentrismo* também está intrínseco à construção da colonialidade/modernidade, tendo em vista que o ideal moderno e civilizatório para se constituir o *homem moderno*, estavam vinculados com os modos de vida (cultura, comportamentos) e produção (capitalista – industrial) urbanos.(p.5)

De acordo com autores citados acima, a inserção dos espaços rurais no processo de civilização se deu por meio da deslegitimação dos modos de vida dos sujeitos que ali se encontram. Essa desvalorização para com os povos dos territórios rurais é baseada na ideia de que tudo que não pertencesse ao urbano se tornava inferior, “[...] o espaço não-urbano é deslegitimado enquanto território de enunciação epistêmica, ontológica, econômica e cultural.(p. 5).

No século XIX o conceito de urbanocentrismo ganha força e instaura na sociedade a dicotomia “nós” (urbanos- eurocêtricos) e os “outros” (inferiores- atrasados- irracionais- antigos). Essa dicotomia que deslegitima todos aqueles que não fazem parte dos polos urbanos se tornou um meio perverso de dizer que os sujeitos dos outros espaços sociais devem

ser marginalizados e excluídos da vida em sociedade, os inviabilizando de ser agentes de direitos.

Sobre a colonialidade Faleiro e Farias a específica em quatro tipos que atingem os sujeitos do campo: a colonialidade do poder, que é a responsável pela construção da dicotomia cidade-campo, onde a cidade é tida como lugar de enunciação enquanto o campo é visto como espaço de subalternização; a colonialidade do saber, que é a realização, por parte do saber dito como eurocentrado, de ações que reprime as formas de produzir conhecimentos dos sujeitos colonizados; a colonialidade do ser, que é a junção da colonialidade do poder e do saber, acontece nos processos de dominação sofridos historicamente pelos sujeitos colonizados; a colonialidade da natureza, se consolida na construção da separação entre natureza e sociedade, onde a relação do colonizador com a natureza acontece apenas por meio da dominação e exploração, principalmente para o agronegócio, que tem como intuito fortalecer o capital.

Historicamente, a escola tem sido construída com a incorporação das ideias de modernidade, tendo, principalmente, o espaço urbanocentrado como referência de desenvolvimento, avanço e superioridade. Diante dessa ideia de colonialidade atrelado a modernidade, a educação nos territórios camponeses, quando foi pensada, visava capacitar os sujeitos desses espaços para atender a lógica do mercado capitalista, por este motivo foi construída dentro dos aspectos urbanocêntrico.

[...] a educação sempre teve elementos pautados na transformação das mentalidades do campo (a partir do ideal de modernidade), e assim, inferiorizando seus processos, mesmo quando era para fixar esses sujeitos no campo ou para domesticar na constituição de mão de obra. (Faleiro e Farias, 2020, p. 13)

O maior objetivo dessa educação sempre foi o de preparar o camponês para o trabalho, com isso fica claro que a construção e efetivação de uma política pública, para atender as reais necessidades do espaço educacional do campo, nunca foi prioridade do governo. A educação rural não tem nenhuma intenção de desenvolver projetos educacionais que olhe para todas as dimensões dos sujeitos do campo, por ter como foco o capitalismo e o agronegócio, ela desconsidera tudo aquilo que é produzido pelos camponeses a partir de sua realidade sócio-cultural e econômica, isso porque a sua lógica de educação advém da ideia de que apenas o

que faz parte dos aspectos urbanos deve ser valorizado. Mas, é importante deixar claro que, além de ser um espaço geográfico que vem sendo explorado e invadido pelo sistema capitalista, o campo é um espaço de vivências, que deve ser pensado de acordo com a sua realidade e especificidade.

A escola brasileira foi construída a partir de uma homogeneização, que ocultava as especificidades dos sujeitos e seus lugares de vivências, com o intuito de encaixar essas pessoas dentro do ideário de modernidade estabelecido pela colonialidade, advinda e imposta pelo processo de colonização da América Latina.

Após anos de invisibilização, a introdução da educação nos meios rurais foi feita através da marginalização e inferiorização cultural dos espaços do campo e dos povos que ali habitam. A educação rural, iniciada nos anos 1930, estava vinculada ao desenvolvimento urbano-industrial, perpassando por diversas décadas, esse modelo educacional apenas transplantava a educação urbana para os territórios dos camponeses. Tinha-se no campo uma escola com a lógica urbana, com os ideais da colonialidade-modernidade, gerando a dicotomia rural e urbano. O transplante dessa educação urbanocêntrica para o campo gera uma dupla violência colonial, que é a expansão capitalista de forma totalmente violenta e a imposição de uma educação que não condiz com a realidade do campo. Contribuindo para essa discussão, Cabral e Costa (2016) afirmam:

[...] a Educação Rural pensa o campo como espaço de produção, as pessoas serão vistas como recursos humanos, pois está baseada no pensamento latifundiário do controle político sobre a terra e as pessoas, sem perspectivas de desenvolvimento e emancipação humana, mas na preparação da força de trabalho.(p. 184)

Este modelo educacional distancia os povos do campo, de seus hábitos, costumes, tradições, isto é, vai contra toda a realidade desses sujeitos. Entendido como lugar de produção econômica, o campo e os povos que dele faz parte, são vistos como espaço e sujeitos desta produção. Fundamentada pelo capitalismo, essa educação é apenas uma extensão da oferecida na cidade, onde nenhuma adaptação à realidade a qual estava sendo oferecida foi pensada e arquitetada. Por ser originária dos pensamentos da classe dominante latifundiária, a Educação do Campo sempre foi pensada como mecanismo de dominação política sobre a terra (espaço de produção) e os sujeitos que nela habita (pessoas desta produção), por este motivo ela foi elaborada sem que os sujeitos desses espaços fossem os próprios protagonistas de suas discussões e elaborações.

De acordo com Leite (2002) a inferioridade que por séculos acompanha a educação oferecida para os camponeses é resultado da ideologia elitista instalada na educação pelos jesuítas, quando foram trazidos pelos portugueses para aculturar e dominar os indígenas, para que assim a exploração pudesse ser feita no território brasileiro e da interpretação política ideológica preconceituosa feita pela oligarquia agrária quando se referiu a educação para os meios rurais “gente da roça não carece é coisa de gente da cidade”. (p.14)

Essa expressão deixa claro que se tinha a ideia que para viver no meio rural não era necessário ter acesso à escola, aos conhecimentos socializados pela educação formal. Para a Educação rural, os sujeitos do campo, principalmente os trabalhadores, por desenvolverem o trabalho manual e braçal, não precisavam de uma educação já antecipadamente oferecida à elite dos centros urbanos.

A Educação desenvolvida nesses territórios, que traz em seus contextos diversos modos de vida, surgiu demarcada pela dicotomia rural- inferior e urbano- superior, que até nos dias atuais marginaliza e coloca a educação oferecida para os sujeitos do campo em segundo plano. Por o campo ser um espaço onde as atividades eram desenvolvidas de forma manual (braçal), entendia-se que a população camponesa não precisava de educação. Sempre pensando na exploração, a elite subentendia que a educação não era importante para aquelas pessoas, por isso durante dois séculos, os sujeitos do campo não usufruíram de uma educação que viesse a contribuir para a sua emancipação enquanto sujeito.

Com a constituição de 1988 que trouxe a proposta de Educação como direito de todos os cidadãos, a educação passa a fazer parte do rol das políticas públicas, porém de maneira ainda muito precária, e a ideia de Educação Do e No Campo, que respeitasse a cultura dos seus povos só começa a ganhar força quando os movimentos sociais se intensificaram e começaram lutar em prol de uma Educação do Campo e não uma educação rural que só visava atender os ideários do capitalismo. A respeito disso, fica claro que a Educação Do e no Campo é fruto dos movimentos sociais.

A Educação do Campo teve um grande avanço no ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN-9394/96) No artigo 28, ela é reconhecida dentro das suas diversidades.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da

vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

A Educação do Campo passou a fazer parte das Diretrizes educacionais, mas na prática, as medidas citadas por este artigo não se efetivaram, com o isso a luta dos movimentos sociais por uma educação para o campo continua, agora de maneira mais intensa.

Então, no mês de julho do ano de 1997, na cidade de Luziânia-GO, é realizado a I Conferência Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que afirma uma ideia de Educação do Campo que está além da escolarização. Sobre este encontro MOLINA (2003) fala que

[...]participaram cerca de 700 pessoas, sendo assentados e acampados, educadores a maioria, representantes de universidades e de instituições que apoiam o Movimento ou com ele têm parceria. O eixo de reflexão do ENERA eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/ assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST ( p. 49).

A partir daí, a luta pela Educação do Campo ganhou mais força, então em 1998, através da Portaria Nº 10/98, foi criado pelo Ministério Extraordinário de Políticas Fundiária o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), uma Política Pública de Educação do Campo. De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2004) esta portaria tinha como propósito enxergar e estimular a forma de vida econômica, social, política, cultural e ética dos camponeses.

Em 2004, também em Luziânia, aconteceu a II Conferência Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, onde a discussão sobre políticas públicas para a Educação do Campo se intensificou. Segundo Alencar (2010) além de ampliar a pauta levantada na Conferência de 1997, que era colocar a realidade da Educação do Campo nas discussões das políticas governamentais do país, buscou indagar sobre a proposta de um projeto de educação que colocasse “[...] o campo na perspectiva do diálogo com os movimentos sociais do campo e a sua população [...]” (p.208).

Este evento foi essencial na luta pela educação, pois através dele sucedeu-se o Documento “Por uma política pública de Educação do Campo”, que colocou o campo, o direito a terra, a agricultura e a educação como direito do camponês e dever do estado nas discussões políticas do país.

Este documento foi uma denúncia da precariedade, exclusão e marginalização historicamente sofrida pelos povos do campo e de reafirmação da luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas que valorize os camponeses em todas as suas dimensões.

## **2.2 Educação do/no campo: Um novo paradigma educacional brasileiro fruto da luta e resistência camponesa**

Ao longo da história a educação para os povos do campo foi marginalizada, e os sujeitos desses espaços, por manter um estilo de vida diferente da dos centros urbanos sempre foram vistos como atrasados, não tendo à necessidade de ter acesso à educação, já que o trabalho realizado por eles era manual, necessitando apenas da força braçal.

A Educação do Campo surge como um contraponto a essa realidade vivida pelos camponeses durante muitos anos, como símbolo de resistência, ela vem defendendo uma educação que reconheça os camponeses dentro de seus lugares de vivências. A respeito disso, (Caldart, 2009, p. 39-40) fala que “a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”.

Os movimentos sociais foram os responsáveis pela Educação do Campo. Devido ao grande descaso que vinham sofrendo há muito tempo, esses povos começaram a reivindicar os seus direitos, dentre os principais dele estava à educação. Rebelando-se em prol da mudança da vida no campo, que vai desde uma vida de qualidade até uma Educação com uma perspectiva contra-hegemônica, esses movimentos sociais marcaram a história da Educação do Campo. Para Bem (2006),

[...]em cada momento histórico, são os movimentos que revelam, como um sismógrafo, as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação, os desejos coletivos, permitindo a realização de uma verdadeira topografia das relações sociais.(p. 1138)

O grande diferencial entre a Educação do Campo e a educação rural está justamente na luta dos movimentos sociais por uma educação que vai de contra tudo aquilo imposto pelo governo e pela elite dominante, que é uma educação precarizada, colonizada, homogeneizada e urbanocêntrica. O objetivo dessas lutas sempre foi uma educação que leve em consideração o contexto social dos camponeses, e nisso está incluído as lutas, territorialidades, a família, as práticas agrícolas, a organização social, etc. A vista disso, é evidente que os movimentos sociais, ao lutar pela construção e efetivação de leis e políticas públicas educacionais e também de políticas de trabalho e rentabilidades para a agricultura familiar, se colocaram como sujeitos sociais produtores de direitos. Ou seja, os movimentos sociais nos mostra que a Educação do Campo é um direito advindo de suas lutas.

A Educação do Campo vem como uma resistência à ideologia instaurada no contexto educacional do país, onde a educação é tida apenas como sinônimo de desenvolvimento econômico. Esse novo paradigma educacional é pensado a partir do camponês e da diversidade sociocultural existente nos seus territórios.

Segundo Fernandes e Molina (2004) o campo precisa ser visto como espaço de vida e também de resistência, onde tem desenvolvimento social, econômico, político e cultural. Isso possibilita os povos desses lugares a se firmarem como sujeitos de direitos a partir de seus lugares de vivências e continuar sendo protagonistas de lutas e conquistas pelos seus territórios.

Essa proposta de Educação do Campo criada pelos camponeses estar vinculada a cultura e foi pensada a partir da relação dessas pessoas com o espaço campesino: a terra, a natureza os modos de vida, etc. Veio denunciar o perverso projeto do agronegócio implantado no campo pelo mercado capitalista, que sempre esteve ligado ao ideário de desenvolvimento e modernização. Conforme Molina (2015), o termo Educação do Campo precisa ser entendido como um processo educacional que estar para além do processo de ensino-aprendizagem que acontece dentro da sala de aula. Reduzir o ensino ao corpo da escola

[...] é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (p.382).

Isso nos faz entender a Educação do Campo não pode está restrita apenas escolarização e sim as todas as dimensões que formam os territórios rurais. Esse paradigma educacional pensa no campo e nas pessoas que fazem parte dele, os modos de vida, valorizando as suas particularidades e especificidades, a forma que essas pessoas lidam com a terra e as mais variadas atividades econômicas. É necessário valorizar o espaço geográfico, pois é dele que advém a identidade territorial de seus povos, e também as organizações políticas e sociais, já que é daí que surgem as identidades culturais desses sujeitos.

A luta pela Educação do Campo iniciou por volta de 1980 e segundo Caldart (2009) surge uma nova forma de enfrentamento ao modelo de educação ainda presente neste paradigma, que é uma Educação que seja do e no campo. De acordo com o autor, *no* é o direito a educação no lugar onde se vive, e *do* é a articulação dessa educação, ou seja, o direito a ter uma educação no seu lugar de vivência e com a participação do sujeito pertencente a essa realidade, levando em consideração as suas necessidades humanas e sociais.

Essa educação pode ser entendida como uma prioridade, assim como a educação urbana, ela está pautada no direito público universal subjetivo, porém necessita estar articulada ao modo de vida dos grupos sociais ao qual ela será ofertada, buscando fortalecer a identidade desses povos, olhando para as suas especificidades e necessidades.

A educação rural impõe o modelo educacional urbano aos espaços rurais desvalorizando os saberes dos camponeses em todas as dimensões social, cultural, histórica, política e econômica, silenciando e invisibilizando esses povos, os impedindo de construir novos conhecimentos e produzir os seus modos de vida. Sobre isso Costa e Cabral (2016) frisam:

É necessário e urgente que o conhecimento científico dialogue com o saber popular, com os modos de produção de existência dos camponeses. Sem esse diálogo nas propostas educativas não é possível desenvolver uma educação contextualizada, o que acaba impossibilitando os sujeitos de pensar a sua cultura, os seus saberes, os seus modos de vida, visto que o capitalismo dominante julga os camponeses como menos esclarecidos e com menor grau de escolaridade, pois, no decorrer da história, a educação foi pensada e destinada a poucos, porque não dizer, às elites, às classes mais abastadas. (P. 186)

A pedagogia da Educação do Campo não pode ser pensada sob a lógica da homogeneização educacional, mas sim de maneira específica feita a partir do contexto social

do campo, com ideologias e teorias que beneficiem os camponeses. A respeito disso, Arroyo (2012, p. 29) salienta que não devemos falar de apenas uma Pedagogia, aquela que homogeneiza e desconsidera as especificidades dos sujeitos que não estão dentro da lógica da educação urbana, “[...] mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/ afirmação de que eles participam”.

O objetivo é superar o que foi imposto pela educação rural e construir uma pedagogia que coincida com o campo e com os seus sujeitos e tudo que envolve a sua vida nele. Conforme o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE) o campo precisa ser visto como

[...] um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e de criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (p. 11).

Ao longo da história o campo foi tido como lugar de atraso, onde os sujeitos desses territórios não foram tidos como sujeitos de direitos e a sua única função era servir como mão de obra para o desenvolvimento do país. Mas ao decorrer das lutas sociais os camponeses buscavam mostrar que os seus territórios são espaços de cultura e de produção de vida, e que há a necessidade de um processo educativo que valorize o campo e as especificidades. Para Caldart (2009), por ter surgido dentro de um contexto tenso de busca por direitos, a Educação do Campo não pode ser compreendida apenas sob o viés educacional, pois ela é fruto de lutas sociais contra as injustiças, opressão e exclusão sofrida pelos sujeitos do campo.

Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.(p. 40)

Foi a partir da ideia de que o campo é um espaço de vida que os movimentos sociais buscaram lutar contra o descaso com os seus territórios, principalmente da educação oferecida pelo governo. Esse descaso do estado brasileiro com o campo, fez com que os movimentos sociais se firmassem e fossem à luta pelos seus direitos.

O vínculo originário da Educação do Campo é com os trabalhadores que não tinha o acesso a terra e nem ao trabalho, mas que estavam dispostos a lutar pelos seus direitos, então se organizou enquanto movimento social perante o estado opressor e negligente que sempre tratou a educação com total descaso.

A Educação do Campo traz em seu discurso uma pedagogia atrelada à formação humana emancipatória sempre dando ênfase aos vínculos: Educação e trabalho; Educação e produção de vida; Educação e cultura; Educação e valores éticos; Conhecimentos e emancipação social, intelectual e política. Tais relações advêm da necessidade de pensar o campo a partir de sua realidade, então ao construir políticas públicas para esses territórios é indispensável pensar nas práticas sociais desses sujeitos e entender a sua importância na formação dessas pessoas enquanto seres humanos e como sujeitos coletivos.

Por se tratar de uma conquista do povo, a Educação do Campo se configura como uma crítica ao sistema educacional brasileiro que estruturou uma educação hegemônica e colonizadora dos saberes populares.

A Educação do Campo coloca no campo da política educacional e na teoria pedagógica uma questão muito importante e que por falta de compreensão gerou algumas críticas a respeito do que vem sendo defendido pelos movimentos sociais, que é a concepção de escola e a discussão sobre uma escola para o campo. Ao lutar por uma educação de qualidade e adequada ao campo, os movimentos sociais nunca colocaram em pauta que queria uma escola específica para os camponeses, as suas reivindicações sempre estiveram baseado no ideário de por ser um direito universal garantido pela constituição, a escola deve estar presente em todos os lugares e o campo por ser um lugar, as pessoas que vivem nele tem o direito a essa educação, mas não uma educação que leve essas pessoas a se adequarem aos seus moldes, mas que ela se adeque e atenda as necessidades desses povos, respeitando os sujeitos e as suas vivências. A respeito disso a Caldart (2009) destaca:

Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica...(p. 46)

A autora nos faz entender que a escola do campo precisa estar em consonância com a vida dos sujeitos que habitam esses espaços. Essa escola precisa dialogar com essas

realidades, que são concretas, o projeto político pedagógico necessita discutir com as diversas questões que cotidianamente se fazem presentes na vida real dos camponeses, os seus currículos precisam contemplar todas as dimensões do campo.

Diante disso, fica claro que em suas lutas por direitos e reconhecimento, os movimentos sociais nunca buscaram fortalecer a dicotomia campo- cidade, inventada pelo sistema capitalista, pelo contrário, buscou desmistificar a imagem deturpada e inferiorizada que o estado brasileiro criou dos camponeses e de seus lugares de vivências. A luta sempre foi pelo reconhecimento das especificidades do campo e dos modos de produzir e formar os sujeitos no coletivo e no individual.

É importante ressaltar que a Educação do Campo só foi reconhecida como política pública em 2010, por via do Decreto nº 7.352, criado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Art. 1 A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (Brasil, 2010).

Essa política traz em seus princípios a valorização da escola do campo contextualizada dentro do seu território através de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias de acordo com a realidade e necessidade dos educandos do campo. Porém, sabemos que muito ainda se tem a lutar por uma educação que realmente esteja atendendo as demandas dos camponeses, o que ainda temos no nosso sistema educacional brasileiro é uma educação que preza a hegemonia, a colonização, e exclusão das camadas populares, principalmente dos sujeitos do campo.

### 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

Neste capítulo buscamos evidenciar conquistas importantes dos movimentos por uma Educação do Campo, dando destaque às políticas específicas de formação de educadores: o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), e também é trazido nessa escrita problematizações referentes a formação que tem sido oferecido para os professores do campo que cotidianamente lidam com a multisseriação, realidade da maioria das escolas do campo. Então, inicialmente são apresentados os programas PRONERA e PROCAMPO e as suas importâncias para a Educação do Campo. Conclui-se com a discussão sobre a importância do educador com formação específica para atuar na formação dos sujeitos do campo.

#### 3.1 O PRONERA e o PROCAMPO: os movimentos sociais e as suas conquistas

O Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 16 de abril de 1998, através da portaria nº 10/1998 do Ministério Extraordinário da política Fundiária. Surgido nas reivindicações e lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma.

O PRONERA visa à necessidade de construir articulações com algumas universidades que falava sobre a questão agrária, entre outros parceiros, para discutir e enfrentar a problemática de analfabetismo que tinha sobre os assentamentos, onde segundo o I Censo Nacional de Reforma Agrária, era baixíssimo. Com isso, o seu objetivo é “[...] promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo.” (Antunes-Rocha e Molina, 2014, p. 229)

De início, o programa estava voltado apenas para a alfabetização e formação de educadores que faziam parte dos assentamentos, em seguida foi expandido para os anos finais do ensino fundamental e nível médio para os jovens e adultos e chegou até os cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores assentados.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é uma política de formação de professores que foi conquistado a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, que apresentaram as suas demandas ao Estado brasileiro por via do movimento da Educação do Campo. A pauta por uma política de formação de professores para o campo, que viesse a garantir a educação dos povos desses espaços, foi reivindicada por tal movimento desde a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), porém só veio a ser consolidada na II conferência, realizada em 2004.

De acordo com Antunes-Rocha (2011) o PROCAMPO foi criado pelo grupo permanente de Trabalho através da portaria de nº 1374, de 03 de julho de 2003, esse grupo foi instituído justamente pelas cobranças que vinham sendo feita ao estado durante a II CNEC e tinha como responsabilidade elaborar a proposta de modo que viesse a subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na sua proposição ao Ministério da Educação (MEC), de uma proposta de formação de professores do campo.

Para que de fato fosse aprovado, este projeto primeiramente foi desenhado como política de formação de professores, em seguida foi apresentada e submetida ao debate durante alguns encontros e por fim, a sua versão final é apresentada as várias instâncias do MEC, setor responsável pela implantação de programas, e finalmente o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se torna de fato uma política de formação de educadores.

A partir desse momento um projeto piloto foi implantado, através deste programa, em quatro centros de ensino superior, na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na construção do projeto pedagógico do curso, além da participação das universidades, os movimentos sociais também se fizeram presente, e isso foi de extrema relevância, pois houve a participação dos sujeitos que fazem parte do campo e que necessitam usufruir de uma educação que esteja alicerçada a sua realidade. Isso possibilitou a construção de um projeto pedagógico baseado no diálogo, levando em consideração as necessidades educacionais dos camponeses.

Segundo Molina (2014) o PROCAMPO é uma política de formação de educadores que foi conquistada pelos movimentos sociais que pressionaram e mostraram ao estado brasileiro a necessidade da formação específica de professores para a Educação do Campo.

O ensino das escolas do campo sempre enfrentou uma grande problemática, que é a atuação docente sem a formação no ensino superior e também professores com formação superior, porém que não correspondem aos anseios de tais territórios. Então, mesmo com as experiências piloto ainda em execução, os movimentos sociais e sindicais, pressionaram o MEC a lançar nos anos 2008 e 2009 novos editais para que outras instituições públicas de nível superior pudessem ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa reivindicação fez com que o referente curso se expandisse pelos estados brasileiros, ultrapassando a marca de mais de 40 cursos sendo ofertados pelas instituições de ensino superior.

Ao ver tais conquistas é importante entender o conceito e objetivos da Educação do Campo. Os movimentos sociais por muitos anos vêm lutando pelo reconhecimento e valorização de seus territórios e da necessidade de se ter uma educação que os representem, os enxergando como realmente são. Como já citado, o foco é o reconhecimento e valorização de todas as dimensões do campo e de seu povo, e por este motivo a formação de professores precisa fazer parte das políticas públicas educacionais para os camponeses. Referendado isso, Caldart (2015) nos fala sobre o conceito de Educação do Campo:

Ela nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande novidade histórica da EdoC, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para 'conquistar sua própria emancipação.(p 02.)

Diante do que foi citado, é evidente que a formação de professores é indispensável para a efetivação dos objetivos propostos pela Educação do Campo, e que foi uma conquista dos movimentos sociais, que mesmo diante de todas as injustiças sofridas, e infelizmente ainda sofre, enquanto sujeitos coletivos se organizaram e reivindicaram diversos de seus direitos, em especial, a educação.



Apesar do avanço que apresenta para a Educação, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo não atende a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nos demonstra que o ensino destinado para os sujeitos do campo que estão neste nível de ensino, normalmente estão sob a responsabilidade de professores com Licenciatura em Pedagogia, que não recebem uma formação que esteja de acordo com a realidade desses sujeitos.

### **3.2 O papel do educador na formação dos sujeitos do campo**

A formação de professores sempre foi uma pauta em alta, que há muito tempo tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas. Muitas vezes desconsiderada pelos sistemas de ensino, que é o responsável pela oferta de ensinamentos contínuos aos professores ao longo de sua atuação para que ele venha a receber subsídios para lecionar, essa profissão tem carregado ao longo dos anos diversos déficits que tem atingido drasticamente a educação dos sujeitos, principalmente aqueles que pertencem às classes populares.

Segundo Moreira (2011) os centros de ensino superior, responsáveis pela formação inicial dos professores, precisam trazer em seus projetos pedagógicos um ensino que venha a preparar esses futuros educadores, para que eles tenham capacidade profissional para educar os sujeitos das classes menos favorecidas, que carregam no dia-a-dia da sala de aula as suas especificidades e singularidades, que precisam ser respeitadas, já que são fatores que formam as suas identidades sociais, culturais, históricas e políticas. O referente autor fala que é de suma importância “[...] considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares.” (p. 41).

O discurso de utilizar a realidade do aluno como ponto de partida para a implementação do currículo e execução das práticas pedagógicas, tem sido utilizado de forma recorrente nas falas acadêmicas, porém a efetivação desse discurso na prática não tem sido tão satisfatória, pois infelizmente ainda temos uma educação baseada em ideologias que não condizem com a realidade dos educandos de nossas escolas, o que conseqüentemente não se torna importante para a sua emancipação enquanto sujeito.

Os cursos que formam os professores para atuar, principalmente na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ainda seguem construindo nos professores uma visão etnocêntrica da educação, onde os educandos das classes populares ainda são vistos como inferiores. Com isso, vemos a urgência de desmistificar esses pensamentos e passar a compreender e aceitar as culturas e saberes das camadas populares.

A cultura popular tem estado ausente dos currículos de nossas escolas, que vêm, em geral, reafirmando a superioridade de uma cultura associada a classe, gênero e raça. Todavia, como importante terreno de luta cultural, a cultura do aluno da classe trabalhadora precisa tornar-se parte de uma pedagogia voltada aos seus interesses e necessidades. Ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, que vem tendo sua voz negada dentro e fora da escola, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz, por tanto, de lutar pela melhoria de suas condições de vida. (Moreira, 2011, p. 43)

Enquanto classe popular que historicamente tem sofrido com o desprezo do governo brasileiro, os povos do campo desde o século XX tem se organizado enquanto movimento social para lutar e reivindicar o direito a uma educação que seja pensada sobre e para a realidade de seus territórios, e a formação de educadores foi uma das importantes conquistas do movimento da Educação do Campo, já que para a existência de uma real Educação do Campo é necessário que se tenha professores com aptidão para lecionar nesses espaços.

Mas infelizmente por muitos anos esse profissional não esteve presente dentro dessas escolas e até nos dias atuais ainda temos dentro desses ambientes professores sem a formação necessária para educar os sujeitos desses territórios. Os professores das instituições públicas de ensino básico têm alimentado “[...] a lógica de subserviência às necessidades do capital e degradação das condições de vida humana” (ARAÚJO, 2004, p. 64).

Os movimentos sociais do campo lutam contra essa hegemonia educacional, e frequentemente tem levantado à pauta de uma educação que seja contra hegemônica. Para Caldart (2010), a escola não é única e por isso precisa ser transformada, pois infelizmente ela não foi feita para educar e emancipar as camadas populares da sociedade, a entrada dos trabalhadores na escola só teve um propósito, prepará-los para atender as demandas do sistema capitalista.

A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que

costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento. ( p. 67).

Através do PROCAMPO, programa conquistado pelas reivindicações dos movimentos sociais, o curso de Licenciatura em Educação do Campo passou a ser ofertado por várias instituições de ensino superior, se tornando um grande avanço para a Educação do Campo, porém não resolve a dimensão de problemas em ainda persiste sobre o campo, em especial a própria formação de professores, pois a educação oferecida para os camponeses ainda faz uso de uma pedagogia que é indiferente às suas singularidades e aos objetivos e princípios estabelecidos pelo Projeto Político pedagógico (PPP) das escolas do campo e das diretrizes que regem este Paradigma Educacional.

O projeto político pedagógico das escolas do campo foi protagonizado e construído pelos movimentos sociais, que sob o viés de uma pedagogia que dialoga com a realidade dos camponeses, buscou desenvolver um projeto transformador que tem por objetivo a emancipação desses sujeitos, então quando se fala de formação de professores para o campo, é preciso entender que tal formação seja capaz de atingir os objetivos deste PPP.

De acordo com Silva (2000) durante o planejamento do PPP, é preciso considerar a suas dimensões pedagógicas e política, isto porque a dimensão pedagógica implica as questões específicas do campo educacional e a dimensão política diz respeito à forma que os sujeitos da escola, no coletivo e no social, discutem e reflete o Projeto Político-Pedagógico. Sobre o PPP, a referente autora diz:

Projeto porque intencionalidade das perspectivas de ação solidária. Projeto político porque trata de opções fundamentais éticas assumidas pela cidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos na atuação da escola sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas. (p. 3)

Este projeto trata-se principalmente da organização do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido na escola, tanto no específico da sala de aula quanto na escola como um todo, por isso precisa estar sempre dialogando com o contexto social do lugar ao qual a referida escola esta inserida, se tornando fator essencial na efetivação de uma educação para a emancipação do sujeito.

O movimento da educação campo mudou o cenário da educação que por muito tempo foi oferecida para os camponeses, mas infelizmente ainda temos no Brasil um grande descaso

com esses territórios, a formação de educadores ainda atende a um sistema de educação que trabalha a universalidade e invisibiliza as especificidades dos sujeitos, que majoritariamente são trabalhadores subalternos, e isso faz com que aquele direito a educação, garantido na constituição, não aconteça na prática. A respeito disso Souza e Santos (2007) expressam:

Outra problemática que envolve o ensino no campo é o modelo urbanizado de educação que é trabalhado com a população rural. O modelo de ensino dos cursos de formação de professores é pensado dentro da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas das cidades. Pouco ou nada nos cursos de formação se trabalha com a educação voltada para a especificidade do campo. Todos estes elementos contribuem para o distanciamento e desvalorização do ensino por parte da população do campo, estabelecendo assim, a exclusão social. (215)

Como já citado anteriormente, o sistema escolar brasileiro foi construído sobre a lógica da homogeneização, colonização e urbanocentrismo. A política pública educativa vê a cidade e os seus cidadãos como um modelo de sociedade a ser seguido. A ideia de cidade-desenvolvimento e rural-atraso criou uma imagem negativa sobre os espaços não urbanos, e isso tem refletido nas políticas públicas educacionais desenvolvidas para o campo. Ao escrever sobre essa problemática da educação do nosso país Arroyo (2007) diz que o paradigma urbano estrategicamente foi desenvolvido para servir de modelo inspiração do direito a educação ofertada pelo estado brasileiro.

Porém, isso ocasionou em adaptações dos serviços da cidade para o campo, só que de maneira bem mais precarizada e desvalorizada, principalmente no setor educação, onde os professores não tinham nenhum tipo de vínculo com a realidade dos camponeses. “A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.” (p. 160).

Reconhecer a educação como um direito de todos os cidadãos foi um grande conquista para a sociedade brasileira, mas ao se tratar das especificidades presente na universalidade educacional, muito ainda se tem a conquistar. Ao pensarmos nas camadas populares e nas singularidades presente em suas dimensões, percebemos que há uma grande necessidade de construção de políticas afirmativas que focalize nessas diversidades e que sejam capazes de respeitar os sujeitos dentro dos seus contextos de vida.

Diante disso, vemos que a escola do campo é uma exigência e necessidade dos camponeses, e a formação de educadores para esses espaços é indispensável, pois é essa política que vai efetivar o direito a educação dentro da especificidade que ao campo pertence.

## **4. DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

“A Educação de que precisamos há de ser a que liberte pela conscientização. A que comunica e não a que faz comunicados.”

Paulo Freire

O presente capítulo vem estabelecendo os principais desafios que atualmente tem atravessado o paradigma da Educação do Campo, se tornando em problemas que vem ameaçando e ocasionando a deslegitimação, desvalorização e fechamento de escolas do campo por todo o território brasileiro. O primeiro desses desafios tem sido a forma errônea que a sociedade vê e interpreta o ensino multisseriado, levando o governo a implantar dentro dessa organização escolar que caracteriza as escolas do campo, o ensino seriado, que traz consigo a lógica da educação urbanocêntrica e, por fim vem sendo problematizado o processo de nucleação e fechamento das escolas do campo, que na atualidade se configura como uma grande ameaça que avança sobre a Educação do Campo.

### **4.1 A multisseriação das escolas do campo**

As políticas educacionais que vêm sendo implantadas no Brasil persistem em atender as demandas do mercado, com isso a educação ainda segue a lógica economicista, formando sujeitos para servir os modos de produção do capitalismo, onde o acúmulo do capital nas mãos da elite sempre é o maior objetivo.

As políticas de formação de educadores sofrem grandes influências do mercado capitalista, o que traz consequências negativas tanto para a atuação docente quanto para o processo educacional dos educandos. De acordo com Hypólito (2009), devido a essa influência, o sistema educacional tem construído uma Pedagogia sobre a perspectiva capitalista e isso tem tirado a autonomia do pensar e fazer do professor, limitando a efetivação de um trabalho pedagógico que contribua para a formação de sujeitos críticos e emancipados.

A Educação do Campo tem sido fortemente atingida por essa educação homogeneizadora e mercadológica, que infelizmente ainda existe no Brasil. Mesmo com os intensos movimentos sociais do campo, que lutam e defendem uma educação com uma perspectiva contra hegemônica, as políticas educacionais destinadas para o campo carregam em sua estrutura fortes vestígios da educação neoliberal, que é totalmente ao contrário da ideia de educação que o movimento de Educação do Campo defende, ou seja, o neoliberalismo se instaura como uma praga que penetra os territórios camponeses, desarticulando as lutas por uma verdadeira efetivação da Educação do Campo.

A lógica mercadológica/neoliberal vê a Educação do Campo como um atraso presente no sistema educacional brasileiro, que necessita ser ajustada aos moldes educacionais neoliberalista. Para isso, tem sido criado pelo MEC políticas para que tal reajuste seja feito, onde temos como exemplo o Programa nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, que incentiva a nucleação das escolas do campo, assim como o deslocamento dos educandos do campo para cidade, que traz como consequência o fechamento dessas escolas. Também temos o Programa Escola ativa, que é destinado para as escolas de classes multisseriadas.

Esse programa, afeta diretamente a autonomia do trabalho do professor que leciona na multisseriação, pois ele disponibiliza para as escolas um “kit pedagógico instrumental”, construído sobre a lógica da educação neoliberal, que dita o que o professor deve fazer dentro dessa sala de aula, mas que sabemos essas sala que carregam na sua estrutura uma modelo de educação diferente, que necessita de uma Pedagogia específica, já que estamos falando de uma heterogeneidade de série, idade, níveis de aprendizagem dentro de uma única classe, então, além de limitar o professor, esse programa não condiz com a realidade do aluno do campo que estuda na classe multisseriada.

*O Programa Escola Ativa é um dos programas que compõe o “kit neoliberal” para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. (Moura e Santos, 2012. p. 68)*

As classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizada pela presença de educandos com série, idade e níveis de aprendizagem diferentes presente em uma única sala (agrupados em séries que vão desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental), estando sob a responsabilidade de apenas um professor é a realidade, normalmente comum, da maioria das escolas do campo do Brasil, e as regiões Norte e Nordeste, com destaque para a Bahia, são as que mais têm a presença desse fenômeno educacional.

A multisseriação é tida como um problema, e por este motivo os projetos como os acima citados, foram criados para acabar com as escolas do campo, que são majoritariamente multissérie. Para o sistema educacional, que preza a homogeneização, o urbanocentrismo, colonialismo e o neoliberalismo, o multisseriamento seria necessário superado, pois o modelo de Educação do Campo está distante da educação moderna e seriada, que prevalece nos centros urbanos.

Nesse sentido a multisseriação é sempre vista de maneira negativa, sem qualidade, atrasada, professores com poucas ou sem qualificação para lecionar nesses ambientes (realidade concreta de muitas escolas do campo), falta de materiais didáticos, escolas com condições físicas precárias entre outras situações. Sobre esse modelo de organização educacional, Rosa (2008, p. 228) afirma,

(...) a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Muitos estudos têm sido feitos sobre esse modelo de ensino, mas a maioria trata a realidade da multisseriação como um problema, que está sendo extinto, porém sabemos que as classes multisseriadas existem em grande quantidade e precisa ser visto e analisado com muita responsabilidade, já que ela contribui para a educação e permanência dos camponeses nos seus lugares de vivência.

O que precisa ser banido é a precarização existente nas escolas do campo, principalmente a insuficiência de políticas educacionais que forme professores para trabalhar na multisseriação e de uma Pedagogia que não esteja sempre a favor do sistema capitalista. Esse modelo de organização escolar precisa ser valorizado, ele é de extrema relevância e é responsável pela educação inicial da maioria dos sujeitos do campo.

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo, que sempre marcaram a história da educação nacional, seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram. (Moura e Santos, 2012, p. 71).

Ao analisarmos o descaso que a Educação do Campo vem sofrendo ao longo dos anos, podemos notar que a multisseriação precisa de políticas educacionais que solucione os problemas da precariedade, retirando desses espaços a política neoliberal que só contribui para o fechamento dessas escolas que possui esses modelos de sala de aula. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica –material e de recursos humanos –que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade

do processo de ensino aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 25-26)

O descaso com as escolas do campo ainda é muito grande, boa parte dos professores que são destinados para lecionar nas classes multissérie são aqueles que segundo a secretaria de educação não tem capacidade política e pedagógica para trabalhar na zona urbana, onde a educação é tida como referência, e também por questões políticas que estão atreladas a vingança e a perseguição.

Então, além da precarização do ensino, essas escolas ainda se tornam formas de “castigos” para professores que entram em atrito com questões políticas partidárias que fazem parte da cidade e que adentram o campo da educação, já que as escolas do campo são os lugares que muitos desses professores, sem a formação específica, apresentam resistência para ir ensinar, pois sabem que existe a falta de uma maior sensibilidade e respeito com a Educação do Campo e isso os levam a lidar com “processos formativos, práticas, orientações para o trabalho pedagógico e um currículo que são *alienígenas* ao contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, por ter como égide a lógica da racionalidade técnica.” (Moura e Santos, 2012, p. 72).

Tais situações têm fortalecido ainda mais o discurso de que as classes multisseriadas são um problema educacional e o preconceito sobre os povos do campo se torna mais evidente. Mas é preciso entender que a precarização deste ensino advém da falta de políticas públicas criadas para essa realidade, como já dito, muitos defendem a extinção do ensino multisseriado, optando pela seriação, como é o ensino urbano, mas sabemos que para que o campo e os seus sujeitos consigam seguir construindo as suas relações dentro de seus espaços de vivências é preciso entender a importância das classes multisseriadas, pensando na construção de uma Pedagogia que seja capaz de dar conta da complexidade que existe na multissérie.

Esta modalidade de ensino do campo necessita fazer parte das discussões educacionais do país, não como um problema, e sim como um a realidade do campo que precisa ser pensada e organizada com muita responsabilidade, pois sabemos que a precarização, nucleação e o fechamento das escolas do campo só tem contribuído para o desmanche da cultura dos camponeses, que ver a educação a partir de outra perspectiva. Conforme Conceição *et al* (2013),

A multisseriação é considerada por muitos gestores e professores como um ensino de segunda categoria e sem alternativas de melhorias. Contudo, apesar dos problemas do ensino multisseriado o mesmo tem contribuído significativamente para a educação da população camponesa, permitindo que as crianças permaneçam mais tempo junto as suas famílias em suas comunidades. E, assim, não necessitam se deslocar para outros povoados ou até para a sede municipal para estudarem. (p. 9).

Sabemos que é nos anos iniciais do ensino fundamental que acontece a alfabetização dos educandos, e a multisseriação está presente justamente nessa fase da vida educacional do aluno, então é mais que urgente que o sistema educacional brasileiro enxergue a grande relevância que essas classes têm na formação do sujeito do campo, criando uma política pública que seja específica da classe multisseriada, principalmente no que diz respeito aos professores que lidam com a realidade desse ensino. É preciso valorizar a Educação do Campo, é necessário consolidar a educação Do e No campo, defendida pelos movimentos sociais.

Araújo (2009) defende a efetivação de políticas públicas para as classes multisseriadas e não a implantação de um modelo de educação instrumental, ele nos diz que o multisseriamento necessita ser reconhecido como um fenômeno rico que tem sido capaz de promover um ensino de qualidade, mesmo com todas as adversidades que entrelaçam e impedem a sua existência.

É preciso construir uma Pedagogia para as classes multisseriadas de acordo o contexto e demandas de seu cotidiano, para que a imagem inferiorizada que se tem sobre o multisseriamento possa ser desconstruída a partir do entendimento dessa realidade, e as experiências e relatos dos professores que todos os dias estão dentro desses ambientes e que diante de muitas dificuldades e limitações buscam construir pedagogias para lidar com a heterogeneidade do multisseriamento, deveria ser o ponto de partida para a mudança dessa realidade.

#### **4.2 O processo de nucleação e o fechamento das escolas do campo**

As preocupações acerca dos desafios enfrentados pela Educação do Campo tem se tornado cada vez mais frequente e se faz necessário que tais problemáticas sejam expostas e discutidas dentro do contexto educacional do nosso país. Como já dito no decorrer da escrita desta monografia, a Educação para o campo foi constituída a partir das estruturas da educação

urbana, e a rejeição ao campo e as suas peculiaridades ainda tem sido muito forte e os processos de nucleação das escolas se revela como um dos grandes desafios enfrentados pela Educação do Campo na atualidade.

No século XX, devido ao intenso movimento tecnológico, diversas transformações econômicas aconteceram no país, e a educação pública, que infelizmente sempre esteve a favor da lógica mercantilista, tornou-se alvo de mudanças. Com a implantação da LDBN, a oferta da Educação Infantil e a educação dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º) passam a ser responsabilidade dos municípios, porém tal responsabilidade não veio acompanhada de verbas, e como forma de estratégia os municípios começaram a racionalizar os custos através do agrupamento de um número expressivo de educandos em uma única escola e a diminuição no número de professores.

O fechamento das escolas do campo tem crescido em ritmo acelerado, relegando ao povo do campo um direito garantido por lei. De acordo com Ferreira e Brandão (2012) essas medidas de fechamento acontecem desde a década de 1960 e atualmente os impactos de tais fechamentos, que discorre sobre o processo de nucleação das escolas, têm sido fortemente evidenciados. Acontecendo de maneira perversa, essas atitudes tomadas pelo governo têm contribuído para o desenraizamento dos povos do campo.

A nucleação das escolas nos centros urbanos resulta no fechamento das escolas próximas às residências das crianças em idade escolar e a concentração urbana impede as crianças de completar a sua formação escolar básica no âmbito de sua comunidade, podendo resultar em implicações sobre a sua própria identidade cultural, contribuindo para acelerar o êxodo rural dos que ainda permanecem no campo (p. 11).

As escolas rurais, majoritariamente multisseriadas, passam a sofrer com o processo de nucleação, que traz como consequência o fechamento dessas escolas, que é outro desafio enfrentado pela Educação do Campo. Este processo, que se deu pela municipalização das escolas através de uma política pública de reformas estruturais, diz respeito ao deslocamento de professores e educandos para outra escola do núcleo que pode está localizada no meio rural ou urbano.

Santos (2015) faz uma crítica a essa política de nucleação e fechamento das escolas do campo, e afirma que mesmo com toda a negatividade e precariedade que ainda existe sobre as escolas multisseriadas, estas são de grande relevância para o contexto educacional do

campo, já que por muito tempo tem sido ela a responsável pela educação inicial dos povos desses territórios.

[...] o Estado, ao invés de responder às necessidades das turmas multisseriadas desenvolvendo projetos que contribuíssem para melhor suas condições de infraestrutura; de recursos didáticos; de condições de trabalho, remuneração e formação docente, etc.; trabalhou na perspectiva de sua extinção. (161)

A extinção dessas classes fortalece ainda mais a política de nucleação escolar e retira dos povos do campo o direito de estudar dentro de seus territórios de vivências, contribuindo para a perda de cultura e identidade dos estudantes camponeses. Ao serem tirados de suas comunidades para frequentar uma escola núcleo, que está localizada em outra região rural ou na área urbana, esses educandos, além de estarem tendo acesso a um ensino urbanocentrado e padronizado, estão sendo desprovidos de uma educação que deveria acontecer dentro de seus contextos de vida. Segundo Rodrigues *et al* (2017, p. 3) a nucleação

“[...] corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas.”

Sabemos que a sociedade é redigida por uma lógica mercantilista e o campo sempre sofreu com a desvalorização de seus espaços, devido a isso, as pessoas começaram a esvaziar os espaços rurais para irem buscar trabalho e melhorias de vida nos centros urbanos. Para Souza (2012, p. 751), o governo utiliza-se de justificativas como essas para fechar as escolas do campo, “muitas escolas públicas rurais isoladas e unidocentes (estaduais e municipais) foram fechadas sob a alegação de que o número de educandos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares”. Diante disso, é evidente o total descaso do governo com os povos do campo, isso deixa claro que as leis que garantem a escolarização desses povos dentro de seus territórios, não estão sendo de fato efetivadas.

Após as diversas conquistas que os movimentos sociais do campo alcançaram através das lutas e reivindicações, a nucleação e o fechamento das escolas torna-se um dos grandes desafios enfrentados atualmente pela Educação do Campo, o que nos demonstra que a luta por uma Educação Do e No campo ainda é árdua e diária, pois os obstáculos estão sempre sendo construídos pelo próprio governo que deveria enxergar a Educação do Campo com olhar da

peculiaridade, especificidade e diversidade, entendendo a importância que o campo e a Educação têm na vida dessas pessoas.

Com a tentativa de dificultar o fechamento das escolas do campo, foi criado em 2014, a Lei 12.960/2014, que aumenta as regras que devem ser seguidas antes de fechar uma escola, porém esta não impede o fechamento de tais escolas, nos demonstrando que o descaso por parte das políticas públicas educacionais com o povo do campo é visível. Mesmo não impedindo por completo o fechamento das escolas, esta Lei exige que o município convoque o conselho de educação e a comunidade para dialogar e expor as justificativas que estão levando ao fechamento da instituição.

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Mas sabemos que essa consulta aos povos que fazem parte da comunidade ao qual a escola está localizada não acontece, pois o objetivo dessas políticas de fechamento é atender interesses que estão sempre ligadas a questões de lucratividade do mercado capitalista que vê a educação como um dos caminhos para o aumento e acúmulo do capital das elites do nosso país. A respeito disso, Albuquerque (2011, p. 01) fala que “o fechamento das escolas do campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo”. Ou seja, há um grande interesse por traz da desocupação desses espaços rurais, já que o agronegócio necessita das áreas rurais para expandir o seu perverso projeto da monocultura.

O fechamento das escolas do campo traz inúmeras consequências para os povos do campo, se tornado um enorme regresso para a educação que foi conquistada com tantas lutas e reivindicações. De acordo com Zinet (2015), um dos motivos que levam as prefeituras a fechar as escolas rurais é o custo para a sua manutenção em relação às escolas urbanas, que são sempre vistas como superiores às localizadas no campo.

As salas de aula das escolas rurais, que normalmente possuem um número menor de educandos e em sua maioria são multisseriadas, são tidas como um problema que necessita ser superados, então a nucleação e o consequente fechamento é tido como a “solução”, além de contribuir para o racionamento de gastos, já que o repasse das verbas é feito conforme o

número de educandos matriculados na escola e é mantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica (FUNDEB).

A questão econômica não pode ser justificativa para a efetivação de uma prática que é perversa e ilegal. A referente autora acima citada, ainda diz que a intensificação desses fechamentos advém da política nacional de educação que viabiliza meios para que os municípios consigam recursos para a política do transporte escolar que faz o deslocamento dos estudantes para outras escolas, ao invés de disponibilizar verbas para manter esses educandos recebendo a devida educação dentro de suas comunidades, locais que deveriam ser vistos como lugar indispensável para o processo de formação e emancipação dos sujeitos do campo.

A respeito desse descaso com a Educação do Campo, a luta contra o fechamento dessas escolas é mais que urgente. Os sujeitos do campo novamente estão sendo massacrados e invisibilizados, tendo os seus direitos, conquistados ao longo desses anos, negados por uma política governamental que insiste em transformar a educação em mercadoria e os sujeitos em peças de uma engrenagem chamada capitalismo, que a cada dia se demonstra mais perverso. A negação de tais direitos precisa ser reivindicada, pois estamos falando de vidas, de relações com espaços territoriais que são indispensáveis para a construção de culturas ligadas a aspectos históricos, sociais e políticos, a identidades e saberes de pessoas que precisam ser vistas como cidadãos. Sobre esse desmanche da Educação do Campo, Caldas e Moura (2017) fala que:

De acordo com o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) a falta de investimento das prefeituras locais é apontada como um dos grandes motivos para o fechamento das escolas do campo. As prefeituras, por sua vez, alegam que o número de alunos matriculados não é o suficiente para manter novas unidades educacionais. Porém, o fechamento dessas escolas atingiu cerca de oitenta e três mil alunos em todo o país. ( p. 209)

De acordo INEP, entre os anos de 1997 e 2018, 80 mil escolas do campo foram fechadas, sendo quase quatro mil por ano. Ao analisarmos tais números, o processo de fechamento das escolas do campo é gravíssimo. Mesmo sendo ilegal, essa prática tem se tornado corriqueira e generalizada em todo o país, sendo a região nordeste a que mais se destaca dentro desse número alarmante, chegando a encerrar as atividades educacionais em 40 mil escolas, o que representa metade do número total de escolas, e dentre os estados nordestinos, a Bahia encontra-se em 1º lugar no que diz respeito a esses fechamentos.

Essas políticas nos mostram que a educação ainda está longe de ser uma prioridade em nosso país, principalmente a Educação que Campo que sempre foi relegada a segundo planos. A indiferença do governo com os sujeitos do campo e seus territórios é intencional e cruel, deixando evidente que os movimentos sociais do campo têm perdido os seus direitos de maneira exacerbada.

## **5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA.**

“A educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo”.

Roseli Caldart

O problema acerca da formação de professores para atuar nas escolas do campo de Amargosa-Ba tem sido a realidade de inúmeros municípios do território brasileiro, e isso vem sendo evidenciado no decorrer da escrita deste trabalho. Por isso, que enquanto discente do Curso de Pedagogia Noturno do CFP/UFRB, que tem a maioria de seus egressos destinados a atuar em escolas do campo e também moradora do campo e fruto da escola em estudo nesta monografia, tal problemática tem me inquietado.

Mesmo não oferecendo uma formação voltada para compreender com maior especificidade a Educação do Campo, o curso de Pedagogia me possibilitou refletir e me inquietar sobre a formação de professores para atuar nesta área, isso se deu a partir da única disciplina ofertada pelo curso sobre a Educação do Campo. De alguma maneira, a minha formação me permitiu olhar de forma crítica e curiosa para o processo educacional que eu tive no campo, me levando a pensar sobre a formação de professores para lecionar nas escolas das comunidades rurais do município de Amargosa.

Apesar dos avanços, a realidade da formação de professores para atuar nas escolas do campo de todo o Brasil ainda é muito preocupante, e o meu acesso a essas discussões sobre o espaço educacional dos camponeses permitiram o desenvolvimento desta pesquisa, que traz como contexto o município de Amargosa- BA.

Diante disso, levando em consideração a questão problema e os objetivos deste estudo, viu-se a necessidade de ir a campo para colher dados precisos sobre a problemática da formação de professores para a docência nos espaços educacionais do campo do referido município. Então, neste capítulo, vem sendo apresentado os dados e análise sobre o material coletado na entrevista semiestruturada e na análise documental do PPC do curso de Pedagogia Noturno do CFP/UFRB.

### **5.1 Formação inicial e continuada dos profissionais da Educação das escolas do campo do município de Amargosa.**

A formação inicial para os professores que atuam nas escolas do campo de praticamente todos os territórios rurais existentes no Brasil advém do curso de Licenciatura em Pedagogia, e no município de Amargosa essa realidade não é diferente. Esse dado é confirmado pela coordenadora de Apoio à Educação do Campo da Secretaria Municipal de Amargosa (SEMED), uma das colaboradoras desta pesquisa. Ao ser questionada sobre os cursos superiores dos professores que atuam nas escolas do campo do município, ela responde que são:

Majoritariamente do curso de Pedagogia. A gente tem apenas anos iniciais no campo [...] a gente não tem as escolas dos anos finais do ensino fundamental, e aí a grande maioria dos professores são todos egressos de Pedagogia. (Coordenadora Sol, 2022)

De acordo com Vighi (2014) o PPC dos cursos de Licenciatura e Pós-graduação, em especial o de Pedagogia, ainda é fragmentado e irregular, pois mesmo sabendo que as maiorias dos seus egressos vão atuar nas escolas do campo, não traz em seu currículo disciplinas obrigatórias e específicas voltadas para a questão da Educação do Campo, principalmente o que diz respeito à formação de professores para atuar nesses espaços.

No caso específico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, o seu PPC não traz em seu quadro curricular obrigatório, disciplinas voltadas para as questões da Educação do Campo, o que demonstra a insuficiência acerca da formação de professores para atuar nas escolas do campo do município de Amargosa. Ao analisarmos o referente PPC, só presenciamos apenas uma disciplina optativa denominada Educação do Campo que trata do fenômeno da Educação do Campo, porém podemos intitular de insuficiente, considerando uma formação de quatro anos.

As figuras a seguir, apresentam a organização curricular do curso de Pedagogia, sendo a primeira referente aos componentes curriculares optativos e a segunda ao quadro curricular obrigatório pelo centro.

**Figura 03:** Disciplinas Optativas do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno.

Código	Nome	Módulo	Semestre	Carga Horária				Total/ semana	Pré-Requisitos
				T	P	E	Total		
CFP	Educação e Africanidades						51	3	Não há pré-requisito
CFP	Educação no Campo						51	3	Não há pré-requisito
CFP	Educação Indígena						51	3	Não há pré-requisito
CFP	Educação Especial: Libras						51	3	Não há pré-requisito

Fonte: PPC de Pedagogia, 2008.

**Figura 04:** Quadro curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno (CFP/UFRB)

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*** (68)	HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO (68)	ÉTICA E EDUCAÇÃO*** (68)	HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** (68)	DIDÁTICA*** (68)	EDUCAÇÃO ESTÉTICA*** (68)	ENSINO E APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS* (85)	ENSINO E APRENDIZAGEM DAS MATERIAS PEDAGÓGICAS (85)
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS BÁSICOS (68)	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (68)	CURRÍCULO (68)	ASPECTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO (68)	ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA (85)	ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA (85)	PRÁTICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS* (68)	PRÁTICA REFLEXIVA NA DOCÊNCIA DE MATERIAS PEDAGÓGICAS (68)
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO (68)	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO** (68)	AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO** (68)	ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA (85)	ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS (85)	ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA (85)	EDUCAÇÃO POPULAR (68)	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO*** (68)
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E POLÍTICAS PÚBLICAS* (68)	CONCEPÇÕES SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO (68)	ENSINO E APRENDIZAGEM NA ED. INFANTIL ALFABETIZAÇÃO* (85)	GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM AMBIENTES ESCOLARES* (68)	GESTÃO DO TRABALHO PED EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES* (68)	EDUCAÇÃO ESPECIAL* (68)	ORIENTAÇÃO DO TRABALHO MONOGRAFICO** (68)	PRÁTICA REFLEXIVA NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL* (68)
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS ACADÊMICOS** (68)	TRABALHO E EDUCAÇÃO* (68)	PRÁTICA REFLEXIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (68)	PRÁTICA REFLEXIVA NA ALFABETIZAÇÃO (68)	PESQUISA EM EDUCAÇÃO** (68)	ORIENTAÇÃO DO TRABALHO MONOGRAFICO** (68)	PRÁTICA REFLEXIVA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES (68)	TRABALHO MONOGRAFICO** (17h)
UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	-
*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO
**PESQUISA	**PESQUISA	**PESQUISA	**PESQUISA	**PESQUISA	**PESQUISA	**PESQUISA	**PESQUISA
***TICs		***TICs		***TICs	***TICs		***TICs

Fonte: PPC de Pedagogia, 2008.

Ciente de que esses futuros educadores vão lidar diariamente com uma realidade educacional específica, que necessitam atender a fundamentos e diretrizes que regem a Educação oferecida para os sujeitos do campo, este curso de Pedagogia não busca organizar um currículo também voltado para a formação dos docentes que irão trabalhar com as populações camponesas. Sobre a insatisfação acerca da formação oferecida, um dos sujeitos desta pesquisa, que é egresso do curso de Pedagogia e professora de escola do campo, de maneira crítica, avalia e fala da insuficiência formativa recebida na sua graduação.

Eu avalio de forma irregular, insuficiente, porque assim, o curso de Pedagogia em si ele não nos dar subsídios para atuar em escolas do campo, especificamente em classes multisseriadas. No período em que eu me formei, [...] que foi em 2019, a universidade dispunha apenas de uma disciplina optativa, que era Educação do Campo, para discutir todas as bases teóricas e não apenas a questão pedagógica, o atuar, a prática docente [...](professora Lua, 2022)

Então, é visível que mesmo a Educação do Campo trazendo em suas diretrizes a necessidade de se ter dentro das escolas do campo professores com uma formação específica para lidar com tal realidade, esse direito conquistado ainda está longe de ser efetivado. O PPC de Pedagogia Noturno, atrelado a objetivos e a concepções metodológicas e de avaliação, diz que a sua

[...] configuração curricular buscará o diálogo com a região e a conexão com o mundo dos sujeitos, seus anseios, limites e potencialidades. Assim pretende-se favorecer a construção de caminhos e identidades profissionais numa perspectiva que ultrapasse as exigências do mercado, na perspectiva da construção de conhecimentos que façam sentido no tensionamento de realidades históricas. ( PPC, 2008, p. 7-8)

Diante disso, percebe-se que apesar do Curso de Pedagogia buscar romper com a lógica de uma Educação bancária, levando em consideração a importância dos professores estarem sempre em conexão com a realidade do aluno, e assim buscar fazer uma educação crítica e emancipadora, trazendo em sua grade curricular disciplinas para formar esses professores a partir dessa perspectiva, existe um apagamento no que diz respeito aos sujeitos do campo. No quadro 04, temos exposto a ementa da única disciplina que aborda a questão da Educação do Campo no Curso de Pedagogia.

#### **Ementa do componente curricular optativo “Educação do Campo”**

<b>CÓDIGO CFP</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR Educação do Campo</b>	<b>CARGA HORÁRIA 51</b>
Ementa: História da Educação no campo no Brasil. Educação Rural X Educação do campo. Bases legais da Educação do campo. Movimentos Sociais e Educação do campo. Experiências alternativas da Educação do campo. Multisseriamento nas escolas do campo. Identidade, cultura e currículo nas Escolas do campo.		

**Fonte:** PPC de pedagogia, 2008.

Mesmo compreendendo que o espaço educacional do campo possui as suas especificidades, principalmente no que diz respeito ao modelo de ensino multisseriado, o PPC de Pedagogia ainda, apesar de trazer algumas discussões em outras disciplinas que enveredam por caminhos que cita a Educação do Campo, não aborda este paradigma de maneira precisa e mais específica. Tendo em vista a importância dessas discussões e formações dentro do curso, é preciso pensar em uma reformulação deste PPC de modo que venha envolver a Educação do Campo no processo formativo, já que tem consciência que seus egressos não recebem formação para trabalhar com turmas multisseriadas e com toda a lógica deste modelo educacional,

Vale salientar que mesmo ainda não possuindo uma base formativa também voltada para os professores que atuam nas escolas do campo, o Curso de Pedagogia é de suma importância para a cidade de Amargosa, sendo o responsável pela formação de praticamente todos os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental tanto das escolas da zona urbana quanto da zona rural.

Ao analisarmos a referente ementa, este componente faz uma discussão sobre o que é a Educação do Campo, dando uma ênfase para a questão do multisseriamento. Porém, assim como tem sido relatado pela professora Lua, a discussão feita sobre a Educação do Campo ao decorrer do curso de Pedagogia é insuficiente, pois não dá os subsídios necessários para que seus egressos tenham formação necessária e específica para atuar nas escolas do campo. É importante lembrar que estamos nos referindo especificamente ao componente “Educação do campo”, que possui uma carga horária de 51 horas. A crítica feita ao curso de Pedagogia é referente à insuficiência de disciplinas voltadas para a questão da Educação do Campo, já que no município em estudo, temos um número significativo de escolas do campo, que necessita de professores que conheça as suas realidades e saibam lecionar dentro desses ambientes que em sua maioria possui classes multisseriadas.

Deste modo, vemos que o curso de Pedagogia possui lacunas para a formação de professores do campo sobre diversos aspectos sendo o mais evidente, a reprodução da lógica urbanocêntrica nas escolas do campo, que traz dentro da sua prática a seriação do modelo de ensino multisseriado.

Vemos que essa é uma formação direcionada para a atuação na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, níveis que estão dentro da estrutura das escolas do campo,

porém nessas escolas a realidade educacional é um modelo de ensino no estilo multisseriê, então o que o curso de pedagogia precisa levar em consideração é essa realidade. Para Moura (2014), é necessário pensar num processo formativo que contemple o professor com um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas políticas e culturais que seja capaz de tornar esse profissional apto a dar conta da dinâmica, singularidades e desafios que a Educação do Campo apresenta, em especial a multisseriação.

A professora Lua (2022) fala do distanciamento entre professor e campo de atuação, revelando o quanto isso impacta diretamente na atuação docente e na educação oferecida para os sujeitos que estudam nos espaços camponeses. Dando a sua formação como exemplo, ela nos diz o que foi lhe aproximou das escolas do campo durante a sua formação.

[...] tem professor que foi formado sem conhecer totalmente a realidade do campo. O que me possibilitou ter um embasamento teórico, uma relação, uma proximidade com as escolas do campo foi o PIBID. Como já falei, eu participei durante quatro anos do PIBID classes multisseriadas, então eu consegui ter essa aproximação, esse olhar com relação às escolas do campo, com as classes multisseriadas, a partir dessa vivência, que foi muito importante na minha formação. Agora se fosse pelo curso pelo curso em si, eu não teria essa possibilidade, e isso é uma questão que a universidade deve repensar, porque a maioria dos profissionais que se formam, principalmente na Pedagogia, vão atuar em escolas do campo, e aí quando chega aqui, que desconhece essa realidade, é aquele choque, e aí muitos tentam desistir, outros ficam porque necessitam, aí não gosta do que tá fazendo e é toda uma dinâmica. A gente tem aquela rotatividade de professores, aquele desprazer com a profissão, por desconhecer tal realidade, porque talvez, acredito que a gente precisaria desses momentos formativos, de conhecer a realidade do campo.

Nesse sentido, é evidente que a professora Lua, mesmo sendo licenciada em um curso que não lhe deu a formação adequada para atuar nas escolas do campo, possui uma grande preocupação acerca do ensino destinado para essas escolas, deixando clara a importância de termos atuando nesses espaços educacionais, professores que conheçam tal realidade e tenha aptidão para lidar com a Educação do Campo, dando ênfase para o ensino das classes multisseriadas, organização escolar latente em quase todas as escolas das comunidades rurais do município.

Nesta fala da entrevistada, é importante dá destaque ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem sido um grande parceiro do CFP/UFRB, no que se refere ao contato direto dos discentes com seus futuros campos de atuação. Este é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sempre visto como de grande alcance e relevância, seu objetivo é sempre buscar o aperfeiçoamento dos discentes para a futura docência.

A professora Lua, fala da importância deste Programa durante o seu processo formativo, relatando que foi ele que a levou a ter contato com o ambiente que hoje é o seu campo de atuação profissional. Então, é evidente, que apesar do curso de Pedagogia do CFP/UFRB ainda não possuir disciplinas obrigatórias que discuta sobre a Educação do Campo, o PIBID, quando ofertado para os discentes, busca enveredar também para os espaços das escolas do campo, se tornando um meio de indispensável para que os futuros professores tenham contato com um espaço que certamente será o seu campo de atuação.

Para Molina (2015), a formação de professores para a docência nas escolas do campo deve estar para além do ato de lecionar. Esta formação deve ter como base uma grade curricular que leve o professor a compreender a dinâmica de enfrentamento e resistência sempre tida pelos movimentos sociais por uma Educação do Campo. É lutar contra um modelo de desenvolvimento educacional hegemônico e urbanocentrado.

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.(p. 149)

Os movimentos por uma Educação do Campo preza por uma formação de educadores que os preparem para atuar em tal contexto. Mas de acordo com Arroyo (2007), esses professores não estão sendo preparados para atender as especificidades trazidas pelo paradigma da Educação do Campo, isso porque historicamente não existe uma preocupação com a formulação e políticas públicas que pense na formação de profissionais da educação que enfatize a questão educacional dos sujeitos do campo.

O professor tem um papel e uma função social de extrema relevância, pois dentro da sua docência também atuam como intelectuais orgânicos, tanto a favor da hegemonia como a favor da lógica contra-hegemônica. Atualmente existe uma insistente formação de professores para atender a uma Pedagogia hegemônica, através de uma formação aligeirada, irregular e

insuficiente, que torna o curso fragmentado, sem uma base teórica necessária e desligada da formação que os futuros educadores necessitam (Neves, 2013).

Ainda falando sobre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do CFP/UFRB, a professora Lua reforça as críticas ao seu quadro curricular, e enfatiza a necessidade de uma reformulação que venha a abranger as questões referentes à Educação do Campo, já que no município de Amargosa as escolas do campo é o lugar que a maioria desses professores vai atuar “Acho que precisa rever essa questão, porque é o nosso campo de atuação, principalmente aqui em Amargosa.” (Professora Lua, 2022.)

A formação em Pedagogia, mesmo sendo vista como insuficiente no que se refere abordagem sobre a questão do paradigma da Educação do Campo, não impossibilitou a professora Lua de olhar a Educação oferecida para aos sujeitos do campo de forma crítica, onde ela deixa claro que os professores que atuam nas escolas das comunidades rurais necessitam de uma formação voltada para as especificidades da Educação do Campo e que mesmo o curso de Pedagogia não sendo o curso ideal para formar esses professores, ele deve proporcionar essa formação, pois como já citado anteriormente, seus egressos, majoritariamente, vão lecionar nessas escolas. Então, ela diz que

É de extrema necessidade essa formação voltada para as escolas do campo. Como a nossa primeira instância formativa [...] com certeza a universidade deveria proporcionar esse momento de formação sobre a realidade das escolas do campo e depois em parceria com a própria Secretaria de Educação, [...] então eles dois precisam estar vinculados, andar aí de mãos dadas, como dizemos, na parceria. (Professora Lua, 2022)

[...] acredito que quando durante o nosso processo formativo nós temos esse contato, nós conhecemos essa realidade, nós temos aí esse embasamento teórico, não é que seja fácil, mas vai facilitar a nossa prática, porque é uma realidade que a gente já conhece. Mas quando a gente chega nesse espaço, que a gente desconhece as especificidades dos alunos, as especificidades das escolas do campo, que você vem de uma realidade de uma lógica urbanocêntrica, quando você chega aqui, você tem um choque de realidade. (Professora Lua, 2022)

Dialogando com autores como Caldart (2007); Faleiro e Farias (2020); Souza e Santos (2007), a professora Lua fala das problemáticas que a formação irregular para os professores que atuam nas escolas localizadas nas zonas rurais trazem para toda a estrutura do Paradigma da Educação do Campo, onde ela destaca a reprodução de uma lógica histórica e perversa que ainda persiste na educação oferecida para os sujeitos do campo, que é a aplicação da educação

da cidade, que segue a lógica do ensino seriado, nas escolas existentes nos territórios camponeses.

Referente à hegemonia educacional instaurada em nosso país, Moura (2014, p. 12) deixa claro que “[...] o Projeto Político da Educação do Campo só poderá atuar de forma contra-hegemônica no interior do projeto do capital, se construir ‘as brechas’ para tal ação. Apontamos que uma das ‘brechas’ é a formação docente”.

Ainda sobre a formação no curso de Pedagogia, a professora Lua diz que o processo formativo voltado para as questões da Educação do Campo, ia colocar o futuro educador diante da realidade das escolas do campo, e isso facilitaria futura atuação docente desses profissionais na instituição escolar, chegando a tocar em um ponto importantíssimo que também vem sendo explorado por este estudo, que é a relação de parceria entre a Secretaria de Educação e os educadores do campo no processo de aperfeiçoamento e formação continuada.

Desse modo, diante dos dados obtidos na análise do PPC de Pedagogia e dos dados, relatos e argumentos trazidos pela professora Lua e a Coordenadora Sol, percebemos a irregularidade e insuficiência formativa do curso de Pedagogia na formação Geral do pedagogo, principalmente no que diz respeito às questões referentes à Educação do Campo, área de atuação de grande parte dos egressos desse curso.

Dialogando concordando com Arroyo (2007), quando fala da necessidade de termos dentro das escolas do campo professores capazes de atender o paradigma da Educação do Campo, percebemos que apesar dos avanços, a Educação do Campo ainda enfrenta muitos desafios, e diante do que tem sido evidenciado neste trabalho, a formação de professores se enquadra como um dos direitos educacionais escancaradamente negado ao espaço educacional dos sujeitos do campo.

Quanto à formação continuada para esses profissionais que atuam nas escolas do campo, de início é importante salientar, que mesmo a Educação do Campo ainda não estando dentro de todas as normas e diretrizes, existe um esforço por parte dos gestores educacionais da secretaria Municipal de Educação de Amargosa (SEMED) em oferecer e incentivar a formação continuada específica para esses educadores.

De acordo com Batista (2016), as políticas de Educação são um grande avanço conquistado através de movimentos sociais por uma Educação para o Campo, se tornando de

grande relevância no que se refere ao reconhecimento do direito cultural, educacional e político dos povos que vivem no campo. Infelizmente, a necessidade de termos dentro das escolas do campo professores com formação específica muitas vezes é desconhecida por muitos docentes que atuam nesses espaços.

Mas vale salientar que esses professores não devem ser culpados por tal desconhecimento sobre as políticas para a Educação do Campo. Porém é preciso sinalizar que a Secretaria como responsável pela parte gestora da educação oferecida para o campo, em especial a parte formativa dos professores, coordenadores e diretores, deve buscar incentivar e oferecer formações e cursos de aperfeiçoamento que contemplem a realidade das escolas do campo. É preciso pensar em processos formativos contínuos que focalizem na Educação do Campo, deixando de lado a reprodução do paradigma urbano que ainda persiste em deslegitimar e inferiorizar a Educação oferecida para esses espaços.

Por muito tempo, pensou-se que apenas a formação inicial era suficiente no suprimento das necessidades pedagógicas existentes no fazer docente, tornando o professor apto para a atuação no ambiente escolar. Mas com as reformas educacionais e o surgimento de diversas pesquisas no campo da educação, viu-se a necessidade da formação continuada após este momento formativo inicial, pois esta seria uma das importantes ferramentas utilizadas para a melhoria da educação e também para “[...] responder às necessidades de formação sentidas pelo próprio [professor] e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino” (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 41).

De acordo com Libâneo (1998), a formação continuada é uma ferramenta que leva o professor a refletir sobre a sua prática docente. Dialogando com o autor, Behrens (1996, p. 24), afirma que a “[...] busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”.

Ao serem questionados sobre essa importante aliada da Educação, os três sujeitos colaboradores desta pesquisa destacaram que a SEMED se preocupa com a formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo.

Sim, eu não me recordo agora o nome especificamente do curso, mas a Secretaria de Educação sempre está proporcionando momentos formativos sobre a Educação do Campo, sobre as classes multisseriadas. Tá sempre desenvolvendo esses momentos formativos com os professores pra tá discutindo a realidade das escolas do campo, o

processo de ensino, de aprendizagem, eles estão sempre fazendo esse movimento aí de fazer esses momentos formativos para nós. (Professora Lua, 2022).

A gente direciona formações várias vezes no ano, inclusive a gente faz encontros quinzenais com as coordenadoras do Campo, com os diretores a gente já não se encontra tanto. Aqui na secretaria a gente tem algumas partes divididas, então o diretor ele encontra muito mais conceituado no administrativo, mas são sempre convidados, eles podem participar, se eles quiserem, com as formações que a gente faz com as coordenadoras pedagógicas. (Coordenadora Sol, 2022).

[...] sabemos que a formação continuada ela não se esgota apenas em um curso de atualização, é algo processual. Mas deve ser como eu já falei, encarada como um processo construído no cotidiano escolar e de forma constante e contínua. O desenvolvimento de formações sempre atrelado aos conteúdos que serão trabalhados, tendo em vista a forma e o destinatário. E durante esse ano os docentes participaram de algumas formações, entre elas foi a Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Leitura e Planejamento, dentre algumas que eles participaram. (Diretora Brisa, 2022).

Apesar de ainda não atender algumas diretrizes que regem a Educação do Campo, em especial a formação de professores e também a um planejamento de ensino que seja de fato voltado para a realidade e lógica organizacional das escolas rurais do município, a Secretaria de Educação tem se preocupado com essas formações voltadas para o contexto dos estudantes camponeses. O grande objetivo desses momentos formativos tanto com os professores quanto com a parte gestora dessas escolas é a melhoria do ensino.

[...] no primeiro momento, essas formações são feitas pelo próprio coordenador, e aí a gente tem o ganho nesse sentido, porque a gente tem alguns coordenadores do campo que já são efetivos, eles já conhecem as escolas, conhecem a realidade do município e eles conseguem também, nesse primeiro momento, oferecer aos professores da Educação do Campo, que são direcionados para o campo, o que eles ainda não têm. E aí, posterior a isso, a gente também entra em campo, tentando fazer essas formações com esses professores. (Coordenadora Sol, 2022)

Como vem sendo dito por Sol (2022), os coordenadores têm um importante papel na articulação e formação desses professores, pois eles se encarregam de auxiliar esses professores no processo de ensino-aprendizagem, buscando dar para os mesmos os subsídios e apoio necessário.

Segundo Moura (2014) a falta de coordenações de Educação do Campo dentro das Secretarias de Educação para que as políticas públicas e coordenação das escolas fossem encaminhadas, principalmente a oferta da formação continuada obrigatória para os professores e profissionais atuantes, por muito tempo foi uma realidade enfrentada pelo

paradigma da Educação do Campo. Então, esse atendimento dado, principalmente aos professores tem sido de suma importância para a educação nas escolas do campo do município, o que nos demonstra que apesar de termos muito que cumprir e alcançar para a Educação do Campo, já existe certa preocupação e respeito ao contexto educacional do campo.

Como já mencionado anteriormente, apesar das dificuldades que ainda entrelaçam e consequentemente impedem a efetivação de uma Educação que atenda a demanda dos sujeitos do campo, a Secretaria de Educação busca incentivar e fazer formações que capacite esses professores para atuar nesses espaços. Mas enquanto profissional que está formando e também se formando, os professores necessitam fazer formação para além das oferecidas pela SEMED. É necessário olhar para a sua prática docente e buscar formações contínuas que os capacitem. Fazendo uma crítica ao corpo docente das escolas do campo do município, principalmente aos efetivos, a coordenadora Sol (2022) diz que existe um desinteresse por parte de alguns educadores quanto à formação continuada.

Do mesmo jeito que existe essa rotatividade das escolas do campo, a gente também tem professores que são efetivos e que já estão um pouco distante desse mundo acadêmico, que não consegue ainda ter acesso ao que eles precisavam para continuar atuando, o que já existe de mais avançado dentro da própria área, se não for através da secretaria de Educação. Muitos ficam sempre esperando essa formação pela secretaria, e a gente sabe que escolher professor, hoje, é você entender que você vai está estudando constantemente. Então esse estudo, pode também ser pautado por nós, as necessidades que a gente tem também podem ser objetivadas por a gente... O que é que eu tô precisando aqui na minha prática? Pra onde eu vou? Por onde eu começo? Até porque esses direcionamentos acontecem nas formações, mas se o profissional também não fazer nada.... Eles às vezes deixam de lado até as formações que a gente oferece.

Perante o exposto, entendemos que nenhum profissional é formado em sua totalidade, e que todos necessitam de uma de uma formação contínua. Independente da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, exige do seu profissional a desenvolvimento de competências e habilidades específicas, que devem ser construídas ao longo da sua carreira docente. Mas para isso, o profissional precisa ter consciência de que, enquanto ser humano, estamos num constante processo de aprendizagem, e para Freire (1996)

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (p. 57).

Freire nos diz que ao entendermos que somos seres inacabados, nos tornamos conscientes da nossa inconclusão, e isso nos leva a estar numa constante busca do conhecer. Então, assumir essa inconclusão no fazer docente é de suma importância na prática educativa.

Ao compreendermos a importância da formação inicial e continuada no fazer docente, vemos que no município de Amargosa, apesar do grande esforço por parte da Secretaria de Educação em promover uma formação continuada, as escolas do município ainda não tem uma Educação que atenda as principais políticas educacionais que regem a Educação do Campo, e essa deficiência já começa pela base formativa inicial, que é irregular e insuficiente.

Mesmo diante deste contexto, o Curso de Pedagogia é de suma importância para o município de Amargosa, pois há cerca de 14 anos ele vem oportunizando milhares de pessoas a terem acesso ao nível superior de ensino. Antes as pessoas que tinham o interesse em estudar e fazer um curso de formação de professores, tinham que se deslocar para outros lugares, e as que não tinham condições financeiras para arcar com o custo de vida em outras cidades, ficavam impossibilitados de ter acesso à universidade. Então, a chegada do CFP/UFRB em Amargosa foi um grande avanço para a Educação do município em estudo e para tantos outros, já que o centro possui uma comunidade de discentes que vem de diversas cidades.

Mesmo ainda não possuindo componentes obrigatórios que aborde as questões voltadas para a Educação que deve ser ofertada para as escolas das zonas rurais, este curso possui um aporte voltado para a classe trabalhadora, dispondo de estágios obrigatórios em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e componentes curriculares obrigatórios como Educação Popular. Então, este curso precisa olhar e entender a Educação do Campo como um Paradigma educacional indispensável na formação voltada para os professores que atuam nas escolas do campo da cidade de Amargosa-Ba, disponibilizando em seu currículo disciplinas que aborde questões referentes à Educação Campo.

## **5.2 Educação do Campo: A importância dos vínculos com este espaço social e Educacional**

O professor, enquanto mediador do conhecimento tem um papel indispensável na construção da nossa sociedade, principalmente quando ele busca atuar a partir de uma perspectiva emancipadora, criando possibilidades para que os sujeitos historicamente

excluídos e subalternizados consigam ver a para a sociedade com um olhar crítico. O educador carrega consigo a grande responsabilidade de agir no mundo como um sujeito que tem a função de educar e oportunizar os seus educandos a atuarem como protagonistas diante dos anseios existentes na sua realidade social. Ao ser questionada sobre o que lhe levou a ser professora, Lua explica:

Primeiro o que me levou a ser professora foi à oportunidade de cursar o ensino superior [...] na cidade em que moro. Devido às condições financeiras da família [...] eu não teria condições de cursar um nível superior, seja uma Licenciatura em Pedagogia ou também em uma outra área[...] em uma outra instituição. Então, o que me levou a ser professora foi essa oportunidade mesmo, de cursar o ensino superior na cidade em que eu moro [...] Então, a universidade aí é de suma importância nesse processo formativo, no me tornar professora, porque acredito que se universidade não estivesse aqui em Amargosa, não teria condições de cursar o ensino superior. (Professora Sol, 2022).

Na fala da entrevistada, percebemos que o tornar-se professora, se deu fato de na cidade de Amargosa ter um Centro de Formação de Professores, o que é visto por Lua como uma importante oportunidade para as pessoas que não tem condições financeiras de fazer um ensino superior em outros lugares.

Sabemos que ser professor do campo é lidar com uma realidade complexa e específica, repleta de desafios, e por isso que a formação adequada para esses profissionais que atuam nesse contexto educacional é tão necessária. Mesmo não tendo essa formação específica, a Professora Lua atua nas escolas do campo, e compreende a importância de termos nesses espaços, profissionais com capacidades para lidar com essa realidade. Ao lhe direcionar a seguinte pergunta “O que levou você a tornar-se professora do campo?”, ela nos diz que foi a designação da secretaria de Educação. Como no município não tem um processo seletivo direcionado apenas para as escolas do campo, os professores vão lecionar nessas instituições de acordo com o que a SEMED delimita, o que evidencia que a formação de professores para atuar nas zonas rurais ainda está totalmente desvinculado das necessidades educacionais da Educação do Campo.

Primeiro[...], como eu sou professora contratada, foi à designação da secretaria de educação, né? Então, a secretaria de educação nos designa a atuar em um determinado espaço, e creio que essa designação das escolas se deu ao meu vínculo com algumas discussões da Educação do Campo durante o processo formativo na UFRB. Eu fui bolsista do “PIBID classes multisseriadas”, então, sempre estava participando dessas discussões de Educação do Campo, das classes multisseriadas e creio que a secretaria estava a par dessa situação. Então, foi à designação da secretaria, acho que atrelado a esses fatores, e também [...]eu sou do campo, moro no campo, na Palmeira e acho que tudo isso levou a secretaria a me designar a atuar na escola do campo.(Professora Lua, 2022. )

A presença do CFP-UFRB na cidade de Amargosa, oportunizou Lua a ser professora. Então, ao ser questionada se a Educação é o lugar que ela realmente gostaria de atuar, a seguinte resposta foi dada pela entrevistada:

Sim, sempre foi. Acho que o fato de eu ser oriunda e residente do campo, durante o meu o processo formativo eu participava dessas discussões [...]Faz parte da minha realidade, do meu contexto, então sempre foi[...]o meu espaço de atuação, a vontade sempre esteve presente em atuar nas escolas do campo. ( Professora Luana, 2022)

O vínculo com o campo é defendido por alguns autores como um importante fator para os professores que atuam nesse espaço educacional, e a professora Lua, mesmo não tendo a formação inicial voltada para a sua área de atuação, possui uma importante relação com esse espaço, o que explica a sua preocupação com as questões relacionadas à educação oferecida para essas escolas, principalmente o ensino das classes multisseriadas. Vighi (2014) fala sobre a importância de termos atuando nas escolas do campo, professores de oriundos dessa realidade:

O professor oriundo da zona rural tem o domínio do contexto onde está inserido porque carrega consigo uma gama de conhecimentos da realidade social, cultural, política e econômica que certamente servirá como base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e responsável. Para esse é menos complexa a situação de adapte seu ensino para a realidade que cercam seus alunos o que favorece o processo de transposição da cultura local para a sala de aula ( p.7).

Acreditamos que essa origem campesina é de suma importância para o professor da escola do campo, mas sabemos que muitos desses profissionais que lecionam nas escolas da zona rural não são camponeses, por este motivo compreendemos que a formação inicial e continuada deve ser as responsáveis pela inserção desses educadores nessa realidade, oferecendo fundamentação e práticas pedagógicas referentes à Educação do Campo. Se tivéssemos uma base formativa contextualizada com esse espaço educacional, não teríamos tantos desafios acerca do processo da Educação ofertada para os sujeitos do campo.

A professora Lua, possui esse vínculo com o campo, pois ela é oriunda e moradora da zona rural, e nos diz que o fato de em Amargosa não ter a presença de movimentos sociais que fale da Educação do Campo, tem sido o motivo de muitas pessoas desconhecerem a importância da Educação do Campo e defender a permanência das escolas localizadas nas comunidades rurais.

Eu sou oriunda e residente do campo e não tenho outros vínculos [...] Aqui em Amargosa não tem movimentos sociais, não tem essas discussões pra gente está vinculada, né? Tem as questões do sindicato, mas que, por exemplo, eu não faço parte desses movimentos [...] A gente desconhece essa questão. Mas assim, o meu vínculo mesmo com as discussões do campo é através das escolas, da universidade e enquanto moradora do campo (Professora Lua, 2022)

A escola em estudo nesta Monografia é o campo de atuação da professora Lua, e a primeira experiência de docência na escola do campo com classe multisseriada. E notamos que apesar de pouco tempo atuando nesse espaço, ela sabe lidar com essa realidade e busca fazer formações que lhe dê subsídios para exercer a sua profissão da melhor forma possível. Ao ser questionada sobre o seu vínculo com a Escola Josaphá Marinho ela responde:

O meu vínculo com essa escola se deu a partir do momento [...] que comecei a atuar aqui. Foi em 2020, mas aí veio à pandemia, então só tive um mês aproximadamente de aula, depois continuei aqui no ano de 2021, no período remoto, e agora [...] em 2022. É uma escola que eu acostumo dizer que gosto muito, eu me identifiquei aqui [...] fica próximo a minha residência, não tão próximo, mas é próximo. É um lugar calmo, tranquilo, as pessoas são acolhedoras, eu assim, adoro trabalhar aqui, tenho um vínculo muito afetivo aqui com a instituição.

Abordando a temática referente ao que implica ser um professor do campo, a 8ª pergunta do roteiro da entrevista, solicitava à professora sua opinião a respeito da importância do que é ser um professor de uma escola do campo. Ao nos dar a resposta, ela cita a sua atuação como exemplo, e fala da importância e da responsabilidade que é ser uma educadora do campo.

De suma importância. [...] ser uma professora do campo é ser uma professora militante, é pensar para além da dimensão pedagógica, [...] é a gente pensar na formação humana, crítica e emancipada dos sujeitos do campo. A gente precisa militar o tempo todo, é considerar [...] todas as dimensões do sujeito, pensar aí no seu processo formativo desde a dimensão humana até a dimensão emancipatória. (Professora Lua, 2022).

Mesmo diante de todos os percalços que atravessam a Educação do Campo, impedindo a sua funcionalidade de acordo com os princípios defendidos pelos movimentos sociais, a Professora Lua (2022) tem feito a sua parte enquanto educadora e sujeita social do campo. Ela tem consciência que ser professora de uma classe multisseriada está para além de adentrar a sala de aula e lecionar, e isso vem sendo dito no decorrer da entrevista.

Diferente do que acontece com muitos professores que se formam em Pedagogia e vão atuar nas escolas do campo, esta professora se preocupa com o descaso sofrido pela Educação do Campo e por isso ela fala da responsabilidade que é ser uma educadora deste e para este espaço.

Para Freire (1987), a Educação é o principal instrumento para a conscientização do homem, pois permite que o mesmo se transforme em um sujeito político, crítico e emancipado, e em sua fala, a professora Lua expressa que mesmo diante das dificuldades diárias que perpassam o seu trabalho docente, ela sempre busca educar seus educandos para que eles sejam sujeitos emancipados e não alienados, indo de contra aquela educação neoliberalista que infelizmente ainda existe no cenário educacional brasileiro.

### **5.3 Multisseriação das escolas do campo: as diferentes configurações de multissérie, o planejamento escolar e o papel do professor.**

A multisseriação, entendida como uma forma de organização escolar que oferta o ensino a estudantes que estão dentro de vários níveis de aprendizagem (ano, série, ciclo, etc.) em um mesmo espaço, sob a responsabilidade de apenas um professor, é uma lógica educacional que prevalece e caracteriza a Educação do Campo. Apesar das inúmeras críticas, ela é responsável pela educação inicial de milhares de sujeitos que vivem no campo, não só no Brasil, como em diversas outras regiões do mundo.

De acordo com Ponche (2003), esse é o modelo de organização escolar mais antigo que existe no mundo desde a constituição das instituições educativas, e nos últimos três séculos este fenômeno se tornou ainda mais frequente na sociedade. Ao decorrer dos últimos as classes multisseriadas começaram a ser extintas, porém nas áreas rurais elas ainda resistem.

Como já dito, a multisseriação caracteriza as escolas do campo, mas o estigma da inferioridade insiste em definir a qualidade do ensino desta organização educacional. Apesar das turmas multisseriadas estarem presentes em muitos países, infelizmente a sua existência ainda é ignorada e desvalorizada, por este motivo, as escolas do campo vêm sendo consideradas como um problema para o sistema educacional.

A desvalorização da multisseriação afeta todo o sistema educativo do campo, e mais uma vez, a formação de professores se torna uma das principais deficiências enfrentadas pela Educação do Campo. Ao perguntar a professora Lua (2022) sobre a multissérie e os desafios que ainda existem no processo educativo desta organização escolar, ela fala como é lidar com tal realidade e também faz uma crítica à forma irregular que a multisseriação é posta em prática.

Lidar com a classe multisseriada é desafiador, é a realidade das escolas do campo, principalmente pra quem desconhece essa realidade, porque tem professores que se formam sem conhecer totalmente a realidade das escolas do campo, em essencial das classes multisseriadas, aí eu costumo dizer que é algo desafiador. Dá certo? Dá certo, mas é com muita luta, com muita persistência e o desafio constante. Primeiro porque nós estamos na organização multisseriada, porém o ensino segue a perspectiva da seriação, a lógica da seriação está perpassando a todo o momento, seja no planejamento, seja nas avaliações, nas atividades, segue a lógica da seriação [...] Salomão Hage traz a transgressão do paradigma da seriação, mas ainda é difícil (Professora Lua, 2022).

Citando Salomão Hage, autor referência na discussão sobre a multisseriação, a professora Lua fala do desafio que é atuar numa classe multisseriada, e relata que essas dificuldades estão ligadas, principalmente ao fato da multisseriação, por ser fortemente influenciada pela educação urbanocêntrica, seguir a lógica da seriação.

[...] é desafiador trabalhar na classe multisseriada, a gente precisa utilizar-se de várias estratégias pra dar conta. É algo que dá certo, tem potencialidades, mas da forma que ela é posta, seguindo a lógica da seriação, a questão do tempo, tudo isso dificulta a prática docente. Faz com que a gente sinta uma angústia, em algumas vezes, por lidar com essa lógica perversa, porque se o regime fosse multisseriado, a forma de organização multisseriado, porém seguisse toda a estrutura da multisseriação era uma outra coisa e houvesse uma preparação pra isso. Só que nós temos a organização multisseriada que segue a seriação, a lógica urbanocêntrica. (Professora Lua, 2022).

Em consonância com a professora Lua, Hage (2014) fala dos percalços que a multisseriação enfrenta, e faz um alerta a situação dramática que essas escolas enfrentam, mesmo sendo assegurada por uma Lei que garante a sua funcionalidade. A visão negativa criada sobre a escola do campo leva muitos educadores, pesquisadores e o Estado, a verem a multissérie como uma organização escolar necessária para o campo, porém improdutiva, já que é a única forma de ensino ofertado aos camponeses, e a seriação, modelo de ensino visto como o mais adequado e produtivo e tido como a única solução viável o “mal da multisseriação”. Mas como já foi dito pela professora Lua (2022) e por alguns autores citados no decorrer desse estudo, principalmente por Salomão Hage, a seriação transforma a escola do campo em um a reprodução mal feita do modelo de Educação urbanizada.

Em nossos estudos constatamos que é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (Hage, 2014, p. 1175).

Esses desafios enfrentados pelas escolas do campo são reflexos da indiferença do Estado brasileiro com a Educação dos sujeitos do campo. A educação pública nunca foi prioridade dos governantes, então a insuficiência de políticas públicas educacionais e a não efetivação das existentes, principalmente as direcionadas para o campo, nos mostra o descaso que a educação sofre em nosso país.

Diante das consequências negativas da seriação no ensino multisseriado o autor acima citado fala da necessidade de pensarmos em possibilidades de intervenções e propostas que solucionem essa problemática que insiste em inferiorizar, descontextualizar e urbanizar a Educação do Campo, trazendo grandes desafios para os educadores e educandos que fazem parte da multissérie. Então, Hage (2014) nos apresenta a transgressão do paradigma da seriação como o caminho certo a seguir para que possamos construir a escola do campo.

[...] compreendemos que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi (seriadas). (p. 1176).

Como já falado no decorrer deste capítulo, a professora Lua tem formação inicial em Pedagogia, mas isso não a impediu de olhar para o contexto preocupante que se encontram as escolas do campo. Ao analisarmos as suas falas, notamos que ela cita a todo o momento as dificuldades em relação à forma que a multisseriação ainda é vista, e mesmo diante dos desafios diários que tem que enfrentar durante a sua atuação como professora de uma escola do campo multisseriada, ela não deixa de defender esta organização de ensino.

Assim como Hage, a professora Lua tem consciência das dificuldades que a Educação do Campo enfrenta, então percebemos que o que vem sendo dito por ela é uma denúncia ao descaso do Estado brasileiro com a educação ofertada para os camponeses. Ao falar da sua atuação como professora de classe multisseriada e da importância de valorizar e defender a Educação do Campo, em especial o ensino multisseriado, como também sou fruto da Educação do campo e da escola que essa professora exerce a docência, ela cita as nossas trajetórias como exemplos e justificativa para a valorização e permanência das classes multissérie e conseqüentemente o não fechamento das escolas do campo.

[...] eu tenho 4º e 5º ano, o plano de curso já foi reformulado aí para atender essa necessidade, porém existem conteúdos que são específicos do 4º e existem conteúdos que são específicos do 5º, como os das demais séries, e isso às vezes dificulta o nosso

trabalho.[...] as classes multisseriadas tem sua potencialidade, mas a gente precisa ver uma forma de reorganização desse modelo de ensino. Inclusive nós, a nossa postura, é em defesa das classes multisseriadas, enquanto a potencialidade que elas têm, até porque classe multisseriada dar certo, porque inclusive nós fomos alunas de classes multisseriadas e estamos aqui. (Professora Lua, 2022)

[...] a nossa defesa também é pela permanência das escolas do campo, que a gente sabe que as classes multisseriadas é aí a maioria da chance a iniciação do processo escolar desses alunos. Então, se fecha as classes multisseriadas, conseqüentemente as escolas do campo, né?[...] Que cada vez tem sido acelerado esse fechamento, os alunos eles vão deixar de estudar no seu lugar de origem. Então, a nossa defesa é pelas permanências das escolas do campo, das classes multisseriadas nesse sentido, mas que também precisa rever essa forma de organização e alguns outros entraves que perpassam essa conjuntura. (Professora Lua, 2022)

De acordo com Hage (2014) uns dos passos indispensáveis e importantes na efetivação da transgressão do paradigma seriado é a participação coletiva de “[...] todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola” (1176-77). No coletivo, todos os segmentos que constituem a escola, buscarão fazer um planejamento, uma gestão, e principalmente um processo de ensino e aprendizagem de acordo com a realidade dos sujeitos. Ao seguir por este caminho, começará a haver uma superação do que tem sido instaurado na Educação do Campo, que é o paradigma hegemônico dentro de um modelo de Educação que traz em sua base toda uma história de luta e resistência contra a hegemonia educacional, a inferiorização e a exclusão social. Ao perguntar a Coordenadora Sol (2022) sobre a organização escolar das escolas do campo do município ela nos passou os seguintes dados:

[...] aqui a gente tem pouquíssimas salas que são seriadas. No município todo, a única escola que a gente tem 5 turmas, por exemplo, seriadas, é a escola Deolinda, que é uma das escolas do campo, mas que tá próxima da cidade.[...]nessa escola, por ela inclusive ter uma comunidade que tá crescendo muito em volta dela, a gente consegue garantir uma quantidade de alunos que nos possibilita formar uma turma seriada. [...] Mas no geral, nossas escolas do campo elas são multisseriadas. (Coordenadora Sol, 2022).

A multisseriação é uma realidade concreta na cidade de Amargosa, e assim como em outros municípios, a Educação do Campo vem enfrentando problemas antigos de implementação e efetivação de políticas públicas educacionais.

Como já citado pela entrevistada acima, no município em estudo existem 22 escolas do campo, 21(vinte e uma) delas possui turmas multisseriadas e em apenas 1(uma) o ensino é

todo seriado, o que nos mostra que a lógica urbanizada de educação está cada vez mais presente dentro das escolas do campo.

No que se refere à multisseriação, a Coordenadora Sol, através de um levantamento feito nessas escolas, nos fala das diferentes configurações de turmas multisseriadas que existe no município, que no total são 11, e da dificuldade que a Secretaria tem em tentar organizar um planejamento que facilite o trabalho do professor dentro da sala de aula, já que os planejamentos que a Secretaria dispõe estão organizados em ciclos e corresponde a pré escola, 1º ao 3º ano e 4º e 5ºano, o que não cobre as configurações de multissérie existentes no município.

Um levantamento que a gente sempre faz no início de cada ano, [...] a apresentou pra gente que, desconsiderando essas turmas seriadas, a gente tem 11 configurações de turmas multisseriadas no município, o que faz a gente ter um trabalho muito maior de pensar como é que a gente direciona esses professores. (Coordenadora Sol, 2022)

Segundo Hage (2014), uma turma multisseriada pode conter educandos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, como também pode ter uma configuração que tenha apenas educandos do 3º, 4º e 5º ano. Mas ultimamente, tem-se notado a presença de educandos da Educação Infantil dentro desse contexto de multissérie, o que deixa o ensino ainda mais complexo, necessitando cada vez mais de uma formação inicial e continuada que venha a suprir a necessidade educacional dos sujeitos que fazem parte de tal realidade. Porém, sabemos que essa tem sido uma demanda educacional dos povos do campo que infelizmente não foi cumprida pelo estado.

Confirmando o que Hage traz, a entrevistada fala dessa realidade e se refere à configuração de multissérie que possui todos os níveis, da pré-escola até o 5º ano, como salas multisseriadas, e ainda explica que o surgimento de tantas configurações é em decorrência da quantidade de educandos que tem em cada comunidade.

A gente não tem só salas multisseriadas, a gente tem, por exemplo, comunidades que [...] não tem alunos do 2º ano, mas a gente tem aluno do 1º, do 3º, do 4º e do 5º. Então essa configuração, já é uma configuração diferente da multisseriada, porque [...] deixa de ter uma turma. (Coordenadora Sol, 2022)

Este levantamento feito sobre as diferentes configurações se deu pela dificuldade que muitos professores vêm apresentando em relação aos planejamentos a serem seguidos. À vista disso, a Secretaria cogita organizar o planejamento de acordo com as configurações de salas multisseriadas, o que segundo a Coordenadora, vai facilitar a atuação docente desses

professores, principalmente para os novatos que entram a cada processo seletivo. De acordo com a coordenadora Sol (2022), o professor que é do multisseriadão, ele precisa consultar três planos de curso, no mínimo. “Ele consulta o da pré-escola, do 1º ao 3º, do 4º e do 5º, então isso ainda não é o ideal”.

[...] pensando nas diferentes configurações que a gente tem no município, nós temos 11, a gente tá organizando junto com os professores do campo algo que eu acho que vai facilitar vida deles, inclusive a dos professores que também podem chegar. Pensando inclusive nessa rotatividade.

A organização do trabalho pedagógico, onde se encontra incluso o planejamento curricular, que é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e do trabalho docente dos professores, é uma dificuldade enfrentada pelos professores que lecionam nas classes multisseriadas, e tal dificuldade está justamente na falta de uma formação específica que prepare esses professores para lidar com esse contexto educacional. “Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado”. (Hage, 2006, p. 3).

A respeito da nova organização do plano de curso, a entrevistada expõe a estratégia da SEMED para tentar minimizar as dificuldades referentes a atuação docente nas escolas multisseriadas do município.

O nosso Plano de Curso do campo ele já um pouco mais avançado com relação ao da cidade, porque ele já pensa no ciclo. Então ele traz um plano de curso do 1º ao 3º ano e outro Plano de curso do 4º e do 5º ano, diferente da cidade que a gente tem um Plano de Curso seriado, pensado em cada turma. E a nossa ideia é criar Plano de Curso por configuração de turma, então a gente quer fazer um plano de curso pensando na configuração do multisseriadão, da pré-escola ao 5º ano. (Coordenadora Sol, 2022).

À vista disso, é possível perceber que a multisseriação, apesar de ser uma organização escolar que caracteriza a Educação do Campo em muitas regiões do Brasil, em especial aqui no município de Amargosa, ainda passa por muitas dificuldades. Apesar de sabermos que o multisseriamento tem as suas potencialidades, e é responsável pela inicial educacional de milhares de estudantes camponeses, esta organização ainda é vista de forma negativa, como um mal que insiste em resistir. Mas ao refletirmos sobre o que tem sido dito pelos entrevistados, percebemos que os problemas que existem no ensino direcionado para as escolas do campo, principalmente para as classes multisseriadas, têm as suas origens no descaso do governo com a Educação do Campo, porque mesmo tendo consciência das

especificidades que as escolas do campo possuem, não direciona políticas públicas, principalmente de formação de professores que venha a atender essas demandas educacionais.

#### **5.4 Diretrizes que regem a Educação do Campo: Políticas de formação de professores e profissionais, Gestão e especificidades das escolas do campo de Amargosa.**

A legislação educacional brasileira nos oferece uma base legal para que políticas educacionais possam ser implementadas, de modo que venha a atender as especificidades e exigências educacionais das escolas do campo. No artigo 23, 26 e 28, a LDBN estabelece que os sistemas de ensino adequem a Educação Básica para que ela seja ofertada aos sujeitos do campo.

Aprovada pela resolução CNE/CEB (Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação) nº 1, de 3 de Abril de 2002, as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, em acordo com a LDBN, possibilitou que políticas públicas voltadas para a afirmação e valorização da diversidade, cultura, economia, gênero etnia dos povos do campo fossem criadas.

O principal objetivo dessas diretrizes está em legitimar as identidades dos povos do campo, que durante séculos vem sendo desconsiderados e inferiorizados. Em seus artigos 3º, 5º e 7º, esta resolução diz que o poder público deve garantir aos povos do campo o acesso a Educação Básica.

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (Art. 3º).

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Art. 5º)

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

No que concerne o exercício da docência, a referente Resolução “prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal”. Em seu artigo 67, a LBD, diz que Políticas Públicas de formação inicial e continuada devem ser desenvolvidas para que os professores possam se aperfeiçoar de forma permanente, para que assim tenham capacidade para atuar como professores, visando sempre à qualidade educacional das escolas. No artigo 13, esta Lei Educacional, recomenda que durante o processo de formação para a docência nas escolas do campo, os sistemas de ensino disponibilize os seguintes componentes:

“I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”. (Art. 13, Incisos I e II).

Visando o melhoramento das referências legais que orienta a oferta da Educação Básica às populações camponesas, em abril de 2008 foi aprovada pela CNE/CEB a Resolução nº 2, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para que Políticas Públicas de atendimento a Educação Básica do campo venham a ser desenvolvidas. Nos artigos 3º e 7º (Inciso 1º e 2º) desta Resolução tem estabelecido que:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. (Artigo 3º)

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

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

Mesmo diante destas Resoluções que estabelece a implementação de Diretrizes, Normas e Princípios, levando a criação e efetivação de Políticas Públicas para a Educação do Campo, este Paradigma Educacional ainda enfrenta diversos problemas que impede a sua oferta com qualidade. Ao ser questionada sobre o enquadramento das escolas do campo de Amargosa dentro das normas estabelecidas pela LDBN e por estas resoluções, a Diretora Brisa (2022) nos deu a seguinte resposta:

Em parte, sim. Porque a gente sabe que é uma grande dificuldade em relação à questão ao material didático específico para a Educação, a gente tem essa dificuldade, mas a escola, como um todo, tem se esforçado para garantir que essas diretrizes sejam estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. (Diretora Brisa, 2022)

A fala da entrevistada nos confirma que a Educação do Campo, mesmo amparada por Leis, ainda sofre um grande descaso por parte do governo do nosso país. Mesmo diante de tantas lutas e conquistas, o espaço educacional do campo ainda é vítima do abandono. A Educação, como já dito neste trabalho, é um Direito Básico garantido pela Constituição federal, mas na prática ainda não é efetivado em sua totalidade.

Mesmo sabendo da existência dessas resoluções que possibilita a criação de Políticas para a melhoria da Educação do Campo, principalmente no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, a coordenadora da SEMED de Amargosa diz que não existe Política Pública específica direcionada para o campo.

Mas de política pública que a gente tem instalado no momento, não é nada direcionada apenas para o campo, a gente tem alguns projetos organizados no município, que na verdade também são... Atingem também a zona rural, atingem também as escolas do campo. (Coordenadora Sol, 2022)

Perante o que vem sido discutido no decorrer dessa escrita, percebe-se que há um descompasso grande entre as Leis conquistadas para a oferta da Educação do campo e a sua concretização, pois se de fato o que vem sido descrito nesses documentos legais fossem cumpridos pelo governo, teríamos hoje, no campo, uma Educação de acordo com o que sempre foi defendido pelos movimentos sociais. Mas infelizmente, mesmo com os esforços de muitos educadores que defende a esse paradigma educacional, ainda temos vigente dentro das escolas do campo a presença de uma Educação urbanocêntrica, que insiste em deslegitimar, inferiorizar os povos do campo.

De acordo com Freire (1996) a Educação precisa ser construída pautada nos princípios da libertação e emancipação, por isso que o espaço educacional do campo, como um lugar que

por anos tem sido vítima de uma educação neoliberalista que impõe aos sujeitos uma escolarização indiferente ao seu contexto de vida, necessita de professores que tenham um base formativa inicial e continuada que os capacitem, dando-lhes bases teóricas para desenvolver práticas pedagógicas que valorize o campo e todas as dimensões dos educandos que vivem nesses espaços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimentos e cultura, valores e identidades(...) Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo”

Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina

A insuficiência de políticas públicas educacionais de formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo, ainda é uma realidade do atual cenário do nosso país, e isso nos revela que existe uma grande negligência dos governantes com a elaboração e efetivação de políticas educacionais de formação voltadas para os contextos educacionais do campo. Sabemos que essa realidade tem trazido muitas consequências negativas para o processo educacional dos educandos que vivem nesses espaços, por este motivo, nesta pesquisa, buscamos problematizar a discussão acerca da formação de professores para o campo em todo o país, dando ênfase para a formação oferecida para os professores que atuam nas escolas do campo do município de Amargosa-Ba. Para isso, cruzamos dados colhidos em análise de documentos e informações colhidas juntas aos sujeitos da pesquisa, adquiridos através da realização de entrevistas semiestruturadas.

Esta investigação possibilitou uma melhor compreensão sobre a problemática da formação de professores para a Educação do Campo e as diversas consequências que a falta dessa base formativa tem trazido para o contexto educacional do campo, especificamente na deslegitimação e desvalorização dos sujeitos que vivem nesses espaços e no processo de ensino/aprendizagem. Quando se fala da necessidade dessa formação, estamos fazendo parte de um movimento social que valoriza e defende a existência de escolas e processos educacionais em um contexto social, que há séculos sofre com as investidas neoliberalista e urbanocêntrica que insiste em implantar no campo um modelo de Educação que preza apenas a formação de sujeitos para atender as demandas de um modelo econômico elitista e perverso, o capitalismo. O campo precisa ser visto e pensando como um espaço que possui uma organização social, política, cultural e educacional diferente dos centros urbanos, e por este

motivo necessita de professores com uma base teórica e pedagógica que pense em práticas educativas que valorize as diversidades e especificidades desses sujeitos.

Com os dados coletados no PPC de Pedagogia Noturno do CFP/UFRB, notamos que a formação de professores para o Campo ainda não é tida como prioridade por este curso, mesmo sabendo que em Amargosa, a maioria dos professores que lecionam nas escolas do campo vem de sua base formativa, então isso evidencia que a realidade da Educação do Campo neste município não difere do contexto do resto do país. Sabemos que o curso de Pedagogia não é direcionado especificamente para a formação de professores para as escolas do campo, mas esta crítica feita ao seu PPC é pelo fato corpo docente das escolas localizadas nas zonas rurais de Amargosa, serem majoritariamente seus egressos, e no curso não existir um número significativo de disciplinas que aborde as questões relacionadas a Educação do Campo.

A falta dessa formação, nega ao aluno do campo o que vem sido garantido pelos documentos legais que regem a Educação do Campo, que é o direito de ter dentro de seus territórios uma Educação que valorize as suas identidades culturais e os seus modos de vida.

Em relação aos relatos dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, nota-se que os mesmos sabem da importância dessa formação e faz uma crítica ao curso de Pedagogia analisado nessa investigação e também a base formativa de dois dos sujeitos entrevistados, expondo que a formação irregular e insuficiente recebida nesta graduação acarreta em problemas durante a atuação desses docentes nas escolas do campo do município, que são em sua maioria possui classes multisseriadas.

Em contra partida a essa realidade, uma das entrevistadas, que possui formação em Pedagogia, reconhece a importância dessa formação e busca dentro da sua docência fazer uma formação continuada voltada para a Educação do Campo, principalmente para lidar com a realidade das classes multisseriadas. Essa entrevistada nos mostra, que não basta denunciar o descaso do governo com a Educação do Campo, é preciso também lutar contra e buscar caminhos de construir uma Educação que seja contra hegemônica e emancipadora. Defender a Educação do Campo é lutar pela existência do campo, já que estamos falando de sujeitos sociais que carregam consigo identidades e modos de vidas que caracteriza a sua presença no mundo.

A falta dessa formação é uma grande lacuna deixada pelos cursos de formação inicial e também dos PPPs direcionados para as escolas, ainda são construídos seguindo a lógica da educação urbanocêntrica. Infelizmente, ao irem atuar nas escolas do campo, grande parte dos professores desconhecem os fundamentos da Educação do Campo, o que acaba por limitar e prejudicar o processo educacional dos educandos, contribuindo para a deslegitimação dos camponeses. Isso nos faz compreender que a formação desses profissionais, enquanto política educacional voltada para os sujeitos do campo necessita ser urgentemente efetivada.

No que se refere ao papel da SEMED em relação à formação desses educadores, é de suma importância que seja disponibilizados para esses professores cursos de aperfeiçoamento e formações continuadas voltadas para a realidade dos sujeitos do campo, pois ao possibilitar esse momentos, os resultados cairão sobre as práticas pedagógicas que estarão voltadas para o contexto social, econômico, político, cultural e educacional dos povos do campo. Na entrevista com a coordenadora de Apoio à Educação do Campo, notamos que existe um esforço para oferecer esses momentos para os professores, em especial ao ensino nas classes multisseriadas, mas a presença da lógica do ensino urbanocêntrico nas práticas desses professores, ainda é muito forte.

É importante salientar que no município de Amargosa, por volta do ano de 2016, já houve a tentativa de implementação de formação continuada por parte da secretaria de Educação e também foi construído uma Proposta Político Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo, o que nos demonstra que já tivemos alguns avanços e conquistas no que se refere a Educação do Campo.

No CFP também temos a Licenciatura em Educação do Campo. A presença de um Centro referência de formação de educadores na cidade de Amargosa, que trás como uma de suas licenciaturas a Educação do Campo, se torna um grande diferencial quando o assunto é Educação, pois isso nos leva a compreender que a formação de professores do campo é de extrema relevância na consolidação da Educação do Campo enquanto política pública.

Ao término deste trabalho constatamos que a insuficiência dessa formação específica para os professores do campo tanto em cenário nacional, como no município em estudo nesta investigação, é uma realidade bem preocupante que necessita ser discutida, principalmente pelos gestores públicos que são os responsáveis pelo direcionamento desses professores para a atuação nas escolas do campo. O que se tem notado é que o estado brasileiro, ainda trata o

campo como muita indiferença ,e isso é comprovado por essa falta de conhecimentos por parte de muitos professores do campo sobre o espaço que é o seu campo de atuação.

À vista disso, chegamos à conclusão, que a falta dessa formação específica no corpo docente dos professores que atuam nas escolas do campo do município de Amargosa- Ba nos mostra que o direito conquistado através de lutas pelos movimentos sociais por uma Educação do Campo, vem sido negligenciado e negado pelo governo do nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luiz F. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST**. 2011.
- ALENCAR, M. F. S. **Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. *Ciência & Trópico*, Recife, v.34, n. 2, p.207- 226, 2010.
- ANTÔNIO, C. A; LUCINI, M. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/09/2022.
- ANTUNES-ROCHA e MOLINA, M. C **Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas De Formação De Educadores – Reflexões Sobre o Proneira e o Procampo**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.
- ARAÚJO *et al.* **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARAÚJO, de J. P; OLIVEIRA, de R. M. M. A. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores**. São Carlos: UFSCar, 2010.
- ARAÚJO, W. P. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus: EDU/FAPEAM, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. 2007
- \_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em <https://books.google.com.br>. Acesso em 13/10/2022
- Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70., 1977.
- BEM, Arim Soares. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. *Educação e Sociedade*. vol. 27, nº 97, 2006. Disponível em <https://pantheon.ufrj.br>. Acesso em 03/10/2022
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat,1996.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, 2003.
- BÓGUS, C. M; MARTINS, M. C. F . N. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. *Saúde e Sociedade* v.13, n.3, p.44-57, set-dez 2004.
- BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26/09/2022

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20/10/2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco 2012>. Acessado em 28/12/2022.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB n. 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20/10/2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação.– Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 02/11/2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/11/2022 de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15/11/2022.

CABRAL, C. L. O; Costa, M. L. **Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática.** Revista Brasileira de Educação do Campo. 2016. V.1. n2. P- 177.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** 2015. (Mimeo). Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 18/07/2022.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 13/08/2022.

CALDAS, André Barbosa; MOURA, Jean Oliveira. **O fechamento das escolas do campo.** In: Anais, do I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO: Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina. UFSCar- São Carlos, SP. ISSN: 2526-7965 p. 205-215. 2017.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. N. & THERRIEN, J. (Org.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2003. p. 221 – 236.

**CONCEIÇÃO *et al.* O ENSINO MULTISSERIADO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

FALEIRO, W; FARIAS, M. N. **Educação dos povos do campo no Brasil: Colonialidade/Modernidade e Urbanocentrismo**. EDUR. Educação em Revista. 2020

FERNANDES, B. M., & MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In; **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo** (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário 2004.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI. Marília-SP: UNESP, 2012.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia** 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 66º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia, p. 139-152. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 07/10/2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai/Jun. 1995.

HAGE, S. A. M. **Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out. Dez., 2014

\_\_\_\_\_. **A multissérie em pauta: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. 2006.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Ministério da Educação. (Org) **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Pedagogia Noturno**. UFRB, Amargosa- Ba, 2008.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, n. 55, p. 145-166, 2015.

\_\_\_\_\_ **A contribuição do Pronera na construção de Políticas públicas de educação do campo e Desenvolvimento sustentável**. (Tese de Doutorado). Brasília-DF. 2003. Disponível em <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 05/09/2022.

MOREIRA, A. F.B. **A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate**. In: Formação de professores: pensar e fazer/Nilda Alves, (org). - 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 30). P. 39-55

MOURA, Terciana Vidal e SANTOS, Fábio Josué Souza. **A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. *Debates em Educação* - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

MOURA, Terciana Vidal. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO: QUE PRINCÍPIOS? QUE DIRETRIZES? QUE EPISTEMOLOGIA?**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN. Natal, Out/2014.

PRADO, Adonia Antunes. **Intelectuais e educação no Estado Novo: o debate sobre a formação do professor primário rural**. *Revistas Teias*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 46-55, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_ **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura , n. 4, p. 5 -27, 1995.

PEREIRA, Antônio. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: Das ligas aos assentamentos Rurais**. João Pessoa: Idéia. Editora universitária, 2009.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária**. [s.l]: Avercamp, 2006.

RODRIGUES A. C. S. *et. al.*. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Revista Educação e Realidade. Vol.42, nº. 2 Porto Alegre abr./jun., 2017.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto . Coleção ciências da educação. 1993

ROSA, Ana Cristina Silva. **Classes Multisseriadas: desafios e possibilidades**. Educação e linguagem, Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **DOCÊNCIA E MEMÓRIA: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. (1987)

SILVA, Ana Célia Bahia. **Projeto Pedagógico: Instrumento de gestão e mudança**. UNAMA. Belém. 2000.

SÁ SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Número I, 2009.

SILVA, G. C. R. F. **O método científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa**. Psicologia. Com. PT. O portal dos psicólogos. 2010.

SILVA et al. **Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Pesquisa de Psicopedagogia. PUCPR. P. 4555-4565. 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS**. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. **Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

SUASSUNA, Lívia. **Pesquisa Qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectiva. Florianópolis, v. 26, n.1, P. 341-377, Jan/Jun. 2008

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Formação docente: a Educação do Campo em foco**. 2014

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

## APÊNDICE 01

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo no município de Amargosa-Ba**

Desenvolvida pela acadêmica /pesquisadora Gildete Souza dos Santos, permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos. Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda dos mesmos. Assim sendo, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Gildete Souza dos Santos sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Amargosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome completo do pesquisado



**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA RESPONSÁVEL  
PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO DENTRO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO (SEMED)**

**1ª seção – Conhecendo o entrevistado.**

1. Nome:
2. Formação/titulação:
3. Tempo de atuação na área:
4. Concursado (a) ou contratada (a):

**2ª Seção- Coordenação**

5. Qual é sua principal função na SEMED?
6. Como acontece a seleção dos professores para lecionar nas escolas do campo do município de Amargosa-Ba?(editais; processo seletivo).
7. Os professores que atuam nas escolas do campo do município de Amargosa são egressos de quais cursos superiores?

**3ª Seção\_ Educação do Campo**

8. Me fale um pouco sobre as Políticas Educacionais voltadas para à Educação do Campo, principalmente as que dizem respeito à para a formação de professores.
9. Existe algum tipo de formação continuada, oferecida pela SEMED, que prepare esses professores para lecionar e lidar com a realidade das escolas do campo, que é totalmente diferente das escolas urbanas?
10. Me fale um pouco sobre a forma que a Secretaria de Educação lida com a realidade da multisseriação das escolas do campo, principalmente em relação a atuação dos professes dentro desse contexto.
11. Em sua opinião, as escolas do campo do município de Amargosa-Ba se enquadram na perspectiva e diretrizes que regem a Educação do Campo?



## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

### 1ª Seção – Conhecendo o entrevistado.

1. Nome:
2. Formação/titulação:
3. Tempo de atuação como educadora:
4. Turma/turno que exerce a profissão:
5. É contratada ou concursada?
6. O que lhe levou a ser professora?

### 2ª Seção- Relação com as escolas do campo

7. O que levou você a tornar-se professora do campo?
8. A educação do campo é o lugar que você realmente gostaria de atuar como professora?
9. Para você o que é ser professor de uma escola do campo?
10. Qual o seu vínculo com a escola Josaphá Marinho?
11. De que forma você veio atuar na escola Josaphá Marinho?
12. Há quanto tempo atua em escolas do campo? Conta um pouco da sua história...
13. Você tem algum vínculo com os espaços camponeses?
14. Quais são os maiores desafios que você tem encontrado no percorrer da sua atuação na escola Josaphá Marinho?
15. Como é lidar com uma classe multisseriada?

### 3ª Seção\_ Formação inicial e continuada

16. Como você avalia a formação recebida no curso superior que você é formada, lhe deu base teórica para atuar nas escolas do campo?
17. Como a SEMED tem lidado com as especificidades das escolas do campo, já que os alunos que fazem parte desse modelo educacional vivem em um contexto totalmente diferente do da cidade?
18. Você já teve algum tipo de formação continuada ou curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo? Como se deu essa formação? Quem ofereceu?
19. Você acha que o professor que atua nas escolas do campo necessita de alguma formação voltada às especificidades da Educação do Campo? Quem deveria oferecer essa formação?



## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

### 1ª seção – Conhecendo o entrevistado.

1. Nome:
2. Formação/titulação: Tempo de atuação como diretora:
3. Há quanto tempo trabalha com a Educação do campo?
4. Tempo que trabalha como diretora do núcleo 3:
5. É Contratada ou concursada?

### 2ª Seção- Ser diretora de escola do campo

6. Qual é a sua função enquanto diretora de um núcleo de escolas?
7. Quantos professores fazem parte do seu núcleo?
8. O que tem sido desenvolvido de formação continuada para contribuir na atuação docente dos professores que fazem parte do seu núcleo?
9. Como é feito o planejamento das aulas dessas escolas, existe uma participação da comunidade docente?
10. Quais são os maiores desafios encontrados por esses professores na sua docência nessas escolas?

### 3ª Seção- Formação

11. Em sua opinião, as escolas do seu núcleo se enquadram na perspectiva e diretrizes que regem a Educação do Campo?
12. Você realiza algum tipo de formação continuada, voltada para a área da Educação do Campo, que tem contribuído para a sua atuação enquanto diretora das escolas do campo? A SEMED trabalha com alguma formação continuada voltada para os gestores dos núcleos de escolas do campo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

<b>Categoria</b>	<b>Sol</b>	<b>Brisa</b>	<b>Lua</b>	<b>Citação teórica/ pontos de análise</b>
Formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo				
Vínculos com o espaço social e educacional do campo				
A multisseriação das escolas do campo				
Diretrizes educacionais da Educação do Campo				
Políticas de formação de professores e profissionais da Educação do Campo				
Especificidades das escolas do campo				