UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS

POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO EM VARGEM ALTA-ES: desafios e possibilidades

CLEMILDA DA PENHA BERGAMIN ATHAYDE DE SOUZA

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JUNHO / 2017

POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO EM VARGEM ALTA-ES: desafios e possibilidades

CLEMILDA DA PENHA BERGAMIN ATHAYDE DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais, do Centro de Ciência do Homem - CCH da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, na área de Educação, Política e Cidadania, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Profº Drº. Giovane do Nascimento

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JUNHO / 2017

POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO EM VARGEM ALTA-ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CLEMILDA DA PENHA BERGAMIN ATHAYDE DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais, do Centro de Ciência do Homem - CCH da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, na área de Educação, Política e Cidadania, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

APROVADA: _____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Professor Doutor Giovane, do Nascimento
Presidente / Orientador
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro

_____
Professora Doutora Renata Maldonado
Examinadora
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro

_____
Professora Doutora Sílvia Alicia Martinez
Examinadora
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro

_____
Professora Doutora Alzira Batalha Alcântara
Examinadora
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dedico

Às pessoas da minha família querida, com toda minha gratidão. A Deus por tudo que fez, faz e vai fazer por mim e por me proporcionar o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as lutas, as dificuldades para que eu pudesse chegar a esta conquista, resultado de uma trajetória pessoal e profissional marcada, se por momentos difíceis, igualmente marcada por muitas alegrias e aprendizados. Nesse sentido, agradeço primeiramente a Deus que foi meu esteio e meu socorro, guiando meus passos, orientando minhas decisões, sendo meu porto seguro para que eu não fraquejasse diante dos obstáculos que não foram poucos, permitindo-me buscar o conhecimento. Busca essa, ancorada na crença de que o conhecimento em si é neutro. O uso que dele se faz é que o torna útil ou não à humanidade. Certamente o aprendizado nos permite melhorar o mundo. Não aquele mundo distante, mas aquele perto de nós. Uma pequena ação, um oceano numa gota. Para a caminhada, ao longo dessa trajetória, muitas foram as pessoas das quais pude contar com a compreensão, a confiança, o estímulo, a solidariedade e a força. Pessoas que inegavelmente contribuíram de forma ímpar e decisiva para que eu concluísse os estudos. Neste trabalho, cito-as para dizer-lhes o meu agradecimento, ainda que difíceis de serem mensuráveis nessas poucas palavras.

Aos meus pais Luiz Bergamin e minha mãe Rosalina Cezati Bergamin (*in memoriam*) que na labuta em lavrar a terra, como pequenos agricultores deixaram como legado qualidades como a serenidade, a humildade, o amor ao próximo.

Ao meu marido Luiz, que nesses dois anos, por vários dias da semana me acompanhou num percurso de 350 km para que eu pudesse estudar, ficando por vezes por até dez horas e em alguns dias até as 21 horas me esperando pacientemente, certo de que dirigir o carro me deixaria descansada para conciliar no dia seguinte o trabalho e os estudos.

Às minhas três maravilhosas e abençoadas filhas, Poliana, Aline e Louise, por compreenderem minhas ausências e por me confortarem quando o cansaço e o desânimo tomavam conta do meu corpo.

À minha irmã Maria Paschoa e meu sobrinho Dr. Renildo Mion, também professor, que mesmo distante, me encorajavam com suas palavras serenas e positivas.

Encontrei nesta caminhada profissional que foram, para além disso, eternos exemplos de dedicação, compromisso, ética e responsabilidade. Um especial agradecimento ao meu orientador, prof. Dr. Giovane do Nascimento que aceitou o desafio de compartilhar seus ensinamentos acadêmicos por meio dos diálogos, das reflexões e dos questionamentos que me levavam a novas buscas. Suas intervenções, sempre de forma paciente, mas firmes, foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. O meu muito obrigado!

Aos professores do Programa da Pós-Graduação - Mestrado em Políticas Sociais da UENF, em especial à professora Drª Renata Maldonado da Silva, pelas leituras sugeridas, pelos textos e livros emprestados, pelas intervenções, apoio e incentivo durante todo o percurso, contribuindo muito ainda ao aceitar participar em minha banca de qualificação e defesa.

À professora Drª Silvia Alicia Martinez, pelas palavras sábias e firmes que me motivaram a seguir quando momentos difíceis me pareciam obstáculos intransponíveis, marcados pela perda dos meus pais no meio do curso e quando estive doente.

Palavras que me reconfortavam vindas também dos demais professores, em especial do prof. Dr. Marcelo Gantos e da professora Drª Lilian Sagio, sendo confortos no desespero.

À professora Drª Alzira Batalha Alcântara, por aceitar o convite de forma tão gentil, contribuindo com sua vasta experiência para que este trabalho fosse enriquecido. Meu muito obrigada.

Não poderia também deixar de agradecer à Drª Marília Lopes Campos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelas contribuições com sua experiência em Educação do Campo que foram fundamentais para que novos olhares fossem lançados sob o objeto de pesquisa. Sua simplicidade, generosidade em compartilhar, socializar seus conhecimentos são marcas inesquecíveis.

Às professoras das escolas multisseriadas da rede municipal de Vargem Alta, que generosamente me concederam fotos, registros dos trabalhos, me concederam as entrevistas e me acolheram de forma tão carinhosa em suas residências, em suas escolas, pelas quais tenho enorme carinho, admiração pelo profissionalismo, dedicação, responsabilidade e compromisso ético, político e pedagógico, para mesmo diante de tantas adversidades encontrar alegrias, esperanças, motivação para que a tarefa de ensinar e formar pessoas seja cumprida na certeza de que um município melhor, mais digno e mais justo socialmente se faz com ideais e com ações concretas.

À tutora do programa Mariléia Scaramussa que, também, generosamente me concedeu, além da entrevista, todo material sempre que solicitado, abrindo as portas nos encontros formativos e socializando seu conhecimento, suas indagações, suas alegrias, angústias em ser pedagoga e tutora/formadora de base do programa Escola da Terra Capixaba em Vargem Alta/ES.

À toda equipe da secretaria que direta ou indiretamente colaboraram nesta pesquisa, fornecendo-me dados e informações.

À Cira, uma amiga que nos momentos difíceis, foi anjo, à qual serei eternamente grata.

Não caberia neste espaço os tantos amigos que colaboraram. Sintam-se agradecidos todos que aqui não foram citados, sabendo que jamais serão esquecidos.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está na inversão das práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

(PAULO FREIRE, 1987, p. 37)

RESUMO

SOUZA, Clemilda da Penha Bergamin Athayde de. Políticas Públicas de Formação Continuada para professores de escolas multisseriadas do Campo em Vargem Alta-ES: desafios e possibilidades. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2017.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a implementação do Programa de Formação Continuada Escola da Terra, voltada para professores de escolas multisseriadas de 1º ao 5º ano localizadas no campo e em comunidades quilombolas, aprovada pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, como uma das ações do Pronacampo, aprovado pela Portaria nº 86, de 2 de fevereiro de 2013, como resultado da luta dos movimentos sociais em parceria com a SECADI/MEC/FNDE/UFES/SEMEDs, realizada na rede municipal de Vargem Alta/ ES, no período de janeiro a novembro de de 2016. Buscou-se analisar a formação na sua relação com as reformas das políticas de formação pós LDB 9394/96 no contexto do Estado neoliberal, tendo em vista encontrar possíveis contradições e paradoxos do programa, suas contribuições, avanços e desafios, para a efetivação de práticas pedagógicas que venham tornar a escola multisseriada em escola do campo, como também apontar proposições para futuros programas e políticas de formação voltadas para esse contexto. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, de abordagem qualitativa que envolveu análise documental, observação e entrevista semiestruturada para a tutora do programa e 10 professoras. A interpretação e discussão foram apoiadas na análise de conteúdo referenciado em Bardin, em autores que versam sobre a temática e em dispositivos que subsidiam as políticas educacionais para a Educação do Campo. Os resultados comprovam que o Programa "Escola da Terra Capixaba" contribuiu para aproximar a escola da cultura local convergindo com os pressupostos teóricos e dispositivos defendidos pelos movimentos sociais do campo numa perspectiva contra-hegemônica e, como consequência, contribuiu na melhoria de práticas pedagógicas e ampliação dos conhecimentos acerca de Educação do Campo, apontando, no entanto, para a necessidade de sua continuidade para a construção de uma proposta curricular no município que esteja mais apropriada aos sujeitos do campo. Sobretudo, quando analisada sob a perspectiva das políticas públicas, os estudos evidenciam que há necessidade de debater e repensar sua forma de desenvolvimento, que por ser na modalidade semipresencial via PDE-PAR, mesmo sendo amparada em lei, não deixa de ser um "pacote" preparado para muitos professores de diferentes contextos e realidades, os quais não participam de sua elaboração. Embora a formação seja primordial, ela apresenta limitações quando é apontada como capaz de trazer melhorias à educação por si só sem que haja investimentos de forma articulada em outras políticas que assegurem a melhoria da aprendizagem e a igualdade de oportunidades. Compreende-se, contudo, o quanto a Educação do Campo pode sugerir possibilidades, se forem levadas em conta suas características culturais e suas demandas locais.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do Campo; Políticas Sociais; Formação docente; Desafios e perspectivas; Escolas Multisseriadas.

SUMMARY

SOUZA, Clemilda da Penha Bergamin Athayde. Public Policies of Continuing Education for teachers of schools of multisseriadas field in Vargem Clta-ES: challenges and possibilities. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2017.

This research aims to analyze the implementation of Programa de Formação Continuada Escola da Terra (School of the Earth Continuous Training Program) focused on multiseried school teachers from 1st to 5th grade, located in the countryside and in quilombolas communities, approved by Ordinance No. 579, of July 2, 2013 as one of Pronacampo actions, approved by Ordinance No. 86, of February 2, 2013 as a result of the struggle of social movements in partnership with SECADI/FNDE/MEC/UFES/SEMEDs held in the municipal network of Vargem Alta/ES, in the period January to November of 2016. We seek to analyze the training on its relationship with the education policy reforms after the LDB 9394/96 in the context of the neoliberal state in order to find possible contradictions and paradoxes of the program, their contributions, advances and challenges, for the execution of pedagogical practices that may turn the multiseried school in the countryside to the countryside school, as well as pointing propositions for future programs and training policies aimed at that context. This is a bibliographic and field research, with a qualitative approach that involved document analysis, observation and semi-structured interview for the tutor of the program and 10 teachers. The interpretation and discussion were supported under the content analysis referenced in Bardin, within writers on subjects relating to the theme and under devices that subsidize training policies for Educação do Campo (Countryside Education). The results show that the program “Escola da Terra Capixaba” ("Capixaba School of Earth") contributed to bring closer the school of local culture converging with the theoretical assumptions and devices defended by social movements in the countryside under a counter-hegemonic perspective and consequently contributed to the improvement of pedagogical practices and expansion of knowledge about Educação do Campo (Countryside Education), pointing, however, to the need of its continuity to build a curricular proposal in the county that would be more appropriate to the countryside people. Above all, under the perspective of public policies, studies show that there is a need to discuss and reconsider its ways of development, since it requires attendance via PDE-PAIR, even being supported by law, it is a "package" prepared for many teachers from different contexts and realities, who do not participate in its preparation. Although the training is essential, it presents limitations when it comes to bring improvements to education by itself without any articulated investments in other policies that ensure the improvement of learning and equal opportunities. It is understood, however, how much could Educação do Campo (Countryside Education) bring new possibilities if their cultural characteristics and their local demands are taken into account.

KEYWORDS: The Countryside Education; Social Policies; Teacher training; Challenges and perspectives; Multiseried schools.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Educação do Campo e marcos legais.....54
Tabela 02- As dez escolas no município de Vargem Alta/ES.....90
Tabela 03- Módulo II-60. Calendário de Encontros Escola da Terra.....110
Tabela 04- Módulo III-60. Calendário de Encontros Escola da Terra.....112

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Localização da Escola Polo.....76

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Informes do quantitativo de alunos que estudam nas escolaas multisseriadas.....82
Quadro 02- Módulo I- Textos para estudos.....113
Quadro 03- Pesquisa realizada junto a um professor de sala multisseriada do campo acerca das seguintes questões: (atividade do curso original) 115
Quadro 04- Atividade II – Memorial (texto original do curso) 117
Quadro 05- Textos para estudos e atividades – Módulo II (resumo da autora) 118
Quadro 06- Atividade Módulo II – águas e florestas (síntese da autora) 120
Quadro 07- Relatório do projeto "Água é vida" da EMEB Frade realizada ao contexto da formação Escola da Terra Capixaba.....124
Quadro 08- Textos de estudos e atividades–Módulo III (abordagem resumida da autora) .126
Quadro 09- Atividade – Fórum Temático e construção do PPP (atividades do curso) 127
Quadro 10- Atividade – vídeos assistidos (resumo da autora) 127
Quadro 11- Cronograma do "Dia da Conquista".....130
Quadro 12- Atividade final (original do curso) 131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Representação situacional geral das professoras.....84
Gráfico 02- Professoras atuantes nas escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES.....88
Gráfico 03- Apresenta gênero, atuação, formação, pós-graduação e curso para a educação do campo.....144
Gráfico 04- Apontamentos sobre formação do campo, participação, inscrição contribuições, operacionalidades.....155
Gráfico 05- Apontamentos sobre a importância da formação do campo, compreensão, preparo, práticas, desafios da Educação do Campo.....167
Gráfico 06- Recursos tecnológicos que professores dispõem.....168
Gráfico 07- Disponibilidade de recursos audiovisuais.....168
Gráfico 08- Apontamentos sobre diferenciação, percepções, concepções e importância do Programa Educação do Campo.....181
G**ráfico 09**-Apontamentos das professoras após Formação Escola da Terra.....189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BM – Banco Mundial

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEB- Câmara da Educação Básica

CNE-Conselho Nacional de Educação

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPC- Centros Populares de Cultura

CPT- Centro Pastoral da Terra

CONED – Conferência Nacional de Educação do Campo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DT- Designação Temporária

EC- Emenda Complementar

EaD- Educação a Distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENERA- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ES – Espírito Santo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IF – Instituição Federal

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE – Instituto Superior de Educação

LEC – Licenciatura em Educação do Campo

MEB- Movimento de Educação de Base

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MPA – Movimento de Pequenos Agricultores

PEA- Programa Escola Ativa

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PME- Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

RENAFOR- Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

SECAD- Secretaria Continuada de Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SGEC- Secretaria Geral da Educação do Campo

SSR- Serviço Social Rural

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

SEME/VA – Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UENF – Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UFES – Universidade Federal do Espirito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
CAPITULO I 33
1. COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NAS SUAS INTERFACES COM AS REFORMAS E POLÍTICAS A PARTIR DOS ANOS 90: distintos projetos de educação em disputa 33
1.1 Percurso histórico da Educação do Campo: da Educação Rural à Educação do Campo - marcos legais e concepções de educação defendida nas suas interfaces com outros movimentos de resistência ao modelo hegemônico 33
1.1.1 A Educação do Campo no contexto da globalização e do Estado Neoliberal: embates em torno da construção de uma Educação do Campo, avanços e desafios 47
1.1.2 Conquistas e avanços na busca por políticas públicas de Estado nas interfaces com as políticas e reformas pós LDB 9394/96: caminhos, rupturas e possibilidades 59
1.1.3. A reforma das políticas de formação docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96: efetividade, perplexidades, avanços e desafios 62
1.1.4 A formação continuada em debate: que embates desafiam os tempos atuais? 68
CAPITULO II 77
2. O MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA/ES: O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO CULTURAL, EDUCACIONAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO EXTENSÃO: "Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba 77
2.1 Aspectos histórico, político e cultural de Vargem Alta/Es: um pouco de sua história 77
2.1.1 O Planejamento Educacional e a Educação do Campo no contexto do município de Vargem Alta/ES: Que necessidades? Que desafios? Que avanços? 81
2.1.2 A escola multisseriada em Vargem Alta/ES e sua realidade no contexto educacional da rede municipal: alguns desafios e possibilidades 90
CAPÍTULO III 96
3. O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E SUA ADESÃO: encaminhamentos legais . 96
3.1 O Programa Escola da Terra e o processo de adesão pela rede municipal de educação do município de Vargem Alta: percursos legais 98
3.1.1. A adesão à Escola da Terra como proposta do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação via PAR-Plano de Ações Articuladas: novas configurações estratégicas do regime de colaboração 101

3.1.2. A formação continuada em serviço Curso de Extensão: "Aperfeiçoamento e Escola da Terra Capixaba" no âmbito da Instituição Pública de Ensino Superior-UFES: do Projeto elaborado à sua operacionalização no contexto da rede municipal de Vargem Alta/ES.....104
CAPÍTULO IV.....109
4. OPERACIONALIZAÇÃO E MÓDULOS DE ESTUDOS DO CURSO DE EXTENSÃO "APERFEIÇOAMENTO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA" PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA REDE \MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA/ES.....109
4.1 O conteúdo programático e atividades desenvolvidas na formação "Extensão Escola da Terra Capixaba": descrição e breves considerações dos módulos I, II, III 115
4.1.1 Síntese das respostas e considerações sobre os módulos de estudos e propostas do módulo II 130
4.1.2 Considerações gerais sobre os módulos e atividades da Escola da Terra Capixaba 133
4.2 Os sujeitos da pesquisa: o Programa Escola da Terra na visão da tutora e das professoras em Vargem Alta/ES 136
4.3 Primeira fase da entrevista: os olhares das professoras das escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES.....144
4.4 Segunda fase: análise de entrevista com as professoras das escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES: o que pensam as professoras no final do processo 184
4.4.1 Desafios e limites 192
4.4.2 Algumas sinalizações 195
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 210
APÊNDICES E ANEXOS.....229

INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto em Educação do Campo como nos últimos anos, seja na academia, nos debates, nas pesquisas realizadas, nos diversos espaços em que vem sendo materializada, o que motiva o conhecimento da luta que envolve a referida modalidade de ensino, seus objetivos, entraves e conquistas, seja no campo que está inserida, no caso, a educação do campo e sua influência nos movimentos sociais. Segundo Gohn (2002, p.25), são diversos os movimentos sociais e a compreensão sobre eles requer uma especial atenção pois, são tão complexos, diversificados quanto numerosos. Para a autora, movimentos sociais são compreendidos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população".

> Na atualidade apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Suas ações são pela sustentabilidade e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos (GOHN, 2011, p.336).

Montaño e Duriguetto (2011, p.225) defendem a "história dos movimentos sociais como trabalhadora e de libertação", enfatizando que os chamados Novos Movimentos Sociais (NMS) são complementares aos movimentos clássicos e alternativos, "fundamentalmente marcados pela incorporação de paradigmas europeus" (idem p.230). Uma transformação da sociedade exige a junção de forças. Pois, enquanto nossa sociedade for fundada no sistema capitalista em que os meios de produção não estão de posse daqueles que produzem, a opressão continuará. Nesse sentido, os movimentos sociais expressam um clamor por justiça.

Na busca por superar a perspectiva ruralista e reformista que orientou a educação e as políticas para o meio rural, a Educação do Campo pensada sobre a tríade Campo-Política Pública-Educação (CALDART, 2007) vem, especialmente, a partir dos anos 90, mobilizando outros atores sociais e se afirmando como política pública na esfera estatal. O conjunto de experiências educativas informais realizadas inicialmente fora da esfera estatal por iniciativas dos movimentos sociais e que vêm sendo divulgadas pelos veículos de comunicação de massa de grande amplitude provocou a curiosidade de pesquisadores, estudiosos, universidades a compreenderem os processos educativos protagonizados pela classe trabalhadora do campo e suas organizações sociais na luta por direitos, entre eles o direito à educação.

Trata-se de uma luta que tem extrapolado os espaços informais (acampamentos, assentamentos, etc.) sendo redimensionada para todas as escolas do campo do país. Desde então, o movimento em prol de um conjunto de políticas públicas, entre elas uma escola que rompa com currículos hegemônicos/oficiais e urbanocêntricos que não reconhecem e não incluem a cultura campesina como saber válido, vem sendo uma bandeira de luta dos movimentos sociais, que aliada às universidades públicas, pesquisadores e demais movimentos através da "Articulação Nacional por Uma Educação do Campo" tem se organizado para ampliar o direito a uma educação que garanta que as especificidades dos sujeitos do campo sejam asseguradas.

Nesse sentido, a Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural (HAGE, 2010), resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio territorial do campo no Brasil e é nesse contexto que um conjunto significativo de parâmetros e referências legais tem sido definido para atender às peculiaridades educacionais do meio rural.

Além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, outros importantes dispositivos em consonância com esta lei vem oportunizando a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presentes no campo. Dentre essas, citamos as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", homologadas pela Resolução CNE/ CEB n° 1, de 3 de abril de 2002, e a Res. nº 2, de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo dentre outros Pareceres, Decreto, Portaria norteadores das políticas educacionais para a Educação do Campo, que serão elencados posteriormente.

A educação defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e que se coloca como referência para as demais escolas do campo é uma proposta que deve ser ancorada no materialismo histórico dialético que, segundo Semeraro (In. FICHTNER 2013, p.9), "é uma perspectiva que entende que a construção teórica que se funda na historicidade da realidade social constitui-se em força material necessária à mudança revolucionária das relações sociais dominantes e do projeto societário". Corroborando, Caldart (2004) afirma que o projeto de educação que vem se firmando na formação dos trabalhadores é aquele que passa a assumir a cultura campesina, vinculando-se organicamente com a realidade do meio rural,

tendo em vista ajudar nas transformações que ela exige, conscientizando, politizando os sujeitos quanto aos direitos que têm, evidenciando as origens das desigualdades sociais com vistas à mudança na relação trabalho- capital.

Para a autora (2004, 2007), um projeto de educação para a transformação, exige uma formação pedagógica política aliada ao conhecimento profundo das questões estruturais que explicam essas desigualdades; exige uma pedagogia articulada ao interesse da classe trabalhadora oferecendo os fundamentos capazes de questionar a realidade, suas contradições como mecanismo de luta na superação dos elementos das pedagogias hegemônicas e tradicionais.

Assim, sua gestão e currículo devem se voltar em torno do reconhecimento da função social da escola enquanto local e lugar próprio do debate, da contestação e lugar que deve garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, que embora numa sociedade capitalista, é também um espaço de reprodução. A luta é para que a escola seja cada vez mais lugar de produção, de conscientização contra as formas dominantes que alijou os sujeitos do campo dos direitos fundamentais no decorrer da história. Uma diferença produzida historicamente e culturalmente.

A luta foi se ampliando pelo entendimento que os saberes campesinos precisam constar dos currículos, ter respeitados e valorizados seus modos de vida, interesses, lutas, o que implica que essa proposta seja ampliada para a escola "formal" situada no campo e que abrange, sem dúvida, a escola multisseriada. A Res. nº 2, de 28 de abril de 2008, nas diretrizes complementares da Educação do Campo, no parágrafo 1º do art. 6º reforça essa concepção ao definir que "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".

Desse modo, a Educação do Campo reacende nos anos 90 exatamente para denunciar o descaso e o abandono do Estado na oferta de políticas educacionais condizentes com as necessidades e com os direitos constitucionais que, contrapondo-se à educação rural, traduz-se na busca da melhoria da qualidade no campo, na ampliação da escolaridade para muito além da escola de séries iniciais ou da escola básica, para além de políticas compensatórias. Tais políticas centralizavam-se na oferta da escola elementar, precária e de primeiras letras, sem professores formados que visava apenas à alfabetização, à leitura, à escrita, ao cálculo, à adaptação e fixação do homem no campo, apontando aos interesses políticos e econômicos. A educação do campo nasce exatamente para "denunciar esse esquecimento e silenciamento" (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE; CALIARI, 2009, p.8).

A educação idealizada é aquela que politiza, que forma para a cidadania, compreendida como um direito universal de todos os sujeitos. Para muito além da perspectiva mercadológica, dos interesses capitalistas e a formação de professores, coloca-se como primordial, ainda que não seja a única capaz das mudanças necessárias na superação das desigualdades históricas na oferta de bens e serviços como política pública.

Para a construção desse novo paradigma, um modelo contra- hegemônico, a escola passa a ser interrogada na sua função, porque ela não pode mais ser um arremedo da cidade, sua extensão, tampouco ser limitada (CALDART, 2009). São indagações que transgridem, vão além de preocupações instrumentais das pedagogias tradicionais que se fizeram presentes, em geral, nas diretrizes curriculares para as escolas do campo que não deram conta de contemplar a realidade e os projetos das populações camponesas. Nesse sentido, uma educação emancipadora não pode se fechar a prescrições curriculares, mas considerar a realidade e as lutas históricas.

Portanto, as políticas de formação docente para a atuação em escolas do campo perpassam por novas configurações, uma vez que as pedagogias desenvolvidas nas escolas multisseriadas, em especial, deram-se como apêndices do currículo urbanocêntrico e, assim sendo, as questões postas vão para além da oferta de qualidade, mas abrangem questões que dizem respeito à condição material e histórica da formação humana e, por isso, permeiam os campos epistemológico, ontológico e prático da educação.

Muitas são as questões que têm causado inquietação no tocante aos direitos dos sujeitos do campo, sejam pela questão de infraestrutura das escolas que ainda se mostram precárias, pelo excesso de trabalho dos professores, pela escassa formação continuada, como política pública voltada para educadores que atuam em escolas multisseriadas, entre outros.

A escola multisseriada é aquela que num mesmo espaço estudam alunos de séries diferentes, podendo ser ‘Escola Unidocente” quando há um único professor ou “Escola Pluridocente” quando há mais de um professor. Há casos em que o professor atende em dois turnos porque há demanda de alunos. Neste trabalho, referencia-se à escola multisseriada que atende alunos de 1º ao 5º ano (séries iniciais do ensino fundamental).

Atualmente, essa escola, como um “pedaço da escola do campo” é expressão mais viva e real na maioria dos municípios brasileiros, o que nos reporta a olhar para sua realidade e analisar, entre outras questões, o que pode contribuir para a qualidade do ensino e que propostas pedagógicas podem ser desenvolvidas que se mostrem condizentes com os sujeitos do campo, que constroem culturas e identidades próprias.

Um dos municípios que vem buscando materializar a Educação do Campo na perspectiva de garantir que as especificidades dos sujeitos do campo sejam valorizadas é Vargem Alta/ES. Com o intuito de fortalecer esse tipo de Escola, a Secretaria de Educação do município implementou o Programa de Formação Continuada Escola da Terra (2016), sendo o segundo programa como política pública direcionado à formação continuada de professores de escolas multisseriadas do país.

Desse modo, pretendeu-se, com a pesquisa, conhecer a real efetividade do programa, buscando também estabelecer uma relação do mesmo com as políticas e reformas docentes do Estado neoliberal a partir dos anos 90 e responder a pelo menos três perguntas: Quais são os desafios reais da educação no campo do município de Vargem Alta/ES? O programa Escola da Terra tem atendido aos interesses dos professores? Quais os eventuais limites e contribuições do programa para efetivar uma educação do campo?

A preocupação quanto aos desafios da formação justifica-se por compreender que a escola multisseriada tem um importante papel na sua função social em fortalecer os vínculos, as raízes dos educandos às suas origens, a promover a integração social na comunidade, a reunir esforços em estabelecer uma relação dialética entre o saber acadêmico e o saber produzido pelas práticas sociais, ainda por ser um dos primeiros acessos com a responsabilidade de ofertar um ensino com qualidade social, compreendido como aquele que diz respeito ao meio social no qual está inserido.

No contexto referencial de vida discorre-se a trajetória como um possível começo com perguntas que não se findam! Nossas experiências nos constituem enquanto sujeitos históricos. A minha experiência em Educação do Campo, assim denominada na atualidade, inicia ainda quando aluna em escola rural em Vargem Alta E.S. Filha de pequenos agricultores, a vivência junto aos meus pais com alegrias e também muito labor para que a pequena produção não fosse perdida pelas intempéries climáticas, pelas pragas e tudo o mais que afetava e aprendia enquanto criança, que apesar da luta, aquele era um lugar de felicidade.

Ali, naquela pequena comunidade, na escola rural quase tudo acontecia: as reuniões para buscar apoio dos órgãos governamentais, as festas da comunidade, o almoço comunitário, a reunião para marcar o mutirão para salvar a lavoura de alguém, para construir a casa de alguém, para eleger alguém para reivindicar junto a órgãos públicos, direitos e etc.

Santo Antônio de Taquarussu. Lugar que vivi momentos inesquecíveis. Ali também cursei o primário e vivenciei todas as precariedades denunciadas de forma mais intensiva nos anos 90, pelos movimentos sociais do campo: professores leigos, longas distâncias de casa à escola, o que gerava o abandono e elevava provavelmente as estatísticas do analfabetismo, a

merenda e a limpeza da escola que eram feitas pela professora, a falta de energia elétrica, o livro didático com imagens e textos da família ideal, do lugar ideal, a cidade, claro! Incluindo a interrupção dos estudos por não haver escolas ginasiais próximas, entre outras mazelas.

Enfim, uma escola carente de todas as condições necessárias para que se pudesse afirmar, haver qualquer direito do qual a cidadania se fizesse letra viva. Quando cursava a 4ª série uma professora da cidade chega à escola: 1977. Até então eu nunca havia pensado que viver no campo era ruim. Minha professora da 4ª série me mostrou que ser da roça, era um triste fardo em nossas vidas, pois não era possível usufruir da "felicidade" que a cidade proporcionava. Tão logo pudesse eu queria conhecer este outro lugar, superior e melhor que o meu.

Aquele sonho me perseguia. Aquela professora que vivia outra cultura e que era avessa à roça, me fez sentir vergonha dos meus pais porque falavam "errado", porque eram ignorantes e porque não sabiam ler, nem escrever. Tão logo que pudesse iria para a cidade, lugar bom de se viver, de ser feliz, pelo menos foi essa imagem que passei a alimentar. Nutri pelo rural uma imagem pejorativa e inferiorizada de gente que falava "tudo errado" e logicamente que não precisava de políticas. Lugar pobre e sem vida. Foi essa visão que marcou minha adolescência e início da juventude.

Cursei meu ginasial em município distante, 36 km da minha comunidade cuja escola bastante tradicional seguia um currículo bastante distante de nossa realidade. Cada vez mais o campo era um lugar que ia se distanciando como possibilidade de propiciar alguma felicidade. Para ser alguém era preciso ir embora, estudar e, de preferência, não voltar.

Com 15 anos fui estudar numa "cidade grande", Cachoeiro de Itapemirim E.S, na escola "Liceu Muniz Freire", ficava na casa de uma família amiga de meu pai, onde cursei o Magistério segundo grau. Longe da família, sofrendo preconceitos no curso por falar com certo regionalismo e por ser da "roça", por ter certas características que revelavam minhas origens, o jeito foi se apegar aos estudos e ter notas boas para superar o preconceito.

O Magistério era esvaziado da crítica e tampouco algum dia mencionou ser a escola unidocente/pluridocente (assim chamada na época) um espaço que merecesse ser objeto de pesquisa em função de suas especificidades. Aprendíamos a preparar aulas e repeti-las nos estágios, tal qual foram elaboradas (1983-1984).

O estágio foi uma etapa importante da formação que ocorreu em escola urbana que também tinha seus problemas. Sem o aprofundamento teórico necessário, este se resumia em aplicar aulas de forma descontextualizadas das crianças e auxiliar a professora. Comecei a

elaborar uns planos de aula que abordassem o nome das crianças, suas histórias. Lembro que gostavam muito.

O estágio acabou, mas o pouco tempo me permitiu pensar que alguma coisa tinha que ser diferente na prática pedagógica. Onde estivesse a escola teria uma matéria prima importante: as crianças, e elas precisavam ser referências no currículo. Era pouco ter o Magistério.

Com 18 anos (1985) fiz o vestibular para Pedagogia- supervisão Escolar 2º grau e sabia que queria ser professora e ou pedagoga. Na faculdade minha trajetória em educação começou a ser marcada por um forte viés contra hegemônico, hoje assim compreendido por mim.

Esse outro viés foi suscitado, provocado, em especial por um professor também muito especial da disciplina "Sociologia da Educação"- professor Geraldo, que desconstruiu aquele amálgama, aquele fardo de ser da "roça". Os debates e estudos nos provocavam a pensar o quanto o currículo escolar trazia aspectos da cultura dominante e que se afirmando neutro, reproduzia ideologicamente os valores da classe dominante.

Discutíamos direitos negados, a dominação do Estado. Anos 80, anos de redemocratização, abertura política, mas não estávamos isentos da "ditadura". Primeiro a dominação ideológica, depois a fabril, a mão de obra. Foi onde eu me situei enquanto aluna naqueles últimos anos. Uma dominação sutil, desapercebida, que me fez sentir inferior e menor, sem identidade, sem cultura por causa de uma professora. Marcas que, embora muito profundas, tornaram-me o que sou enquanto profissional hoje, sempre caminhando na perspectiva de refletir junto aos professores sobre as possibilidades de desconstrução de modelos hegemônicos como únicas alternativas possíveis e válidas a serem contempladas nos currículos escolares.

Nossas histórias nos constituem enquanto sujeitos históricos. Nem somos o que nos constituiu o ambiente, a cultura, as experiências, nem somos totalmente instituintes. Estamos nesses embates, o tempo todo sendo sujeitos inconclusos, como afirma Paulo Freire.

A Licenciatura em Pedagogia Supervisão Escolar somada ao Magistério de 2º grau me projeta como professora daquela mesma escola rural onde um dia fui aluna na minha comunidade rural (1987-1990). Vivi as mesmas precariedades 10 anos depois. Com o retorno, a possibilidade de fazer a diferença, de dizer, entre tantas outras coisas, aos meus alunos, que a cidade tinha seus encantos, mas que o campo tinha encantos diferentes. Que as coisas para os agricultores poderiam ser melhores, seria possível, mas essas seriam muito lentas.

Todas as várias experiências me marcavam enquanto profissional: a experiência de aluna, de ser filha de agricultores, de ter sido considerada inferior, a formação inicial, a licenciatura, a cultura escolar como um todo, as condições de trabalho, a comunidade , os alunos, um saber docente que não era resultado de um único lugar, mas de vários, uma prática pedagógica que se reconstruía de acordo com as relações, um saber complexo, que se construía face a todas essas experiências e vivências cotidianas, face a todas as adversidades e ausências de políticas do Estado para com a escola rural.

Nada definido *a priori*, mas algo que tinha que ser construído, porque a relação teoria e prática existe dentro de um contexto. Hoje percebo com maior entendimento que minhas condições existenciais me propiciaram a pensar que o saber docente é composto por diversos outros saberes e experiências, advindos de nossas relações, da academia, daqueles presentes em todos os aspectos do cotidiano e que se constituem como práticas.

Contudo, existia um "programa curricular" a ser cumprido e não éramos considerados sujeitos de saberes, tampouco os alunos. Hoje eu sei disso. As poucas reuniões destinadas a nós professores das escolas unidocentes e pluridocentes eram para que cumpríssemos esse programa, que já nos era dado pronto, sujeito a fiscalização e advertidos caso o negligenciássemos. Um único modelo de prática pedagógica como válida oficialmente.

Era preciso burlar o sistema. Como lidar com a "fôrma" que teríamos que caber quando nosso tamanho era muito maior? O que era possível mediante esse controle, ainda que não existisse as provas em larga escala. O que fazer para que a escola rural ganhasse status de escola no quesito dos direitos? Mobilizar os pais era uma saída. Algumas poucas conquistas foram possíveis, mas não como políticas públicas, mas como uma troca de favores entre autoridades e moradores. Longe de se instituírem como direitos.

A escola multisseriada era secundarizada, ainda que tivesse uma importância fundamental como o primeiro acesso, a alfabetização, o lugar das reuniões, dos encontros das famílias, o lugar de muita vida, alegria. Narrativas silenciadas que gritam dentro de nós e nos movem quando temos um pouco de conhecimento.

As experiências posteriores como pedagoga, da secretaria municipal de educação -rede municipal (1994), lugar de onde venho para esta pesquisa e da rede estadual (1990) na minha pequena cidade interiorana de Vargem Alta E.S me colocam cada vez mais em contato com a escola rural, com alunos das comunidades rurais e com muitos dos dilemas vividos anteriormente por mim enquanto professora. A inscrição e aprovação para cursar a Especialização (2010- 2011) em Educação do Campo através do polo da Universidade Aberta

do Brasil, pela Universidade federal do Espírito Santo me projeta a pesquisar as políticas educacionais para a Educação do Campo.

Era o tempo de pensar a formação de professores, de pensar coletivamente uma escola em que os campesinos/sujeitos do campo tivessem os direitos que a eles foram negados. Uma escola no campo que fosse do campo. A Educação do Campo se inseria como uma política pública de Estado. Não era mais um delírio.

Na literatura, as pesquisas são vastas. Estas vão se tornando objeto de estudo de forma mais intensiva quando neste mesmo período houve a implementação do Programa Escola Ativa na rede municipal de Vargem Alta ES, um dos primeiros programas de formação no Brasil como política pública voltada para professores de escolas multisseriadas do campo, que no ES foi oferecida pela Universidade Federal do Espirito Santo (UFES) em parceria com o MEC/SECAD/SEDU/SEME/FNDE. Em 2009 inicia com tutores e nos anos de 2010- 2011, com professores, permanecendo o programa até 2012, quando é substituído pelo atual programa em análise neste trabalho.

Na formação do Programa Escola Ativa foi inserido um capítulo sobre Educação do Campo. Desde então, a temática vem se tornando candente e ganhando relevância como objeto de estudo e de reflexão no contexto local. O que seria essa escola do campo? O que é possível mudar localmente, o que é possível materializar na prática? No contexto local, que aproximações ou distanciamentos há do arcabouço jurídico, dos referenciais teóricos que subsidiam a construção dessa escola? Que necessidades têm os professores, que carências formativas? A partir da escola, e dos professores, o que é possível para que os sujeitos campesinos tenham suas necessidades locais atendidas de forma que a escola não seja um arremedo da cidade, mas tenha seu próprio projeto político pedagógico, ou seja, não mais uma escola rural, mas do campo?

Com o inconformismo, a dúvida e a necessidade de melhor investigar esse objeto, de lançar sobre ele um olhar na perspectiva de ambos, sujeito e objeto, se entreolharem, a aprovação no mestrado na Universidade Estadual Norte Fluminense no ano de 2015 situa-me nesta pesquisa, melhor definida quando neste mesmo ano, por meio da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o programa de formação de professores Escola da Terra do Ministério da Educação no âmbito da Secretaria Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão(MEC/SECADI) chega ao Estado do Espírito Santo para ser implementado em 2016.

Nesse sentido, buscando contribuir com minhas origens, com meu município na temática e buscando melhor compreender que possibilidades, que limites, que avanços, que desafios colocam a formação de professores no campo das políticas públicas e no contexto da

Educação do Campo é que novamente me projeto numa nova etapa de inconclusão de nossas indagações. A pesquisa também pode representar um retorno àqueles que vêm lutando por encontrar os obstáculos que ainda perduram no campo das políticas de formação continuada como também, no contexto da Educação do Campo para pensar de forma coletiva, quais políticas educacionais ainda são necessárias para garantir aos sujeitos do campo uma escola como um lugar de direitos. Acredita-se que quando nosso caminho adentra-se para o universo acadêmico, pode-se somar a outras vozes para discutir, com maior clareza, que limites e que possibilidades nos desafiam.

No âmbito metodológico, a pesquisa contempla uma busca bibliográfica e de campo, de abordagem qualitativa, envolvendo análise documental e observacional. Fez-se necessário a discriminação de categoria e subcategorias, para que fosse possível responder aos questionamentos imbricados nos objetivos da pesquisa e, como técnica de analise, optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009, 1977). Segundo o autor, a análise é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência e busca, a interpretação, oscilando entre dois polos do rigor, o da objetividade e a fecundidade da subjetividade, buscando o latente, o escondido, o não aparente, uma tentativa de desocultação. "Busca-se dizer não à ilusão da transparência dos fatos sociais[...]; lutar contra a evidência do saber subjetivo (1977, p.28).

Desse modo, buscamos caminhar na perspectiva de uma pesquisa que busca à luz da Teoria Crítica tecer as análises. Pacheco (2000, p.51) diz que "a Teoria Crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos", uma teoria vista como resolução de problemas racionais, potencialmente ligada à solução.

Quanto à pesquisa qualitativa realizada, a mesma intencionou avaliar diferenças de percepções sobre a formação Escola da Terra. O que para Minayo (2007, In BONI; QUARESMA, 2005, p.69), no contexto da pesquisa qualitativa não se fecha a uma única explicação porque ela trabalha com significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Porém, quanto aos dados quantitativos, eles "acabam se complementando dentro de uma pesquisa" (idem, p.69).

Para a coleta dos dados foi agendado com os professores um momento para a realização da entrevista em ambiente que fosse externo ao trabalho deles. Optamos por entrevistas abertas semiestruturadas (apêndices V, VI, VII, VIII, IX) que para Boni e Quaresma (2005) combinam perguntas abertas e fechadas, podendo o informante discorrer

sobre o tema proposto, a partir de um conjunto de questões previamente definidas pelo pesquisador, num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. A entrevista aberta semiestruturada possibilita "fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista" (p.75), contribuindo ainda para delimitar o volume de algumas informações, canalizando as discussões para o tema.

Corroborando, Vergara (2012, p.9), denomina essa forma de entrevista como semiaberta, que tal como um roteiro de estrutura fechada é focalizado, porém, [...] "ao contrário da estrutura fechada, permite inclusões, exclusões, mudanças em geral nas perguntas, explicações ao entrevistado quanto a alguma pergunta ou alguma palavra, o que lhe dá caráter de abertura". As observações quanto ao comportamento, expressões das professoras, o diário de campo, a gravação, a transcrição são elementos que também nos permitem ampliar as análises.

Os sujeitos da pesquisa foram dez (10) professoras participantes do curso de formação e atuantes de escola multisseriada no município de Vargem Alta/ES, e a tutora da formação no município, compreendendo o período da pesquisa de 1 (um) ano e 6 (seis) meses, de maio de 2015 a novembro de 2016, sendo a entrevista gravada e transcrita após assinatura do Termo de consentimento. Visando preservar a identidade das professoras, as mesmas foram denominadas de P1 a P10. Por se tratar de haver uma única profissional com a função de tutora, a mesma é identificada.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Buscamos por publicações de referências encontradas nas bases de dados no site Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os descritores: Educação do Campo; Políticas Sociais; Formação docente; Desafios e perspectivas, publicados e indexados nos referidos bancos de dados, sendo utilizados como referências alguns trabalhos acadêmicos que foram analisados, visando trazer o que a academia tem falado sobre a temática, envolvendo formação de professores, analise de currículos entre outros que voltem o olhar para as escolas multisseriadas. Desse modo, através da análise da dissertação de Dias (2015), compreendemos que o ensino multisseriado abarca um currículo ainda deslocado da cultura do campo, o qual infere em desvalorização de identidade, o que reforça a necessidade de superar desafios para que a escola compreenda seu lugar social na busca por uma aprendizagem de qualidade social.

A autora destaca que a formação docente tem estado ainda distante de promover maiores subsídios para o ensino multisseriado e para a realidade das crianças, ou seja, a multisseriação e a realidade do campo ainda não são consideradas, inferindo descaso ao considerar exigências e cobranças de competências aos professores. Ou seja, o professor passa cada vez mais a ter que ser "polivalente para assistir mais de uma série" sem que seja preparado para essas realidades: multisseriação e inclusão curricular da cultura local.

Rodrigues (2009, p.188) destaca que, na realidade, o professor acaba por criar suas próprias metodologias de assistência" criando alternativas para dar conta de atender às demandas alternando o tempo em sala de aula". Frente aos desafios postos, enfatiza que "enquanto uma série copia do quadro a outra fica resolvendo ou fazendo a leitura do livro didático", o que nem sempre é com preparo adequado". Freire (2003) ressalta que uma educação de qualidade implica a necessária formação docente, escolas dignas e condizentes com a realidade, onde os saberes acadêmicos iluminam os problemas locais numa perspectiva de globalidade, de transformação, de dialetização, de confronto.

Matos (2010, p.126), em sua dissertação, analisa o programa Escola Ativa e, baseado no contexto, a autora discorre que a educação do campo implementada através do programa reforçou um currículo centrado "pelo prisma da organização, metodologia, ensino, aprendizagem e planejamento, que mais reforçaram a exclusão, omissão de conflitos", o que permite dizer que a formação enfatizou "a proposição de um currículo pautado na concepção tradicional de educação, reforçando a manutenção da estrutura político-econômica e social, vigente no campo". Silva (2011, p.176), também, ao analisar esse programa de formação de professores, discorre sobre "a importância da escola do campo aos povos que dela necessitam", sobretudo, as contradições e os conflitos que permeiam o campo ficam omitidos".

Como resultado, a autora supracitada (idem p.176) sinaliza que "o debate de formação continuada para professores vem sendo incorporado nos decretos, portarias, programas e resoluções". Todavia, enfatiza, que, [...]"a educação do campo, assim como as escolas multisseriadas enquanto políticas afirmativas precisam entrar de fato nas agendas não só dos programas federais, mas também nas agendas políticas do poder público", (idem p.177). A autora também tem a mesma visão dos autores supracitados, avalia como necessário melhorar investimentos financeiros, assessoramento, acompanhamento e avaliação da política de formação continuada de professores que atuam na/com a educação do campo.

Na concepção de Santos (2015, p. 139), [...] "as escolas do campo têm apresentado um currículo oficial apenas urbano", entende-se como esquecidas as possíveis adequações no que

tange a especificidades, identidades e diferenças. O autor enfatiza o grande desafio de elaboração de um currículo específico que considere a realidade, o que demanda ressignificar os conteúdos.

Visando somar vozes ao que a academia vem produzindo, esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação do Programa Escola da Terra em Vargem Alta/ ES, no que tange à formação continuada voltada aos professores de escolas multisseriadas do campo e escola quilombola que atende de 1º ao 5º ano. E como questões norteadoras, buscou-se delimitar objetivos específicos, de forma que estes nos possibilitassem chegar ao resultado desse trabalho:

- ✓ Avaliar no contexto da prática docente a formação, apontando possíveis contradições e paradoxos do programa na sua relação com as reformas no campo das políticas de formação docente a partir da LDB 9394/96, no contexto do Estado mínimo, neoliberal.
- ✓ Verificar sob quais condições os programas de formação são implementados e suas eventuais contribuições para as práticas pedagógicas, buscando sinalizar que necessidades apontam para futuros programas e políticas de formação.
- ✓ Levantar possíveis desafios que precisam ser superados no que tange à formação continuada na sua relação com as políticas públicas e no contexto da Educação do Campo, tendo o contexto local como referência.

Desse modo, este trabalho se divide em quatro capítulos.

Capítulo I - historiciza-se de forma geral, a trajetória da educação no campo nas suas interfaces com as reformas e políticas, a partir dos anos 90 como projeto em disputa, buscando a ruptura da educação rural para a Educação do Campo, marcos legais e concepções de educação defendida nas suas interfaces com outros movimentos de resistência ao modelo hegemônico. Apresenta algumas implicações das reformas das políticas de formação docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (LDB) lei nº 9.394/96 e os desafios decorrentes de sua implementação sob a ótica do Estado mínimo, abordando as perspectivas para a formação continuada e os embates atuais.

Para esse intento apoiamo-nos em autores como Gatti (2008); Gatti e Barretto (2009); Libâneo (2001); Freitas (2007) Brzezinski (1999, 2001; 2008; 2009; 2014); Freire (2003) Molina e Hage (2015); Hage (2010); Oliveira (2004); Oliveira (2012); Arroyo (2007; 2010); Molina e Antunes- Rocha (2014); Souza e Santos (2014); Antonio e Lucini (2007); Nascimento (2011); Foerste (2007); Perruso e Narvaes (2014), entre outros.

No capítulo II, objetivou-se colocar em ênfase, o contexto histórico, político social, educacional em que o programa Escola da Terra é implementado (Vargem Alta/ES) e algumas

ações de formação na sua relação com as políticas nacionais e reformas pós LDB 9394/96, trazendo ainda a escola multisseriada por ser ela o espaço em que o programa foi implementado. Para apoio nas discussões, trouxeram-se documentos locais como o Plano Municipal de Educação de Vargem Alta/ES, aprovado no ano de 2008, o atual Plano Municipal de Educação aprovado em 2015 e observações registradas nos encontros de planejamento. Para subsidiar as discussões, apoiaram-se nas contribuições de Saviani (2007); Oliveira (2004); Bonal (2013); Arroyo (2007); Linhares e Silva (2003); Molina e Hage (2015).

No Capítulo III, trouxeram do Programa Escola da Terra, aspectos legais que o subsidiam (Portarias, Manual de Gestão do Pronacampo/documento orientador) e processo de adesão pelo município. Apresentou-se, ainda, a instituição formadora- a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e seu Plano de Trabalho (2014), aprovado pela SECADI/MEC. Os estudos foram subsidiados por autores que abordam sobre o PDE, como Saviani (2007), Gatti, Barretto e André (2011), entre outros dispositivos que regulam a formação docente e as políticas de Educação do Campo, Portaria que institui a Escola da Terra, Manual de Gestão da Escola da Terra, Plano de Trabalho da instituição formadora.

No capítulo IV, aborda-se o processo de efetivação e operacionalização do programa no contexto local, incluindo os módulos de estudos e atividades realizadas, seguido de considerações a respeito dos mesmos. Em seguida, apresentaram-se os resultados e discussões, onde buscou-se responder às questões levantadas na tentativa de montar um cenário passível de entendimento e de maior clareza, tendo como foco e direcionamento a aplicabilidade da formação em campo, dos quais se pôde fazer análises das informações arguidas pelos sujeitos entrevistados. Balizaram estas análises diversos autores já citados, como também os dispositivos e referenciais teóricos que subsidiam a Educação do Campo. Dentre os autores citam-se: Freire (2003); Gallo (2002); Anfope (2014); Caldart (2004; 2007; 2012); Arroyo (2011); Brzezinski (2014); Oliveira (2004); Oliveira (2012); Freitas (2007), entre outros.

Encerra-se o trabalho com as proposições, sinalizações e considerações finais, o que expõem, em linhas gerais, os mecanismos do Programa Escola da Terra no município de Vargem Alta/ES, destacando a bibliografia sobre o assunto, apêndices e anexos, possibilitando entendimento do conteúdo exprimido.

CAPITULO I

1. COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NAS SUAS INTERFACES COM AS REFORMAS E POLÍTICAS A PARTIR DOS ANOS 90: distintos projetos de educação em disputa

Nesse capítulo procurou-e discorrer sobre a história da educação do campo no Brasil que, segundo Leite, (Apud ANTONIO; LUCINI, 2007, p.179), por motivos socioculturais "sempre foi relegada a planos inferiores", trazendo alguns marcos legais resultantes de lutas que coloca a Educação do Campo como política pública de Estado, situando essa luta na sua relação com as proposições de organismos internacionais para as reformas e políticas de educação e de formação docente, a partir dos anos 90 no contexto da mundialização da economia e do Estado neoliberal.

Destaca-se o cenário político, econômico, social em que situam a educação e a formação docente como um projeto em disputa pelos distintos interesses que se evidenciam entre o Estado e os detentores do poder e a sociedade civil.

1.1 Percurso histórico da Educação do Campo: da Educação Rural à Educação do Campo - marcos legais e concepções de educação defendida nas suas interfaces com outros movimentos de resistência ao modelo hegemônico

Parafraseando Bloch (1965), Moraes (2014, p.28) reitera que "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado". Olhar para o passado é necessário, não como direção, mas como referência para transformar o presente para projeções futuras. Portanto, o passado não é morto, acabado, mas rememorá-lo como história permite-nos gritar por injustiças cometidas.

A história evidencia que na trajetória da formação da educação escolar brasileira, embora tenha havido eventos dispersos que denotam intenções do setor público, já no século XIX, de dotar as populações no meio rural de escola, somente a partir dos anos 30, e de forma tardia, ocorreram programas de escolarização relevantes para as populações do campo (CALAZANS, 1993). Contudo, conforme reitera Silva (2004), sem levar em conta o contexto de sítio, as relações sociais, produtivas e culturais e principalmente a necessidade de formação sócio profissional do povo.

Corroborando, Nascimento (2011) destaca que a educação destinada ao meio rural existe desde a República Velha, mas sua existência não legitima a homologação de políticas públicas de Estado destinada aos trabalhadores rurais. A educação era um privilégio das camadas mais ricas da sociedade "o que determinava a não- existência de políticas e, muito menos, de vontade por parte dos governantes em oferecer o direito de cidadania da educação aos camponeses que estavam condenados ao analfabetismo e à exploração" (p.178).

A monocultura da cana-de-açúcar, que dominou a economia do país até a metade do século XIX, não prescindia de mão-de-obra especializada, mas com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor, decorrendo daí a necessidade de pessoal com qualificação que se pretendia fosse dada pela escola. O movimento migratório dos europeus para o Brasil desencadearia a primeira estratégia de educação que surgiu na realidade brasileira por volta dos anos 1920, tendo o **"**Ruralismo Pedagógico" como o movimento que iria defender a ideia de uma escola integrada regionalmente para promover a fixação do homem ao meio rural" (NASCIMENTO, 2011, p.182).

Molina e Antunes Rocha (2014, p.223) discorrem que a partir desse período, duas posições se formaram entre o conjunto de educadores e políticos. Uma, é desse movimento denominado "Ruralismo Pedagógico", ideário em torno das ideias de Silvio Romero e Alberto Tôrres, e desenvolvidas por Belizário Pena e Sud Mennuci "que defendiam uma escola diferenciada em termos curriculares e de objetivos com relação à escola urbana".

O ideário ruralista referia-se à necessidade dessa escola por compreender que aos homens do campo "faltava amor pela terra produzida pela ignorância que estruturavam suas práticas". Defendiam uma escola:

> Rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada[...] como condição de felicidade individual e coletiva. Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido

> ruralista[...]coma convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (CALAZANS, 1993, p.18).

De forma romantizada, a fixação do homem no campo, além de conter o processo migratório, difundir os valores nacionais, serviria como mão de obra barata para atender aos interesses de uma elite agrária, sem que outros direitos lhes fossem assegurados. É um movimento que nasce a partir de uma visão eurocêntrica, responsável pela criação do estereótipo do espaço rural como "atraso" e do homem do campo como "incapaz" e se consolida a partir de 1930, elaborando e divulgando proposições para a educação escolar da população rural, permanecendo até os anos 40, servindo de referência para os programas implementados.

O modelo defendido representa um retrocesso, porque a escola rural foi pensada à luz dos interesses urbanos, quais sejam: evitar o êxodo e ter mão de obra barata para os latifundiários (FOERSTE, 2007). Para Lourenço filho (1953), essa foi uma perspectiva funcionalista da educação já que não altera o quadro de abandono porque as políticas para esse contexto não foram efetivas.

As medidas adotadas pelo governo para a educação, em geral, tinham inspiração no pragmatismo americano de John Dewey (1859-1952), filósofo dos Estados Unidos da América e considerado o pai da educação moderna. A formação humana na perspectiva do escolanovismo de Dewey, ideário também defendido pelo "ruralismo pedagógico", coloca-se como alternativa para acomodar os conflitos sociais, sem transformação das estruturas de poder da sociedade de classes.

A educação rural pensada e materializada sob as bases do ideário do "Ruralismo Pedagógico" foi desse modo, utilizada como instrumento para o fortalecimento do projeto capitalista vinculada a interesses regionais. Isso significa afirmar:

> Que a inclusão da educação na agenda oficial atende mais às pressões econômicas das elites para acumular capital (aumentando seus lucros na exploração da terra) do que às lutas dos trabalhadores do campo e das cidades (escravos libertos e imigrantes) por mais dignidade e melhores condições de vida" (FOERSTE, 2007, p.13).

Uma posição diferente foi a defendida pelos "Reformistas", movimento liderado por Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, que projetavam uma escola semelhante à da cidade. Para Lourenço filho (1953, p.78), "seria

necessária atenção para que a escola não se transformasse em um espaço limitado à vida rural", uma escola rural enquanto instrumento de alfabetização".

Para Molina e Antunes-Rocha, em que pesem as diferenças, esses autores ajudaram a construir o "Ruralismo Pedagógico" (2014, p.221), reforçando um projeto educacional consolidado sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, com professores leigos e desqualificados para o exercício da profissão.

A educação para os povos do campo sofre também implicações em decorrência da industrialização, quando com a com a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, o café não é mais o carro-chefe da economia brasileira. Os donos do capital deslocam seus investimentos para as cidades, sendo que a instalação das indústrias impulsiona um novo ciclo do capitalismo cujo processo produtivo se tornou altamente rentável.

No período de 1930-1950, aproximadamente mais de 10 milhões de migrantes saem do campo para as cidades (FOERSTE, 2007), instalando-se, desde então, um processo predatório de êxodo rural. Na década de 70, auge da ditadura militar, mais de 30 milhões fazem esse processo migratório, uma nova expulsão ocasionada pela "modernização da agricultura", quando outros insumos substituem o trabalho humano.

Com apoio dos Estados Unidos (América Internacional Association For Economic and Social Development- AIA), o "Ruralismo Pedagógico" foi impulsionado no Brasil, cujo projeto pedagógico desenvolvido constituiu-se na prática como alternativa para fundamentar programas rurais que aliaram educação e assistencialismo. Concebia-se, que o desenvolvimento chegaria ao campo, se o homem rural, que era considerado atrasado, mudasse sua cultura.

Edla Soares (2001) relembra que, embora o Brasil fosse um país de origem eminentemente agrária, as constituições de 1824 e 1891 sequer mencionaram a preocupação com a educação aos povos do campo, evidenciando o descaso dos dirigentes. Os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo corroboram essa exclusão.

As dispersas ações destinadas à escolarização no meio rural que vieram sendo implementadas após os anos 30, do século XX, não se baseavam nos direitos sociais, mas como "retribuição de favor" a uma população desfavorecida, socialmente, economicamente, cuja concepção de ensino iria apresentar-se de forma limitada e restrita, expressa na precariedade das escolas, na falta de formação de professores, na oferta de um ensino elementar e laboral. Uma retribuição de favor expressa pelas,

> [...]políticas assistencialistas da filantropia, na qual a responsabilidade social daquele Estado com a oferta de educação para as áreas rurais era transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais. Visando ao ordenamento social, o Estado, representado pelos governos, utilizava a educação para manipular o comportamento da sociedade, para atender a interesses econômicos ou políticos, restringindo, na maioria das vezes, a liberdade de expressão e o acesso à informação (PIRES, 2012, p.2).

Um modelo de educação dual, um modelo que produz a exclusão social da maioria dos trabalhadores do campo, que interrompiam seus estudos logo nas séries iniciais, reitera a autora. Assim, muito embora a preocupação quanto ao direito à educação escolar será contemplada a partir da Constituição Federal de 1934, marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, firmando grandes inovações quando comparada aos textos constitucionais que a antecederam, não se percebe, na prática, mudanças quanto ao cenário de abandono no campo pela distância entre o proclamado e o efetivado, ainda que traga avanços legais quando atribui às três esferas do poder público, responsabilidades com a garantia do direito à educação; quando prevê o Plano Nacional de Educação; a organização do ensino em sistemas; a instituição dos Conselhos de Educação para assessoria ao governo; a elaboração do plano de educação e distribuição de fundos especiais e etc.

Quanto ao financiamento do atendimento escolar na zona rural, o Art. 156 afirma:

> A União, os Estados e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e 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, 2001/PARECER).

Nesta constituição é incluída a obrigatoriedade das "empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, em manter o ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes (Art 168, III). Contudo, a educação ofertada na prática atende as demandas oriundas de uma classe média emergente que vê na educação possibilidades de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização.

Se no plano ideal, a educação representava avanços, o cenário no campo era a "ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania" (SOARES, 2001), permanecendo a ausência da educação escolar como um direito de todos.

A Constituição de 1937 por sua vez retrocede em muitos dos avanços incluídos na constituição de 1934, sinalizando para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente e excluindo a obrigatoriedade das empresas agrícolas, em manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. A educação para a população rural fica secundarizada.

A Constituição Federal de 1946 novamente exclui a obrigatoriedade das empresas agrícolas, como ocorrido na Carta de 1937, de ministrarem em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores. Na Carta de 1967 e na Emenda dela em 1969, mais uma vez as empresas agrícolas são isentas da obrigatoriedade do ensino primário aos seus trabalhadores e filhos destes.

Em decorrência da ausência de um sistema nacional de educação que assegurasse, mediante a articulação, entre as várias esferas do poder público uma política educacional para o conjunto do país, a necessidade de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo, algumas iniciativas descentralizadas, pontuais e focalizadas são implementadas para a educação rural.

Quanto à formação de professores, o Movimento do Ruralismo Pedagógico obteve, ao final dos anos de 1940, uma conquista junto ao Governo Federal para que fossem criadas Escolas Normais Rurais nas diferentes regiões do país. Sobretudo, com a orientação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942 por este governo, essas escolas ficam sem apoio institucional e financeiro. Esta Lei definiu as escolas rurais (com oferta somente dos anos iniciais do ensino fundamental) como competência dos municípios, ficando as Escolas Normais Rurais sob a responsabilidade dos governos estaduais. Minas Gerais foi um dos poucos Estados a criar uma instância federal, tendo, no entanto, pouca duração, reforçando o descaso com uma educação qualificada.

De acordo com Nascimento (2011), do Estado Novo à chamada Primeira Redemocratização do Brasil (1945-1964), foi criada a CBAR (Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais) que seria o embrião da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) que surge em 1956. Surge neste cenário outra iniciativa, o Programa de Extensão Rural nos moldes norte-americanos, cujos interesses eram o de formar empresas familiares no meio rural e maior índice de produtividade.

Destaca-se que em 1950, há aceleração do êxodo rural e é neste contexto que é criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) que preparava técnicos para atuar no meio rural em várias áreas, tais como: educação de base ou

alfabetização, melhoria de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros, para fixar o homem no campo, manter a exploração da elite.

Como bem expõe Queiroz (1997, Apud FOERSTE, 2007, p.18), o grande número de programas especiais de educação rural evidencia a fragilidade do país em relação a um projeto nacional de educação pública de qualidade para todos. O que há é, pois, "uma contradição significativa que é a abordagem dual da cidade e campo, como se constituíssem duas entidades estanques e dicotômicas entre si. Na realidade esta cisão foi produzida pelo 'ruralismo pedagógico".

A primeira Lei de Diretrizes e Bases- Lei 4024 de 1961, mesmo tendo ficado 13 anos em debate, também não traduz grandes preocupações com os sujeitos do campo e, embora esta lei traga avanços quanto à obrigatoriedade da escolarização para crianças de 7 anos, ao transferir para os Estados a organização, manutenção e funcionamento da escola e às prefeituras, a atribuição de escolas no meio rural, mais uma vez a União consolida uma oferta precária, já que as prefeituras contam com parcos recursos financeiros e humanos para esse atendimento.

Ao facultar ao poder público iniciativas que mantivessem a educação na zona rural, continua a negar a existência da diversidade no meio rural brasileiro e a manter a desigualdade na oferta, já que a escola se mantinha condicionada às intencionalidades capitalistas, permanecendo a discriminação e o descaso governamental.

Para Leite (Apud NASCIMENTO, 2011, p.183):

> Foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábito, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial.

Desta forma, com uma política nem centralizada, nem descentralizada, o sistema formal de educação rural, sem condições de auto- sustentação- pedagógica, administrativa e financeira, "entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos" (LEITE, 1999, Apud FOERSTE, 2007, p.17).

Nascimento (2011) aborda que neste período há expansão da alfabetização de jovens e adultos no meio rural, realizado pelos movimentos de resistência como os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB). Paulo Freire com sua educação popular e com seu projeto de educação libertadora como crítica radical à sociedade capitalista, particularmente à sua escola, provoca reações por parte dos conservadores para conter o

expansionismo dos movimentos agrários e das lutas por parte dos trabalhadores rurais. Marcam esse período a criação da conhecida "*Aliança para o Progresso*" que desenvolveu programas como a SUDENE, a SUDESUL, o INBRA, o INDA e o INCRA.

Pois o CPC e o MEB mantinham profunda ligação com as ligas camponesas, os sindicatos dos trabalhadores rurais, entre outras organizações, mas que em função das ideias revolucionárias em torno da reforma agrária e de uma educação politizada, sofrem repressões.

O autor destaca que com a implantação da barbárie da Ditadura Militar (1964-1985) há uma profunda penetração da Extensão Rural e de sua ideologia no campo, onde se substituiu o educador pela figura do técnico e extensionista. Ou seja, os programas de educação para o meio rural, além de objetivar fixar o homem no campo com a ideia de uma educação vocacionada, intenta camuflar os conflitos e as desigualdades existentes.

Durante este período, programas visando combater o analfabetismo, "civilizar" os indivíduos, camuflar os conflitos e as desigualdades no campo, manter a exploração (formação de mão de obra com um mínimo de conhecimentos) foram criados como o I Plano Nacional de Desenvolvimento, que foi desdobrado no Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, para dar suporte a programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (criado em 1967) e o Projeto de Educação Rural - o EDURURAL, desenvolvido no Nordeste.

Sobretudo, os pressupostos de Paulo Freire, abafados pela ditadura militar (1964-1985) se tornarão um marco para dimensionar a educação como prática histórica transformadora, permanecendo em vigor até a atualidade e, muito embora tenha tido forte repressão no período ditatorial, foi adotado no meio rural e nas periferias por muitas comunidades.

Nascimento (2011), referindo-se à Lei 5.692 de 1971, implantada pela ditadura militar, afirma que esta irá afetar novamente a educação rural por ser ela instrumento de legitimação do poder ditatorial, por não trazer novidades renovadoras e transformadoras e por consagrar o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional.

No que tange à formação dos profissionais da educação, esta lei apenas menciona o ajustamento às diferenças culturais, prevê adequação do período de férias à época do plantio, permanecendo em vigor as políticas compensatórias, financiadas por instâncias fora do Estado, ficando a escola no meio rural relegada a segundo plano. Pois, não se observa, a propósito da educação rural, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global, afirma o autor.

Segundo Molina e Hage (2014), um balanço da educação brasileira atesta o silenciamento entre 1940 a 1970 quanto a propostas oficiais pontuais, por parte do Estado que estivessem voltadas para a definição de políticas públicas de educação que atendessem às especificidades das zonas rurais. Corroborando, Souza e Santos (2014, p.319) afirmam: "percebe-se na história que há ausência de uma preocupação significativa com a educação no meio rural pelo Estado". A conclusão é a de que o Brasil é "colo" de um modelo de educação elitista, cujas origens filiam-se "às ideias trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores" (CALAZANS, 1993, p.17).

> O dualismo entre educação para o saber e educação para o fazer, entre formação intelectual e formação técnica-profissional prevaleceu. A Lei em si permaneceu distante dos anseios camponeses o que determinou a não incorporação das exigências culturais emergentes do processo escolar rural e nem sequer cogitou a possibilidade de políticas educacionais específicas aos vários grupos do campo brasileiro (NASCIMENTO, 2011, p.184).

Somente a partir do final dos anos 70, a escola rural volta a ocupar lugar nas agendas acadêmicas por conta dos índices de analfabetismo e da sua precariedade (TURFI, 1988), o que provoca, conforme Gatti e Barretto (2009) a criação de projetos de formação de curta duração para certificação e atualização dos docentes leigos, cujos resultados, segundo a autora, foram inócuos do ponto de vista estatístico, pedagógico e político.

Arroyo, Caldart e Molina (2008), citando as pesquisas de Maria de Nazareth Wanderlei destacam que os cientistas sociais tinham abandonado o estudo rural; "muitos estudiosos se desinteressaram pelo rural, como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim dele fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade" (p.38).

A conclusão foi a de que a escola no meio rural era relegada e tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro e quando ofertada, o projeto oficial "buscava formas para legitimar interesses hegemônicos de desenvolvimento nacional, colocando a escola rural a serviço da chamada modernização do processo produtivo, na lógica da consolidação do capitalismo internacional" (FOERSTE, 2007, p.12). Portanto, embora a escola tenha se institucionalizado no campo após a década de 30, sua introdução no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, tendo as finalidades de conter o processo migratório e aumentar a produtividade no campo.

Autores como Perruso e Narvaes (2014), corroborando, salientam que historicamente a escola desenvolve-se na sociedade ocidental como um instrumento de homogeneização de

conhecimentos e, consequentemente, de sujeitos. Para os autores, é por meio do currículo escolar que se configura a educação como fomentadora de atos políticos e ideológicos. Através dele, define-se em grande medida, como os indivíduos são formados. Por meio da seleção dos conteúdos, "decide-se o que as pessoas devem ou não saber. Igualmente a forma de apresentação dos mesmos, determina como esses indivíduos vão se habituar a pensar, agir, a viver em sociedade" (p.72).

É nesse intento que os programas e políticas de educação para o meio rural anteriormente à Constituição Federal de 1988 e, especificamente anterior à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, se apresentaram. Desconsiderando as necessidades e especificidades dos sujeitos do campo, sua oferta, quando materializada, ocorreu a partir de uma perspectiva instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, uma oferta que atendesse aos interesses da elite agrária e aos interesses do Estado brasileiro, uma perspectiva urbanocêntrica forjadora de identidades.

Temos percebido, portanto, que a discussão sobre a educação no meio rural tem ganhado relevância nas últimas décadas, tendo uma maior visibilidade por parte da sociedade, pesquisadores, universidades e poder público, a partir dos anos 90. Esse destaque tem sido dado a partir das iniciativas do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo e iniciativas governamentais que situam a educação do campo na agenda como política pública de Estado. No entanto, muitas das iniciativas, dependendo de sua origem, de seus interesses, nem sempre explícitos, são muitas vezes dicotômicas e até antagônicas.

Em comum, sobretudo, compreendem que "as demandas educacionais das comunidades do campo perpassam pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades, dos seus valores específicos" (INEP, 2007, p.8).

É neste diapasão que a Educação do Campo, em oposição à educação rural, pode ser compreendida como construção própria dos grupos sociais rurais de extração popular porque não foi assim que essa educação no meio rural nasceu. Perruso e Narvaes (idem, ibidem), reiteram que nossos grupos sociais hegemônicos responderam e se anteciparam às demandas, propondo uma educação "conformadora", acrítica, despolitizada aos sujeitos do campo e também das cidades.

> Ao longo do século XX, no processo lento de constituição da educação em nosso país, as propostas de escolarização para a população trabalhadora rural se constituíram em projetos para o campo, a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, compreendendo esse segmento da população como

> "atrasado" e, portanto, como alvo de "colonização' e de "adaptação" [...]; como mão de obra necessária à reprodução do grande capital e à expansão do desenvolvimento capitalista urbano-industrial e financeiro no campo e na cidade (CAMPOS; LOBO, Apud PERRUSO; NARVAES, 2014, p,72-73).

Desse modo, a dominação do campo pela cidade inaugurada pelo capitalismo moderno industrial e depois mantido pelo capitalismo contemporâneo de viés financeiro e globalizado iria projetar "projetos *para* o campo", e não *com* o campo, em oposição a uma Educação do Campo. Tal projeto, independentemente das diferentes características que as políticas de escolarização rural apresentaram nessas diversas conjunturas, tiveram em comum alguns aspectos dos quais somos herdeiros até os dias atuais. Campos e Lobo (Apud PERRUSO; NARVAES, 2014) apontam alguns desses aspectos:

> A implementação de rede de ensino precária, na maior parte das vezes unidocente, marcada por infraestrutura insuficiente; concepção de escola e de currículo referenciado nos parâmetros da escola urbana, desconhecendo e rejeitando os repertórios culturais e identitários dos sujeitos trabalhadores do campo; formação de professores deficiente e não adequada à realidade acrescida de ausência de materiais didáticos contextualizados; perspectiva educacional de adaptação desses indivíduos à formação da mão de obra, tendo em vista a necessidade da reprodução capitalista. As premissas da Revolução Verde para a produção no campo e a perspectiva tecnicista na área educacional marcantes nos anos197-1980 reforçaram o quadro esboçado aqui (p.73-74).

O trato dado de forma negligente é, portanto, decorrente da influência do pensamento escravista e latifundiário predominante ancorado na máxima que "para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não era preciso muitas letras" (ARROYO; FERNANDES, 1999, In CALDART, 2004, p.7).

Até a constituição de 1988, quando educação passa a ser direito de todos e dever do Estado, independentemente de onde estejam os sujeitos, a educação dos povos residentes em espaços não urbanos no Brasil, especialmente e de forma mais visível, foi tratada de forma negligente, gerando uma exclusão perversa. Logicamente, a formação de professores para esses contextos também ficou deficitárias, decorrente da influência do pensamento escravista e latifundiário predominante ancorado na máxima que "para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não era preciso muitas letras" (ARROYO; FERNANDES, 1999, In CALDART, 2004, p.7).

Sobretudo, avanços são percebidos nos anos 80, conforme destaca Breitenbach (2011), quando a educação se firmou em gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, bem

como, a extensão para o Ensino Médio, planos de carreira para magistério público, gestão democrática do ensino público e autonomia das universidades e plano nacional de educação.

As lutas sociais no campo brasileiro, intensificadas anteriormente com a criação da CPT (Comissão Pastoral da Terra) em 1975 e do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em 1984, ganham novos impulsos com o novo processo de redemocratização a partir do Governo Tancredo e Sarney e com os governos posteriores e de forma mais evidenciada, a partir dos anos 90, os movimentos sociais do campo se articulam na busca pelos direitos sociais, entre eles a educação escolar para todos, um dos direitos historicamente negados na legislação brasileira e no imaginário social da população.

O reflexo do descaso para com a educação no campo é atestado conforme apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1995, quando indicava que 32,7 % da população do meio rural acima de quinze anos era analfabeta, isso excluindo algumas populações rurais de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá. Desde 1991 do total geral de matrículas no ensino médio, apenas 1,1% delas era referente ao meio rural e o número de escolas não passava de 3,2% do total (pouco mais de 15 mil escolas em todo o país). Na preparação à primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo que ocorreu em 1998, os graves problemas da educação foram compilados estatisticamente, sinalizando que a exclusão era uma realidade do país, mas no campo ela era ainda pior.

No que tange a anos de escolaridade para a idade de 15 anos ou mais, dados do IBGE (2010) indicam que no campo esse índice é de 4,8 anos, para uma população rural de 29.852.986, enquanto no urbano é de 8,7 anos, reforçando que o campo prescinde de políticas públicas mais eficazes. Neste mesmo ano, segundo o IBGE, eram atendidos um total de 6,2 milhões de alunos nas escolas básicas do campo, sendo 91,6% no Ensino fundamental, 18,43% no ensino Médio e 3,10% na EJA, revelando um quadro de atendimento ainda muito crítico.

Quanto à formação de professores, do total de 342 mil, 160. 319 professores (59,13%) não tinham o curso superior, evidenciando que apesar de 28 anos de aprovação da 8ª Constituição Federal, a realidade em contraposição aos dispositivos vão nos revelando que os desafios continuam.

Uma nova reconfiguração econômica do Brasil a partir de 1990 irá incidir em uma nova reestruturação da organização administrativa educacional. Entre outros aspectos, com a municipalização do ensino, sobretudo dos anos iniciais, percebe-se um abrupto fechamento das escolas no campo.

A análise dos dados do Censo Escolar mostra que no território rural brasileiro existiam 107.432 escolas no campo em 2002. Em 2009, reduziram-se para 83.036, significando o fechamento de 24.396 escolas no meio rural. Em 2010, os dados apontam a existência de 78.828 escolas, e em 2013, dados do Censo Escolar (INEP 2013) indicam 865 escolas quilombolas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e 53.713 escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, confirmando a manutenção do forte declínio ao longo dos últimos anos.

Esse expressivo fechamento facilitado pelos mecanismos da política do transporte escolar e nucleação, que deslocam os alunos de seus contextos rurais para o contexto urbano, consolidam "uma ampliação das políticas urbanocêntricas" (SOUZA; SANTOS, 2014, p.319), como é o caso de Vargem Alta/ES, que vem nos últimos anos aderindo a essa política, incentivada pelo Plano Nacional de Educação de 2001, quando motiva esse fechamento defendendo a nucleação, a transformação da multisseriação em seriação, como uma suposta solução para os problemas e baixos indicadores no meio rural.

As classes multisseriadas, segundo Cardoso e Jacomeli (2010), são turmas nas quais um professor tem a responsabilidade exclusiva por dois ou mais níveis de escolaridade ao mesmo tempo e espaço, ou seja, o professor atende alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que se conhece por série), organização esta que está intrinsecamente ligada ao meio rural, uma vez que é neste espaço que essa realidade mais se configura.

As escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e, por consequência, aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759. Com a promulgação da Lei Geral do Ensino em 1827 pelo governo imperial, o ensino mútuo (ou monitoria) é adotado, no qual alunos considerados mais avançados na aprendizagem ensinavam aos mais novos e/ou em níveis anteriores. Segundo Santos e Moura (2010), esse método foi denominado como "Método Lancasteriano", modelo importado da Inglaterra pelo Estado e assumido como um avanço na educação brasileira do século XIX.

Com a República (1889), foram criados os Grupos Escolares e com eles inicia-se a adoção do modelo seriado de escolarização, que se popularizou inicialmente, principalmente nas cidades, pois como afirmam Santos e Moura, nas vilas e povoados e na zona rural "permanecem funcionando as escolas isoladas, multisseriadas" (2010, p.41) para atender questões de ordem demográfica e densidade populacional. Tal processo segue ocorrendo ao longo de 1900, passando por uma expansão e interiorização dos Grupos Escolares e a escola

multisseriadas, com pouca atenção do poder público, acaba sendo um espaço em que o modelo "urbano" deve ser imitado.

Com autores como Souza e Santos (2014); Arroyo (2010); Hage e Antunes-Rocha (2010), percebe-se que apesar da importância social que as escolas multisseriadas assumem para as comunidades rurais onde se localizam e apesar de sua importância para a garantia do acesso à escolarização de grandes contingentes de brasileiros, sua temática tem sido invisibilizada nas políticas públicas. Os autores pontuam que o trabalho em salas multisseriadas, a discussão sobre a multisseriada e sobre as especificidades dos sujeitos do campo, têm ficado fora de muito dos cursos de formação de professores, licenciaturas e em cursos de pedagogia, com rara exceção presente em algumas universidades, ora como disciplina obrigatória, ora como optativa, embora as diretrizes operacionais das escolas básicas do campo tenham sido aprovadas há 14 anos.

Em estudo desenvolvido sobre o estado da arte da educação rural no Brasil, segundo Souza e Santos (2014), fica evidenciado que as escolas multisseriadas como uma das escolas do campo ainda se encontram em situação precária e com pouco prestígio pelo poder público, apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores que buscam superar a fragmentação do conhecimento, criar dinâmicas e alternativas que resistem a modelos urbanos seriados. Mencionam, também, nas pesquisas que ainda há uma baixa produção nacional que aborde a formação de professores e práticas pedagógicas em salas multisseriadas, o que acaba por contribuir para esse descaso e nesse sentido enfatizam a necessidade de as políticas de formação docente e instituições incorporarem no âmbito curricular o debate sobre a dinâmica e as singularidades dessas classes.

Nesta esteira de pensamento Arroyo (2010) advoga por um novo olhar para com essas escolas e seus professores. Pois, enquanto há um olhar pejorativo sobre a escola no meio rural, as políticas públicas continuarão deficitárias e desiguais, a ausência da temática nos cursos de formação de professores continuarão sendo lacunas e, certamente, os dispositivos serão letra morta. É preciso superar a visão inferiorizada. Para o autor, a realidade que ainda vigora é aquela da escola multisseriada do campo,

> considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referências e paradigmas de modernidade, cientificidade,

> conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam (ARROYO, 2010, p.10-11).

Em preparação à I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CONED, 1998), além dos problemas mencionados, constata-se que no campo é que há os maiores índices de professores leigos com baixos salários, currículos urbanizados, deslocados das questões e das necessidades do trabalho no campo, prédios escolares precários, falta de energia, água, recursos didáticos, pedagógicos entre outros, o que revela um quadro que se situa muito mais como estrutural do que conjuntural. Desde então, lutas contrárias à barbárie que se consolidou pelo capitalismo, legitimada pelo Estado e os movimentos sociais do campo vêm lutando por um conjunto de políticas públicas para o campo que sejam de Estado, entre elas, as de educação e de formação de professores.

Compreendemos que as estatísticas da realidade educacional no campo não podem ser olhadas friamente e nem parcializadas. É preciso buscar o cenário real que as expliquem porque a modificação sempre perpassa por embates tensos. É neste cenário que a Educação do Campo busca mudanças, nosso próximo assunto.

1.1.1 A Educação do Campo no contexto da globalização e do Estado Neoliberal: embates em torno da construção de uma Educação do Campo, avanços e desafios

As lutas por uma educação pública para todos como um direito e com a qualidade social intensificam-se na educação de qualidade, especialmente porque, embora a educação como proposta para todos os cidadãos, data de tempos longinquos, ela sempre foi limitada à uma minoria privilegiada e quando ampliada, essa ampliação se efetivava com interesses e finalidades que interessavam à elite (VIEIRA, 2010; SAVIANI, 2011). Ou seja, um país que pouco fez para que a educação como possibilidade de emancipação, politização, formação cidadã estivesse realmente para todos e sua expansão nos anos 90, implica tensões, já que distintos projetos estão em disputa, o da sociedade e o do governo. O acúmulo do capital, a formação instrumental, para o mercado é o que subjaz o projeto do governo e da elite, e a formação plena, cidadã, politizada, o projeto da sociedade.

Sobretudo, com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da nova lei LDB 9394/96, pelo menos do ponto de vista teórico, avanços legais contemplam os anseios dos movimentos do campo, da sociedade civil, das entidades que lutam em prol da escola pública de qualidade, definindo no Art. 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado[...],

visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Além de maior abrangência, Saviani (1996) afirma que as propostas aprovadas, em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), que constavam na Carta de Goiânia, foram incorporadas quase que na íntegra ao capítulo da educação da nova Carta Magna. Dentre eles cita-se o que fora afirmado em seu Art. 208:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade:[agora de zero a cinco anos]; V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; Vl - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1° O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2° O não-oferecimento do ensino-obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente; § 3° Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer lhes a chamada zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Ressalta-se que atualmente o Art. 1º da EC 59/2013 alterou os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passando a vigorar com as seguintes alterações: Art. 208. (...) I – que a educação básica obrigatória passa a ser "gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Essa Emenda Constitucional (EC 59) instituiu a ampliação a todos os brasileiros do direito e da obrigatoriedade à educação escolar para a faixa de 4 a 17 anos, em vigor a partir de 2016. Ou seja, a educação do campo por meio dessa Emenda tem mais um instrumento, e que pode, conforme citam Munarim e Schimidt (2014, p.5), "produzir efeitos particularmente relevantes sobre as populações que vivem no campo, em razão de ali estar o maior contingente proporcional de destituídos do direito à educação".

Ainda que muitas das leis não se efetivem no tempo em que deveriam, elas sempre são resultadas de conquistas e sua efetividade depende da mobilização. Cury (2002) relembra-nos que uma lei tem dois tempos: o tempo jurídico e o tempo pedagógico. O tempo jurídico é o tempo em que ela leva para ser aprovada e o tempo pedagógico é o tempo em que ela leva para estar inscrita no convívio social. Portanto, destaca ele: "um direito só é um direito se

estiver escrito em lei e sua inscrição no convívio social depende das lutas, mobilizações" (p.19). Ou seja, o reconhecimento de um direito implica em lutar por ele e essa luta tem que ser coletiva, contínua como movimento de ruptura com as injustiças e desigualdades.

Assim, a tarefa de assegurar a educação para todos, nas diversas etapas e níveis, representa um desafio porque, historicamente, a educação, apesar de constar em quase todas as Constituições Federais como um direito, na prática não foi destinada a todos, mas a uma pequena minoria privilegiada e sendo o *Campo* rico em inúmeras especificidades, especialmente em termos étnicos, o atendimento considerando suas especificidades, as lacunas no que tange a políticas educacionais que são históricas se torna ainda mais complexo, visto o cenário que veio sendo delineado e que perdura.

> O contexto, tanto nacional quanto internacional, tem sido muito desfavorável nesta década de 90; estávamos num contexto de rediscussão do papel do Estado, de busca de um ordenamento desse papel do Estado, com francas reformas pró-mercado. Como alegavam na época vários liberais, nossas reformas estavam na contramão da história: o mundo todo discutindo a diminuição do papel do Estado e nós implantando uma Constituição que ampliava o papel do Estado e a responsabilidade estatal na provisão de várias políticas públicas. Era, portanto, um contexto de defesa de políticas focalizadas e de restrição a políticas universalistas. E o mais grave no aspecto ideológico era esse contexto de crise fiscal e econômica, que levou a várias políticas de ajuste, com cortes das despesas públicas, particularmente das despesas com políticas sociais. É também o momento de reestruturação da relação entre Estado e mercado defendendo-se uma relação virtuosa entre ambos e atribuindo-se ao Estado, aliás, o papel subsidiário, ou seja, de atuar quando o mercado não desse conta, sendo esse o contexto normativo e ideológico (MENICUCCI, 2014, p.6).

Fagnani e Fonseca (2013), referindo-se às conquistas dessa última década, lembram que o Brasil vem sendo menos desigual, o que não indica que não temos inúmeros problemas históricos a resolver. Contudo, lembram também que:

> Não podemos nos esquecer de que o passado colonial, a inserção subordinada e dependente na economia mundial, os anos de conservadorismo, ditaduras e autoritarismo e a ação das elites econômicas liberais e neoliberais marcaram estruturalmente o país por cerca de 500 anos, produzindo desigualdades e iniquidades sociais, econômicas, culturais e políticas, com impactos importantes na distribuição de direitos básicos como saúde, educação, habitação, mobilidade espacial e proteção contra as distintas formas de violência e de preconceitos, inclusive aquelas perpetradas por agentes do próprio Estado (p.7).

O contexto histórico, político e econômico em que a Educação do Campo, como um novo paradigma, busca se afirmar situa-se em um território em disputa porque conforme argumentam esses mesmos autores (idem, p.12).

> No campo social, no período 1990-2002, houve profunda incompatibilidade entre a estratégia macroeconômica e as possibilidades de desenvolvimento social. A estagnação econômica e o endividamento público agravaram a crise do mercado de trabalho e restringiram as possibilidades do gasto social. Neste contexto, o projeto neoliberal exigia a eliminação do capítulo sobre a "Ordem Social" da Constituição da República. Os valores do Estado Mínimo (focalização, privatização, supressão de direitos, cortes de gastos públicos, descentralização, desregulação dos contratos trabalhistas e etc.), funcionaram como instrumento do ajuste macroeconômico e da reforma liberal do Estado. É desta perspectiva que podemos perceber a força das ideias que procuravam impor a focalização como "estratégica única" para se alcançar o "bem-estar". Instrumento do ajuste fiscal, essa opção abria as portas para a reforma regressiva das políticas universais e para a privatização dos serviços sociais.

Como podemos perceber, este era o cenário em que as lutas se intensificavam e a educação não está descolada dos interesses econômicos, políticos, sociais do Estado consolidado em um sistema de base econômica capitalista. Desse modo, considerando que a Educação do Campo luta para superar a injustiça social e a desigualdade legitimada pelo Estado no que se refere ao acesso às políticas públicas, em especial, educacional que seja "*no campo* e *do* campo e não *para* o campo" (CALDART, Apud PEZZIN, 2009, p.35) como tem sido, é que os movimentos sociais buscam construir um novo paradigma que se contrapõe à educação para atender aos ditames neoliberais.

Destaca-se que a organização de uma nova ordem mundial decorrente do contexto internacional ocorre a partir da década de 70 quando a burguesia buscava uma agenda que oferecesse condições concretas para a restauração de taxas crescentes de acumulação do capital, onde tais ideais materializaram-se por meio das medidas elaboradas pelo Consenso de Washington, em 1989, sendo implementadas no Brasil a partir dos anos 90, tendo os organismos internacionais como o Banco Mundial, forte influência.

Esse consenso refere-se, em última instância, a um conjunto de instituições financeiras como o FMI, o Banco Mundial, o BID, o Export-Import Bank etc., todas elas localizadas em Washington e que seguem a mesma lógica e economia da política neoliberal, propugnando o modelo de ajuste estrutural e de estabilização, do qual alguns países são hegemônicos nessa determinação.

Portanto, o neoliberalismo ou Estado neoliberal são termos empregados para designar um novo tipo de Estado, onde os governos propõem noções de mercado aberto e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. O neoliberalismo está associado com os programas de ajuste estrutural, que se define como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial.

O Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras apresentam, dentre outras questões, algumas condicionalidades econômicas na formulação da política pública, como a privatização e a redução do gasto público apontando orientações, recomendações no campo das políticas sociais, entre elas das políticas educacionais incluindo orientações e diretrizes sobre a formação docente.

Kalam (In, RODRIGUES, 2013, p.176) acrescenta que as medidas elaboradas pelo consenso de Washington, realizado em 1989, abrangem "a desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais, privatização das empresas estatais, desregulamentação e liberalização do capital financeiro, execução de políticas fiscal e monetária", sendo elas condizentes com os ditames dessas instituições financeiras.

O processo de internacionalização das economias capitalistas intensificadas na década de 80 e implementadas no Brasil de forma mais intensa a partir do governo FHC (1994-2002), e, tendo prosseguimento em governos posteriores, foi chamado de globalização.

> O conceito de globalização, surge entre o final da década de 80 e início da década de 90 sendo demarcada pelo processo de internacionalização da economia, em particular a financeira, sob "o guarda-chuva" ideológico do neoliberalismo e a cobertura das novas tecnologias, caracteriza-se pela primazia da economia sobre a política, pela perda do papel tradicional dos Estados e pela generalização da internet, das tecnologias no mundo desenvolvido. Sendo denominada de globalização neoliberal, esta se apresenta como a etapa natural, inevitável e espontânea da evolução da humanidade, como a suposta nova fase na escalada evolutiva do progresso da humanidade e se assenta na premissa clássica do liberalismo que defende a desregulamentação do Estado em favor da iniciativa privada, radicalizando esse discurso até converter o mercado na única garantia das regras sociais. É o que foi chamado de a renúncia do Estado, o Estado mínimo, ou a retirada do Estado (JARES, 2004, p.14).

Trata-se, portanto, de novas formas de funcionamento e reestruturação do capitalismo no quadro de um conjunto de transformações que vem ocorrendo e que impactam diretamente na educação, na medida em que reflete e configura o propósito educativo de uma determinada forma, tanto em sua dimensão de política educacional, quanto em sua dimensão didática

organizacional. Com a globalização, o modelo econômico segue a lógica da subordinação da sociedade às leis do mercado, visando a lucratividade, para o que se serve da eficiência dos índices de produtividade e competitividade.

Essa vertente defende um modelo de Estado que não deve intervir na economia e, assim sendo, a privatização, o corte dos gastos públicos são mecanismos compreendidos como mais eficazes, mais produtivos, eficientes, rentáveis. Desse modo, o Estado vem se desresponsabilizando dos seus compromissos, violando direitos constitucionais, gerando miséria, empobrecimento da população, afetando todas as esferas sociais.

Libâneo (2001) aborda que no plano educacional a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional, com diferentes qualidades de educação para ricos e pobres. No plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal incentiva o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade.

Torres (In, GENTILI, 1998) salienta que a doutrina neoliberal como orientadora das reformas sociais dos anos 90 busca consolidar e efetivar um pensamento único e globalizado como se houvesse uma única saída, uma saída hegemônica e a educação ganha centralidade para consolidar o projeto delineado. As reformas educacionais sob os parâmetros das políticas neoliberais, ancoradas na lógica do "Mais mercado, Menos Estado" impactam diretamente as políticas de educação.

Nesse sentido, conforme reitera Frigotto (2012), a escola não pode mais ser vista dissociada dos interesses econômicos, políticos e sociais. Corroborando, diz Carnoy (1990, p.73), que "a educação, consequentemente, funciona como parte dos mecanismos produtivos e reprodutivos da sociedade", através dela é possível, dentre outras, a produção de habilidades que contribuem para a acumulação do capital, fornecendo um exército industrial de reserva, tornando o sistema capitalista mais bem-sucedido.

Nesta esteira de pensamento, conforme advoga Freitas (2007), a abertura à mercantilização da formação, o aligeiramento com o qual o Estado legitimou a formação dos professores, deixando em penúria as escolas, via legislação, trouxe como consequências a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores que se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, "impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação" (p.1203).

Essa má qualidade da formação, conforme o exposto pela autora, reflete na sala de aula, esteja ela na cidade ou no campo, ferindo o direito à formação dos educandos para a plena cidadania, conforme Art. 22 da LDB 9394/96 quando preconiza que a educação básica tem por finalidades "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". No nosso entendimento, apesar dos avanços, na atualidade a má qualidade da formação tem sido agravada, embora o atual art.61, da LDB 9394/96, inciso I preveja – "a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho" (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Temos visto em autores como Frigotto (2012); Frigotto e Ciavatta (2003); Rios (2003); Arroyo (2011); Oliveira (2000, 2004); Freitas (1999, 2002, 2007); Brzezinski (1998, 1999; 2001, 2009), que as reformas educacionais no mundo todo, desde o final da década de 70, têm buscado, portanto, adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado.

> Cenário esse que vem se aprofundando após o colapso do socialismo real, o aprofundamento da crise do sistema capital e a emergência do pensamento único sob a ideologia neoliberal. Escancara-se a mercantilização da educação e a ênfase numa formação utilitarista, super individualista e pragmática. A pedagogia das competências, estas definidas pelo mercado, constitui-se na nova ideologia orientadora do conteúdo e método do processo formativo dos professores e dos seus alunos (FRIGOTTO, 2012, p.8).

Com a expansão do ensino (a partir da Constituição Federal de 1988), aprovação da nova LDB 9394/96, com a realização da "Conferencia Mundial de Educação Para Todos" (1990), elaboração do Plano Decenal de Educação (1993), Plano Nacional de Educação (2001), Decretos, Portarias, Resoluções que vieram incorporando à perspectiva hegemônica da noção de educação como um bem a serviço do capital, muitos têm sido os obstáculos, as ações contrárias e opostas à consolidação de uma política global de formação e valorização dos professores.

Temos percebido, também, que há muitos obstáculos ainda a serem superados para a construção de uma escola pública com a devida qualidade social que leve em conta as reais demandas e as propostas que vêm sendo colocadas em debate, especialmente a partir dos anos 80 por diversos movimentos e entidades como a atual ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, considerados por Arroyo (Apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) como "movimentos de renovação progressista", incluindo aqui os movimentos sociais

do campo. Tais movimentos têm sido incansáveis na luta por mudanças estruturais e pela consolidação de um processo educacional como proposta contra hegemônica ao modelo que o Estado brasileiro veio instituindo historicamente sem ouvir a sociedade.

Foi no contexto do Estado neoliberal que uma das primeiras políticas públicas de formação continuada voltada para professores de escolas multisseriadas do campo foi implementada no Brasil, entre o período de 1997-2012 pelo governo federal. Trata-se do Programa Escola Ativa (PEA). Inicialmente, é implementado no Nordeste, Centro-Oeste e Norte e a partir de 2009, após reformulação da SECADI, ampliado oficialmente para todas as regiões do país (SECADI, 2010). Como uma ação institucionalizada pelo MEC, o programa teve como objetivo o combate à reprovação e ao abandono ocorridos nas classes multisseriadas das escolas rurais, tendo ainda os objetivos de ampliar o acesso à educação básica no meio rural e melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas.

Contudo, sob forte pressão e crítica dos movimentos sociais, o programa é reformulado na sua segunda versão (2009-2011), pela SECADI- Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, que incluiu um capítulo sobre Educação do Campo e envolveu as Instituições Públicas de Ensino Superior na sua implementação, mas mesmo assim, conforme destacado por pesquisadores (GONÇALVES, 2009; SILVA, 2011), a reformulação não alterou as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas do programa, estando na contramão das experiências educativas e referenciais teóricos que já vinham sendo construídos pelos movimentos sociais, sendo substituído, a partir de 2013, pelo atual Escola da Terra, no contexto das novas diretrizes homologadas no ano de 2002.

É um longo percurso que marcam a construção dos dispositivos pós LDB 9394/96, tendo maior visibilidade a partir da I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" realizada em Luziania (GO), em julho de 1998, organizada pelos movimentos sociais do campo em resistência ao projeto neoliberal tendo continuidade por meio do movimento denominado "Articulação Nacional por Uma Educação do Campo".

Em 1998, também é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- o PRONERA e, desde então, avanços no campo legal vêm orientando as novas políticas educacionais, incluindo conquistas no campo da formação docente Para Perruso e Lobo (2014, p. 7). O Pronera é um dos marcos importantes para os movimentos sociais e para a formulação teórica e prática que, junto com intelectuais das Universidades Públicas, passam a pensar a educação do campo". Resultado de uma junção de esforços que vem se materializando na oferta de educação para além do ensino básico e como direito de todos, do qual, desde 2007, experiências na Licenciatura em Educação do Campo voltada para

professores que atuam de 6º ano ao Ensino Médio e gestão escolar, entre outros cursos vêm sendo ampliados em outras áreas.

Tais avanços podem ser compreendidos como importantes conquistas na busca por novas alternativas para os problemas mais agravantes do meio rural e a educação a ela inserida, constituindo-se, desse modo, como resistência e tentativas de ruptura às políticas hegemônicas, compensatórias impostas por parte das classes dominantes no decorrer da história e consolidadas pela globalização neoliberal dos anos 90.

A Educação do Campo vem, dessa forma, construindo um conjunto de dispositivos que a situam como política pública de Estado, onde, dentre os quais destacam-se:

Tabela 01- Educação do Campo e marcos legais.

LDB 9394/96	Artigo 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural
Res CNE/CEB, nº 1 de 3 abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, garantindo a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; salvaguardando, os princípios da política da igualdade**.** Reforça a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, entre outros.
2004	É criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo- a SGEC na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD (atualmente SECADI) no âmbito do governo Federal, que reúne esforços e mobiliza pessoas e instituições de pós-graduação e pesquisa na perspectiva de construir a base epistemológica sobre o Campo e a Educação do Campo.
Res.CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esta resolução, dentre outras noramtizações, conceitua escola do campo, atualiza direitos não contemplados na Resolução de nº 1, de 2002, destacando a normatização quanto a política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à efetivação das políticas educacionais a serem efetivadas no meio rural, abordando assim procedimentos em caso de nucleação rural, além de determinar no Art. 10, Parágrafo 2º que, "as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente".
Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Os programas serão desenvolvidos pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com o as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.
Resolução nº 4 de	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nessas

13/07/2010/ CNE /CEB	diretirzes a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino, o que possibilita que ela tenha tratamento específico quanto à sua organização e metodologia.
Lei nº 12.960/2014	Define que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas passa a ser 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.
Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo-o PRONACAMPO, construído pelo grupo de trabalho coordenado pelo MEC/ SECADI, formado por um conselho que inclui representantes de vários movimentos sociais e entidades. O programa consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Entre outros traz avanços ao incluir a formação inicial e continuada de professores no contexto dos anseios dos movimentos sociais do campo.
Portaria nº 572, de 02 de julho de 2013	Institui a Escola da Terra que como ação do Pronacampo contempla a formação continuada de professores em nível de Especialização/aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, a oferta de materiais didáticos e pedagógicos, monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social. Programa de formação objeto dessa pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Como bem apontam Foerste e Schütz-Foerste (2008), outros dispositivos também são entendidos como forças no sentido de orientar a construção de uma política educacional diferenciada para o campo, que embora não discutidos neste momento, referem-se à educação no campo, dos quais citamos:

> Parecer CEB/CNE nº 14/1999 de 14/09/1999 – Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas; Resolução CEB/CNE nº 03/1999 de 10/11/1999 – Institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas; Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação[1]; Parecer CEB/CNE nº 36/2001 de 04/12/2001- Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Lei nº 10.639/2003 de 09/01/2003 – Estabelece Inclusão de Temas da Cultura Afro-brasileira no Currículo Escola; Parecer CEB/CNE nº 03/2004 de 10/03/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução CEB/CNE nº 01/2004 de 17/06/2004 –Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro.-Brasileira e Africana; Parecer CEB/CNE nº 01/2006 de 01/02/2006 - Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; Decreto nº 6.040/2007 de 07/02/2007 – Institui Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Lei n° 11.645/2008 – Estabelece o Ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira no Currículo Escolar. (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p.10).

[1] A construção de Plano Nacional de Educação está garantida no Art. 214 da Constituição Brasileira. O PNE aprovado em 2001 não incorporou plenamente o projeto proposto pelos movimentos sociais. Sendo assim, houve articulações coletivas pela revisão do PNE aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005, de 25/06/. Novamente a Educação do Campo foi tratada de forma inadequada, conforme proposições dos movimentos sociais. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC coordena ações no sentido de promover inclusive revisão do Plano.

Dentre outras políticas, há em comum, entre os diversos movimentos e entidades, o entendimento que a formação de professores situa-se no campo político e pedagógico pelo poder que ela tem em solidificar a estrutura atual que mantém a desigualdade ou de criar mecanismos, a partir de uma proposta contra-hegemônica capaz da formação crítica dos educandos para contestá-la e lutar por transformações (OLIVEIRA, 2012).

Há em comum a luta pela sólida formação docente e a educação plena aos educandos como prática política e social e não como acúmulo de informações, o que implica ir além da garantia do acesso à escola. Pois, essa é uma visão reducionista, uma perspectiva mercantilizada, instrumental que esteve em vigor nas pedagogias tradicionais e no modelo liberal de educação.

> Para a doutrina liberal, as transformações na educação são suficientes, já que compreende que a ascensão social do indivíduo varia de acordo com as aptidões de cada um, ou seja, a escola deve oferecer igualdade de condições de acesso, mas isso não contempla as condições materiais de acesso à escola; apenas é entendida como oferecimento de vagas para todos (ANTONIO; LUCINI, 2007, p.193).

Desse modo, na perspectiva da Educação do Campo não basta ter escolas *no* campo, mas que essas escolas sejam *do* campo, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo, escolas equipadas, formação docente qualificada em oposição à doutrina liberal que vigorou, sendo desse entendimento que resultaram as conquistas legais.

A luta por uma formação específica, conforme aborda Caldart (2012), é parte da mudança conceitual, do termo "campo" que no lugar de "rural" busca por meio desta distinção diferenciar suas exigências das políticas "urbanocêntricas". Para a autora, o território denominado "campo", dentro do projeto político dos movimentos sociais, é um território de direitos e opõe-se ideologicamente ao território tal como entendido pelo agronegócio e pela lógica econômica e desenvolvimentista e predatória, que destrói culturas, o meio ambiente e expulsa da terra as pessoas que vivem dela, em geral.

Assim, a fundamentação teórica, os debates empreendidos que vêm se traduzindo em dispositivos legais e dando sustentação à construção da Educação do Campo nascem dessa concepção, a de compreender, problematizar e defender "Campo" como conceito de territorialidade, ou seja, pensar o *Campo* como lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico racial; como espaço emancipatório quando associado à construção da

democracia e de solidariedade na luta por direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e à preservação da vida. A escola, a educação não pode estar descolada desse novo projeto.

A formação plena dos educandos, tanto das cidades como do campo, colocam-se contudo, como desafios quando as perspectivas engendradas nas reformas educacionais brasileiras a partir dos anos 90, no contexto do Estado neoliberal, foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Unesco, cuja finalidade, como já bem exposto é "adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação" (MALANCHEN; VIEIRA, 2006, p.1).

É em razão da necessidade de criar uma sociedade do conhecimento que possa vir respaldar a nova etapa de internacionalização do capitalismo, seja ele no campo ou na cidade, que a formação docente para atender às exigencias das novas configurações dentro dos ditames e acordos são impactadas por essas novas configurações, o que justifica o valor específico que o governo tem atribuído à educação, porém, valores próprios da lógica capitalista.

Nesse contexto, o trabalho do professor é destacado e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais por ser percebido como um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento de tal sociedade, uma vez que há interesse em que a educação possa responder às exigências do mercado.

Como bem colocam Molina e Hage (2015):

> A necessidade das classes dominantes de ampliar o acesso à educação para as classes trabalhadoras em função do novo perfil de trabalhador capaz de se adequar e dar respostas às novas estratégias produtivas requeridas para manutenção das taxas de lucro do capital nessa fase de crise estrutural, incide direta e indiretamente nas disputas em torno das concepções que orientam as políticas de formação de educadores, dado o imenso peso que tem essa categoria na formação da visão de mundo dos jovens e crianças das novas gerações, de todos aqueles que passam pela escola (p.125).

A Educação do Campo desse modo, não está à parte destes condicionantes e nem das reformas se inserindo nos marcos do capitalismo cujo objetivo é apropriar-se dos fundos públicos e disputar os rumos da formação da classe trabalhadora com vista a subsumi-la ao

capital de que necessitam para manter sob seu jugo o trabalho e o trabalhador e nos marcos das políticas sob a égide do Estado mínimo neoliberal.

1.1.2 Conquistas e avanços na busca por políticas públicas de Estado nas interfaces com as políticas e reformas pós LDB 9394/96: caminhos, rupturas e possibilidades

A partir de 2007, no que tange à ampliação da formação inicial e continuada, algumas políticas foram institucionalizadas pelo governo federal para atender às novas demandas. Dentre elas a aprovação da "nova CAPES" criada pela Lei nº 11.502 de julho de 2007, que passou a ser a grande agência reguladora da educação e da formação no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 2007, do qual foi agregando-lhe a educação básica com a criação de duas novas diretorias: a Diretoria de Educação Presencial e a Diretoria do Ensino a Distância (EaD).

Posteriormente, com o Decreto CAPES nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atuação da CAPES, revogadas atualmente pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, englobando as metas do novo PNE aprovado em junho de 2014 e atendendo às alterações quanto ao artigo 61 da LDB 9394/96, que inclui como profissionais da educação básica a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

Houve, também, a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), (2005) para interiorizar e expandir a formação, sem contar outros espaços formativos que surgiram com a nova lei, já vistos como os Institutos Superiores de Educação que deslocam a formação de professores da universidade, faculdades e centros de educação para esses novos espaços formativos que não têm a tradição da pesquisa, da extensão, provocando embates e tensões entre a sociedade e o governo.

Quanto à introdução da Educação a Distância (EaD), fazendo usos das mídias, considerando sua expansão e interiorização, Freitas (2007) afirma que se organiza em projetos de cursos que partem dos trabalhos dos professores exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino e "não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação que demanda de outras habilidades, capacidades, competências de seus educadores" (p.1209).

Conforme aborda o relatório da ANFOPE (2014), embora haja ampliação da oferta de formação (inicial e continuada), muitas das agências de fomento à formação ainda não atendem aos anseios dos movimentos que lutam pela escola pública.

Neste embate situam-se também os movimentos sociais do campo que ficaram alijados de participar das decisões, alijados das políticas de formação que atendessem às especificidades do campo.

Para Caldart (2007, p.5), o vínculo entre campo e educação busca superar e ou se dar de forma crítica para não reproduzir o projeto rural de educação, que se centrava numa visão "pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo". Tal modelo nada tem de emancipatório, alerta a autora, porque era um projeto baseado numa visão setorial de desenvolvimento, ou seja, o da lógica "dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio" (p.5).

Os movimentos sociais, nas interfaces com os anseios de outros movimentos que também lutam por uma escola pública com qualidade social, por sólida formação dos professores, vêm questionando e interrogando as políticas sociais e de educação por não comungar desta concepção restrita de educação, em que esta educação é usada como meio, um fim para atender aos ditames capitalistas.

Vemos assim, que os diálogos que vão sendo travados entre os diversos movimentos do campo, das entidades como ANFOPE, ANPED, ANDES, FORUMDIR etc., colocam-se contrários à concepção tecnocrata de educação, baseada no modelo econômico neoliberal. Neste modelo a qualidade profissional do professor se reduz a uma ideia de profissional como especialista, técnico preparado para cumprir um plano de ensino e não questionar as pretensões do ensino. Qualidade social se opõe, portanto, à qualidade total.

Assim, essas são questões, por vezes, ausentes em muitos dos cursos aligeirados e mercantilizados, tanto nas licenciaturas como nos cursos de formação continuada desenvolvidos pelo governo federal através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Portaria nº 1179, maio de 2004) como, também, aquelas formações presentes em outras instâncias mais informais que acontecem nos diversos espaços em que ocorre a educação.

Se essas eram e ainda são questões reivindicadas, por vezes excluídas dos debates formativos, elas se apresentam como demandas, uma vez que a busca por uma transformação das injustiças sociais não tem endereço. São questões globais que devem perpassar todos os cursos de formação de professores.

Desse modo, reiterando a necessidade da formação de professores para a atuação no contexto rural, tendo em vista a ruptura com o modelo de educação rural, e tendo em vista que os professores tenham uma sólida formação, Molina e Hage (2015) advogam que é preciso superar a ausência de formação de professores e ou a manutenção de uma formação esvaziada da crítica, denominada de "epistemologia da prática". Convergindo com as lutas da Educação do Campo, das entidades que lutam por uma formação sólida, os autores defendem em contraposição ao que veio sendo construído nas reformas que,

> [...]a escola brasileira necessita aprimorar seu trabalho no sentido de que socializem efetivamente os conhecimentos, os valores significativos que incluam os excluídos, que afastem os preconceitos e discriminações, que se dê espaços para as diferenças e que se neguem as desigualdades. É preciso e fundamental construir teorias fertilizadoras das práxis dos professores (p.138).

Para tanto, a formação contínua deve ser um tempo/espaço propício na contemporaneidade para a construção de uma qualidade social da educação e, sem dúvida, isso prescinde da formação, da sensibilização dos educadores em confronto com a qualidade total de viés mercadológico. Como bem coloca Cury (2002).

> O êxito da escola, especialmente da escola pública, depende, portanto, não apenas do exercício da democracia, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas, mas basicamente, dessa qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, que deve ser propiciada a todos os alunos em condições iguais. É na sala de aula que podemos realizar, como professores, a justiça social em matéria de educação (p.55).

Temos, assim, que a Educação do Campo, em convergência com as demais entidades, interroga as políticas educacionais e as teorias pedagógicas contemporâneas que vieram se consolidando para uma formação para os interesses mercantis. A luta pela sólida formação de professores como política pública, como um direito e na perspectiva de um projeto emancipador irá, portanto, intesificar-se nos anos 90.

Um novo projeto de formação que venha atender aos anseios, não só dos movimentos do campo, como das diversas entidades que lutam pela escola pública de qualidade social perpassam por quais desafios? Quais têm sido as respostas dadas pelas reformas educativas no âmbito da formação de professores, diante de um quadro de mudanças sociais e das novas exigências que se colocam no Brasil?

1.1.3. A reforma das políticas de formação docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96: efetividade, perplexidades, avanços e desafios

Como visto, as novas configurações mundiais, acolhidas no Brasil vêm interferindo nas decisões locais e propugnando, via reformas, que a educação esteja alinhavada com os interesses do capital. Essas novas configurações, muito mais do que enfraquecidas na atualidade, tomam novas formas e se reatualizam.

Assim sendo, conforme salienta Carvalho (2004, p.58):

> [...]. Em face do atual quadro da educação no Brasil qualquer proposição de formação e valorização do magistério, para não soar ingênua, passa pela discussão do modelo sociopolítico e econômico adotado em sua interface com o capitalismo neoliberal do mundo globalizado, assim como envolve a discussão paradigmática da educação em sua interface com as tendências e ou perspectivas teórico-práticas que fundamentam as propostas dirigidas à formação e valorização do profissional da educação.

O projeto que está em disputa nessa década é o propugnado pelo movimento de educadores, pelos movimentos sociais do campo, que defende a concepção de que o professor não é um técnico reprodutor de conhecimento acumulado pela humanidade, mas deve ser o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade, defende o equilíbrio entre a teoria e a prática e não um em detrimento do outro, o que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, de forma que ele possa atuar como agente de transformação da realidade (BRZEZINSKI, 2001; FREIRE, 2003; MOLINA; HAGE, 2015; OLIVEIRA, 2012).

Está em disputa um projeto que se efetiva a partir de uma concepção político-pedagógica ampla.

> Um projeto fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma influencia e é influenciado pelas transformações sociais, pelas modificações nas forças produtivas e no mundo do trabalho, alterações que dialeticamente, provocam mudanças no papel social esperado do professor, diante das mudanças paradigmáticas da ciência e das inovações tecnológicas. (BRZEZINSKI, 2007, p.234).

Nesta linha de pensamento, Carvalho, Pires e Lucas (2001) salientam que a formação deve orientar-se tendo em vista alguns princípios, dentre os quais, destacam-se:

- Sólida formação teórica no campo educacional, com compreensão da relação entre os determinantes socioeconômicos, culturais e o fazer pedagógico;
- Novas formas de relação entre a teoria e a prática, evitando a dicotomia e a fragmentação atual;
- Gestão democrática da escola, propiciando condições para que o aluno vivencie democraticamente os processos pedagógicos no interior da escola e na relação com a comunidade e os movimentos sociais;
- Compromisso social do professor, com ênfase na concepção sócio- histórica da educação;
- Domínio teórico pedagógico para gerenciar, ser o autor, o protagonista de um trabalho coletivo e transdisciplinar que seja capaz de gerar novas formas de produção do saber pedagógico.

Entre outros princípios, a formação do profissional a partir desse paradigma, que vem há muito tempo sendo defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras entidades, está em disputa por ser um paradigma que considera o professor sujeito e protagonista com sólida formação para questionar e fazer uma leitura histórica da realidade, o que exige formação inicial e continuada que siga ao longo de sua vida e não como momentos estanques que concebem a formação como salvadora, ou concebe a formação como estratégia para obtenção de melhores resultados, centrados em apenas algumas habilidades, competências que têm valor para o mercado (BRZEZINSKI, 2001).

Essa proposta mostra-se na contramão dos modelos paradigmáticos defendidos pelo neoliberalismo, pelo racionalismo tecnocrático que propõe o Banco Mundial, por ser ele um processo "marcado pela complexidade do conhecimento, reflexão, criatividade, ação, crítica, reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações instauradas entre formadores e discentes" (BRZEZINSKI, 2014, p.115-116).

Esse projeto entra em conflito com o outro projeto de formação que é firmado em bases humanistas e praxiológicas que são indispensáveis à construção, na teia das relações sociais, de um professor capaz de ser mediador entre o conhecimento, a tecnologia, os saberes e o ser que aprende. "Os protagonistas desse outro projeto submetem-se às diretivas da educação advindas dos financiadores internacionais" (idem, p.117).

Freitas (1999) afirma que, nesse contexto, muitas das propostas para a formação de professores, partindo de diferentes perspectivas históricas e políticas, têm feito com que a

formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. No primeiro caso, a formação serviria como um mecanismo para que o professor fosse o executor das medidas definidas em instâncias superiores e exteriores; conquanto no segundo caso, a formação buscaria desenvolver a criticidade, o pensamento crítico do professor de forma que a reflexão e o posicionamento questionador diante daquilo que lhe é apresentado trouxesse como resultado seu crescimento pessoal e profissional.

No entanto, o que podemos perceber é que nas reformas educativas brasileiras e, por consequência a formação de professores, têm sido pensadas a partir de uma concepção de formação para a adaptação. Linhares e Silva (2003) reiteram que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1/2002), assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e demais Pareceres, oriundos do projeto do governo,

> acabaram por "hiperdimensionar uma visão estreita de docência[...], onde os conteúdos são considerados como meios e suportes para as competências[...] e estas aparecem como uma categoria, transposta para a educação, mas procedente da esfera produtiva, do mundo empresarial, com relações que a vinculam às habilidades que se expressam em ações, facilitando avaliações pragmáticas " (p.60).

Diante disso, não há dúvidas, afirmam os autores, " de que presenciamos a tentativa de um cerco total dirigido à formação para o magistério, com reduzidos e controlados espaços para os exercícios de autonomia pedagógica, universitária e escolar" (p.58).

Corroborando Brzezinski (2001) advoga que em decorrência desse modelo,

> [...]o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Infelizmente esta é a concepção de formação de professores predominante no documento do CNE sobre as diretrizes curriculares para a formação inicial de formação de professores da educação básica em nível superior.

Para Linhares e Silva (2003), as diretrizes aproximaram-se perigosamente de um tipo de messianismo pedagógico, transferindo para os ombros dos professores a responsabilidade pelos resultados, desconsiderando todas as demais instâncias e urgências educacionais.

Para atender ao projeto empresarial, elitista e consolidar a privatização na educação, bem como eximir o governo da responsabilidade na formação de professores, várias foram as estratégias adotadas que trouxeram perplexidades.

> Nesse contexto de políticas educacionais neoliberais, as reformas no âmbito da escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, constituem-se como elemento fundamental dos processos de acumulação capitalista. A formação de professores, por sua vez, ganha importância estratégica para essas reformas que pretendem adequar a educação à lógica mercantilista, desenhando um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital (ANFOPE, 2002, p.7).

Os impactos das reformas pós LDB 9394/96 desencadearam em grandes embates entre o governo e a sociedade, sobretudo representado pela ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANDES-SN, ANDE, CNTE, FORGRAD, entre outras, pelas drásticas consequências que trouxeram, expressas numa extensa gama de determinações legais que foram sendo implementadas, onde, muitas delas desconsideraram as propostas e projetos advindos dos movimentos sociais organizados e das entidades científicas e acadêmicas acima citadas. Dentre essas determinações, destacam-se:

- ✓ A formulação de uma LDBN tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas, que cria espaços para a reforma educativa proposta pelo Estado;
- ✓ A promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação básica provocando o aligeiramento e mercantilização da formação;
- ✓ A apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, deslocando da universidade, que tem a tradição no ensino-pesquisa e extensão a formação dos professores em Pedagogia e Séries Iniciais, consolidando o aligeiramento, a mercantilização e comprometendo a sólida formação;
- ✓ A regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;
- ✓ As determinações do Parecer 133/2001, que impediram os cursos de pedagogia das IES não-universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ A regulamentação dos cursos sequenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;

- ✓ A implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle docente, obedecendo o que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade: SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão); entre outros que foram se agregando ao IDEB, criado em 2007, visando continuar o controle e cercear a autonomia universitária e dos professores (ANFOPE, 2012);
- ✓ A insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;
- ✓ O estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais, fundada numa concepção pragmática e minimalista de formação;
- ✓ A implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- ✓ A ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação a distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada.

Essas foram algumas das respostas dadas pelas reformas alinhavadas com o Banco Mundial e interesses do empresariado brasileiro com a legitimação do Estado, tendo a LDB 9394/96 como mecanismo de ajustes. Sobretudo, conforme salienta Brzezinski (2001), essas foram severamente criticadas pelas entidades supracitadas, por ser um conjunto de medidas oficiais que tiveram como objetivo responder muito mais à rápida e mascarada modificação dos índices educacionais do que à necessidade da formação de profissionais com capacidade de colaborar com as mudanças sociais e políticas de que o país realmente necessita.

No entanto, as consequências e extensão de muitas das políticas implementadas nessa década tiveram continuidade sob novas configurações (ANFOPE, 2012), servindo de obstáculos para a sólida formação e construção de um projeto alternativo e contra-hegemônico.

Desse modo, pode-se compreender que as políticas educacionais, entre elas as políticas de formação específicas reivindicadas pelo movimento de educação do campo, não são construídas de forma alheia às leis que regem a formação de professores no Brasil; ao contrário, demarcam espaços políticos para que sejam garantidos os direitos dos profissionais

que atuam nas escolas localizadas no campo, especialmente quando para combater a evasão, a reprovação, os baixos resultados é necessário a implementação de uma política global que considere, de forma articulada, a sólida formação inicial e continuada, condições de trabalho, recursos materiais, pedagógicos, salário digno, dentre outras.

Brzezinski (1999) apresenta uma conclusão do que representaram as reformas e as políticas educacionais de formação de professores que serviram de aporte para concretizar o projeto capitalista,

> [...]apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores (p.81).

Considerando os grandes embates e tensões provocados em função dos cortes nos investimentos decorrentes das políticas neoliberais, o esvaziamento da sólida e necessária formação que impactam a atualidade, os debates e disputas em torno de um projeto de formação de professores contra- hegemônico vêm se intensificando pelas diversas entidades e também pelos movimentos sociais do campo. Arroyo (2007, p.173-175), pontuando algumas exigências quanto à implementação de políticas para a formação dos professores do campo, reitera:

> Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente a visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Políticas de formação articulada a políticas públicas de garantia de direitos. Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo, das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade [...]. Política de formação a serviço de um projeto de campo. Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

No entanto, para além da formação de professores, a escola pública como direito de todos e com a devida qualidade social deve abranger um conjunto de ações articuladas, mas não será essa a resposta. Como destaca Torres (1996), sob o pretexto para resolver os graves problemas da educação no Brasil (reprovação, falta de formação de professores, escassez de recursos, etc.,), as orientações do Banco Mundial são as mais diversas afetando os sujeitos do campo e também das cidades. Entre outras medidas alinhavadas com as políticas neoliberais, o BM sugere:

> Aumentar dias letivos, ampliar tarefas de casa, capacitar professores em serviço, ao invés de formação inicial, estimular a educação a distância que é menos onerosa, proporcionar livros didáticos, fazer uma reformulação curricular sendo o poder central incumbido desta tarefa, descentralizar o Estado e as instituições educativas para que administrem os parcos recursos financeiros com "autonomia, dividir a responsabilidade na melhoria da infraestrutura da escola com a família, com a sociedade, mobilizando a participação dos pais para ajudar no aspecto econômico, aplicar exames para avaliar os resultados das instituições, aumentar o número de alunos por sala de aula, realizar parcerias com as Organizações Não-Governamentais (ONGs), como agentes ativos no terreno educativo (BANCO MUNDIAL, Apud TORRES, 1996, p.161-163).

Essas, entre outras medidas, vêm servindo de referências para o planejamento das políticas na América Latina e no Brasil. Nesse sentido, a aprovação de importantes documentos como a LDB 9394/96, a aprovação de Resoluções, a instituição de Decretos, Pareceres, como os citados acima, foram se materializando, representando o marco da institucionalização das políticas educacionais, incluindo a formação docente e que não podem ser analisados fora dos interesses econômicos, políticos, sociais que as subjazem.

Desde então, para atender aos acordos com organismos internacionais, a formação inicial e continuada, assim como a valorização dos professores, vieram sendo apontadas nos documentos como a LDB 9394/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), Lei nº 9.424/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, Plano Nacional de Educação, Lei nº.10.172/2001 e o atual Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/14, como uma das políticas de maior centralidade nos discursos governamentais, nos debates e na agenda política.

Sendo assim, é na correlação de forças, entre dois projetos distintos de formação inicial e continuada que as reformas se efetivam tendo a LDB 9394/96 entre outros dispositivos como mecanismos de ajustes ao projeto hegemônico, muito embora, esse não seja um processo estático, aceito sem conflitos ou tensões. Desse modo, questiona-se: Quais têm sido os embates em torno da formação continuada? Essa é uma discussão do nosso próximo item.

1.1.4 A formação continuada em debate: que embates desafiam os tempos atuais?

Presente em texto constitucional, nos discursos governamentais, na literatura e academia, nas pesquisas realizadas, não há divergências de que a formação continuada seja imprescindível, contudo, o que muda nesses textos?

Muda-se o seu sentido e significado dependendo do lugar onde ela é discutida. No Brasil, como se tem visto, o debate sobre a formação inicial e continuada é intensificado após a promulgação da LDB/96. Segundo Gatti (2008), muito embora nos últimos anos houvesse maiores investimentos na formação inicial e continuada por parte dos sistemas de ensino, isso não tem se revertido em melhor desempenho dos alunos nos testes e avaliações de larga escala.

Desse modo, sistemas de ensino (municipal, estadual) e governo federal têm aumentado os investimentos em ações, programas e políticas voltados para a formação continuada dos professores. Para a autora, esse maior "investimento", em parte, tem estado relacionado com os baixos resultados dessas avaliações e, nesse sentido, tem em vista ainda suprir lacunas da formação inicial e atender aos interesses das novas demandas exigidas pelo capital, uma vez que a educação para este projeto é imprescindível. Desse modo, conforme advoga Oliveira (2012), quando a formação continuada é situada a partir dos interesses mencionados, ela assume "o caráter de formação compensatória" (p.18).

Considerando as questões postas, desde então, segundo Gatti e Barretto (2009), esse contexto fez com que nos últimos tempos houvesse uma heterogeneidade de ações voltadas para a educação continuada ou formação continuada em serviço sendo desenvolvidas, que vão desde formas institucionalizadas até mesmo outras menos formais, com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento profissional do professor. Para essa concretude, cursos semipresenciais e EaD têm aumentado, embora parte deles ocorra de forma presencial.

Viu-se que ao longo dos anos o conceito de formação continuada vem sendo ressignificado, ou seja, são termos que evoluem de acordo com a conjuntura política, econômica e em função dos avanços que a academia nas pesquisas acadêmicas tem discutido, levando em conta ainda a organização da sociedade civil nas suas lutas por uma educação e formação de qualidade como um direito público.

Respaldada legalmente na LDB/96, sua importância é assinalada em vários dispositivos como o citado no Art. 67 desta lei:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - *aperfeiçoamento profissional*

> *continuado, inclusive com licenciamento*[...]; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Entre outros dispositivos, é notório sua importância e embora não haja um conceito de formação continuada que seja ‘fechado”, engessado, com Libâneo (2001) temos que:

> A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Ela é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Pois, é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2001, p.189).

Marques (1992), corroborando com Libâneo, discorre que a formação continuada tem o papel de recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no âmbito dela. Para tanto, segundo o autor, “no exercício da profissão, cumpre-se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo” (p.195).

> A formação continuada tem em vista recuperar a unidade da atuação do professor e a dignidade do saber, “em movimento contrário ao da fragmentação e do esvaziamento e expropriação, em que são os educadores forçados a abdicar da própria autonomia de pensamento e ação, condenados ao silencio de frente ao saber/poder estabelecido (idem).

Para Nóvoa (2002), a formação contínua pode constituir-se em importante espaço de rupturas, de contestações, de resistências defendendo que as diversas instâncias devam promovê-la. No entanto, destaca que o professor precisa assumir a formação como parte do seu desenvolvimento profissional. O autor reforça, contudo, a necessidade de que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas que são formas de colocar suas necessidades, lutar por elas o que implica levar em conta o contexto real.

A Res nº 2, de 1ºde julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, aborda que:

> A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar (BRASIL, 2015).

Temos percebido que há uma convergência quanto ao fato da formação continuada ter o lugar da escola, sua realidade como referência. Pode-se compreender que deslocada desse lugar, ela não atende às necessidades dos professores, ou seja, elas não podem ser externas, vindas como "pacotes" sem que os professores possam opinar, participar delas no campo das políticas. A ANFOPE vem sendo incisiva quanto a posturas de "engessar" um currículo ou estabelecer "parâmetros minimalistas" que cerceiam a autonomia.

> A luta pela escola unitária não quer dizer uma escola homogênea, mas uma escola que garante o direito aos conhecimentos de forma igualitária para todos e cada um, sem deixar de levar em conta as realidades específicas". Destaca-se segundo esta entidade que os presidenciáveis insinuaram mudança no currículo nacional, em defesa de uma base curricular nacional obrigatória e detalhada para cada área/disciplina e os respectivos anos da educação básica (ANFOPE, 2014, p.40).

Nesse sentido, estão em disputa as diretrizes, afirma a ANFOPE (2014) porque mais uma vez a formação de professores estaria submetida às formas de padronização curricular e aos processos avaliativos "que na realidade significam o estreitamento da formação dos estudantes da educação básica às áreas sujeitas a avaliação: língua portuguesa e matemática" (p.37).

> Nossa posição frente a estas iniciativas é de rechaço a todas. No âmbito da formação, reafirmamos nossa luta histórica contrária à ideia de currículo mínimo e modelo único de formação, que nos leva à defesa intransigente da multiplicidade de experiências em termos de organização curricular dos cursos de formação, que sejam acompanhadas em seu desenvolvimento, socializadas e debatidas amplamente pela comunidade da área. Este parece ser um bom caminho, em oposição ao modelo único de formação postulado pelo MEC, caminho que permitirá aos educadores a continuidade da construção de caminhos alternativos à formação de professores/profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento da educação e da escola públicas em nosso país (ANFOPE, 2014, p.37).

Somando às questões postas pela entidade, da qual busca-se cada vez mais tornar a formação menos sólida, pragmática, imediatista, Oliveira (2012) traz em análise que a formação inicial e continuada dos professores na perspectiva dos organismos internacionais tem alguns traços constitutivos e estes traços vem permeando as formas de planejar as políticas, incluindo outros elementos que a fragilizam, uma vez que a sólida formação vai sendo substituída por programas aligeirados, descontínuos e, em muitos casos, na forma de EaD/semipresencial.

Corroborando Freitas (2007) salienta que após a LDB 9394/96, considerando as facilidades e flexibilidade da lei, as políticas de formação, tanto a inicial quanto a continuada, vieram se consolidando marcadas pelo aligeiramento e mercantilização, pela pedagogia de resultados, pedagogia das competências e da qualidade total. A qualidade total, segundo Brzezinski (2014), "descarta o conhecimento como base fundamental da formação docente e propala que as questões relativas à educação e a formação humana estejam predominantemente subsumidas ao capital e se regulem pelas leis de mercado" (p.116).

Conforme Gatti e Barretto (2009), as ações de formação a partir da rede nacional de formação de professores (criada em 2004) da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2005 e 2006), e, posteriormente com o Plano de Ações Articuladas do MEC que atendem as demandas dos Estados e Municípios, as ações de formação desenvolvidas, de um modo em geral, seguem as características denominadas de "cascata" no qual:

> Um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte [...]; embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de defender os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (p.202).

De acordo com as autoras esses são alguns traços: uma formação com forte ênfase na prática e de forma mais curta. Pois, as lógicas de que "a aprendizagem ocorre ao longo da vida", e de que é preciso "conformar os professores à nova sociabilidade, preparando-os para educar as novas gerações nos preceitos da sociedade da informação", a formação continuada passa a ser uma política usual e, de preferência, devendo ser realizada por meio da utilização das TIC, cumprindo duas finalidades básicas: "além de reduzir custos e acelerar o processo de formação, serve ainda para inserir os professores nos novos moldes da informação" (p.20).

Pesce (2009), corroborando reitera que no processo de institucionalização da EaD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação por

percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, oriundas das orientações de agências multilaterais, cuja racionalidade se ergue a partir do ideário neoliberal. Para a autora a institucionalização da EaD e com ela a formação semipresencial

> [...]contribui para a otimização de custos por meio da redução de recursos humanos; revela um movimento neopragmático na formação de educadores que se traduz no atendimento massivo voltado para um grande contingente de educadores retomando a função em cadeia, pela ênfase na figura do multiplicador articulada ao uso extensivo de tutoria[...] (p.139).

Desse modo, o discurso de valorização da educação e a forte ênfase na formação continuada é em função de ter se estabelecido o consenso de que "a educação é fundamental não somente para a competitividade das nações e das empresas, como também, uma via privilegiada para o desenvolvimento e "alívio" à pobreza, indicando a necessidade dos patamares de escolaridade (OLIVEIRA, 2012, p.17), ou seja, a formação continuada não é perspectivada na esfera do direito, mas como resposta às necessidades mercantis, acúmulo do capital, um serviço para a "racionalidade hegemônica" (PESCE, 2009, p.139).

Nesse sentido, as discussões sobre o conceito de formação continuada de professores têm gerado embates e críticas pelo caráter contraditório que ela tem sido implementada nas políticas empreendidas no Brasil nos últimos anos, quando sob o "guarda-chuva" da "formação continuada", diversos arranjos e iniciativas vêm sendo realizadas e muito embora ela tenha representado ganhos, ainda se mantém dispersa, focalizada e desigual (OLIVEIRA, 2012).

Corroborando, Freitas (2007, p.1206) aborda que em função dessa dispersão e focalização, "dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços vem diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos", reflexo da ausência de um sistema nacional de educação cuja política de formação ainda não é uma política de estado.

Considerando os motivos expostos, é notório que muitos são os desafios quando numa sociedade capitalista, apesar da defesa da importância da educação e da formação de professores, ao mesmo tempo esta é fragilizada por meio da adoção de políticas públicas que se constituem a partir da redução de custos e cortes dos investimentos (SAVIANI, 2009), quando contraditoriamente são oferecidas formações diferenciadas e distintas, " que silenciam a dualidade sempre presente na oferta da educação para a maioria da população" (OLIVEIRA, 2012, p.26).

Desafios quando embora se afirmam nos discursos governamentais e nas leis o estabelecimento de uma política global de formação aliada às políticas de valorização contemplando articuladamente e prioritariamente a formação continuada, condições de trabalho, carreira, temos vistos que as mesmas vêm ocorrendo de forma dissociadas (SAVIANI, 2009; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, a academia traz importantes contribuições para problematizar as contradições existentes entre o discurso, a lei e a prática. Imbernón (2004, p.49), referindo-se ao que compreende por formação continuada, advoga que ela consiste "em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria". Ou seja, os professores precisam ser cada vez mais autônomos por serem eles os sujeitos partícipes, atores da trajetória sócio histórica do meio em que vivem.

Por conseguinte, podemos compreender que o termo "formação continuada" ou "educação continuada" deve ser incorporado enquanto práxis que a partir da realidade, com a fundamentação necessária pautada na reflexão, os professores sejam capazes de realizar intervenções no contexto escolar, visando mudança social, "com a perspectiva de pensar, sentir e agir de maneira individual e coletiva em prol de um projeto educativo crítico democrático que busque valorizar as produções pedagógicas do professor, tendo como finalidade a melhoria do trabalho docente" (SILVA, 2011, p.102).

Corroborando, autores como Gatti e Barretto (2009); Brzezinski (2008); Freitas (2007); Oliveira (2012), analisando essa emergência da formação continuada convergem, levando em conta a constatação de problemas decorrentes da má formação inicial. Desse modo, elas assumem um caráter compensatório e a ideia de atualização e aprofundamento ensejado pelos organismos internacionais não se efetivam nas políticas implementadas pelos governos, ainda que sejam por eles assimiladas. "Assim, em detrimento de uma perspectiva formativa que vá ao encontro das possibilidades de aperfeiçoamento profissional coletivo, integrado aos projetos institucionais nos quais o professor está inserido, os programas se desloca para uma "concepção de formação compensatória" (GATTI; BARRETTO, 2009, p.200).

Outro problema decorrente é que, em geral, as formações são perspectivadas com base em indicadores, onde alguns participam delas e outros são excluídos tendo como análise, que ainda não se consolidou no Brasil, uma concepção de formação como um direito do professor, contínua no sentido de ser permanente e independente de resultados.

Segundo Gatti (2008), alguns cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes estaduais, municipais, em âmbito federal pelo MEC,

foram implementados seguindo a lógica compensatória porque visam uma formação complementar para aqueles professores que já atuam, sendo que essa deveria ser garantida nos cursos regulares, mas são oferecidas como complemento de sua formação, "suprimento a uma formação precária, pré-serviço e, nem sempre, são propriamente de aprofundamento ou de ampliação de conhecimentos" (p.58).

Em pesquisas compiladas por Gatti (2008); Gatti e Barretto (2009), os resultados indicaram também que os professores participantes de muitas das formações, sinalizaram o distanciamento das propostas com a prática escolar e o distanciamento entre a formulação das ações do contexto escolar. Somado a esses, relataram ausência de participação na definição de políticas de formação como categoria profissional e na formulação de projetos que têm a escola e seu fazer pedagógico como centro. Conforme salienta Gatti e Barretto (2009), "essas são algumas razões pelas quais não há envolvimento dos docentes, falta-lhes estímulos para alterar a sua prática, já que não se sentem protagonistas no processo de sua formação" (p.202). Corroborando, Feldmann e Lima D'Agua (2009), destacam:

> A formação dos profissionais da educação durante anos manteve-se assegurada por uma preparação profissional na qual a linearidade e a homogeneidade eram garantidas pela reprodução em série do saber. Esses profissionais eram "condicionados" a transmitir os saberes e fazeres de modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos ou, dito de outra forma, grupos que detinham o poder econômico que ditavam, mesmo que "anonimamente" as normas mercadológicas necessárias ao "progresso social" (p.191).

Essas têm sido a lógica que tem impregnado alguns dos cursos de formação, dos quais, ainda que apontem pontos positivos pelos participantes, a sua essência tem se mostrado afinada com a perspectiva minimalista, pragmática e tecnocrata herdadas do mundo empresarial do qual os objetivos são testados em exames de larga escala para que a punição ou premiação se efetivem. Os professores, de forma simplista, são apontados como os culpados.

Há que se apontar as críticas, os avanços para rupturas com esses cânones e esse "sequestro" da essência da docência. Que avanços os embates, as disputas têm trazido? Que outros permanecem como desafios no campo da formação docente e das políticas educacionais, sejam elas específicas do campo ou não?

Para Nascimento (2011), "quando se trabalha com a categoria *educação do campo* significa pensar uma educação forjada a partir das intencionalidades dos movimentos sociais

do campo, onde os trabalhadores rurais são os protagonistas da história e sujeitos da ação pedagógica (p.182). Sobretudo, que desafios e avanços se colocam quando as políticas educacionais, entre elas as políticas de formação em Educação do Campo, não estão à parte dos condicionantes históricos e políticos? Que desafios quando boa parte das políticas reivindicadas e efetivadas pelo Estado são oriundas das orientações de agências multilaterais, cuja racionalidade se ergue a partir do ideário neoliberal?

Que possibilidades e rupturas pode propiciar o programa de formação continuada em serviço Extensão: "Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba", no contexto local, como parte das conquistas dos movimentos sociais? Tendo em vista situar o contexto de sua implementação, segue o próximo capítulo.

CAPITULO II

2. O MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA/ES E O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO CULTURAL, EDUCACIONAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO EXTENSÃO: “Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba

Neste capítulo apresenta-se um pouco da história do município tendo em vista situar o contexto de implementação do Programa Escola da Terra como parte importante para compor a análise sob algumas das condições pelas quais, programas de formação chegam até os professores. Buscou-se ainda trazer um pouco da realidade das escolas multisseriadas. Destaca-se que no Espírito Santo, o programa alcança 51 municípios, entre eles, Vargem Alta/ES, que tem atualmente 10 (dez) escolas multisseriadas, e 15 professores participantes, sendo uma dessas escolas localizada em comunidade quilombola.

2.1 Aspectos históricos, político e cultural de Vargem Alta/Es: um pouco de sua história



Figura 1 – Localização do município- Polo.
Fonte: https: //www.google.com.br/maps/dir/Vargem+Alta+mapa

A criação do Município de Vargem Alta está ligada à história do Município de Cachoeiro de Itapemirim e de seu desenvolvimento. A colonização deste município ocorreu com a chegada dos imigrantes italianos na segunda metade do século XIX, na época do Segundo Império (D. Pedro II).

O principal fator que motivou a colonização da região foi a promessa de doação de terras virgens pelo Príncipe Regente, dotadas de um clima apropriado à adaptação dos imigrantes europeus.

Os portugueses estabeleceram-se na região, em fazendas nas quais a mão de obra escrava era utilizada para a prestação de serviços. Essas fazendas, no final do século XIX, estavam abandonadas e invadidas pelo mato, e por esta razão, havia a necessidade dos antigos fazendeiros da região utilizarem a mão de obra do imigrante estrangeiro em substituição ao trabalho escravo.

A chegada do imigrante Italiano em nossa região estimulou a atividade agrícola, principalmente a cultura do café, seguida pelas atividades hortifrutigranjeiras. Estas atividades, seguidas da extração mineral, imprimiram um ritmo de desenvolvimento mais forte à região e contribuíram para acelerar o seu processo de emancipação econômica. Além da agricultura e da extração do mármore, Vargem Alta vem ampliando o quadro nas atividades de comércio, indústria e prestação de serviços.

O município de Vargem Alta/ES tem, portanto, a maioria das terras ocupada pela cultura cafeeira com a predominância de pequenos agricultores, que além de café, realizam o plantio de outros produtos para sua subsistência como banana, hortaliças, entre outras.

Há um grande grupo de lavradores que vivem do arrendamento da terra e ou do seu cultivo sob contrato de colono tendo parte da produção e, ainda, em menor quantidade diaristas, e assalariados rurais. Há, também, um significativo número de moradores do campo que são assalariados do comércio, de empresas locais de mármore e granito, que por residirem no meio rural participam da vida comunitária nesses espaços, o que explica haver um número maior de habitantes em áreas rurais.

A economia destaca-se, ainda, por ser pioneira na atividade de extração de mármores, sendo um campo que explora o trabalho assalariado, mas que com a tecnologia empregada pelos donos de teares, o trabalho vem sendo substituído e causando impactos, quando muitos trabalhadores que residem no campo trabalham nessa atividade e dependem dela pois não possuem a terra para o trabalho. Esta atividade foi iniciada na metade do século XIX, com a implantação de empresas de extração que se encontram entre as primeiras instaladas na região sul do Estado, sendo a primeira empresa de extração localizada na comunidade de Prosperidade.

As atividades industriais integram cerca de 50 teares e 105 empresas cadastradas e localizadas no município, sendo estas de extração e beneficiamento de mármore e granito, extração de material bruto para construção, indústria de confecções, de madeiras, aguardentes e de trabalhos em pedra. Recentemente, também foi criada a Feira Livre do Produtor Rural que funciona na sede do município. Os pontos altos da cultura vargem-altense são o folclore,

a música, o artesanato, as artes plásticas e os autos populares, tradições essas que movimentam o município e as comunidades.

Dados do IBGE (2010) indicam uma população de 19.130 habitantes, sendo 6.722 residentes em área considerada urbana e 12.408 em áreas consideradas rurais, o que representa 65% da população vargem-altense. O índice de analfabetismo com base no Censo/IBGE (2010) é de 12,7%, apresentando Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,66.

Sua extensão territorial é de quatrocentos e treze mil, seiscentos e trinta e um quilômetros quadrados (413.631 Km^2), ocupando uma região serrana situada ao norte do município de Cachoeiro de Itapemirim e a cerca de 136 Km da capital do estado, Vitória.

O clima é o tropical, com temperaturas que variam em torno de 30,3°C, durante os dias mais quentes de verão e 11,5°C, nos dias mais frios de inverno. Uma região propícia ao turismo pelo clima e pelas belezas naturais, como quedas d'águas que formam inúmeras cachoeiras. Emancipado em 20 de março de 1988, tem 47 comunidades, sendo muitas delas situadas em locais de difícil acesso. É considerada rica em potencial hídrico e belas paisagens naturais, embora tenha sofrido com a falta de água no ano de 2016, quando muitas comunidades ficaram sem esse recurso, resultado dos longos anos de descuido da preservação. Segundo as professoras envolvidas nessa pesquisa, todas as comunidades em que elas atuam tiveram uma drástica redução das nascentes, evidenciando que essa escassez é um processo histórico cultural.

Também não se observam registros de posseiros, de lutas e conflitos por terra, assentados ou acampados da reforma agrária. Ainda que no município haja disparidades socioeconômicas, desigualdades sociais, conflitos de classe, esses não têm desembocado em questões acirradas em torno da luta por terra. Tem-se percebido que devido aos loteamentos em preço acessível, muitos moradores colonos compram lotes para a construção de suas casas, favorecendo para haver um maior contingente de habitantes no espaço rural, do qual participando desse espaço são deles sujeitos, ainda que trabalhem em outras atividades se não na terra, sendo assim, a escola multisseriada em Vargem Alta/ES atende aos filhos e filhas de grupos diversificados, embora todos residam no campo, sendo significativa e rica a abordagem sobre, valores, saberes, problemas e potencialidades locais.

Há relatos que tem aumentado o uso da terra para o avanço das monoculturas do eucalipto, da pecuária (ainda que em menor quantidade). A exploração de mármore e granito também são indicações que a preservação dos recursos naturais como, por exemplo, a água que é uma temática que exige uma ação coletiva para futuramente não pôr em risco a

qualidade de vida. Pois, este foi o tema que centrou os trabalhos desenvolvidos pelos professores, alunos e comunidade nesta formação dentro do eixo agroecologia.

Algumas ações, ainda que tímidas, vêm sendo realizadas. A agricultura familiar pode ser apontada como um incentivo a partir da implementação da Feira do Agricultor que é realizada semanalmente no centro da cidade, assim como o incentivo dado pela aquisição em 30% do valor de recursos do PNAE - Programa de Alimentação Escolar em produtos da agricultura familiar, a qual vem alcançando um número maior de produtores, segundo depoimento do setor responsável pela efetivação do programa no contexto local.

Sobretudo, ao fazer um percurso pelas comunidades pode-se observar a discrepância de investimentos e apoio ao agricultor, a começar pelas péssimas estradas das quais em estado intransitável, especialmente quando chove, assim como ausência de escolas de séries finais e ensino médio integrado ao profissionalizante, em locais mais acessíveis e menos distantes.

O depoimento dos professores envolvidos nessa pesquisa mostrou ainda, como um dos problemas, a ausência de uma cultura de produção alternativa, diversificada de outros produtos, gêneros alimentícios em muitos desses contextos, havendo pais de alunos, moradores do campo que se encontram em situação crítica o que acaba por se refletir na escola. Sendo assim, fazem-se necessárias novas ações para fomentar políticas locais de apoio ao agricultor e o melhor uso sustentável dos recursos naturais.

O fomento a um melhor uso da terra, agregando valor aos produtos a partir de políticas de apoio ao agricultor por parte da vigilância sanitária para que ampliem o raio de vendas para outros municípios, assim como cursos de formação para maior domínio científico, voltados para a realidade local são primordiais e necessitam ser melhor debatidos pelos diversos atores para ampliar as potencialidades das escolas no contexto local e futuras intervenções.

Os desafios postos nas diretrizes (BRASIL, 2002), aprovadas como parte da luta dos movimentos sociais, dentre outras, têm em vista, conforme afirma Silva (2002, Apud SOUZA; SANTOS, 2014, p.321).

> Reconhecer o modo próprio de vida social do campo e o de utilização do seu espaço, enquanto elementos essenciais para a constituição da identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à educação e sua continuidade em busca de garantir qualidade de vida local, justiça, participação na esfera pública e tomada de decisão sobre o que querem e não o que o mundo globalizado quer.

Relato dos professores evidenciam, ainda, que o município vem sendo afetado com as demissões de muitos sujeitos do campo e também da cidade (pais de estudantes) que trabalhavam nas indústrias de mármore e granito, assim como no comércio, o que evidencia os impactos globais de uma nova ordem mundial na qual se insere a educação, que por hora, vem sendo um mecanismo de sustentação do capitalismo.

Desse modo, urge pensar um novo modelo de instituição educativa que seja capaz de modificar suas estruturas rígidas, disciplinares, conteudistas, centradas numa escola que prepara para o mercado, distanciando-se dos problemas locais. Urge uma escola que garanta o conhecimento científico, cultural, saberes escolares necessários, mas que se volte para uma formação que propicie o uso dos conhecimentos científicos, para a melhoria da vida no contexto local, associada com outras políticas que venham fixar o homem no campo, desde que lhes sejam garantidos os direitos e deles usufrua e não veja sua fixação como única opção.

Há, contudo, necessidade de maior debate e diálogo local entre os diversos setores para que as questões locais possam ser pensadas coletivamente, muito embora as políticas de formação voltadas para o contexto do campo sejam primordiais por ser a escola um local propício ao debate, por colocar em debate as questões que permeiam o campo, a vida, a cultura, os saberes campesinos. É nesse sentido que para os movimentos sociais, a realidade do campo requer um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias hegemônicas de desenvolvimento que foram imputadas no meio rural por meio de outros aparelhos, pela escola.

2.1.1 O Planejamento educacional e a Educação do Campo no contexto do município de Vargem Alta/ES: que Necessidades? Que desafios? Que avanços?

Um pouco de história. Com a emancipação, em 20 de março de 1988, Vargem Alta inscreve-se, portanto, praticamente dentro de uma década de grandes transformações na esfera política, social, econômica e educacional. É um período que a nova Constituição Federal de 1988 é aprovada, além da aprovação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e aprovação do 1º Plano Nacional de Educação pela Lei 10.172 de 2001, entre outras mudanças.

Em meio a todas essas transformações, a educação ganha relevância nas políticas e programas e mesmo o município tendo suas peculiaridades, suas necessidades o que se aponta como desdobramento, é sua inserção nas políticas regulamentadas pela C.F de 1988, LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação, entre outros documentos e diretrizes que, de forma

consensual, a educação passa a ser prioridade, sendo o ensino fundamental por esta constituição (art. 208), considerado um direito público subjetivo.

Segundo Cury (2002), um direito público subjetivo "é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação" (p.21), ou seja, qualquer indivíduo pode cobrar esse direito quando o sujeito desse dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada a etapa da escolaridade que por algum motivo foi/é negada. Nesse sentido, ganha destaque também a formação de professores para atender a expansão, a mundialização da economia, novos trabalhadores com o domínio das tecnologias da informação e domínio dos códigos da modernidade.

Dados mais compilados foram possíveis com a exigência da construção do Plano Municipal de Educação que se deu entre os anos de 2005-2007, cuja aprovação ocorre pela Lei nº. 721, de 31 de março de 2008. Exigência essa reiterada na constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (2001). Desse modo, tendo por base os Planos Municipais de Educação (2008) e o atual Plano, (PME, 2015), elaborado no período de 2014 e aprovado em 2015, buscou-se trazer alguns dados, dos quais em muito contribuem para maior compreensão dos avanços e desafios locais, apontando para outros estudos em função dos limites dessa pesquisa.

Em 2008 a rede municipal tinha "50 estabelecimentos de educação básica, sendo 10 deles localizados na zona urbana e 40 localizados na zona rural, destes, 22 escolas unidocentes e pluridocentes". A rede municipal atendia a 3.256 alunos, sendo 1.100 alunos de séries iniciais incluindo as escolas multisseriadas já existentes e as municipalizadas; lembrando que a rede estadual tinha 3 estabelecimentos, todos situados na zona urbana que atendia a 1.491 alunos.

O documento aponta que, para além das séries iniciais que já eram atendidas pelo Estado e município, com a municipalização em voga, nos anos 90, o município no período de 1998-2005 absorve 100% das escolas multisseriadas da rede estadual, o que justifica esse número maior de estabelecimentos e de atendimento (PME, 2008, p.37), "totalizando 23, incluindo escolas de ensino fundamental com séries iniciais e séries finais".

Sabemos que a municipalização foi motivada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, sendo implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, contudo,

sobrecarregando os municípios e trazendo drásticas implicações, uma vez que o regime de colaboração atribuiu-lhe muitas responsabilidades com poucos recursos.

No entanto, conforme consta no documento, mesmo em meio aos desafios, a parceria Estado e Município possibilitava atender praticamente todas as comunidades com estabelecimento de ensino, uma vez que elas totalizavam 53. Esse quadro sofre bastante alteração nesta última década. O atual Plano Municipal de Educação (PME, 2015), aprovado pela Lei nº 1.114, de 23 de junho de 2015, informa que a rede municipal atualmente tem apenas 23 estabelecimentos, sendo 10 deles escolas multisseriadas no campo. Atende ao todo 2.849 alunos incluindo a educação infantil, séries iniciais e séries finais. Desse total, 327 alunos estudam nas escolas multisseriadas, representando um percentual de 11,42 % do total atendido, ou seja, uma diminuição abrupta em relação ao período anterior que atendia a mais de 1.100 alunos. Contudo, a rede estadual permanece com apenas três estabelecimentos e atende a 1.653 alunos, incluindo ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, conforme quadro abaixo:

Quadro 01: Informes do quantitativo de alunos que estudam nas escolas multisseriadas.

REDE MUNICIPAL	23 ESCOLAS
	10 ESCOLAS MULTISSERIADAS
REDE ESTADUAL	03 ESCOLAS
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS REDE ESTADUAL	1.653 ALUNOS
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS MUNICIPAL	2.849 ALUNOS
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS	327 ALUNOS – 11,42%

Fonte: Informe da rede municipal de ensino, 2015.
Fig.: Alunos atendidos.

Considerando a nova reconfiguração que ocorre a partir dos anos 90 com a municipalização pode-se observar um maior número de estabelecimentos no contexto rural em relação aos dados atuais. Nesse sentido, compreende-se que os processos de municipalização intensificados na década de 90 como parte das políticas de descentralização caracterizaram-se muito mais como práticas de desconcentração e como saída para resolver o impasse político institucional do Estado brasileiro, acusado de excessivamente centralizador. Com a descentralização, atribuições são transferidas para os entes federados, desonerando o custo dos serviços prestados com a finalidade de que o Estado recompusesse sua capacidade de promover investimentos produtivos ou seja, a municipalização e a descentralização são mecanismos para que o Estado se exima de suas responsabilidades, sobrecarregando os entes federados.

> As análises do Banco Mundial apontam a organização dos sistemas de educação como um dos principais obstáculos para a melhoria da sua qualidade, tendo em vista sobretudo os custos, considerados elevados, de manutenção de um sistema centralizado. Assim, um dos eixos essenciais para a melhoria da qualidade das escolas fundamentais seria a descentralização, sobretudo no tocante à aplicação de recursos financeiros, como estratégia de construção de escolas eficazes, fortalecendo-se a autonomia (PEIXOTO, 1999, Apud LAGARES, p.5).

Como pode-se perceber, houve um expressivo fechamento de escolas multisseriadas no campo, foram 12 escolas fechadas, nos últimos anos, em Vargem Alta. O interesse na nucleação já constava como possibilidade no PME (2008), quando sinalizava uma "progressiva ampliação da oferta de classes seriadas através da nucleação e centralização das unidades escolares que integram a zona rural do município" (p.39). Essa reestruturação implicou no deslocamento dos alunos para outras escolas, requerendo maior estudo sobre esse processo de nucleação, que nos limites dessa pesquisa não foi possível concluir, ficando como proposta para futuros estudos.

Atualmente o fechamento vem sendo mais controlado pela Lei nº 12.960, de 2014. Na lei o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas é precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considera a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Essa é uma das conquistas que ocorreram no contexto do Pronacampo, engendrada pelos movimentos sociais do campo.

Desse modo, entende-se um expressivo fechamento de escolas rurais não pode ser visto descolado das políticas e pensamento urbano-industrial que desde o meado do século XX vê o campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes, cultura desses povos como atrasados, inferiorizados, considerados como uma espécie em extinção frente ao agronegócio.

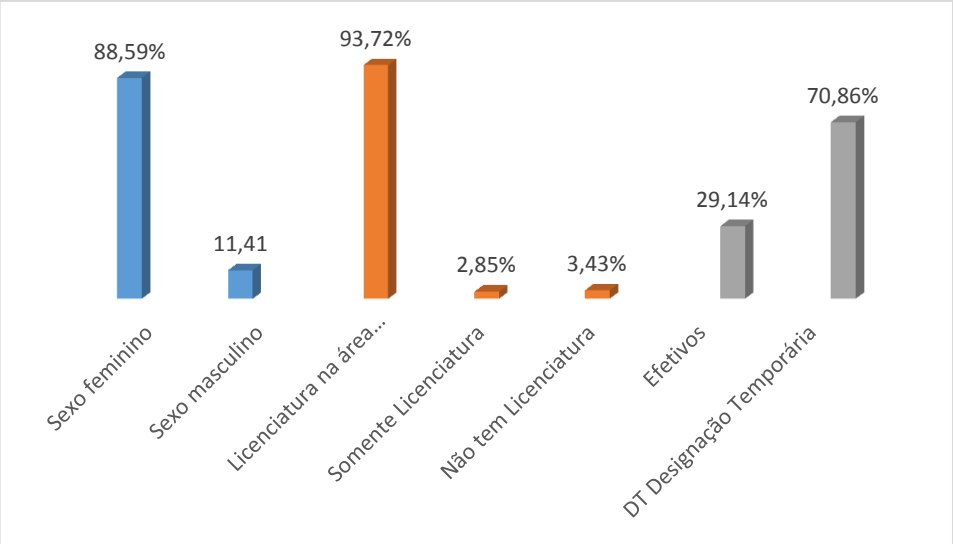
> Consequentemente, para que pensar e implementar políticas educativas para uma infância, adolescência e juventude do campo em extinção? Não será politicamente mais "racional" transportá-los para as cidades, para aprenderem a se integrar no mercado informal e na sobrevivência suburbanas? Esse perverso equacionamento está na base da ausência de políticas explicitas de educação dos povos do campo. Frente a esse quadro, a ausência de políticas de educação se explica pela falta de políticas de formação, de conformação de um corpo profissional e de uma rede de educação (ARROYO, 2007, p.170-171).

No que tange a aproximação do município com uma política global de formação de professores que contempla a formação inicial, a formação continuada, o Plano de Carreira, houve significativos avanços. Pois, a profissionalidade, a profissionalização e o profissionalismo perpassam pela necessária e sólida formação inicial (LIBÂNEO, 2001; FREITAS, 2007) seguidas da formação continuada, das condições de trabalho, da valorização salarial, dos recursos e materiais pedagógicos, entre outros. Sobretudo, a formação inicial de professores (licenciatura, Pedagogia) ainda é um desafio para muitas realidades, mas que em Vargem Alta/ES mostra-se como um avanço.

O gráfico- 01 traz dados atualizados fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, setembro/ 2016, a respeito do quadro docente. Há na rede 175 professores, sendo 20 denominados do sexo masculino e 155 do sexo feminino, acompanhando os índices nacionais que acusam percentual baixo de homens no magistério. Dos 175 professores, 164 têm Licenciatura na área em que atua e Especialização. Cinco (05) têm somente a Licenciatura e seis (06) não têm Licenciatura. Dos 175 professores, 51 são contratados, (designação temporária) representando um total de 29,14%, sendo 70,86% de efetivos, ou seja, 124 professsores.

Uma das reivindicações e denúncias postas na I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo em 1998 (I CONED) era quanto ao crítico quadro de professores leigos no campo (sem formação), baixos salários, ausência de concursos públicos e etc, Em Vargem Alta houve avanços no que tange à formação, assim como quanto a um Plano de Cargos e Salários e concurso público para professores atuantes das escolas multisseriadas. Todas as 15 professoras dessas escolas, conforme gráfico abaixo, possuem formação em Pedagogia e apenas quatro (04) atuam em designação temporária (DTs). Dos sujeitos participantes da pesquisa, oito (08) são efetivas e duas (02) são DTs. Das 10 professoras participantes (de um total de 15), quatro (04) fizeram cursos de graduação, em Pedagogia pela UFES – na modalidade semipresencial, cinco (05) fizeram a graduação em instituições privadas, também na modalidade Semipresencial e uma (01) em instituição privada na modalidade presencial.

Gráfico 01– Representação situacional geral das professoras.



Fonte: Informes do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, 2016.
Fig.: formação dos professores, tipo de contrato e gênero.

Verifica-se que no contexto local, a interiorização e expansão dos cursos de graduação à distância imprimiram uma nova cultura, manifestos nos programas de formação que refletem o compromisso da reforma educacional com o empresariado nacional e com as agências multilaterais (FREITAS, 1999, 2007; BRZEZINSKI, 1998, 2001; MAUÉS, 2009). Refletem, ainda, a formação aligeirada e comprometida em função da expansão desenfreada facilitada pelas legislações de forma que o próprio professor busque sua formação da qual Linhares e Silva (2003) denunciam.

Sobretudo, no que tange ao Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, o mesmo foi atualizado e aprovado em 2010, conforme já ocorria desde 1999, prevendo a progressão de acordo com a habilitação, sendo a promoção funcional baseada na avaliação do desempenho que a cada biênio corresponde a 4% de aumento no piso salarial, o que motiva também os professores à busca por formação.

O curso superior de pedagogia e séries iniciais para os professores do campo fazendo uso da educação a distância também são facilitados pela flexibilidade da LDB 9394/96, desencadeando na interiorização da universidade com a implantação dos Polos da UAB (2005/2006) que, embora possa ter representado um avanço, houve e há precarização do trabalho docente à medida que conta com formadores nas bases, contratados temporariamente, entre outros problemas de deslocamento dos professores do campo em longas distancias que impedem uma formação plena, uma sólida formação, problemas amplamente discutidos por diversos autores. Viu-se que o município de Vargem Alta/ES não está alheio às políticas de

formação docente, engendradas sob as diretrizes neoliberais e organismos internacionais como o Banco Mundial.

Desse modo, em cumprimento à Lei 9.424/96 (FUNDEF), desde o ano de 1999, conforme já exposto, o município de Vargem Alta/ES elaborou o Plano de Carreira fazendo o enquadramento no nível e referência.Ttrata-se de um período em que os próprios professores são motivados a buscarem sua formação, contudo, alguns programas oriundos do governo federal também são implementados em parceria com o município, em especial para as séries iniciais, visando melhorar indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

O Ideb (2005) acusava uma taxa de 3,4 para séries iniciais geral e, Ideb Rural nos anos iniciais acusava 2,7, sendo a média do Brasil 3,8, e séries finais 3,1. A distorção idade/série atingia 61,4% dos alunos da zona rural e 53, 6% na zona urbana (PME, 2008, p.24). Os dados revelavam em coerência com os dados nacionais que as escolas rurais apresentam índices superiores na defasagem idade/série, no analfabetismo, entre outros, um reflexo das políticas compensatórias, do descaso e secundarização da escola multisseriada no campo das políticas públicas e da ausência da formação de professores.

Com vistas à melhoria do ensino, esforços em "qualificar e formar professores" (PME, 2008, p.89), entre o ano de 2001 a 2007, foi oportunizado a 61 professores, o Curso de Licenciatura para a atuação na educação infantil e séries iniciais por meio do convênio firmado com a Universidade Federal do ES-UFES (Lei 9.694/96) no Centro de Educação Aberta à Distância - Polo Cachoeiro de Itapemirim/ES. Os demais professores das séries finais já possuíam habilitação ou estavam cursando Licenciatura.

> Essa corrida ao ensino superior, muitas das vezes aligeirados, em instituições duvidosas, em face dos novos planos de cargos e salários, somada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ficou reservado aos professores uma concepção restrita e hiperdimensionada de docência, desconsiderando todas as demais instancias e urgências educacionais e escolares, do qual essas diretrizes perigosamente se aproximaram de um tipo de messianismo pedagógico, transferindo para os ombros dos professores o peso de uma problemática que, embora afete sua formação, a transcende enormemente (LINHARES; SILVA, 2003, p.60).

Vários cursos foram oferecidos em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEEB/MEC) visando à formação continuada dos professores: Um Salto Para o Futuro – programa vinculado pela TV Cultura; o Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores - PROFA; o Programa de Capacitação para Professores - PROCAP; o Gestar I e Gestar II nas disciplinas de Português e Matemática, séries finais (MEC); O Programa Escola Ativa para professores de escolas multisseriadas 1º ao 5º ano (SECADI/MEC). Atualmente os indicadores para séries iniciais têm sido 5,0 (2007); 5,7 (2009); 5,7 (2011) e 5,8 (2013). Para series finais 3,7 (2007); 4,0 (2009); 4,3 (2011); 4,4 (2013), levando o município a apostar na formação, especialmente das séries iniciais que são as mais ofertadas.

Recentemente (2013-2016) os professores de 1º ao 3º ano (séries iniciais) participaram do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC). Este programa surge com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Antes de 2007, os cursos não tinham essa configuração/estrutura. Eles eram realizados através dos planos de formação do município encaminhado para o MEC ficando dependente da verba de parlamentares ou outros recursos. A Rede Nacional de Formação de Professores, instituída a partir de 2004, com implementação em 2005, onde há uma parceria entre o MEC, instituições formadoras e sistemas públicos de ensino, tem propiciado aos professores a participação nas formações.

No município de Vargem Alta/ES, o Plano de Carreira, o ingresso por concurso público de provas e títulos, a avaliação de desempenho bienal, onde 4% é acrescido ao salário e a formação podem assumir diferentes significações, pois 40 pontos são relativos a cursos e 60 pontos são relativos a avaliação de desempenho. Para a mudança de referência é necessário alcançar 50 pontos.

Mais recentemente, os cursos de formação continuada estão atrelados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao "Plano de Metas "Compromisso Todos Pela Educação" e ao Ideb, criado pelo INEP (2007), tornando-se "instrumento de regulação da política de formação docente na atualidade e indicador oficial de qualidade da educação brasileira [...] uma visão de qualidade limitada e reducionista" (MOLINA; HAGE, 2015, p.130).

Para os autores essa concepção de qualidade é extremamente perversa quando passa a ser utilizada como referência para a avaliação do desempenho dos próprios professores em seu trabalho docente, especialmente "quando priorizam o desempenho satisfatório dos professores em exames nacionais" [...] (p.130). Assim, se a autonomia docente é dada ao professor, ao mesmo tempo no quadro em que se estabelecem as políticas educacionais, ela passa a ser questionável face ao cerceamento e controle, gerando a competitividade entre as escolas e incentivando a individualidade.

Nesse sentido, é que não se pode aceitar passivamente e sem contestação esse controle e competitividade que vem sendo institucionalizado por meio do elevado número de exames que a cada período aumentam, uma vez que em nome deles, há menor investimento em políticas estruturais. A aceitação à noção disseminada da ideia dos indicadores como único índice de "qualidade" requer maior debate, especialmente quando o que há por de trás dessa política é cada vez mais colocar na escola e nos professores a culpa pelos resultados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; OLIVEIRA, 2004). Não é desresponsabilizar os professores, a escola, mas é realçar que há muitos fatores que interferem (MOLINA; HAGE, 2015). O professor ao ser colocado como epicentro das reformas tem afinal, sido com interesses de que ele responda pelas mazelas, muito mais do que como um direito, apesar do consenso da importância da formação.

Em consonância com as reformas nas políticas de formação docente, visando garantir a formação de professores e ampliar as oportunidades educacionais para os Vargem-altenses, vários outros cursos também vêm sendo ofertados no polo da UAB através da instalação do CMEAAD- Centro Municipal de Educação Aberta e Distância "Isaac Thompson de Paula". Convênio firmado em 2005, através do Edital, nº 1, de 20 de dezembro de 2005.

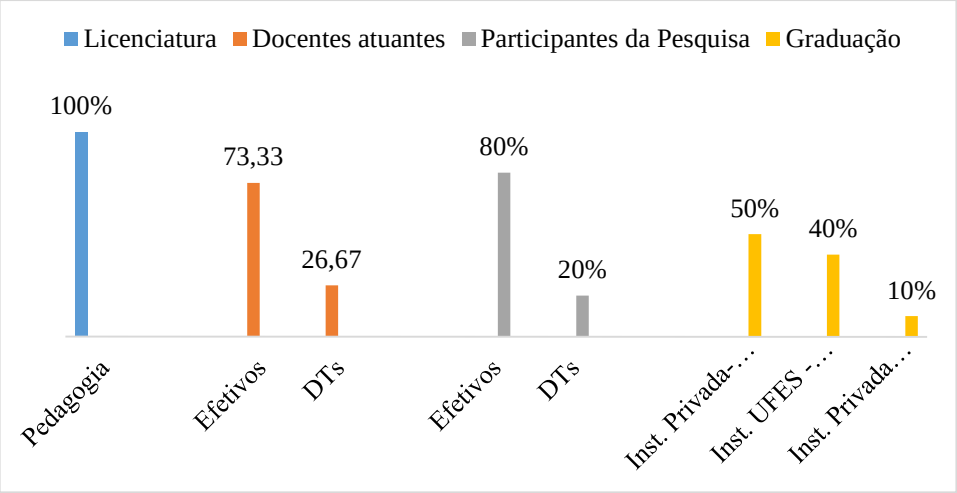
Na área de educação foram ofertados os seguintes cursos: Artes Visuais: (2008/2012-2014- UFES); Pedagogia: (2014- UFES); Biologia: (2014-UFES); Complementação pedagógica nas áreas de Letras Português, Matemática, Biologia, Química e Física (2014-IFES); Especialização: Educação do Campo (2009- UFES); Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça (GPPGR-UFES); Educação ambiental (2010/2013- UFES); Práticas Pedagógicas em Educação do Campo (2013- UFES). Pois, "o conhecimento, a vontade política e os investimentos são fundamentais, pois, é a partir dessas ações que nos tornamos capazes de concretizar as mudanças" (PME, 2015, p.38).

Observa-se que o índice de abandono das séries iniciais na rede municipal (PME, 2015), é de 0,0. Sobretudo, os índices das séries finais e ensino médio provocam-nos a um olhar para além das frias estatísticas, totalizando 18, 79%; na rede municipal, 16, 41% rede estadual e ensino médio 15,81%. O que indicam essa abrupta evasão? Perguntas precisam ser feitas quando a educação como um direito e a igualdade de acesso e permanência precisam de políticas para além da formação. O PME (2015) avança quando sinaliza um olhar crítico sobre os indicadores.

> [...]. É importante ressaltar a necessidade de um mapeamento geral do município com a finalidade de obter dados informativos que possibilitarão

> uma análise crítica da realidade educacional, para a viabilização de ações capazes de contornar os problemas desfavoráveis que impossibilitam a melhoria da qualidade do ensino (p.53).

Gráfico 02- Professoras atuantes nas escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES.



Fonte: Informes do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, 2016.
Fig.: Formação, modalidade, tipo de contrato professores atuantes nas escolas multisseriadas.

No próximo item, buscam-se trazer em cena os sujeitos e o contexto em que o programa de formação em análise "Escola da Terra" se efetiva.

2.1.2 A escola multisseriada em Vargem Alta/ES e sua realidade no contexto educacional da rede municipal: alguns desafios e possibilidades

Que avanços e desafios podem ser apontados? A escola multisseriada é, atualmente, no município de Vargem Alta/ES, a única escola existente como um "pedaço da escola do campo" representando muita importância para a garantia do acesso à escolarização dos educandos do campo na própria comunidade. Não há referência nos planos municipais de educação (2008 e 2015) a respeito da presença no município (incluindo a rede municipal e estadual) de escolas que possuam um Projeto Político Pedagógico para a formação de crianças, adolescentes e jovens do campo com uma metodologia própria para essa formação ou algum projeto de escolarização realizado voltado para as especificidades dos sujeitos do campo.

No Plano Municipal de Educação (2008) consta como meta a implementação de Escola Família Agrícola para filhos de agricultores, que desenvolva a Pedagogia da Alternância, assim expressa: "Implantar a médio/longo prazo Escolas-Famílias Agrícolas, considerando a realidade e os anseios do município a partir de pesquisas contando com apoio

do governo e demais instituições" (meta 13)[...] e, "incluir na parte diversificada do currículo, disciplinas voltadas para a realidade do campo" (PME, 2008, p.72-73). Sobretudo, ainda não há estudos sobre essa implantação, embora tenha havido interesse por parte da comunidade em 2013, conforme consta em registro de reuniões no Setor pedagógico da SEME.

De antemão, destaca-se que ao realizar este trabalho muitas questões foram levantadas sobre a escola multisseriada no município de Vargem Alta/ES, das quais em muito despertou nosso interesse em pesquisar de forma mais aprofundada o seu surgimento neste contexto, sobretudo, isso demandaria de maior tempo, instigando-nos a uma pesquisa futura. Em conversas informais com antigos moradores e professoras aposentadas, os relatos dão conta, a exemplo de outros contextos no meio rural brasileiro, que as escolas Singular/Unidocentes/Pluridocentes/Multisseriadas são uma realidade que data aproximadamente desde a década de 1940 com expansão na década de 1960 e um pico nas décadas de 1980 e 1990, chegando a ter aproximadamente 60 escolas de ensino fundamental séries iniciais em Vargem Alta/ES. Reafirma-se, desse modo, que a presença atualmente de apenas 10 escolas multisseriadas com atendimento a um reduzido número de alunos (327) situa esse processo de "extermínio" como histórico e social e não natural.

Conforme segue a tabela abaixo, busca-se, de forma sucinta, trazer um demonstrativo das escolas multisseriadas, seu funcionamento, professores atuantes sujeitos da pesquisa, número de alunos atendidos, tempo na função, tempo em escola multisseriada e situação funcional.

Tabela 2- As dez escolas no municipio de Vargem Alta/ES.

Escola	**Total geral de alunos da escola**	**Sujeito da pesquisa**	**Total de alunos na turma**	**Tempo na função**	**Tempo de experiência na escola multisseriada**	**Situação Funcional**
Escola Municipal de Educação Básica Capivara (Atual"Antônio Vazoller" (Pluridocente)	53 alunos, incluindo a Educação Infantil.	Andressa Furlan Cellin	18	18 anos	18 anos	Efetiva
Escola Municipal de Educação Básica Casemiro Costa (Unidocente)	16 alunos distribuídos de 1º ao 5º ano.	Aparecida Maria Pinheiro dos Santos Gomes	16	25 anos	03 anos	Efetiva
Escola Municipal de Educação Básica	18 alunos distribuídos de 1º ao 5º	Michele Martini de Backer	18	18 anos	18 anos	Efetiva

Frade (Unidocente)	ano	Fachim				
Escola Municipal de Educação Básica Itabira (Pluridocente)	26 alunos	Cirlene Candido da Silva Mozer	17	14 anos	14 anos	Efetiva
Escola Municipal de Educação Básica Paraiso.	Atende a 20 alunos distribuídos de 1º ao 5º ano	Antônia Aparecida Costa Maciel	20	12 anos	10 anos	Efetiva
Escola Municipal de Educação Básica Santana	Atende a 22 alunos distribuídos de 1º ao 5º ano	Fabiana Luz Bueno Dansi	22	15 anos	14 anos	DT
Escola Municipal de Educação Pedra Branca (Pluridocente)	Atende a 52 alunos distribuídos de 1º ao 5º ano.	Sidneia Miniguite Uliana	24	15 anos	04 anos	DT
Escola Municipal de Educação Básica Santo Antônio (Unidocente)	Atende a 12 alunos distribuídos do 1º ao 5º ano.	Delizete Kellis	12	16 anos	11 anos	Efetiva
Escola Municipal de Educação Básica Sossego (Unidocente)	Atende a 12 alunos distribuídos do 1º ao 5º ano.	Edineia Ventura	12	03 anos	03 anos	Efetiva
Escola Municipal de Educação Básica Taquarussu**.** (Pluridocente)	Atende a 67 alunos incluindo a Educação Infantil	Gislane Freire de Alvarenga Couto	12	03 anos	03 anos	Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.
Fig. Apresentação das 10 escolas multisseriadas escolas e sujeitos da pesquisa.

Um pouco de sua realidade... Olhares que indagam os dispositivos.

Em geral, por estarem situadas em local distante não contam com atendimento pedagógico do pedagogo diariamente, sendo o planejamento menos socializado e discutido com seus pares no dia-a-dia. No total de dez (10) escolas, sete (06) delas são "Unidocentes", ou seja, há um único professor e quatro (4) delas contam com mais de um professor, ou seja, são "Pluridocentes". A oferta das disciplinas de Educação Física e Arte estão disponíveis para apenas três (03) delas, pois, devido à distância não há interesse por parte dos profissionais em fazer o deslocamento para ao atendimento. Não tendo essas disciplinas, a carga horária

semanal do professor é de 30 horas, tendo em vista a realização de atividades e projetos que preencham essa ausência.

São os professores que realizam atendimento aos pais, preenchem documentos relativos a transporte escolar, merenda, fazem matrículas, ofícios sempre que necessários para solicitações de algum serviço à Secretaria Municipal de Educação (SEME) ou outro órgão. Quando surgem problemas, deslocam-se até a secretaria de educação fora do horário de trabalho para resolvê-los, principalmente quando dependem de uma ação mais imediata, ou quando há dificuldades na comunicação com a equipe pedagógica, se na escola não tiver sinal de telefone ou computador para o acesso e comunicação direta via e-mail.

Destaca-se que 07 escolas contam com Conselho de Escola, o qual, apesar da importância, sobrecarrega os professores, já que em geral são eles que acabam tomando a iniciativa dessa mobilização, sendo os responsáveis em resolver os problemas com a comunidade de forma mais direta.

Realizam planejamentos específicos para alunos especiais (se houver), tendo apoio da equipe multisciplinar da SEME/VA, sempre que possível. São responsáveis pela alfabetização, por trabalhar as cinco disciplinas como Português, História, Geografia, Ciências, Matemática entre outras temáticas transversais que perpassam o currículo, entre outras tarefas e vivências com diversas situações que marcam uma sala de aula, uma escola, um contexto com todas as suas peculiaridades onde o imprevisível, o incerto, não é previsível.

São assessorados de forma mais direta por duas (2) pedagogas da secretaria municipal de educação que realizam as visitas às escolas pelo menos quinzenalmente ou de acordo com a necessidade. Mensalmente, em horário alternativo ao de trabalho regular, as 15 professoras participam na SEME/VA do planejamento que é promovido pelas pedagogas, sendo que os professores de Arte e educação Física planejam em separado, conforme calendário da SEME.

Os encontros mensais são pontuados como muito positivos e representam um importante espaço para trocas de sugestões, elaboração de projetos interdisciplinares, acesso à internet para impressão de arquivos, entre outras demandas que buscam sanar, tendo em vista aproveitamento do deslocamento.

Nesses encontros mensais dentre outros estudos, também planejam uma proposta mensal em uma dada disciplina para uma determinada série, socializando-as, sendo o material, após ser xerocado, enviado para todas posteriormente para ser utilizado de acordo com a realidade de cada escola. Observa-se que nesses encontros há esforços no sentido de fazer a adequação curricular que esteja mais adequada e que concorra com a realidade das

crianças, da comunidade escolar, do município, como tentativas de superar o currículo urbanocêntrico. Um processo em construção, justificando a importância da formação.

Um livro didático mais fundamentado e rico em informações também é reivindicado, pois sentem necessidade desse material muito embora ele não seja o único recurso; reivindicam ainda que ele seja disponibilizado em quantidade adequada ao número de alunos. Pois, relatam que o atual livro, além de muito "pobre" em conteúdo, não é disponibilizado em quantidade suficiente.

Dentre as 10 escolas, há uma que está localizada em comunidade quilombola reconhecida assim em 2013, sobretudo, nenhum projeto específico tem sido realizado na comunidade após o ano de 2014, quando os alunos participavam de outros projetos sociais.

Todas as escolas têm ponto de internet, sobretudo, apenas duas disponibilizam de computadores em bom estado para o acesso à internet, realização de pesquisas, entre outros. Em apenas uma escola há impressora, mas que devido ao preço do cartucho (R$, 300,00) está em desuso. Assim, muitas das professoras, utilizam o mimeógrafo quando não conseguem ir até a SEME/VA para fazer a reprodução ou a impressão de que necessitam.

A infraestrutura precária tem sido uma reclamação de quase todas as professoras, pois, em geral, relatam que o espaço da sala de aula é pequeno, não havendo possibilidade de biblioteca, refeitório e em muitos contextos não há área de lazer pelo fato da escola se situar próxima a estradas. Há também problemas quanto a algumas salas de aula que são muito quentes em épocas de calor. Salientam-se que 70% dessas escolas no total de 10 contam com espaço mais apropriado para eventos, entre outras atividades que são realizadas em quadra poliesportiva, sendo assim um fator apontado como positivo.

No dia-a-dia não disponibilizam do jornal impresso como fonte de pesquisa e leitura, nem acervo literário atualizado, assim como material de pesquisa sobre a história e geografia local atualizado, pois, o material existente precisa ser enriquecido e atualizado.

Desse modo, é possível melhor compreender o que as estatísticas nem sempre revelam, quando, dentre outros problemas, uma educação digna aos sujeitos do campo é violada, colocando em xeque e em debate as leis, os discursos oficiais as políticas de igualdade e até mesmo o constructo paradigmático, conceitual que define a Escola do Campo/Educação do Campo em substituição à escola rural.

Assim, ainda que se encontrem fragmentos que sinalizam aproximações com a política global de formação e de valorização dos professores, é o professor aquele que vem sendo considerado o "superprofissional" capaz de mudar a educação, quando outros fatores são desconsiderados, realidade que se distancia do ideal.

> Uma das formas de se obter a qualidade do ensino é através da valorização do magistério. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global, a qual implica a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada [...]. Algumas situações tornam-se pouco eficazes para a melhoria da qualidade do ensino devido a formação inicial que não oferece os suportes pedagógicos para o enfrentamento de uma realidade muitas vezes desfavorável (PME, 2008, p.89).

Ainda,

> Para melhorar a qualidade da educação, o novo PNE (2015), citando o relatório da UNESCO, reitera: É preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (PME, 2015, p.81).

Percebe-se assim, que as políticas de ordem mundial pautam as políticas locais em vários âmbitos. O que se pode verificar é que desde a promulgação da LDB, muitas foram as intervenções do governo federal em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, buscando adequar o projeto educacional às demandas do capital e com isso, o município também vai se adequando às novas diretrizes federais e a adesão a muitos dos programas são concebidos como os "salvadores", um certo messianismo, solucionadores das mazelas, e sua adesão percebida muito mais para melhorar seus resultados do que um direito.

Como é possível perceber, a formação é apontada como primordial, colocando o professor no centro das reformas, ainda que o momento seja o de cortar gastos, atribuindo-lhes a tarefa de melhorar os resultados. Em convergência com as diretrizes neoliberais, o professor deve corresponder às demandas, mesmo que as condições estruturais da escola não sejam modificadas (OLIVEIRA, 2004; BONAL, 2013). Assim é que políticas e programas de formação implementados não podem ser analisados fora do contexto econômico, político, fora de uma análise mais ampla dos determinantes que estão por de trás dessas políticas.

Sob quais condições os programas de formação são implementados? Buscando melhor compreensão sobre o objeto de pesquisa, o Programa de formação continuada em serviço Extensão: "Aprofundamento Escola da Terra Capixaba" apresenta-se no próximo capítulo seu amparo legal, condições sob as quais o mesmo é efetivado, incluindo o processo de adesão e Plano de trabalho da instituição parceira da formação (UFES).

CAPÍTULO III

3. O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E SUA ADESÃO: encaminhamentos legais

A implementação de programas de formação de professores no que se refere às políticas de Educação do Campo, no município de Vargem Alta englobando escolas multisseriadas (Unidocentes e pluridocentes), que venha ao encontro das metas locais, são também reforçados no atual PME (2015) quando destaca que, dentre outras políticas, para a melhoria da qualidade da educação, uma das metas é "garantir adequação do currículo escolar de acordo com as especificidades locais, contemplando novos paradigmas e saberes da sociedade atual" (p.40). Para essa melhoria aponta que algumas parcerias vêm sendo firmadas com o governo federal e a formação continuada, é, portanto, apontada "como como um dos pontos cruciais para se garantir essa melhoria da qualidade do ensino" (p.50). Relata o PME, que:

> Ainda estamos distantes de políticas afirmativas para a educação do campo, já que a educação que se desenvolve não condiz, na maioria das vezes com a

> realidade rural. Nossos currículos, materiais didáticos, temas abordados, calendário escolar, formação de professores, Regimento Interno são os mesmos adotados para o meio urbano, desconsiderando, por vezes, os valores culturais dos homens e mulheres que vivem no campo, desconsiderando seu contexto histórico, suas necessidades (PME, 2008, p.69).

Desse modo, as formações continuadas realizadas no município de Vargem Alta para professores de escolas multisseriadas também comungam desses ideais: (Programa Escola Ativa e programa Escola da Terra), tornar a escola multisseriada rural no campo em escola do campo, de forma que atenda às especificidades dos sujeitos locais tendo seus currículos baseados na realidade dos estudantes e das comunidades, sem perder de vista e sem deixar de contemplar a base nacional comum, a cultura geral.

Conforme já exposto anteriormente, o único programa de formação para professores de escolas multisseriadas foi o "Programa Escola Ativa" (1997-2012). Em Vargem Alta, a formação abrangeu um (01) técnico da SEME/VA e 26 professores, sendo implementada entre os anos de 2009 a 2012.

Sobretudo, por ter sido o programa caracterizado como uma ação isolada, assentado nas raízes neoliberais, por não ter contemplado parcerias com os movimentos sociais, não ter financiamento suficiente para que as ações previstas efetivamente se realizassem nas escolas do campo, por estar divergente das concepções de educação defendida pelos movimentos sociais, entre outros graves problemas (FONEC, 2012), o mesmo foi substituído pelo Escola da Terra.

Para os movimentos sociais, a realidade do campo requer um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias hegemônicas de desenvolvimento que foram imputadas no meio rural e nas escolas situadas nesses diversos contextos do campo. É neste cenário que a Educação do Campo se coloca como um novo paradigma. Fernandes, Cerioli e Caldart (1998, p.29) reiteram que se compreende por escolas do campo

> aquelas escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo [...]. Uma educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (1998, p.24-29).

Enfoca-se, portanto, tornar esses ideais reais nas escolas., conforme o PME:

> Estamos certos de que a Educação do/no Campo tem características e necessidades próprias para o seu espaço cultural. [...]Não representa abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas, mas uma proposta diferenciada representará um grande avanço para Vargem Alta" (PME, 2008, p.1).

Compreende-se assim que a efetivação de uma escola do campo são desafios que também são colocados para o município.

3.1 O Programa Escola da Terra e o processo de adesão pela rede municipal de educação do município de Vargem Alta: percursos legais

Em 20 de março de 2012, a SECADI/MEC lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), sendo instituído pela Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013 que conjuga ações articuladas, ações de apoio à política de Educação do Campo prevista no Decreto nº. 7.352/2010, as quais visam a melhoria do ensino nas redes existentes no campo, a formação de professores, a produção de material didático, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da Educação do Campo em todas as etapas e modalidade (BRASIL, 2013).

Neste Decreto fica definido no Art. 1º [...]§ 4º que "A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação[...]" e no Art. 6º define que o Eixo Formação de Professores compreende a formação inicial e continuada, sendo a continuada II [...] "em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos" (BRASIL, 2013a).

Em coerência com os anseios dos movimentos sociais, reitera dentre outros princípios, que o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo deve levar em consideração as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo, valorizando a identidade dessas escolas por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas (BRASIL, 2013a).

O programa de formação continuada como uma das ações da Escola da Terra e como ação constante do Eixo 1 do PRONACAMPO foi instituído pela Portaria nº. 579, de 02 de julho de 2013, estando ancorado em vários dispositivos.

> Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA; pela Portaria nº 86 de 2 de fevereiro de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo- o PRONACAMPO, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações e pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, que instituiu a Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO, reivindicada a partir dos movimentos sociais por meio do PRONERA. Constituição Federal de 1988 - art. 214 que trata sobre a educação; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (especialmente o Título VI, artigos nº 61 e 62 que estabelece a formação de professores); ¬ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação; ¬ Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira;; ¬ Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Resoluções CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, que institui Diretrizes Operacionais complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2013, p.2-3).

No contexto do Pronacampo, conforme "Documento Orientador" , as expectativas postas é a de que a ação Escola da Terra promova melhorias das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. Destaca que a parceria com instituições formadoras com experiência na área da Educação do Campo e quilombola "visa elevar o desempenho escolar dos estudantes[...], e, fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às escolas do campo e quilombolas" (p.9).

As expectativas postas como objetivos coadunam com a Resolução nº 1, de 3 abril de 2002, que define:

> [...]Art. 6º- A Educação Infantil e o Ensino Fundamental deverão ser ofertados nas comunidades rurais [...]; Art. 12, parágrafo ùnico: os sistemas de ensino, de acordo com o Art. 67 da LDB 9394/96, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes; [...] Art.5º- 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 LDB 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. [...].

Desse modo, os objetivos da Escola da Terra, (Art. 2º) é promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das

escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas e disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, compreendendo como seus componentes,

> I- formação continuada e acompanhada de professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas de estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores´responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação e IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2013b).

O programa é uma demanda reivindicada no contexto da aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo através da Res. do CNE/CEB, nº 1/2002, amplamente discutidas, vindo, desde então, se constituindo num marco significativo no sentido de oportunizar a elaboração de políticas públicas que integram a educação às diversidades de natureza cultural, político-econômica, de gênero, geração e etnia presentes no campo. A formação de professores que contemple as especificidades dos sujeitos do campo também é respaldada no atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), meta 15 (15.2) e no Decreto 6.755/2009 art. 3º, VII.

É resultado, ainda, dentre os outros dispositivos, do Parecer nº 36/2001(BRASIL, 2001), que define o atendimento às Escolas Básicas do Campo como um direito implicando "respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão" (p.1).

A implementação da formação acontecerá através de parceria entre a União (MEC/SECADI/FNDE), as secretarias de educação do Distrito Federal, estados e municípios, além das Instituições Públicas de Ensino Superior, no âmbito da Rede Nacional de Formação dos Profisionais da Educação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio da oferta conforme determinado pelo MEC/SECADI, com formação de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais no tempo universidadade (de 90 a 120 horas e atividades no tempo escola-comunidade (de 90 a 60 horas), modalidade semipresencial.

Para sua realização, há o apoio financeiro dos envolvidos conforme preceitua a Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, definindo no art. 5º que serão disponibilizadas Bolsas de Estudo e pesquisa para os participantes (coordenador, tutor, professores), pagas ao longo do desenvolvimento do curso de formação continuada e do acompanhamento pedagógico aos professores e suas turmas.

Inicialmente, o programa foi implementado em estados brasileiros sob a coordenação da SECADI/MEC em parceria com municípios, em sete universidades públicas federais, a saber: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Trata-se de um programa que vem sendo desenvolvido em caráter experimental, com meta de formação de cerca de 15.000 professores de municípios de todo o país que tenham realizado adesão ao Programa Escola Terra. Em 2015, o programa alcança todas as regiões do país chegando ao Espírito Santo por meio da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com meta de formação de 750 professores, ampliado posteriormente para 1.600.

Considerando que Vargem Alta é um dentre os 51 municípios que fizeram a adesão, busca-se a seguir apresentar como se deu o processo pelo município e sua implementação por meio da UFES.

3.1.1. A adesão à Escola da Terra como proposta do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação via PAR-Plano de Ações Articuladas: novas configurações estratégicas do regime de colaboração

O diagnóstico geral da educação no país, realizado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual avaliou numa escala de 0 a 10 o ensino fundamental e o ensino médio por meio do Ideb, mostra no ano de 2007 um quadro muito crítico quando das 27 federações, apenas 7 obtiveram o índice de Desenvolvimento da Educação acima da média nacional que era de 3,8 (www.mec.gov.br/ideb.IDEB 2007).

Mediante os resultados evidenciados, o governo sob o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), desenvolveu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 como resposta à situação do rendimento escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e das médias dos educandos verificadas por meio de dois exames: Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) e a Prova Brasil. Diante do cenário estarrecedor o PDE apresenta-se como uma tentativa do governo em articular as ações de forma mais integrada, estando sua justificativa "na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais" (HADDAD, 2008, p.5).

Sobretudo, precisamos situar o PDE a partir da nova configuração do papel Estado como Estado mínimo a partir da década de 1990, que desencadeia mudanças no

relacionamento entre Estado e sociedade, onde de provedor o Estado mínimo passa a ser agente regulador atribuindo à sociedade cada vez mais a gestão e o comando das políticas públicas, ou seja, se eximindo cada vez mais de garantir os direitos sociais. Com o pretexto da necessidade de uma maior participação da sociedade civil no acompanhamento, gestão e fiscalização percebe-se uma retração de políticas que de fato sejam estruturais que no nosso entendimento impacta em planos e políticas paliativas e fragmentadas.

O PDE, segundo Saviani (2007), não é um plano, uma política de Estado e sim um "[...] aglomerado de 40 ações de natureza, características e alcance distintos entre si (p.1240). No que tange à formação de professores, o PDE [...] estabeleceu duas ações que incidem mais diretamente sobre a formação docente: a Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2006), cujo decreto já tinha sido aprovado no ano anterior, e a Nova Capes criada pela Lei nº 11.502 de julho de 2007 (BRASIL, 2007).

Como ações do PDE, a UAB visa oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica. Maués (2009) afirma que a UAB reforça outras ações que colocam essa modalidade de ensino como carro chefe na formação inicial e continuada de docentes, se consolidando na direção das novas regulações pós-burocrática, que tornam o professor responsável pela sua formação, principalmente a continuada. A segunda ação também tem por objetivo a formação do docente, celebrando convênios com IES públicas e privadas.

O programa de formação Escola da Terra se insere nessas duas ações: ocorre por meio da UAB e da Rede Nacional de Formação de profissionais do Magistério, cuja Capes vem sendo a agência reguladora da educação e da formação com suas funções ampliadas com o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE, ao inaugurar um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolve primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. A execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica exige, em contrapartida, a adesão dos Estados e municípios que ao apontarem em suas demandas que os gestores assumam compromissos na execução das ações.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados puderam fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos

anos (2005, 2007 e 2009). Como é possível perceber, o Ideb tem sido um definidor das políticas de formação e também um mecanismo para regular o trabalho docente.

Para Gatti, Barretto e André (2011), esses dois instrumentos, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o - Plano de Metas "Compromisso Todos Pela Educação,

> Em que pesem o caráter inovador desses enfoques e a validade da inserção das novas preocupações, a multiplicidade de cursos apresentada às redes estaduais e municipais sob a forma de um menu oferecido pelo governo federal – em torno do qual elas assinalam as suas escolhas para constar do PAR –, leva a fragmentar e dispersar os eixos da formação (p.79).

Seguindo as metas propostas pelo MEC, o município de Vargem Alta no ano de 2007 elaborou o seu PAR, sendo neste contexto que ocorreu a adesão ao Programa Escola Ativa em 2007. Pois, as metas propostas são a partir da elaboração do diagnóstico. Em 2012, foi aberto uma "aba" para adesão do programa Escola da Terra, uma vez que, o município possuía 10 escolas multisseriadas no campo.

A Escola da Terra ao apresentar como um de seus objetivos, atendimento educacional de melhor qualidade para os povos campesinos de acordo com sua realidade, a adesão foi feita pela SEME/VA. Pois, para obter os recursos, os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao compromisso deverão seguir as 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

A adesão e efetivação da formação converge com o compromisso assumido no Plano Municipal de Educação de Vargem Alta/ES aprovado em 23 de junho de 2015, pela Lei nº 1.114, no qual os gestores quando na sua aprovação reiteram:

> Sua aprovação dá a tranquilidade de que o Plano não se fechará só em letras e palavras, mas na certeza de que as metas serão cumpridas para melhoria da qualidade da educação do Município de Vargem Alta, resultando em uma sociedade cada vez mais transformadora (PREFEITO MUNICIPAL, 2015, p.13), [...] Esperamos que o Plano Municipal de Educação de Vargem Alta aponte para uma Educação Plena, que contribua para a formação de cidadãos, com uma nova visão de mundo, em condições para interagir, na contemporaneidade, de forma construtiva. Olhar atento e ações coordenadas garantirão o maior legado da atual geração para os que virão (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.15).

O investimento na formação de professores é, portanto, uma meta que se consubstancia nas adesões via PDE-PAR.

> [...] Uma das metas a serem contempladas neste plano é uma maior atuação dos profissionais da educação, visto que o objetivo primordial é fomentar e subsidiar o corpo docente com investimentos em cursos de formação continuada, condições de trabalho, salários etc. para uma educação de maior qualidade (PME, 2015, p.37).

Para Saviani (2007), o PDE é uma política pública estabelecida por decreto e assim sendo, é um ato do poder executivo, não uma lei, estando mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Ao prever que cada ministério tivesse um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentando algumas novas, resultando no PDE.

É neste contexto que a formação Extensão Escola da Terra Capixaba tendo a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) como instituição parceira, chega ao município. Pois, a formação continuada é percebida como imprescindível porque que nem sempre a formação inicial oferece o suporte pedagógico necessário, e ela é incentivada por estar prevista no plano de cargos e salários (PME, 2015, p.89-91). Seguindo as orientações das políticas nacionais sob a égide neoliberal, o documento aponta, sobretudo de forma consensual que,

> A formação inicial docente em nível superior é fundamental, entretanto, não suficiente para que a melhoria da educação aconteça[...]; no processo de formação do professor deve-se levar em conta a "criação de sistemas de formação continuada permanente para todos os professores" (PME, 2015, p.9).

A formação continuada vem se tornando cada vez mais um dos anseios dos gestores tendo em vista a melhoria de resultados e o regime de colaboração que vem suprir o que os municípios não dão conta de atender, "especialmente para os professores que atuam nas séries finais, visto que para os que atuam na educação infantil e séries iniciais, anualmente tem sido ofertado formação" (p.79-80). Desse modo, insere-se o programa de formação Escola da Terra como mais uma ação do regime de colaboração e conforme acordo assinado no Plano de Metas – PDE (2007).

3.1.2. A formação continuada em serviço Curso de Extensão "Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba" no âmbito da Instituição Pública de Ensino Superior-UFES: do Projeto elaborado à sua operacionalização no contexto da rede municipal de Vargem Alta/ES

De acordo com Foerste e Shütz-Foerste (2013), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) vem fazendo uma interlocução permanente com as Secretarias Municipais de Educação, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo- SEDU, Movimentos Sociais e Ministério da Educação no sentido de contribuir para o planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação das ações realizadas na formação continuada dos sujeitos do campo, em especial os profissionais do ensino.

As ofertas do Curso de Pedagogia da Terra pela UFES em parceria com o Movimento Sem Terra- MST, visando à formação de educadores de reforma agrária ao final dos anos 90 e do Curso de Pedagogia de Séries Iniciais na Modalidade Aberta e à Distância, sendo este através do núcleo de Educação Aberta e à Distância Nead/UFES na primeira metade dos anos 2000, são postos como importantes marcos no contexto da interiorização e expansão da formação de professores pela UFES.

Em 2016, novo Edital para a oferta da Licenciatura em Educação do Campo- séries Finais e Ensino Médio foi aberto, representando outro importante marco para as lutas campesinas.

As experiências realizadas de acordo com os autores favoreceram que processos investigativos sobre culturas e saberes dos sujeitos campesinos pudessem ser objetos de pesquisa na perspectiva de que esses saberes, essas culturas capixabas estivessem inseridas nas propostas de formação como forma de contribuir na construção de uma escola pública de qualidade para todos. Desde então, o Programa de Educação do Campo do Centro de Educação/UFES vem sendo moldado.

Partindo de pressupostos sócio históricos, as pesquisas focam questões relacionadas a territórios e povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas, pomeranos etc.), culturas, saberes da terra e agroecologia, aprofundando reflexões sobre a dialética, culturas e hegemonia.

A produção de conhecimentos sobre as especificidades dos sujeitos campesinos propiciou que novas parcerias junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI/MEC, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Universidade Aberta do Brasil-UAB, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, o qual dá o suporte quanto ao financiamento, fossem firmadas a partir de 2008.

No ano de 2008, a “Rede de Educação para a Diversidade” do MEC estabeleceu um consórcio nacional com sete (07) universidades públicas, incluindo esta instituição, que foram

acompanhadas pela SECADI/MEC, UAB e CAPES para a abordagem da temática nos cursos de formação de professores. Dentre as várias ações da UFES no que tange à formação de professores, está a adesão à Escola da Terra. O papel da Rede foi o de fornecer o suporte institucional às equipes locais. Conforme salientam os autores:

> 350 professores do campo de diferentes contextos sociais e culturais do Estado do Espírito Santo tiveram a oportunidade de realizar estudos de pós-graduação, com produção de conhecimento em educação do campo. Aprofundaram-se reflexões teóricas e práticas sobre temáticas de interesse dos profissionais do ensino que atuam no campo, como fundamentos da educação do campo, metodologia da pesquisa em educação do campo, inclusão e diversidade na educação do campo, interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo, projeto político e pedagógico da educação do campo entre outros (FOERSTE, SHÜTZ-FOERSTE, 2013, p.6).

Os autores salientam que a universidade tem estabelecido diálogo com as diversas experiências em educação do campo que já vêm sendo realizadas em terras capixabas e mediante a adesão à Rede, a UFES, junto a alguns movimentos sociais elaborou o seu Plano de Trabalho. O curso é ofertado pelo Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sendo aprovado pela SECADI/MEC com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para ser desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação e Movimentos Sociais.

Inicialmente o plano foi aprovado para a oferta de 750 vagas a professores (as) de salas multisseriadas que estivessem em pleno exercício na função de magistério, abrangendo 51 municípios do Estado do ES que fizeram a adesão, num total de 77, articulados em três regionais (Regional Norte; Regional das Montanhas; Regional Sul). Posteriormente, houve ampliação da oferta alcançando 1.600 profissionais da educação e educadores sociais, distribuídos em 107 turmas de 15 cursistas e o respectivo Formador de Base (tutor) de cada uma delas. A ampliação foi atendida após justificativa da UFES em função das demandas.

Conforme já mencionado, em Vargem Alta são 15 professoras de escolas multisseriadas, mas aceitas 17 porque duas delas, mesmo não atuantes em escolas multisseriadas, apresentaram interesse pelo curso por terem sido professores de escola multisseriada.

Com carga horária total de 180 horas, o curso é distribuído em três módulos de 60 horas cada, sendo desenvolvido por professores do Centro de Educação/UFES, professores convidados, coordenadores de Polos, tutores presenciais e tutores a distância, sob a

coordenação do Prof. Dr. Erineu Foerste (Professor CE/UFES). Além das instâncias parceiras como o MEC/SECADI/FNDE/SEDU-ES/UNDIME/SEMEDs, a instituição apresenta como parceiros:

> [...] O Movimento Sem Terra - MST Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES Instituto Federal do Espírito Santo – IFES Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES Movimento de Pequenos Agricultores – MPA Comunidades Indígenas Comunidades Quilombolas Comunidades Pomeranas Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STR's Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo e outros Coletivos Sociais Campesinos.

O plano aprovado apresenta o período de execução de setembro de 2014 a agosto de 2015. No entanto, é desenvolvido efetivamente no período ano de 2016, embora no "Manual do Curso" disponibilizado na plataforma constasse de setembro de 2015 a agosto de 2016. O atraso foi decorrente da não abertura da plataforma nos períodos previstos, tanto para o início do curso, como no seu decorrer e no seu final.

A justificativa do projeto argumenta a favor da formação de professores porque no meio rural a crise educacional vem ocorrendo em duas dimensões: Uma relacionada ao sistema educacional que foi pouco a pouco reduzido, marcado por fatores evidenciados nos altos índices de exclusão social (analfabetismo, evasão escolar, repetência etc.) e na outra dimensão pela contradição historicamente observada em que o discurso do Estado mostra-se contraditório no que tange à prática efetiva de políticas públicas direcionadas para a oferta de uma Educação do Campo que atue notadamente junto ao educando.

A instituição reafirma que não se pode fechar os olhos quanto "a necessidade de uma formação continuada dos professores (as) que atuam no meio rural" que hoje apresenta no ES a seguinte situação:

Ensino Fundamental incompleto- 5 e completo- 47; Ensino Médio/Normal Magistério- 51; Ensino Médio- 1.461; Ensino Superior completo c/ licenciatura- 8.221; completo s/ Licenciatura 1.028, totalizando 13.887 professores e 85.063 alunos matriculados nas escolas do campo. Mediante tais dados a formação de professores é ainda um desafio no Espírito Santo face ao grande número de alunos no campo, dentre outras, conforme apontadas ao final da "I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo".

> Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares, atendida por professores/professoras

> com uma visão de mundo urbano, ou com uma visão de agricultura patronal. Na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente e em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural" (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Nesse sentido, a formação e atualização continuada dos professores é apontada também pela UFES como um dos maiores desafios para a manutenção de uma educação do campo de qualidade, o que requer uma concepção de formação, segundo consta no documento, que se efetue "na prática do cotidiano escolar, familiar e comunitário, ligada a uma reflexão constante, pois é nesse espaço de fazeres e saberes que o (a) professor (a) vai se formando" (2014, p.6).

O curso busca atender também ao (a) professor (a) que ainda não possui o nível de graduação, incluindo aqueles com dificuldade de informar-se, ler, estudar, aprender mais sobre todas as potências e entraves do mundo rural. Este atendimento, conforme consta na "Descrição do Problema (p.7).

> Se justifica porque a instituição leva em conta que o ensino oficial no país tem sido de modo sistemático ineficaz em atender as demandas da Educação do Campo e de uma realidade campesina que está em constante mudanças. Pois, estes profissionais "têm sido tratados com descaso nas suas formações, pois são comuns formações de curta duração sem propósitos claros e uma distinção de conteúdo para a realidade do campo" (p.6).

A metodologia é desenvolvida tendo por base os pressupostos da Pedagogia da Alternância, onde 50% da carga horária (90h) é relativa ao "tempo universidade", quando o cursista comparece ao Polo para receber orientações, suprir dúvidas e realizar outras atividades previstas junto ao tutor presencial, e 50% da carga horária (90h) é relativa ao "tempo comunidade", quando o cursista desenvolve metas através "de leituras, estudos e trabalhos independente com a utilização dos Cadernos impressos, CD-Rom, da Plataforma Moodle, da biblioteca do Polo e do laboratório de informática, com o apoio do (a) tutor (a) a distância" (p.10).

Importante salientar que a universidade teve autonomia conceitual e metodológica do programa no que se refere ao seu conteúdo programático. A formação foi desenvolvida em

encontros presenciais quinzenais contando com material didático elaborado para este fim. Encontros agendados com tutor (a) presencial para resolução e encaminhamentos de pontos do programa de estudo fora do calendário também ocorreram.

De modo a apresentar uma abordagem sobre a operacionalização do programa no contexto local, os módulos de estudos, atividades desenvolvidas, considerações da autora a respeito da proposta formativa, módulos de estudos, atividades realizadas, discussão dos resultados, sinalizações e considerações finais, segue o próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

4. OPERACIONALIZAÇÃO, MÓDULOS DE ESTUDOS DO CURSO DE EXTENSÃO "APERFEIÇOAMENTO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA" PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA REDE \MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA/ES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o Manual da Formação aperfeiçoamento "Escola da Terra Capixaba" o cronograma de execução, organizado em três (3) Módulos Temáticos foram desenvolvidos da seguinte forma:

Módulo I	Janeiro/fevereiro/março de 2016

Módulo II	Abril/maio/junho/julho de 2016
Módulo III	Agosto/setembro/outubro de 2016,

Conforme Manual da Escola da Terra Capixaba, segue a distribuição dos respectivos Módulos, Conteúdos e Carga horária de 180 horas.

Módulo I - Introdução à Educação do Campo	Introdução à Educação do Campo: concepções do Campo (povos, territórios, saberes da terra, sustentabilidade, agroecologia). O sujeito e saberes do campo.	60 horas
Módulo II - Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Inclusão na Educação do Campo	Interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo: aspectos teóricos e práticos. A comunidade e saberes da terra.	60 horas
Módulo III - Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	Princípios e Práticas em Educação do Campo: O Projeto Político Pedagógico - PPP como articulador do trabalho dentro da escola e dessa com as diferentes comunidades culturais campesinas. Práticas sócio pedagógicas em escolas campesinas.	60 horas

Apresentação do Módulo I do Curso de Extensão Escola da Terra Capixaba, contemplando atividades desenvolvidas e carga horária para cada mês (janeiro a março de 2016), conforme plano de trabalho apresentado pela tutora presencial.

MÊS	**MÓDULO**	**ATIVIDADES**		**CARGA HORÁRIA**	
		Tempo universidade	**Tempo comunidade**	**Tempo universidade**	**Tempo comunidade**
Janeiro	**I** Introdução à Educação do Campo	Aula inaugural I encontro com Estudo do texto 1 – Educação do campo e culturas: Uma discussão sobre Pedagogias Alternativas	Realização das atividades investigativas acerca das práticas que sinalizam a presença da educação do campo nos municípios.	09	09
Fevereiro	**I** Introdução à Educação do Campo	Encontros formativos; Colocação em Comum das investigações realizadas no tempo comunidade; Estudo do texto 2: Escolas Multisseriadas do	Pesquisa junto às salas multisseriadas sobre a produção do currículo, práticas e saberes campesinos.	10	10

		Campo: Histórico, Currículo, saberes e práticas docentes.			
Março	**I** Introdução à Educação do Campo	Encontros formativos com Colocação em Comum das atividades investigativas do tempo comunidade/escola; Memorial geográfico Seminário de encerramento do módulo	Construção do memorial Geográfico.	11	11

Calculou-se 3 (três) meses para a conclusão do Módulo I, no qual foram distribuídas 60 horas entre os meses de janeiro, fevereiro e março de 2016.

Módulo II: atividades e carga horária:

MÊS	**MÓDULO**	**ATIVIDADES**		**CARGA HORÁRIA**	
		Tempo Universidade	**Tempo Comunidade**	**Tempo Universidade**	**Tempo Comunidade**
Abril	II Culturas, Interculturalidade e interdisciplinaridade em Educação do Campo	Encontros formativos nos polos. -Apresentação do Módulo II e discussão do mapa de atividades previstas para o mesmo. -Estudo do texto 1- Cultura, Culturas, cultura popular e educação. O papel da escola e da mídia. -Reflexão sobre os povos tradicionais do Espírito santo e suas especificidades.	Realização das atividades em grupo: Quais culturas habitam minha escola, meu entorno e como elas são reconhecidas e (in) visibilizadas nesses contextos? Que culturas habitam em mim? Como elas se manifestam e são por mim reconhecidas?	06	06
Maio	II Culturas, Interculturalidade e interdisciplinaridade em Educação do Campo	Encontros formativos; -Colocação em Comum das questões refletidas e respondidas no tempo comunidade; Introdução ao estudo do texto 2 – Diálogos sobre Cultura (S) e Interculturalidade. -Realização de trabalho em grupo com postagem de respostas. O que você entende por Interculturalidade e interdisciplinaridade, considerando as leituras realizadas? -Debate acerca da construção do projeto pedagógico junto aos	-Elaboração do projeto pedagógico por área de conhecimento e em grupos de trabalho (GT).	06	06

		alunos considerando a interculturalidade e interdisciplinaridade.			
Junho	II Culturas, Interculturalidade e interdisciplinaridade em Educação do Campo	Encontros formativos nos polos. -Colocação em Comum das atividades relacionadas à construção do projeto por área do conhecimento; - Estudo do texto Interculturalidade e Interdisciplinaridade- Uma aproximação com a temática hídrica; -Discussão: Como você relaciona as questões levantadas sobre a água no seu contexto aos apontamentos do texto? Houve inserções dessas questões no seu projeto? -Discussão e orientações acerca da continuidade da escrita do memorial reflexivo.	-Finalização do projeto por área do conhecimento e postagem do mesmo na plataforma; -Construção do memorial Geográfico, com a inserção de problematizações, informações e mudanças provocadas a partir dos estudos do módulo II.	10	10
Julho	II Culturas, Interculturalidade e interdisciplinaridade em Educação do Campo	Encontros formativos no polo: -Apresentação do memorial "Cartografias Afetivas das Águas". Seminário de encerramento do módulo II	-Desenvolvimento do projeto por área do conhecimento nas escolas do campo; -Produção de discussões na comunidade acerca dos encaminhamentos produzidos no seminário.	08	08

Calculou-se 4 meses para a finalização do Módulo II, sendo distribuídas em 60 horas entre os meses de abril, maio, junho e julho de 2016. Abaixo informa a tabela 03- o calendário de encontros previstos, carga horária e as datas respectivas.

Tabela 03- Módulo II-60. Calendário de Encontros Escola da Terra.

Encontro	**CH**	**Data**
1º encontro	06h	30/04/2016
2º encontro	06h	14/05/2016
3º encontro	05h	04/06/2016
4º encontro	05h	18/06/2016
5º encontro	05h	02/07/2016

Seminário Final do Módulo II	03h	09/07/2016
Atividades não presenciais	30h	-
TOTAL	**60h**	-

Fonte: Calendário dos Encontros de Formação de Vargem Alta/ES, 2016.
Fig.: Encontros, carga horária e datas.

Apresentação do Módulo III do Curso de Extensão Escola da Terra, e os respectivos meses de outubro e novembro de 2016, contemplando as atividades desenvolvidas e carga horária para cada mês.

MÊS	**MÓDULO**	**ATIVIDADES**		**CARGA HORÁRIA**	
		Tempo Universidade	**Tempo Comunidade**	**Tempo Universidade**	**Tempo Comunidade**
Agosto				06	06
Setembro				06	06
Outubro	III Princípios e práticas em Educação do Campo: O Projeto Político Pedagógico.	Encontros formativos nos polos. Colocação em comum das atividades realizadas no tempo comunidade – execução dos projetos. Estudo do Texto: Construção do projeto político pedagógico da escola: Um desafio ao coletivo da comunidade escolar Reflexão coletiva acerca do texto: "Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada". Discussão coletiva do documentário "A terra ensina".	Continuidade junto aos educandos dos projetos interdisciplinares e registro no memorial reflexivo. Atividade sobre o PPP: Em sua escola, como foi elaborado o PPP, ou seja, quais os sujeitos que participaram das discussões? A sistematização do documento contempla os diferentes modos de produção e conhecimentos do contexto no qual a escola se encontra? Como os temas discutidos durante a formação ESCOLA DA TERRA podem participar do currículo praticado em sua escola? Em sua escola podemos encontrar registros históricos sistematizados ou um centro de memória? Construção do	15	15

			Cantinho da memória com os alunos.		
Novembro	III Princípios e práticas em Educação do Campo: O Projeto Político Pedagógico.	Encontros formativos nos polos. Colocação em comum sobre o PPP em sua escola. Discussão coletiva sobre a web "Conselho Nacional dos povos e comunidades tradicionais". Discussão coletiva sobre o documentário "Pedagogia da Alternância". Colocação em Comum Sobre a finalização dos projetos e sistematização dos mesmos no memorial reflexivo. Discussão coletiva sobre o vídeo "Aprender a aprender".	Participação no fórum temático: "A construção coletiva do PPP". Análise do documentário "Saborosas memórias quilombolas". Finalização dos projetos interdisciplinares junto aos educandos. Registros nos memoriais reflexivos sobre a realização dos projetos e as discussões do PPP. Avaliação do Curso Escola da Terra capixaba, respondendo ao questionário sobre o perfil do cursista. -Registro no memorial reflexivo de todas as ações significativas da formação.	15	15

Calculou-se 3 meses para a finalização do Módulo III, sendo distribuídas em 60 horas entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2016, mas que ocorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2016 devido atraso na abertura da plataforma. A tabela 4- mostra o calendário de encontros previstos, carga horária e as datas respectivas.

Tabela 04- Módulo III- 60. Calendário de Encontros Escola da Terra.

Encontro	CH	Data
1º encontro	04h	14/10/2016
2º encontro	08h	22/10/2016
3º encontro	05h	09/11/2016
Seminário Final do Módulo III	05h	11/11/2016
Seminário Final do Módulo III	05h	25/11/2016
Seminário Final do Módulo III	03h	01/12/2016
Atividades não presenciais	30h	-
TOTAL	**60h**	-

Fonte: Calendário dos Encontros de Formação de Vargem Alta/ES, 2016.
Fig.: Encontros, carga horária e datas.

No módulo III só houve no coletivo um encontro presencial no Polo, que aconteceu no dia 22 de outubro de 2016. O 1º encontro (não coletivo) foi destinado para tirar dúvidas de acordo com cada cursista que teria a tarefa de ler o módulo (disponibilizado impresso) sobre o PPP e desenvolver, junto à comunidade, estudos sobre o mesmo elencando projetos e ações que deveriam ser mantidos e outros que poderiam ser acrescentados, tendo em vista, a revisão do PPP que desde 2008 não havia passado por atualização, segundo informado pela tutora do programa na SEME/VA.

A carga horária distribuída nas datas posteriores ao dia 22 de outubro foi destinada à ”Mostra de trabalhos” que foram realizados pelos alunos, professores e comunidade escolar. Essa mostra, “Dia da Conquista” refere-se a vários trabalhos realizados durante o ano letivo, e neste ano priorizaram-se aqueles desenvolvidos a partir dos estudos do percurso formativo “Extensão Escola da Terra Capixaba”.

O evento envolveu a participação de alunos, comunidade escolar, moradores locais e ex-professores das escolas. Neste ano a “Mostra” deu ênfase ao projeto “Água”, sustentabilidade, preservação ambiental em geral e temas relacionados ao resgate da identidade cultural local, envolvendo as várias disciplinas, como resultado do projeto interdisciplinar desenvolvido no Módulo II.

Esse evento é batizado como “Dia da Conquista” e ocorre todos os anos desde 2010 nas escolas multisseriadas. Porém, neste ano a ênfase foi para discutir e problematizar as questões ambientais, entre elas a problemática da escassez de água que vem diminuindo a cada ano no município de Vargem Alta/ES. O evento busca trazer a questão de como o homem nesta contemporaneidade está se relacionando com a natureza, suas decorrências e usos por diferentes culturas, tendo em vista conscientizar a comunidade local sobre a importância da preservação e uso racional dos recursos naturais, entre eles a agua- o bem mais o precioso.

4.1 O conteúdo programático e atividades desenvolvidas na formação “Extensão Escola da Terra Capixaba”: descrição e breves considerações dos módulos I, II, III

Optou-se em fazer uma inclusão sintetizada e uma análise dos módulos de leitura, assim como das atividades tendo como primordial um olhar socializado com os leitores. Não são todos os olhares, nem todas as leituras. Aberta às contribuições de novos olhares é que uma pesquisa pode ser revisitada. Lançamo-nos nessa difícil tarefa, e ainda que sucinta, é um convite a outras percepções que também nos fazem a realizar releituras. Com o intuito de

facilitar a visualização e informação sobre o que é referente ao curso, são colocados em quadros, conforme segue a síntese dos módulos e o comando das atividades especificando quando o resumo é da autora e quando é original da Escola da Terra Capixaba.

Quadro 2- Módulo I- Textos para estudos.

O Módulo I traz os seguintes textos: Educação do Campo e Culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas de autoria dos professores Alberto Merler, Erineu Foerste e Gerda Margit Schutz-Foerste. "Cenários da escola do campo" da autora Sonia A. B. Beltrame. Escolas Multisseriadas do Campo: Histórico, currículo, saberes e práticas docentes, escrito pela Drª Janinha Jerker de Jesus e Erineu Foerste.

O primeiro módulo aborda a base teórica para a compreensão dos professores quanto as abordagens que atravessam a Educação do Campo, ou seja, os principais conceitos produzidos acerca da Educação do Campo. O primeiro texto aborda o conceito de Educação do Campo, de Campo, abordando a diferenciação entre a escola rural e escola do campo trazendo em discussão a diferença do território camponês e o território do agronegócio. Apresenta os antecedentes históricos que situam a Educação do Campo como um território em disputa esclarecendo sua abrangência e elencando os marcos legais que a subsidia enfocando sua relevância na legitimação no projeto Nacional de Educação e as conquistas atribuídas ao trabalho de resistência a partir das produções dos movimentos sociais do campo e suas contribuições para o reconhecimento dessas práxis, como sinônimo de luta para a garantia da educação como direito.

Traz a história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), desde a década de 80, evidenciando que sua luta era por terra (gênese da Educação do Campo) ampliando-a para outras políticas, entre elas a educação que como um direito inalienável está para além de garantir a escola no campo, mas uma escola do campo com um projeto concatenado com a identidade e luta histórica desses povos. Esclarece que o termo campo não é utilizado em oposição à ideia de urbano, mas com sentido peculiar e diverso, o que não significa hierarquizar sujeitos ou culturas.

Convergindo com Arroyo (1999, 2007), Freire (2003), instiga os professores a refletir a respeito do que representa uma escola emancipadora, libertadora, qual seja aquela que "busca incluir todos na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos" (FREIRE, Apud MERLES; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p.16). Os autores complementam:

> Não se trata de pensar pelo povo do campo, na lógica das cidades, ou para ele, mas dialogando com suas histórias para compreender como participar de suas lutas, compartilhando sofrimentos, mas principalmente aprendendo com eles a cultivar práticas de humildade, de diálogo em favor da humanização de todas as pessoas para fazer nascer em toda a terra, lugares, o desejo de ocupar a terra, aprendendo a escutá-la, ouvindo o que ela tem a dizer sobre como nos organizarmos para construir uma sociedade sem fome, sem injustiças étnicas, de gênero, religiosa (p.17).

A base teórica associada ao conhecimento dos marcos legais, podem se constituir em importantes instrumentos na luta pela igualdade de direitos, situando os profissionais como sujeitos que têm um papel político e social para além da sala de aula.

Na sequência de textos, "Cenários da escola do campo" a autora Sonia A. B. Beltrame, aprofunda os debates mostrando como a escola multisseriada historicamente foi percebida nas políticas públicas e os desafios que ainda se colocam para a superação de políticas assistencialistas, salientando o descaso do Estado para com essas escolas, professores, e seus sujeitos, discutindo a realidade do professor que atua neste contexto e suas dificuldades.

A autora faz uma retomada histórica apresentando as várias propostas do poder público para o desenvolvimento das áreas rurais desde a década de 1930 e as subjacências que permearam essa oferta, até as novas diretrizes após aprovação da C.F. de 1988 passando pelas atuais legislações.

Aponta que os estudos sobre a escola do campo revelam que, nesse contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos, o (a) professor (a) é o elo que permanece em meio às circunstâncias adversas e que apesar das dificuldades, ele/ela está lá. É um contexto cuja presença é marcada pela solidão e pelo isolamento e que mesmo em face à precariedade, há persistência e tenacidade que caracterizam sua trajetória, onde com seus alunos desenvolvem um percurso de relações de saber e de reconhecimento mútuo.

Dessa forma, o texto suscita um olhar para o contexto local no sentido de que os (as) cursistas

reconheçam e identifiquem aproximações e ou distanciamentos desse cenário, contribuindo para embasar os professores na sua luta por uma escola que assegure aos alunos as condições necessárias de funcionamento e ao mesmo tempo sensibiliza-os. É um texto que traz os determinantes históricos que explicam os baixos resultados no campo. O texto Escolas Multisseriadas do Campo: Histórico, currículo, saberes e práticas docentes, tem como principal objetivo apresentar uma discussão acerca da constituição das salas e escolas multisseriadas do campo no Brasil empreendendo uma reflexão sobre o currículo produzido nos espaços e tempos do fazer docente, com vistas à produzir novas compreensões acerca do currículo nas escolas do campo, para além de um documento prescrito. Apoiando-se em Tardif (2007) e Certeau (2005) insere os professores como sujeitos construtores de currículos, destacando que os usos e macetes utilizados nessa produção de currículos é um movimento formativo. Ao colocar em cena o conceito de usos e macetes, possibilita aos professores pensar seus saberes e fazeres, compreendendo este processo também como formativo. Pois, estão imersos nessa produção. No nosso entendimento, o texto apresenta as bases teóricas sob a qual os professores são concebidos, ou seja, os concebe como sujeitos de saberes, produtores de currículos e assim sendo não há a priori uma "receita" a ser seguida. O texto reforça que ao tomar decisões diante do currículo que se tem em mãos, possibilita aos professores refletir, analisar e tomar consciência do que sabem, sendo capazes de mudar conceitos e conhecimentos que possuem tanto para processar novas informações como para substituir conceitos cultivados. Nesse sentido, a formação é importante por propiciar novas produções a partir das análises autorreflexivas, concepção essa que permeia a metodologia do curso.

Fonte: Resumo feito pela autora, 2016.

Atividade- Módulo I realizada tendo por base, os textos "Cenários da escola do campo" e Escolas multisseriadas do Campo: histórico, currículo, saberes e práticas docentes"

Quadro 3- Pesquisa realizada junto a um professor de sala multisseriada do campo acerca das seguintes questões: (atividade do curso original).

1.1. Quais são os maiores desafios do trabalho numa sala multisseriada? 1.2. Como se produz a relação objetivos, conteúdo e prática pedagógica a partir do currículo trabalhado pelo docente do campo? 1.3. Como é construído o currículo usados no trabalho das salas e escolas multisseriadas? 1.4. Que compreensões o professor-educador investigado têm acerca do currículo que usa e produz em seu trabalho docente?

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Síntese das questões: Após leitura dos textos produzidos pelas professoras no contexto da formação, busco-se fazer uma síntese das questões postas pelas mesmas.

Os resultados de leituras são imprevisíveis. As expressões escritas são manifestações importantes dos sentimentos "captados", mas jamais esgotados. Contudo, foi possível verificar que todas as 10 professoras relataram sua própria experiência em escolas multisseriadas e todas relataram algum grau de dificuldade que enfrentam no dia-a-dia, evocando às construções de uma diversidade de práticas que emergem da realidade, entendendo-as como invenções protagonizadas mediante uma sala com alunos de diversas séries e ritmos que exigem planejamentos diversificados, estratégias diferenciadas, "jogo de cintura", adequação curricular para ajustar os conteúdos à realidade.

Relataram que utilizam estratégias que consideram potencializadoras para dinamizar o planejamento, para dar conta das diversas séries e ritmos. Situaram como avanço o exercício de interdisciplinaridade que buscam realizar apontando-a como um ganho mediante a necessidade de redimensionar os planejamentos. Relataram as subversões que fazem, os usos e macetes mediante o fazer cotidiano. Ou seja, os textos reforçam que essas dinâmicas, estratégias, macetes são usos potencializados do currículo, são criações, invenções, táticas, saberes para além daqueles acadêmicos, que brotam das experiências, que buscam se legitimar.

Alguns relatos das professoras 1e 10:

> *(p.1) "Pensar no trabalho nas salas multisseriadas é pensar numa tarefa árdua que exige do professor planejamento, dedicação, carinho e muito empenho a cada dia[...]; os desafios são muitos: planejamentos diferentes, explicação de conteúdos diferentes, dar atenção maior para as crianças que tem dificuldades de aprendizagem e que necessitam de um atendimento individualizado; acredito que este é o maior desafio[...]; não há uma receita pronta de como agir, não há um método rigoroso que se seguido conduzirá a um êxito, o que existe são contextos de trabalho e isso ajuda o professor a produzir uma relação com os objetivos e o s conteúdos que devem ser trabalhados[...];sobretudo, os professores devem ter "jogo de cintura" e aproveitar os mesmos conteúdos direcionados, trabalhando a interdisciplinaridade, aumentando porém o grau de dificuldades nas atividades para cada série".*

> *(p.10) "A base curricular é planejada não estando baseada só na escola do campo, o professor que de acordo com sua criatividade planeja atividades valorizando a realidade inserindo-a, sempre objetivando aprendizagem significativa para o aluno de acordo com as necessidades específicas".*

Verificou-se que as professoras apontaram os limites, as dificuldades e algumas potencialidades que vêm sendo possibilitadas, executadas para o enfrentamento dos desafios e destacaram a necessidade dos investimentos nessa escola para que os direitos dos alunos sejam garantidos. Veja o relato da professora 6,

> *(p.6) "As dificuldades burocráticas, o currículo em discordância com a sua identidade, a desvalorização do trabalho pedagógico, a reorganização e manutenção do espaço físico são alguns dos problemas que precisam ser solucionados nestas instituições [...]; adoro dar aulas no campo, mas sonho para minhas crianças com uma escola com bastante espaço para aprender e brincar, uma escola bem cuidada, estruturada, acompanhada constantemente de recursos materiais e humanos. A escola multisseriada precisa de um olhar mais atento para que a educação do campo seja de qualidade e sem desigualdade nos direitos. O ensino da escola multisseriada não é fraco como muitos afirmam, não é verdade".*

Percebeu-se que a produção de texto embasada nas leituras propiciou a expressão das angústias, os sonhos, as esperanças em meio a um cenário desalentador, de abandono e descaso pelo poder público/Estado: a escola multisseriada. Percebeu-se que reconhecem a necessidade de lutar para que essas escolas sejam mais valorizadas pela importância que elas têm para o fortalecimento das identidades campesinas.

Quadro 4- Atividade II – Memorial - (texto original do curso).

Caro cursista, neste primeiro módulo você produzirá narrativas de suas geografias de vida, na perspectiva de contemplar e abordar a dimensão espacial das experiências de formação e saberes das experiências, bem como as conexões com as suas práxis, enquanto educador, na luta por uma educação do campo de qualidade. Compreendemos que nos processos produzidos pelos sujeitos campesinos, suas experiências e práxis, que se transformam dialeticamente no território do campo, precisam ser valorizadas, respeitadas, compartilhadas e problematizadas para a construção de novos saberes na ótica transformadora e emancipatória da educação popular. Nesse sentido, você apresentará narrativas de suas experiências geográficas individuais e coletivas, vividas com os territórios do campo e da cidade, focalizando em suas experiências afetivas com os rios, os córregos, as nascentes, os mares, entre outros elementos hidrográficos dos lugares, espaços, territórios e regiões onde você viveu e trabalhou em sua vida; na perspectiva de estabelecer conexões com a sua militância, sobretudo no âmbito da educação do campo.

Fonte: Atividades realizadas, 2016.

Para exemplificar, apresenta-se, aqui, um memorial que consta no anexo IX.

O memorial geográfico foi uma atividade apontada por todas as professoras como muito interessante de ter sido realizada. Lançaram um olhar para a atualidade rememorando o passado. Buscou apresentar possibilidades de trabalhos envolvendo a questão ambiental, um dos eixos que convergem com Educação do Campo porque discute a relação do homem com a natureza, os usos que faz dela, a sustentabilidade, a questão hídrica no contexto, remetendo às formas sustentáveis, valores, cultura, saberes, etc.

Compreende-se que a atividade sensibiliza os professores a tomarem posicionamento sobre os problemas locais, ambientais engendrando currículos que convergem com uma formação social, crítica. Contudo, ao envolvê-los, instiga à relevância social do conhecimento: constatação (está assim hoje); interpretação (por que); compreensão (visão de totalidade); intervenção da/na prática social (o que é possível fazer?) (MARQUES, 1992).

Para Santos (1996), a narrativa traz na lembrança não só a experiência, mas também a esperança, uma expansão do presente, um contrair o futuro, uma outra sociedade é apontada como possível, como uma pedagogia do conflito para construção de um conhecimento decente para uma vida prudente. Buscou-se contemplar um Memorial que consta no apêndice.

Sobre a proposta, todos os professores gostaram muito de realizá-la.

(p.5) "A formação Escola da Terra proporciona momentos de discussão e de análise sobre a Educação do Campo de Vargem Alta e estes estudos tem sido participativo, com os temas bem reflexivos, possibilita resgatar nossas memórias do tempo de criança, avaliar o meio em que vivemos e que sociedade estamos construindo".

(p.9) "O curso vem dar oportunidade ao professor; valorizando mais o professor[...]; as atividades que nós fazemos são boas; fizemos o memorial que foi muito bom".

Quadro 5- Textos para estudos e atividades - Módulo II - Resumo da autora.

O módulo II traz os seguintes textos para estudos: "Cultura, Culturas, Cultura Popular e Educação" uma entrevista realizada com o prof. Carlos Rodrigues Brandão. "Diálogos, Cultura (s) e interculturalidade, das autoras, professoras Drª Adriana V. G. Hartwig e Arlete M. P. Schubert. "Interculturalidade e interdisciplinaridade: uma aproximação com a temática hídrica, dos autores Drª Arlete M P. Schubert e Dr. Erineu Foerste. Este módulo no seu conjunto discute Cultura (s), Interculturalidade, Interdisciplinaridade e inclusão na Educação do Campo a partir da abordagem teórico-prática dos conceitos e da relação com a produção do conhecimento.

Os textos deste módulo compõem a base para a reflexão teórica e prática visando propiciar a compreensão sobre uma das importantes abordagens que atravessam a Educação do Campo: Cultura (S), Interculturalidade e Interdisciplinaridade, sendo essas noções fundamentais em Educação do Campo e assim sendo, essas perspectivas devem ser levadas em conta nas práxis educativas.

O primeiro texto "Cultura, Culturas, Cultura Popular e Educação, Brandão interage com os docentes ponderando sobre o conceito de cultura e cultura popular, apontando o papel da escola e da mídia no seu reconhecimento e promoção. Fornece elementos teóricos para que professores sejam capazes de fazer uma leitura crítica sobre os currículos escolares e contribui para a desconstrução de currículos hegemônicos enfatizando que todas as culturas precisam dialogar e fazer parte do currículo escolar. É esse confronto entre elas que permite que as identidades sejam valorizadas: todos são produtores de cultura e não há uma que seja pior, ou melhor, pois, a relação entre elas é uma relação entre diferenças. Destaca que as manifestações culturais e educativas aparecem na experiência de cada um, nos documentos, nos registros ligados ao próprio contexto e na conjuntura, considerando natureza, religiosidades, crenças, mitos, costumes e tradições.

O segundo texto "Diálogos, Cultura (s) e interculturalidade", contempla uma reflexão sobre as diferentes compreensões atribuídas ao termo cultura em diversos contextos e tempos históricos. Dando continuidade ao texto anterior, discute sobre as compreensões que perpassam conhecimentos e práticas pedagógicas que, ao se instituírem, influenciam a constituição de identidades, e a escola é um desses espaços e o conhecimento histórico sobre o termo reforça o sentido de que todos os povos, grupos sociais constroem culturas. Um texto muito importante porque traz a ideia de cultura como um fenômeno multiforme, plural, heterogêneo questionando a noção de "alta" e "baixa" cultura.

O terceiro texto, "Interculturalidade e interdisciplinaridade: uma aproximação com a temática hídrica", propõe uma leitura crítica do paradigma intercultural e sua relação com os conhecimentos disciplinares trazendo contextos de vida dos povos indígenas e tradicionais frente ao avanço dos empreendimentos capitalista e sua relação instrumental com a natureza, suas matas e suas águas, provocando um olhar sobre essa questão no contexto e formas possíveis de intervenção. Partindo do estudo das concepções sobre culturas, interculturalidade e interdisciciplinaridade, procura dialogar com o que representa os recursos hídricos no conjunto das operações industriais desenvolvidos junto ou no entorno das comunidades das populações tradicionais e dos povos indígenas para, a partir dessa leitura contextualizar a questão hídrica localmente

Neste módulo, o curso trouxe ainda o texto "Pelas Águas do Rio Biriricas" de KILL, Hudson et al. In SILVA, Adenilte Stein at al (Orgs) Saberes e Práticas – Coleção Educação do Campo. Ed. EDUFES, Vitória, 2013. O texto apresenta um relato sobre a comunidade de Biriricas, localizada em Domingos Martins, composta em sua maioria por moradores de descendência de origem europeia e em menor número por afrodescendentes.

O relato põe em foco as mudanças ocorridas desde o desbravamento da região até a atualidade, destacando o quanto o rio "Biriricas" teve importância na atividade doméstica e econômica da população. No entanto, na atualidade apresenta muitos problemas devido ao aumento de moradias, a não preocupação com a destinação do lixo e resíduos, entre outros que têm causado sua contaminação. Apresenta um projeto que foi realizado por professores, alunos e moradores para conhecer a história da comunidade. Para isso, a partir de

uma nova abordagem, os conteúdos foram ressignificados propiciando que os estudantes ganhassem maior autonomia e maior compreensão sobre a importância da água, colaborando para manutenção da vida, contribuindo para o bem de todos.

Fonte: Textos estudados, 2016.

Entende-se que os textos foram fundamentais porque as questões tratadas tocam no cerne da relação educação, sociedades e padrão único de civilização. Considera-se que o terceiro texto "Interculturalidade e interdisciplinaridade: uma aproximação com a temática hídrica" ao trazer a abordagem da temática hídrica numa visão de totalidade e não fragmentada comumente presente nos textos dos livros didáticos, fornece importante contribuição para discutir o que é a interdisciplinaridade e como esta pode ser possível e potencializada na escola multisseriada. Viu-se que embora ela seja o melhor caminho na abordagem de temáticas (temas geradores), fica evidente, por outro, sua complexidade, ou seja, requer muito conhecimento por parte do professor para desenvolver propostas interdisciplinares.

Para melhor subsidiar as professoras a respeito das temáticas que envolvem o módulo, foi realizado em Vargem Alta dia 30 de julho de 2016, no horário de 7h e 30m às 11h, um seminário envolvendo professores, tutor, auxiliar de serviços gerais (merendeiras) tendo a participação da profª Drª Janinha Jerker, tutora da Escola da Terra pela UFES e a mestranda Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza.

As falas proferidas abordaram as temáticas do módulo, trazendo os debates para o contexto das escolas multisseriadas local. De acordo com a tutora, o seminário foi apontado pelas professoras como muito enriquecedor para melhor compreensão de alguns dos textos para uma intervenção mais pontual na escolha dos conteúdos curriculares e sua produção, considerando as discussões e fundamentação teórica. Sobretudo, é um tema muito complexo que nos provoca a aprofundar e viajar a outros enredamentos.

Entende-se que os textos suscitam professores à produção de currículos mais inclusivos provocando que analisem qual tem sido os saberes, a cultura dominante presente nos currículos, nos livros didáticos, documentários, filmes, textos e etc.

Quadro 6- Atividades do Módulo II.- águas e florestas-síntese da autora.

As atividades do módulo II, giraram em torno do tema "águas e florestas por estar em convergência também com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e igrejas irmãs que escolheram em 2016 essa temática para a Campanha Ecumênica da Fraternidade e também por ser a agroecologia um dos eixos da Educação do Campo, instigando que os professores fizessem a articulação das experiências dos diversos contextos e a educação promovida em sua comunidade escolar. Para realização dessa proposta o/a educador/a de base (tutor/a) organizou com os cursistas um total de 7 GT's (Grupos de Trabalhos de sete disciplinas) para que elaborassem e aplicassem com suas turmas, envolvendo toda

a escola, comunidade, um Plano de Ensino. Foi disponibilizado sugestões dos professores-pesquisadores, nas respectivas disciplinas/áreas (disponibilizadas no site), para subsidiar os professores. A eleição de um tema comum é apontada para garantir uma maior organicidade ao processo como um todo, onde, a partir dos objetivos elaborados na disciplina do GT, cada professor faria as aproximações com as demais disciplinas que melhor articulassem os conteúdos que foram eleitos, tendo em vista a comunidade, contexto escolar. (A diversidade de sujeitos e as particularidades locais). A proposta é justificada por sinalizar que são diversas as razões e situações responsáveis pela grave crise hídrica que assola e ameaça diversas regiões do planeta e a sobrevivência de muitas comunidades. Portanto, além de ser um tema urgente e prioritário, apresenta características o que torna defensável como tema em um curso de Educação do Campo e em suas escolas. Por sua abrangência e interação o debate apresenta-se pertinente para as temáticas historiográficas, geográficas, artísticas, linguísticas, ciências e para um debate ambiental inclusivo.

Fonte: Atividades realizadas, 2016.

Com essa proposta, as professoras foram desafiadas a estabelecerem relações entre as disciplinas e os saberes e fazeres populares da comunidade, por meio da problemática atual dos territórios das águas, bem como compreender como as águas integram os processos de produções culturais, visando articular práticas educativas curriculares com os saberes e fazeres populares locais. Durante o encontro formativo, houve muitos comentários sobre os processos e usos da água no município.

Dentre as abordagens feitas, as professoras destacaram a poluição das águas (falta de saneamento ou tratamento de fossa; má conservação das nascentes; aumento no plantio de pastos e drenagem dos brejos, extração de mármores e granitos, plantio exacerbado de eucalipto que aumentou muito no município, entre outros problemas que colocam o município em situação crítica na questão hídrica.

Para o desenvolvimento do Plano de Ensino, foi sugerido que os estudantes participassem como protagonistas, desde o levantamento das questões até a pesquisa de campo com pessoas da comunidade. Para conhecer o território das águas (foi fornecido material complementar para estudos) e desvendar as práticas da comunidade em sua relação com esses territórios.

A proposta instigou professores e alunos a fazerem uma pesquisa para estimular o reconhecimento e valorização dos espaços que abarcam os saberes e fazeres populares (construções de moradias, casa de farinha, quitungos, rodas d'agua, moinhos, as danças, cantos, poesias, ritmos e instrumentos musicais locais, de forma lúdica e prazerosa).

Ao analisar as sugestões dadas em cada disciplina (suporte teórico/prático) disponibilizados na plataforma Moodle (www.escoladaterracapixaba), que inclui a contribuição dos especialistas da UFES em cada disciplina para auxiliar na elaboração do Plano de Ensino (projeto), os referenciais teóricos e seu diálogo com a prática, os projetos elaborados pelas professoras, observou-se que a forma como se apresentam (conteúdo/metodologia) há um deslocamento da noção de processo de ensino aprendizagem

como transmissão e que a sala de aula foi concebida como um espaço, um lugar de interação. Observou-se, também, que houve diálogo entre os sujeitos e que todos se revelaram portadores de saberes. Conforme coloca Bagno (1999) "são os saberes do vivido que trazidos por ambos, alunos e professores [comunidade], se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados "conhecimentos' que dialogam em sala de aula" (p.21).

Percebeu-se, também, que a metodologia utilizada converge com os princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2014), no que tange à formação de professores. Entre eles, destacam-se:

1º princípio: a interdisciplinaridade é assumida como fundamento epistemológico da complexidade, do qual menciona Morin, (2002); Gallo e Alves (2002).

Observou-se que a realidade do território a que pertencem os alunos foi trazida em questão por meio do trabalho coletivo, da pesquisa, onde utilizando os conhecimentos disponíveis, as sugestões dos especialistas das universidades, outros materiais de aprofundamento para analisar a realidade, ou seja, os conhecimentos das disciplinas, componentes curriculares serviram para melhor compreendê-la;

2º princípio: Valorização do trabalho pedagógico, coletivo, partilhado. As professoras trabalharam no coletivo, assim como os educandos; há, também, as produções individuais, produções coletivas de relatórios por parte das professoras em análise, o que evidencia que este foi um dos princípios que fomenta a análise a autorreflexão que se traduz em novas produções. Os alunos atuam no espaço extra-escola como extensão, assim como os professores agem na comunidade (Tempo Comunidade), escola, a partir dos fundamentos teóricos estudados no Tempo Universidade.

3º princípio observado: o curso de formação traz fundamentos teóricos articulados à prática, um movimento que partiu da realidade e da prática cotidiana das professoras, ou seja, os estudos iam se direcionando para a teoria e incidia sobre a prática, voltava-se para ela, possibilitando uma diversidade de experiências não programadas que surgiram a partir do contexto real, produção de subjetividades, buscando superar com a linearidade, sequência, engessamento de propostas, fazendo a criatividade aflorar.

Enfim, observou-se nos trabalhos produzidos, um diálogo com os repertórios culturais, uma perspectiva Freireana ancorada nos pressupostos de uma educação problematizadora em oposição a uma educação bancária, onde o aluno é um depósito (Freire, 2003). Tal abordagem converge ainda com uma perspectiva sociocultural. Segundo a professora doutora em Psicologia Educacional Maria da Graça Nicolletti Mizukami (In CORDEIRO, 2007), a visão

da abordagem sociocultural é a de que o homem se constrói à medida que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando conta de sua historicidade. Assim, a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. “O professor procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a sua cultura e o processo ensino e aprendizagem deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido” (p.61).

Fomenta a compreensão que o ensino não se limita a uma perspectiva metodológica, mas antes, abrange novos papéis sociais para os atores que estão envolvidos nos processos educativos, possibilitando compreender a prática educativa para “além de si mesma” (FREIRE, 2003, p.21). Tal postura exige a interatividade, a dialogicidade, a autonomia, sendo a relação professor- aluno horizontal, do qual o último cria condições para que, juntamente com os educandos, a consciência ingênua seja superada. Nesta perspectiva, o diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperaçãoe a solução comum dos problemas.

Desse modo, viu-se que os módulos e propostas convergem com uma concepção de educação que enfatiza a capacidade de atuação na realidade para melhorá-la, o que aflui com uma maior aproximação com a qualidade social da educação ou uma educação de melhor qualidade quando sempre está em construção e adiante (RIOS, 2003).

4º princípio: observou-se a presença da pesquisa como princípio educativo por meio do diálogo com as disciplinas para sua reorganização nos usos dela na prática, dialeticamente vai a ela e retorna a ela para transformá-la a partir dos fundamentos, e nesse sentido fomenta que o professor seja um profissional auto reflexivo que reflete sobre seu fazer, novas bases para um agir crítico;

5º princípio: rompendo com uma perspectiva praticista, aplicacionista (OLIVEIRA 2012; BRZEZINSKI, 2001; FREITAS, 2007), observa-se a flexibilidade curricular, pois, à medida que o contexto sinalizava questões, problemas, emergiam novas produções, potencializando os currículos que ainda são urbanocêntricos e que o curso busca transgredir.

A prática da pesquisa envolvendo a realidade assemelha-se ao que postula Andrade e Romancini (2009) quando destacam a importância de os educandos pesquisar e reconhecer a realidade em que estão inseridos e sobre o que afirma Freire (2003), quando advoga que analisando o próprio contexto é que se pode criar as possibilidades de transformação e neste processo os educandos se reconhecem como sujeitos capazes dessa transformação.

Compreende-se que a experimentação da transposição didática, evidencia que o aprofundamento teórico subsidiado pelas contribuições dos especialistas em cada disciplina

trouxe a ampliação do repertório de atividades e propostas de forma rica e inovadora com possibilidades metodológicas diversas para desconstruir visões lineares, únicas, que ainda prevalecem nas formas tradicionais de conceber o currículo, o que demanda da intervenção e compreensão do papel político e social do professor e da escola.

Desconstruir essas visões lineares, apresentar outras versões, incluindo vozes excluídas pelo currículo, converge com uma perspectiva curricular crítica. Conforme adverte Silva (1995), o currículo não está envolvido num simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Ele possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza através de uma relação entre pessoas. O autor reitera:

> "O conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção- no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais- significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção (1995, p.92).

Desse modo, o currículo pode ser considerado uma atividade produtiva, onde há possibilidades de intervenção. Um dos relatos sobre essa atividade feito pela professora 10, exemplifica:

> *(p10) "Os trabalhos em grupos, pesquisas proporcionou para as crianças uma visão ampla que envolve inúmeros problemas que o mundo atual vem enfrentando com relação à falta de água, de acordo com sua realidade, e também uma grande diversidade de experiências, com participação ativa e significativa, assumindo uma forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à proteção e conservação, e que principalmente o entendimento de que, cada um fazer um pouquinho, ou seja sua parte, poderá mudar sua realidade, pois não temos como mudar o mundo , mas temos como mudar nossos hábitos, mudando nossa própria realidade/comunidade. Diante disso, os alunos tiveram a oportunidade de refletir, conscientizar – se sobre a importância da água para sua realidade e existência como a sua preservação".*

Os estudos do "Tempo Universidade" (textos teóricos, reflexões) ganharam significados no "Tempo comunidade" (TC) à medida que as atividades propostas dialogavam com as realidades, com as vivências pessoais e profissionais, fazendo essa ponte entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos alunos, da comunidade e deles próprios. Verificou-se que os saberes escolares (conteúdos) foram ressignificados.

Na análise dos projetos realizados ficou evidenciada a presença desses elementos como forma contra- hegemônica à padronização, a disciplinarização, hierarquização, fragmentação, seriação. Esse caminho aproxima-se do que Alves e Rocha (2002) apontam como emergente. É um caminho trilhado por aqueles que acreditam que a construção do conhecimento significativo é aquela que parte do conhecimento gerado na escola, respeitando, porém, a dinâmica dos vários processos que acontecem nela, onde "é possível e necessário que outros sujeitos interessados apresentem propostas à escola, que em sua imensa diversidade complexifiquem o processo, enriquecendo-o" (p.25) aproximando-se, assim, de uma perspectiva crítica.

Segundo Cao (2010), a perspectiva teórica crítica é muito mais do que uma metodologia. Ela enfatiza a abertura a novas formas de conhecimento, tem a ver "com a capacidade de identificar fontes ocultas de opressão nas vidas individuais e a transformação das relações sociais[...]. Trata-se de abrir-se precisamente a novos pontos de vista e, portanto (potencialmente) a novas soluções" (p.195).

Em análise sobre os trabalhos, observou-se o quanto foi significativo o projeto "água", aproximando-se dessa perspectiva uma vez que envolveu a comunidade acerca da temática, evidenciando criatividade, ousadias e tessituras curriculares, buscando transformar a realidade, ainda que a escola sozinha não seja capaz dessa mudança.

Para exemplificar, optou-se por selecionar o relatório produzido pela professora no corpo do trabalho de forma sintetizada, sendo reinserido no anexo IX, contendo as fotos. Pela extensão que tomariam no corpo do trabalho, contemplaram-se (DO ANEXO V AO VIII) todos os relatórios produzidos no contexto da formação.

Quadro 7- Relatório do projeto: "água é vida" da "EMEB Frade" realizado no contexto da formação Escola da Terra Capixaba. (Relatório completo consta em anexo nº XI).

O projeto "Água é Vida" partiu da necessidade de conscientizar os alunos e a comunidade escolar, de que são membros integrantes do meio ambiente, e que devemos atuar de forma crítica e responsável perante a atual realidade que enfrentamos com a poluição e a falta de água do planeta. Assim possamos entender e mudar nossas atitudes frente à preservação do meio ambiente e principalmente da água. O projeto deu início com a leitura do livro de literatura "Pinga Pingo Pingado" de Alice Luttembarck, roda de conversa e confecção de cartazes. Em outro momento com o intuito de mostrar a realidade, a turma visitou o rio que passa próximo a comunidade, onde puderam observar e refletir sobre atual crise hídrica que estamos passando. Para enriquecer esse momento, tivemos a participação (depoimento) de moradores da comunidade, para dialogarmos sobre como eram as águas de sua infância e a que se encontra neste momento nos rios, córregos e nascentes. Após, confeccionaram o croqui do rio atual e sentiram a necessidade de fazer algo para contribuir com o meio ambiente: Diante dessa situação foi proposto o plantio de árvores. Dando continuidade ao trabalho, tivemos uma conversa informal sobre o pintor Vincent Van Gogh e os alunos plantaram sementes de girassóis no pátio da escola, onde posteriormente criaram sua própria tela sobre os girassóis. Durante toda a realização do projeto fazíamos análises críticas sobre fatos que vêm ocorrendo no meio

ambiente, inclusive na dramatização da música “Dá Mais Vida” e no filme “Sonho”. Para finalizar os trabalhos, os alunos realizaram a produção de poema e paródia sobre a preservação do meio ambiente que será apresentado para a comunidade escolar no dia da Conquista. O melhor caminho para a manutenção da vida na Terra é a mudança de hábitos e comportamentos.

Fonte: Atividades realizada, 2016.

Em análise da proposta sugerida pelos especialistas e da atividade produzida, apoiando em Santos (2011), viu-se que o território não é um espaço abstrato do planeta. A territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. Os valores locais chocam-se com os valores globais e o professor, como protagonista, contribui para elucidar à luz dos conhecimentos científicos que valores devem ser fortalecidos.

Libâneo (1985) afirma que ao fazer da experiência social concreta dos alunos a própria trama do trabalho pedagógico, sobre a qual se introduz o conteúdo científico das matérias, está se concebendo o conhecimento como uma atividade inseparável da prática social. “A atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva a apreender a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social para transformá-la” (p.76).

Nesta linha de pensamento, Freire (2003) afirma que uma educação emancipatória busca as contradições, problematizando a realidade a partir do conhecimento científico que clareia essa realidade possibilitando pensá-la, lançando sobre ela novas perguntas para, à luz do conhecimento, poder transformá-la, o que pressupõe que o conhecimento já existente, mas não dado, tem que servir como luz e não como algo pronto a ser memorizado, desvinculado da prática, descolado da realidade. Ele precisa ser confrontado com a realidade.

Para esse intento, a formação propõe que o conhecimento seja construído numa perspectiva interdisciplinar, articulando saberes, articulando disciplinas, onde o professor seja o protagonista (MORIM, 2002; ALVES; ROCHA, 2002; GALLO, 2002).

O encontro do aluno com as matérias de estudo precisa garantir os efeitos formativos desse evento. Muitas vêm sendo as mudanças apontadas para superar a lógica da qual os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado. Coletivos docentes e escolas têm questionado essa visão mercantilizada dos educandos, dos docentes e do currículo e, com isso, engendrando novos currículos, potencializando-os para uma formação social, ética e cidadã.

> "Por mais que se tenha uma proposta de trabalho colocada, o docente busca outras formas de romper e dar maior legitimidade ao seu fazer. Um exemplo é quando o professor reúne todos os alunos em torno do mesmo tema de estudo e propõe diferentes aprofundamentos" (JESUS; FOERSTE, 2015, p.11).

O trabalho realizado ilustra uma tática que desafia o currículo prescrito, pensando o vivido, o praticado, com seus limites e com suas possibilidades. Ilustra caminhos rumo a uma educação que propicie um repensar sobre de que forma a Educação do Campo está presente no contexto ou distante dele.

Ilustra a luta de professores para que as escolas multisseriadas sejam mais visualizadas pelo que fazem, ou seja, que elas "merecem outros olhares" como afirma Arroyo (2010, p.10). Ilustra que mesmo diante das precariedades é preciso questionar a visão reducionista de que a seriação é vista como modelo, referência de qualidade e solução; que a escola multisseriada é um dos problemas da educação no campo e sua nucleação é necessária.

É preciso enxergá-la para além de uma sala comum com alunos de diversas séries. É preciso que ela não seja fechada, mas também que seja cuidada pelo poder público para que, cada vez mais, as crianças sejam protagonistas junto à família e num sentido de comunidade, coletividade, sejam portadoras da esperança e da utopia porque podem preparar uma terra melhor do que esta que se tem hoje.

Têm que estar comprometidos com a justiça social e ecológica, preservar as florestas, cuidar do seu espaço, manter as águas limpas: isso é cuidar da casa comum. Mais do que planeta, que é uma categoria geográfica, se fala de casa, porque casa é uma categoria existencial, onde se vive (BOFF, 2016, p.12). Acredita-se que os projetos desenvolvidos caminham nesta direção.

Quadro 8- Textos de estudos e atividades - Módulo III- abordagem resumida da autora.

O módulo III traz para leitura dois textos: "Construção do projeto político pedagógico da escola: Um desafio ao coletivo da comunidade escola", escrito pelos professores Dr. Erineu Foerste e pela professora Drª. Gerda Schutz Foerste e o texto, "Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada" de Maria Ciavatta. Este módulo discute os Princípios e Práticas em Educação do Campo, onde o Projeto Político Pedagógico - PPP é percebido como articulador do trabalho dentro da escola e dessa com as diferentes comunidades culturais campesinas, devendo desencadear em práticas sócio- pedagógicas em escolas campesinas. O primeiro texto retoma o conceito de projeto trazendo sua tessitura a partir do que preconizam os documentos legais, como a LDB 9394/96, que coloca para o coletivo da escola a exigência da produção do projeto político pedagógico, reforçando que a gestão democrática é um direito conquistado pela sociedade civil para a construção da autonomia pedagógica e administrativa das instituições escolares e das ações dos sujeitos na proposição e execução de projetos educativos a partir da realidade brasileira nacional e local, base que que deve permear e fundamentar sua construção. O 2º texto, escrito "Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada", relata uma experiência sobre a organização de centros de memória a partir de cada escola. A autora aborda que a memória

do trabalho e da educação é um tema pouco explorado tendo algumas causas principais: a ausência de registros históricos que não sejam os documentos relativos à vida escolar dos alunos e o predomínio quase absoluto da cultura oral dos professores, os principais protagonistas, assim como a falta de tempo, de espaço, de recursos financeiros e humanos especializados para o trabalho de arquivo. Aponta por último a tradição colonizadora e autoritária da memória apagada das gerações sem história. Em função de neste módulo os professores terem sido instigados a encontrar vestígios documentais em fontes históricas, orais sobre o surgimento da escola na comunidade tendo em vista incluir este histórico no PPP para compor o "Centro de Memória da comunidade e da escola" o texto veio subsidiar na compreensão de que os arquivos escolares podem ser um rico lugar de memória e de identidade, para além dos dados que compõem a burocracia escolar (notas, séries, aprovações, leis, resoluções etc.).

Fonte: Estudos realizados, 2016.

O Centro de Memória pode ser composto por dados e fotos da escola, histórias das famílias que compõem as comunidades, eventos realizados por professores e alunos, prêmios que possivelmente tenham sido ganhos por professores que atuaram nas escolas, entre outros.

Tendo por base a leitura dos textos, que foram discutidos coletivamente e o trabalho desenvolvido no "Tempo-Comunidade", as professoras fizeram um registro sobre as questões que seguem, assistindo em seguida, quatro vídeos.

Quadro 9- Atividade – Fórum temático: a construção coletiva do PPP (atividade do curso).

De acordo com os professores a concepção de educação afeta o trabalho docente impactando o ensino e as relações da escola com a comunidade. A partir da promulgação da Lei 9394/96 os docentes passam a ter o direito à elaboração da proposta de ensino da escola. Em sua escola, como foi elaborado o PPP, ou seja, quais os sujeitos que participaram das discussões? 1- A sistematização do documento contempla os diferentes modos de produção e conhecimentos do contexto no qual a escola se encontra? 2- Como os temas discutidos durante a formação Escola da Terra podem participar do currículo praticado em sua escola? 3- Em sua escola podemos encontrar registros históricos sistematizados ou um centro de memória?

Fonte: Atividades realizadas, 2016.

A atividade foi respondida e entregue à tutora para ser postada na plataforma, uma vez que, anteriormente ao encontro presencial, já haviam sido enviados os módulos de estudo impressos e feito um trabalho sobre o PPP pelas professoras junto à comunidade escolar. Desse modo, a tutora preparou um resumo do texto do PPP que foi lido e discutido.

A temática do PPP e sua construção já vinha sendo objeto de estudo da equipe da SEME junto às professoras nos estudos coletivos mensais. Com a formação houve, segundo a tutora, uma rediscussão tendo em vista adequá-lo, considerando os referenciais da Educação do Campo.

Durante o "Tempo – Comunidade" junto à comunidade escolar foram realizados estudos sobre o PPP, que se encontravam em fase de finalização, onde elencaram as metas e ações que poderiam ser enfatizadas no ano de 2017, assim como aquelas que a escola já

realizava e que deveriam ser mantidas. Buscou-se trazer no Anexo I a estrutura do PPP construído pela equipe da SEME e professoras envolvidas.

Neste módulo, as professoras assistiram e discutiram 4 (quatro) vídeos e registraram em grupo um resumo dos filmes para a postagem na plataforma. Contudo, outros vídeos constam como parte integrante do curso, inclusos no anexo VI.

Quadro 10- Atividade – vídeos assistidos - resumo da autora.

1. "A terra ensina": documentário demonstrando a relação dos agricultores pomeranos de Santa Maria de Jetibá com a terra e o seu respeito à natureza, formas utilizadas para preservar as nascentes, o uso sustentável do solo, os conhecimentos que possuem sobre preservação, sobre cultivo;
2. "Saborosas memórias quilombolas": há narrativas sobre tradição da culinária reportando à infância e a agricultura familiar, destacando a sopa de banana na cicatrização pós-parto. Para além da refeição realizada o vídeo buscou retratar um momento de trocas de saberes, amizade e fraternidade. Assim, ressalta que o modo de preparar os alimentos representa riqueza cultural, valores deixados para as gerações vindouras. O vídeo expressa o desejo dos quilombolas em manter a memória viva dos ancestrais.
3. "Pedagogia da alternância": O documentário mostrou como é a realidade de uma escola que funciona na metodologia da Pedagogia da Alternância e como o planejamento inclui as vivencias da comunidade numa interface de extensão. Destaca que todo o trabalho busca uma ruptura com o modelo tradicional, cujo conhecimento tem um significado que extrapola a sala de aula;
4. "Aprender a aprender": destaca que o aprendizado não ocorre a partir de uma simples transferência de conhecimento. Os sujeitos recriam, aprendem no exercício da pesquisa, transformam o conhecimento.

Fonte: Atividades realizadas, 2016.

Os vídeos na sua relação com o PPP e com os módulos de estudos suscitam no contexto local um resgate de experiências, saberes e tradições dos campesinos que possam ser registrados, socializados. Um trabalho possível, mas que envolve parcerias, vontade política e reconhecimento desses saberes como cultura produzida que deve compor o currículo escolar, desconstruindo a perspectiva hegemônica de cultura que ainda é dominante nesses currículos.

Quanto ao vídeo Pedagogia da Alternância, as professoras mencionaram que ele não se aplica ao contexto local ainda por não haver escolas com esta metodologia.

4.1.1 Síntese das respostas e considerações sobre os módulos de estudos e propostas do módulo III

Fez-se uma síntese das respostas obtidas pelas professoras sobre a elaboração do PPP, sujeitos que participaram, inclusão dos modos de produção e conhecimentos do contexto, a participação dos temas da formação Escola da Terra no currículo e se há registros históricos sistematizados ou um Centro de Memória.

Em resumo, todas as professoras relataram que envolveram a comunidade escolar na discussão do PPP, buscando organizá-la de acordo com as necessidades e realidade dos

educandos. Registram o apoio e orientações da equipe de pedagogas da SEME/VA e que sua sistematização contemplou o histórico da comunidade, as metas, objetivos, os direitos de aprendizagem dos educandos. Noventa por cento (90%) delas sinalizaram que a formação "Escola da Terra" contribuiu para que pudessem dar maior valorização e inclusão da cultura, saberes da comunidade entre outros saberes que participarão do currículo.

Apenas dez por cento (10%) afirmou que na escola já buscam inserir saberes e conhecimentos da comunidade escolar, independente da formação. No entanto, salientaram que a "Escola da Terra" tem fomentado essa inclusão. Reconhecem que o PPP deve ser um direcionamento, devendo, portanto, estar em constante processo de construção para atender às necessidades. Quanto aos registros, todos relatam haver materiais, porém, muitos não estão organizados, uma tarefa que começou a ser organizada no ano desta pesquisa, devendo ter continuidade em 2017.

Apresentam-se, aqui, alguns relatos, dentre eles os das professoras 1, 9 e 10, consecutivamente, para exemplificar:

> *(P1)"Sabe-se que o PPP é um instrumento que mostra a proposta educacional da escola, bem como os problemas e as possíveis soluções dos mesmos. Na escola onde atuo o PPP está em elaboração, ou melhor, já se encontra praticamente em sua fase final. O mesmo foi elaborado com a participação dos funcionários da escola e comunidade escolar, sob orientação das pedagogas da SEME que acompanham as Escolas do Campo.*
>
> *Como o PPP é um documento que dá margem ao professor adequar o currículo, acredito que a sistematização do documento contempla sim os diferentes modos de produção e conhecimentos onde a escola está inserida, pois o mesmo se adequa a realidade vivenciada do educando, cabendo ao professor alterar ou acrescentar propostas que sejam viáveis para a comunidade. A maioria dos temas discutidos na formação já fazem parte do nosso currículo com exceção a "Pedagogia da Alternância", onde no município não foi implantado, não abrangendo assim a nossa realidade. Na escola onde atuo é possível encontrar algumas fontes de registros históricos. Dentre os quais podemos citar: Monografia da comunidade, história do nome da escola e biografia do primeiro professor [...]. Temos fotos a partir do ano de 2009. A partir desses registros e de outros que iremos solicitar a comunidade, estaremos realizando esse resgate montando um Centro de Memória que ficará exposto para os estudantes, famílias e comunidade".*

Relato de atividade da professora (p9):

> *[...] "; a formação Escola da Terra está sendo um grande suporte para a prática do currículo na escola, pois, oportunizou debates, projetos, resgate das manifestações culturais, trocas de experiências, ações envolvendo a escola e a comunidade".*

Relato de atividade da professora (p10):

> *"Mediante a vários estudos, pesquisas sabemos da grande importância do PPP de cada escola, pois de acordo com sua elaboração que pode-se conhecer a realidade própria, ou seja, a cultura, o histórico da comunidade escolar, como base para o planejamento de metas, ações, que visem o desenvolvimento em todos os aspectos dos alunos[...]; através da formação Escola da Terra percebemos a importância de valorizar a cultura, a terra, a água, o histórico social e envolver a comunidade na vida escolar dos alunos. Comunidade/família/escola/aluno essa parceria não pode faltar nas escolas do campo"*

Compreende-se que a temática que envolve a construção do projeto político pedagógico e sua efetividade, tendo em vista a escola e seus sujeitos como referência, é um desafio e sua discussão não é nunca um esgotamento, tampouco um processo já resolvido. Sua inclusão foi importante como proposta de avaliar, reavaliar e fomentar sua revisão, o que implica retomar seu estudo para ressignificá-lo no contexto local, pois este foi um dos problemas apontados pelas professoras na pesquisa, quando oitenta por cento (80%) afirmaram que não tinham acesso ao PPP (ficava na SEME); enquanto vinte por cento (20%) afirmaram ter acesso, porém, desatualizados.

Ou seja, reconhecem sua importância como um documento que norteia as ações da escola. Assim, pensar que significado ele tem em momentos em que forças contrárias buscam destituir a escola e os sujeitos de seu protagonismo é encontrar caminhos alternativos e possíveis para concretizar os ideais que se buscam: uma educação com a qualidade social e como tal ele não pode ser um documento elaborado externamente.

Depreende-se que sua elaboração ou revisão como instrumento político e pedagógico (termos indissociáveis) implica em desafios no contexto das escolas multisseriadas em Vargem Alta/ES, especialmente quando são considerados seus desdobramentos e quando os desafios estão mediados por questões contemporâneas relacionadas às demandas políticas, sociais e culturais dos povos do campo. Sabemos ser um desafio, mas é um desafio possível e necessário, assim como o é para a construção de um currículo mais apropriado ao contexto campesino.

Além do encontro presencial coletivo (ocorrido em 22/10/2016), as demais cargas horárias do curso foram destinadas à preparação dos trabalhos a serem realizados nas escolas do campo, envolvendo a comunidade, sendo denominado de "Dia da Conquista", conforme cronograma abaixo:

Quadro 11- Cronograma do Dia da Conquista.

Escola: EMEB " PEDRA BRANCA" Dia: 30/09/2016. Horário:8h e 30m.
Escola: EMEB "ITABIRA": Dia: 27/10/2016. Horário:8h e 30m.
Escola: EMEB " SANTO ANTONIO" Dia: 03/11/2016. Horário: 19h
Escola: EMEB "SOSSEGO" Dia: 08/11/2016. Horário: 08h
Escola: EMEB "FRADE" Dia: 09/11/2016. Horário: 08h e 30m.
Escola: EMEB "TAQUARUSSU" Dia: 11/11/2016. Horário: 08h
Escola: EMEB " SANTANA" Dia: 18/11/2016. Horário: 08h e 30m.
Escola: EMEB " CASEMIRO COSTA" Dia: 18/11/2016. Horário: 08h e 30m.
Escola: EMEB "ANTONIO VAZZOLER". Dia: 25/11/2016. Horário: 08h
Escola: EMEB "PARAÍSO". Dia: 01/12/2016. Horário: 08h.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

No módulo III foi solicitado aos cursistas, como atividade conclusiva, que elaborassem um registro sobre o percurso formativo para ser postado na plataforma do curso, bem como para ser deixado na escola compondo o Centro de Memória, conforme segue:

Quadro 12- Atividade final - (original do curso).

Atividade conclusiva: Complemente as reflexões desenvolvidas em seu memorial e descreva densamente todas as ações desse curso com sua análise conclusiva. Ao final imprima encaderne e arquive em sua escola. Com base no texto de Ciavatta, organize juntamente com seus alunos o cantinho da memória. Para tanto, junte os materiais produzidos com sua turma nesse semestre letivo e agregue novos e diferentes instrumentos para complementar gradativamente o "Centro de Memória" de sua escola. Transforme-o em um espaço permanente, junto com a biblioteca e o arquivo de fotografias e documentos, das memórias da escola e sua comunidade. Em encontro em sala de informática, com acesso à Internet, respondam ao questionário de pesquisa organizado para identificar o perfil dos cursistas e avaliar o curso Escola da Terra. Acesse ao link abaixo e preencha os campos e envie. https://goo.gl/forms/efa68H3EMqsmkjsC3

Fonte: Atividades realizadas, 2016.

Para exemplificar inserimos no anexo VI, uma atividade produzida por uma professora no contexto da formação. Pois, consideramos bastante enriquecedora a proposta porque arquivos dos acontecimentos, fotos, relatos, narrativas são histórias, memórias que significam muita importância, pois estão além de dados e estatísticas, perdendo-se no tempo se não forem registradas.

Em análise sobre os trabalhos, observou-se o quanto foi significativo o projeto "água", uma vez que envolveu a comunidade acerca da temática, evidenciando criatividade, ousadias e tessituras curriculares. Para exemplificar foi selecionado um trabalho que consta no anexo VI.

4.1.2 Considerações gerais sobre os módulos e atividades da Escola da Terra Capixaba

Trazendo a título de considerações, uma leitura geral dos módulos de estudos e as propostas sugeridas, compreende-se que em decorrência das escolas multisseriadas em sua maioria estarem situadas em contextos rurais atendendo a crianças, filhos e filhas de campesinos (pequenos agricultores, meeiros, quilombolas, assalariados rurais, acampados da reforma agrária extrativistas, seringueiros, indígenas, entre outros), os textos buscam informar, conscientizar e sensibilizar os professores a assumirem a causa em prol da construção de uma escola que tenha os sujeitos locais como referência, tendo como possíveis desdobramentos um aprendizado significativo e que preze pelo conhecimento, pelo diálogo intercultural, qualidade de vida local (eixo agroecologia) como norteador.

Os textos, no seu conjunto, reforçam a importância de os professores desenvolverem práticas, currículos que tenham os sujeitos reais do campo como referência sem que isso signifique desconsiderar o currículo prescrito, mas recriá-lo, reinventá-lo como alternativa para incluir nele os repertórios culturais diversos, historicamente omitidos. Provocam com base nos fundamentos apresentados, o professor a analisar o espaço que atua na tentativa de potencializar os currículos, engendrá-los na perspectiva da interdisciplinaridade.

Considerando os limites da interdisciplinaridade, os textos trabalham com as possibilidades, convergindo assim com Moraes (1998); Arroyo (2004; 2007; 2011); Alves; Rocha (2002); Gallo (2002); Certeau (2003), entre outros, que sinalizam que a fragmentação do conhecimento impede que a totalidade seja compreendida. A especialização é necessária, mas ela tem que dialogar com outras ciências.

A formação “Extensão Escola da Terra Capixaba” contribui para recolocar no centro do debate metodologias que superem o paradigma tradicional em que alunos, professores são sujeitos passivos, espectadores do mundo, e com o desdobramento ficam presos a um currículo que é preestabelecido antecipadamente, de modo linear, sequencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rigidamente estruturados, sem levar em conta a ação do sujeito e sua interação com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas.

Suscita um repensar sobre a questão das práticas fragmentadas compartimentalizadas ainda presentes em muitos contextos como decorrência de uma ciência especializada que fragmenta em partes, mas não dialoga para que o todo possa ser compreendido na sua dimensão holística. Os textos e propostas convergem, como advoga Moraes (1998) de que um novo jeito de fazer educação requer uma nova visão de mundo e, consequentemente, exige novos critérios para se pensar os currículos. Pois,

> Não se pode partir da existência de certezas, verdades científicas, estabilidade, previsibilidade, controle externo e ordem como coisas possíveis. Se tudo está relacionado, interconectado, em constante interação, em processo contínuo de transformação não há como trabalhar a educação a partir da reprodução do conhecimento, com conceitos fechados, disciplinas fragmentadas, processos estanques, objetivos definidos e comportamentos esperados" (MORAES, 1998, p.146).

Depreende-se que as produções das professoras não são resultados dessa formação apenas, mas são provocadas, evidenciadas, enriquecidas pela Escola da Terra. Essas novas apropriações e adequações são compreendidas como maneiras de utilizar cotidianamente um currículo que se aproxime dos alunos, suas vivências (do campo e com o campo), se constituindo, portanto, no saber que não vem pronto, ou determinado externamente a ser executado, mas no saber que é produzido no diálogo com outros saberes, de diferentes contextos, sendo em última instância, o professor, o protagonista, o construtor, o grande artífice das propostas curriculares.

Nóvoa (1995, p.27) salienta que "as práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores". Desse modo, as propostas de trabalho, produzidas pelos professores a partir dos subsídios teóricos que situa o contexto campesino como debate podem ajudá-las a elaborarem novas produções, a se apropriarem da metodologia na perspectiva do compromisso ético, político e pedagógico, uma práxi comprometida com os alunos, sujeitos que habitam o campo.

Ao desenvolverem o Projeto "Água" nas suas interfaces com outros conhecimentos oriundos das disciplinas específicas, os professores puderam, além de assegurar a instrução, segurar também a formação social, um conhecimento para olhar melhor a realidade expressando-a nas diversas linguagens, uma metodologia que busca romper com a compartimentalização, a fragmentação, segmentarização do conhecimento (GALLO, 2002; ALVES; ROCHA, 2002).

Sobretudo, sabe-se que essa prática não é fácil e, embora muito em voga nos cursos de formação, ela ainda não é uma realidade do ensino contemporâneo e necessita ser melhor discutida. As diretrizes curriculares, aprovadas pela Res. nº 7, de 2010, corroboram:

> A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos[...]; &1º - a oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferece aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que

> avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares[...]&2º são exemplos projetos a partir das questões da comunidade, questões culturais numa perspectiva transversal[...] (BRASIL, 2010, p.7).

Compreende-se que a abrangência que envolve ser uma escola do campo, implica em desafios, muitos, ainda a serem superados, especialmente tratando-se da escola multisseriada que atende alunos de 1º ao 5º ano e quando professores relatam sobrecarga de tarefas tendo várias atribuições, (planejar para várias séries/ritmos, alfabetizar, atender pais, preencher papéis, envolver a comunidade, presidir as reuniões de Conselho de Escola, entre outros) e etc.

Sobretudo, considera-se que os Módulos de estudos convergiram, dentro dos limites de uma escola multisseriada com os referenciais teóricos que subsidiam a Educação do Campo, e buscou atender ao que preconiza as legislações (LDB 9394/96, Res. nº 1, de 3 de abril de 2002, Res. nº 2 de 28 de abril de 2008) no que se refere à formação específica de professores, à Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, que institui o programa Escola da Terra.

De acordo com a Portaria da Escola da Terra, o objetivo da formação continuada dos profissionais "constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem suas turmas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural". Convergindo com as diretrizes (BRASIL, 2010) Art. 25- "Os professores devem levar em conta a diversidade sociocultural da população escolar, a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos[...].

Ainda pelo Art. 40:

> As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais estarão ampliando as oportunidades de I- "reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos.

4.2 Os sujeitos da pesquisa: o Programa Escola da Terra na visão da tutora e das professoras em Vargem Alta/ES

Buscou-se ouvir os sujeitos envolvidos, tendo em vista suas percepções sobre as contribuições, os eventuais limites da formação, que à luz dos estudos, avanços e desafios

sejam postos em debates como possibilidades de contribuir na construção de políticas de formação que venham ao encontro dos professores que atuam nesses contextos.

Inicialmente, optou-se por trazer a visão da tutora da formação Escola da Terra Capixaba, cujas questões constam no roteiro de entrevista, no apêndice VI.

De acordo com a Portaria Escola da Terra (art.4º), um dos componentes do programa é a assessoria pedagógica dos tutores às escolas envolvidas e seus professores. Nesse sentido, buscou-se obter algumas informações que auxiliasse na composição do quadro de análise do programa enquanto política pública, ou seja, para além da sala de aula. Entende-se o papel do tutor fundamental quando é ele que diretamente está envolvido na formação, que vivencia os desafios, as possibilidades, cujas impressões e depoimentos, contribuem em muito para ampliar nossos olhares.

Buscando compreender como se deu o processo de seleção para a tutoria, observou-se que essa seleção, muito embora perpasse por processo seletivo e preferencialmente os/as escolhidos/as sejam professores de escolas multisseriadas do quadro de efetivos, conforme critérios da Portaria (BRASIL, 2013b), nem sempre esses critérios são os mais adequados, ainda que prevejam disponibilidade de carga horária e "bolsa" incentivo.

Seja porque os professores possuem outros vínculos, seja porque é um programa que não garante continuidade. Um outro problema que fica visível neste critério é que muito embora seja válido que a seleção se dê entre os professores de escolas multisseriadas, como e que garantias há, que o selecionado continue a assessoria após o término da formação dando continuidade aos estudos? Em Vargem Alta, a tutora foi indicada pela secretária de educação pelo fato da mesma estar naquele momento pedagoga da secretaria, provisoriamente.

A portaria previa, ainda, que o tutor tivesse experiência em Educação do Campo, preferencialmente. Nesse sentido, a tutora já tinha atuado dois anos em escolas multisseriadas na secretaria municipal de educação de Vargem Alta/ES, embora não tivesse formação específica.

Relata que para a concretude do programa, conta com suporte e assessoria dos tutores a distância da UFES e coordenador da "Escola da Terra", sendo, essa assessoria no encontro de formação, que acontece em um único dia e, sempre que solicitar, através de e-mail e pela plataforma. Há ainda uma tutora responsável por esclarecer a operacionalização do programa no SIMEC.

Com relação à função como tutora, inclui a formação presencial no Polo da UAB, acompanhamento dos professores no "Tempo-Escola" com visitação às escolas pelo menos quinzenalmente. Afirma que há liberdade para modificar ou adequar o plano de trabalho

proposto pela UFES, embora venha pronto, sinalizando que as propostas não têm sofrido mudanças. Para melhor atender às professoras, face à precariedade quanto ao acesso à internet, envia todo o material de estudo impresso e com antecedência ao encontro presencial para que seja possível sua socialização. Esclarece que no Polo presencial da UAB, a internet também é muito lenta.

Se houve participação de representante da SEME, com a SEDU/ES/UFES na escolha dos temas de estudos, relata que não tinha essa informação, afirmando que a definição do conteúdo programático tem vindo pronto; apenas sabe que a adesão ao programa cabia ao secretário e ao prefeito e o primeiro encontro com a equipe da UFES/ consultoria ocorreu em dezembro de 2015, quando obteve esclarecimentos sobre o programa.

Visando obter da tutora, opinião se o encontro de preparação dos tutores feito pela UFES era considerado suficiente para haver o repasse para os professores do município e assessorá-los, a tutora destaca que de início ela considerou que os textos eram difíceis e complexos para serem estudados em um único dia. Assim sendo, considerou o tempo de preparação inadequado, ficando muitas dúvidas.

Tendo em vista sua inserção como formadora e maior compreensão sobre Educação do Campo, buscou-se obter sua opinião se as atuais 180 horas de formação seria o suficiente para que os professores estivessem preparados para desenvolver currículos e um projeto Político Pedagógico que atendesse aos pressupostos de uma escola do campo. Como resposta, ela considera esse tempo insuficiente e aponta como ideal a continuidade do programa para que os professores possam ter suas necessidades discutidas e trabalhadas, uma vez que entende que eles necessitam de ser ouvidos no que precisam para desenvolver um trabalho que convirja com as discussões em torno da temática. Vejamos o relato da tutora:

> "*Seria muito importante o programa ter continuidade. Ouvir quem está na escola do campo porque você fazer um projeto um papel uma proposta no papel sem ouvir quem realmente trabalha na escola do campo é difícil; tem que ouvir quem está lá dentro porque quem está em uma classe multisseriada em turmas de 1º ao 5º é difícil; tem gente que nunca entrou numa sala e como, como que prepara um projeto? Como desenvolver um projeto assim com cinco turmas juntas? Complicado. Tem professor que nunca esteve numa sala com cinco turmas. É difícil e por isso os professores tem que ser ouvidos. Por exemplo que conhecimento de história e geografia que os professores gostariam de saber? "*

Observamos que embora a universidade tenha autonomia pedagógica, o programa tem uma carga horária já estabelecida como critério pelo MEC/SECADI, ou seja, não depende da UFES. O relato nos faz inferir que a tutora gostaria de que as professoras fossem mais ouvidas

em suas necessidades, justificando a continuidade do mesmo para essa "escuta". Freitas (2007), analisa que a formação de professores perspectivada pelo governo federal ainda "não se constitui prioridade nos investimentos e recursos orçamentários" (p.1206).

Buscando verificar a aceitação dos professores sobre as tarefas propostas (ainda que os professores não puderam opinar sobre a formação), a tutora relata que foram adequadas e houve bastante aceitação, onde *"o foco foi o desenvolvimento do projeto água, com elaboração para apresentação no "Dia da Conquista". "Não houve resistência; gostaram muito".*

O Plano de Trabalho (UFES 2014) define que há encontro com especialistas durante o percurso formativo. Até a ocasião da entrevista, relatou sobre os dois momentos, um ocorrido em 30 de julho (Drª Janinha Jerke de Jesus/tutora da UFES) e outro em 10 de agosto de 2016 na UFES (com a presença de Carlos Rodrigues Brandão/convidado externo). Afirma: *"os professores gostaram do encontro com os especialistas e houve aceitação unânime".*

Buscou-se compreender como era feito o feedback da UFES em relação às atividades, uma vez que no manual do cursista aborda que os professores são avaliados e uma dessas avaliações refere-se à postagem das atividades na plataforma (AVA). Sobre essa questão, a tutora afirma que busca analisar as atividades antes do envio apontando sugestões, se necessário, mas, quanto ao feedback (retorno/nota/considerações/acréscimos) não sabe dizer se há; pois é feito pela UFES e afirma não ter acesso as notas.

Um dos problemas postos por autores como Silva (2011) é o de que os programas de formação do governo federal, por alguns serem atrelados à bolsa de formação, há um investimento nos tutores/formadores dos programas, porém, muitos deles não permanecem nas secretarias após o término, o que é apontado como um problema.

Buscando encontrar aproximações ou distanciamentos no contexto local, instigou-se saber se continuaria na SEME em 2017 como pedagoga das escolas multisseriadas (função atual paralela à tutoria), uma vez que os professores já haviam sinalizado que há muita rotatividade de pedagogos que atendem as escolas multisseriadas. A tutora afirmou que por ter sua vaga em escola não saberia dizer e que isso dependeria do novo secretário e prefeito que assumiriam em 2017. Observou-se, no término desta pesquisa, que a tutora já não se encontrava mais na SEME/VA, sendo localizada na sua vaga de origem, ou seja, em escola.

Já com relação à perspectiva de continuidade do Programa "Escola da Terra" pela UFES, a tutora relatou que pela conversa tida nos encontros, embora essa fosse uma vontade do coordenador, considera sem perspectivas essa continuidade, o que se faz entender a evidência da política fragmentada, dispersa e focalizada que permanece em voga.

Para a tutora, uma das necessidades imediatas seria um aprofundamento para a construção de um currículo mais apropriado ao contexto das escolas campesinas. Nesse sentido, registra que iniciou junto a outra pedagoga da SEME, neste ano (2016), estudos junto a outros municípios que já vêm sendo realizados sobre o PPP e currículos para esses contextos.

Reitera que um dos anseios é que, em 2017, essa discussão continue ampliando os estudos junto aos professores. Aponta que é um desafio porque envolve dispositivos a nível local, produção de material sobre o município e atualização dos já existentes, o que exige investimentos em algumas outras políticas.

A tutora aponta conquistas em Educação do Campo no contexto local. Menciona que o trabalho realizado pelas escolas do campo é muito bom, os alunos são bons, e espera-se avançar para abertura de mais escolas e afirma: *"o grande desafio é manter escolas em funcionamento, porque o lema é seu fechamento; é uma solução para economizar e sabemos que se não lutar, muitas ainda vão fechar".*

Para que o Programa Escola da Terra seja potencializado, a tutora reitera: *"envolve melhoria na infraestrutura, mais recursos pedagógicos, tecnológicos, pois, as escolas multisseriadas são muito carentes de investimentos.*

O relato aponta, no nosso entendimento um dos paradoxos quando, muito embora, formação é apontada como uma das políticas de melhoria da educação no campo, de superação da desigualdade social, ao mesmo tempo as condições de precariedade perduram nesses espaços, convergindo com dilemas postos por Souza e Santos (2014); Perruso e Narvaes (2014); Hage (2010), entre outros. Este último complementa: "após mais de uma década de aprovação das diretrizes operacionais das escolas do campo, problemas como fechamento de escolas, distorção idade/série e falta de infraestrutura mostram que existe ainda uma grande dificuldade para colocar as leis em prática" (p.37). Um problema que afeta as escolas do campo em maior proporção.

Verifica-, desse modo, que apesar da formação ser garantida, há uma fragilidade nas condições de trabalho, e esta é uma das metas bastante defendidas nos discursos oficiais; LDB, 9394/96; PNE, (2001); PNE, (2014); PME (2008; 2015). A efetivação desse ideal é uma luta das entidades como a Anfope entre outras que lutam em defesa da escola pública, e apontada por autores como Brzezinski (2001, 2008, 2009); Freitas (1999; 2007); Libâneo (2001).

Questionada se o programa tem trazido algum impacto já possível de ser visualizado, a tutora afirma que um dos impactos é a maior aproximação e envolvimento da comunidade

com a escola, uma vez que ela vem se interessando pelo projeto desenvolvido e participando das ações da formação, representando uma potencialidade, haja vista que traduz o interesse das professoras nesta participação. A tutora entende que projeto água permite essa interação. *"O tema água foi muito bom, adequado e sustentável, uma vez que o problema de escassez de água é uma realidade do município".*

Sobre o formato da formação (modalidade semipresencial) carga horária, desenvolvimento das tarefas e envio, a tutora aponta que o Programa "Escola da Terra" atende, não havendo limitação com relação ao programa em si, em relação ao aprendizado ainda que os textos sejam complexos, mas destaca a internet lenta no Polo como um obstáculo e o atraso na abertura da plataforma.

A Portaria menciona a produção de relatórios, que seriam feitos pelos tutores. Sobre o mesmo afirma:

> *"O relatório é um item obrigatório, sendo feito diretamente na plataforma mensalmente, onde é explanado o plano, a formação e qualquer mudança ou modificação, pontos positivos e negativos, sendo também feita uma avaliação individual de cada professora e repassada para o sistema de monitoramento".*

O relatório (modelo em anexo VIII), produzido mensalmente e encaminhado ao coordenador estadual ou distrital é um dos componentes do programa (art.4º, III). Em análise dos mesmos observou-se que, além de outras informações solicitadas, há espaço para apontar avanços e desafios. Dentre os avanços citados pela tutora, destacam-se: projetos integradores relacionados a temáticas ambientais que aproximam a escola da comunidade, importância da valorização da cultura local, módulos que abordam teoria e prática, encontros dinâmicos e participação ativa das professoras, construção de hortas nas escolas, plantio de árvore no entorno das nascentes, encontros e seminários (local e estadual), construção do PPP, construção do Centro de Memórias e busca dos históricos da comunidade e da escola entre outros.

Enquanto desafios apontados, destacam-se: dificuldades de acesso à plataforma (falta de senha, de internet); pouca afinidade dos cursistas com informática, pouco tempo de formações para o tutor, falta de transporte local para as visitas às escolas, falta de registros (memórias) das escolas e comunidades para a construção do Centro de Memória, entre outros.

Considera-se muito positiva essa abertura para que os tutores registrem as dificuldades e os avanços percebidos, pois, são caminhos para avançar na construção de políticas globais de formação e valorização articuladas.

No tocante aos encontros serem aos sábados, afirma que as professoras chegaram a um consenso que seria o melhor dia, embora ele ocorresse fora do horário de trabalho que para a tutora é um desafio e acrescenta:

> "*Se dependesse de mim eu mudaria isso. Tem sábado que a gente estuda o dia inteiro e tem sábado que é só meio horário. Cada módulo são 60 horas então para cada módulo são de cinco a seis encontros. O professor mereceria ganhar uma bolsa para estudar porque eles se dispõem aos estudos, mesmo sendo aos sábados".*

No que tange à carga horária, quanto aos professores poderem tirar essa carga horária nos horários do planejamento da escola, já que parte da carga horária do planejamento também pode ser destinada para formação, observo-se que não há essa possibilidade. Nesse sentido, defendeu-se com a Anfope (2012) que os professores deveriam ter sua jornada ampliada em 50% destinada a estudos e planejamentos. Entendeu-se, ainda, que os professores do campo são os mais prejudicados pela distância e dificuldades que enfrentam no deslocamento para os estudos.

O relato da tutora evidencia uma questão interessante e preocupante, já que ela também prepara toda a formação fora do seu horário de trabalho na SEME/VA:

> *"Eu também não tiro essa carga horária, mas eu tenho uma bolsa. Porém, faço todos os meus trabalhos em casa e eu não faço nada aqui na SEME. Eu mesma me cobro, mas eu é que faço isso, mas ninguém nunca me proibiu. Eu comecei assim, então continuo. O Programa é do município, mas eu faço todos os trabalhos em casa; você não vai ver eu fazer nada da Escola da Terra aqui; mas tem municípios que a tutora disse que tira as horas durante a semana, mas eu acho injusto porque o professor também não pode tirar essa carga horária. Mas eu sou autorizada a xerocar tudo aqui. Mas eu faço todos os meus trabalhos em casa".*

O que preocupa é que a formação é uma política da rede e como coloca Arroyo (2011), as mudanças precisam também partir da rede para que as escolas se reorganizem. Uma das necessidades atuais é o trabalho coletivo e em uma rede/secretaria de educação isso é primordial, seja porque deve haver continuidade da formação e todos precisam conhecer o programa de formação, estudá-lo para fortalecer as discussões através dos encontros mensais, encontros de planejamentos, assessorias, seja porque no caso da saída da tutora da secretaria, pode evitar rupturas que tanto tem marcado as formações continuadas.

Quanto ao processo de inscrição dos professores para a formação e critérios, a tutora informa que havia 15 vagas e, concidentemente, havia 15 professores atuando na Escola do

campo na Base Nacional Comum, sem contar os professores de Arte e Educação Física que não participaram.

Para participar, o critério era estar em atuação em escolas multisseriadas do campo no ano de 2015, mas em 2016, duas (02) professoras em designação temporária (DTs), mesmo sem atuar puderam continuar o curso. Em 2016 outros dois professores ingressaram na escola multisseriada, mas mesmo sendo convidados a fazer o programa não se interessaram. Quanto ao fato da participação das professoras ser por adesão ou obrigação, afirma que foi feito um convite, e que todas aceitaram.

O relato da tutora dá conta de que as professoras das escolas multisseriadas gostam de participar da formação, buscando compreender como atuar nesses espaços, já que em muitos cursos de graduação, houve uma ausência em problematizar a atuação para esses contextos.

Buscou-se saber se havia alguma proposta da UFES ou da SEME/VA ou do MEC/SECADI, em ampliar a formação de 6º ao 9º ano. Como resposta da tutora, temos:

> *"Ainda não, mas acho muito importante e necessário; sabemos que os alunos do campo não se aceitam ser do campo. Se fizer uma pesquisa isso será constatado; as escolas de 6º ao 9º que sabemos ser de contexto rural não tem um PPP adequado para os alunos, comunidade desse contexto e seria necessário porque nosso município é rural; não é porque chegou o telefone, o asfalto passamos a ser urbano. A maioria das escolas de 6º ao 9º da rede atende alunos que vem do campo".*

A posição assumida pela tutora dá indícios de que o município precisa avançar nas políticas de formação docente que alcance um raio maior de abrangência, assim como ter continuidade das formações, tendo em vista superar a ruptura e comprometer os resultados que se busca. Com relação à ampliação da formação no contexto local seria necessário porque os alunos terminam o 5º ano e são deslocados para escolas de séries finais que não têm essa discussão no seu PPP e embora um trabalho voltado para essa realidade seja iniciado nas séries iniciais, sua descontinuidade acarreta rupturas que deveriam ser evitadas.

Compreende-se que a não inclusão na formação dos professores de Arte e Educação Física que atuam nas escolas multisseriadas, sinaliza que há um limite próprio da formação como política pública que continua focalizada e dispersa como resultado da ausência de um Sistema Nacional de Educação. Compreende-se, também, que é uma lacuna essa não inclusão, por se tratar de um coletivo da escola, que atua integrado. No entanto, se para cada 15 professores haveria um tutor, elevar o número de participantes implicaria em elevar o número

de tutores. Em última instância, o que pesa é a preponderância das políticas econômicas sobre as políticas sociais.

4.3 Primeira fase da entrevista - os olhares das professoras das escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES

Trouxemam-se, aqui, as vozes dos sujeitos da pesquisa atuantes nos espaços onde os saberes e fazeres acontecem engendrando processos formativos. Trazer na pesquisa os sujeitos e seus contextos permitem-nos situar, ainda que com limites, de que lugar falam. Desse modo, concordando com Benjamin (1994), entende-os igualmente como sujeitos da história, vislumbrando possibilidades de alterá-la.

> O fato de que o homem é modificável por seu ambiente e de que ele pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele, gerando consequências- tudo isso provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre quando o homem é visto como algo de mecânico, substituível, incapaz de resistência, o que hoje acontece devido a certas condições sociais (p.89).

Contudo, parte-se do pressuposto, com Gatti, Barreto e André (2011), que pesquisar as políticas de formação de professores é importante porque o professor não é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes, dentre os quais citam:

> A valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (p.15).

Nesse sentido, é que buscou-se fazer uma análise se no contexto, aproxima-se de uma política global de formação e valorização de professores que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, recursos e materiais salários e carreira, conforme salientam autores como Freitas (2007); Libâneo (2001), entre outros.

Como percebeu-se pelos dados já mostrados, houve avanços nesta valorização, porém, as condições de trabalho foram apontadas como precária, evidenciado quando colocam o excesso de tarefas que gera sobrecarga de trabalho como preencher papéis, fazer matrículas, atender pais, fazer ofícios, deslocar até a secretaria fora do horário para resolver problemas da

escola, atender alunos especiais, entre outras angústias e precariedades. Assim é que a formação Escola da Terra não pode ser vista descolada das questões estruturais que a situa dentro dos marcos do Estado capitalista.

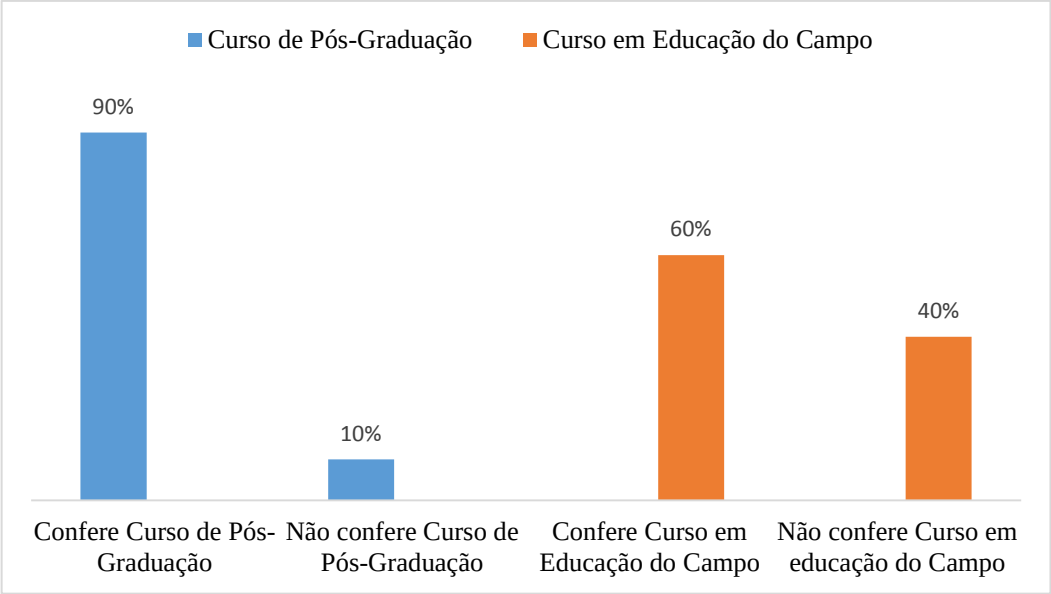
Optou-se em trazer no gráfico 3, uma apresentação quanto à formação, sexo, situação funcional, qualificação em cursos relacionados à Educação do Campo envolvendo apenas as dez (10) professoras participantes da pesquisa e atuantes nas escolas multisseriadas.

Com relação à Pós-Graduação na área de educação, nove (09) são especialistas, e uma apenas (01) tem só o curso de graduação. Vê-se que no contexto local, há avanços com relação à política global de formação de professores, uma vez que a formação inicial representa avanços e a continuada também, no que se refere à Pós-Graduação.

Quanto a possuírem Curso específico em Educação do Campo, seis (06) professoras afirmam terem participado do Programa de Formação Escola Ativa em serviço (2010-2012), ou seja, são qualificadas com curso extensivo à área, e quatro (04) não conferem curso, afirmando nunca terem estudado nada referente à Educação do Campo no curso superior ou nos demais programas de formação do MEC, demonstrando a ausência da temática da diversidade e do trabalho em contextos de multissérie/campesinos nos cursos de graduação, uma lacuna que precisa ser superada, conforme já sinalizado.

Gatti, Barretto e André (2011), trazendo estudos realizados em torno da temática da diversidade, sinalizam a necessidade de diálogo entre as secretarias do MEC para que a temática seja transversalizada, perpassando os programas e cursos de formação de professores.

Gráfico 3- Apresenta as professoras com pós-graduação e curso para a educação do campo.



Fonte: Informações das professoras atuantes nas escolas multisseriadas envolvidas na pesquisa 2016.
Fig.: Análise das respostas do questionário elaborado pela autora.

O gráfico 4 refere-se aos resultados obtidos das professoras que já tiveram cursos em Educação do Campo, contribuições/entraves observados, assim como se percebem ser importante a participação no atual curso "Escola da Terra" voltado para professores de escolas multisseriadas e quilombolas no campo, como se deu o processo de inscrição e o que pensam sobre ser o programa na modalidade semipresencial, ou seja, o que pensam sobre a operacionalidade do programa. Apresenta resultados quanto a: opinião sobre os encontros presenciais, sobre o conteúdo e qualidade do (s) módulo (s) estudados e sua convergência com a realidade e necessidades do contexto, impressão sobre as tarefas e propostas no "Tempo-Escola" e no "Tempo-Comunidade", liberdade de modificar atividades e tarefas propostas e feedback das mesmas pela UFES.

Com relação ao programa Escola Ativa, as professoras que fizeram a formação (2009-2012) relatam ganhos e entraves, sendo alguns dos entraves: formação mais voltada para os alunos, pouca fundamentação teórica, excessiva burocracia quanto aos registros e relatórios que tinham que ser preenchidos, encontros em excesso e em horário alternativo ao trabalho, livros didáticos aquém das expectativas, "pobre" de conteúdo. As colocações conferem com as pesquisas realizadas por Gonçalves (2009); Silva (2011), entre outros autores que pesquisaram o Programa Escola Ativa.

Como ganhos, apontam maior entendimento sobre Educação do Campo, resgate da história local, construções de hortas entre outras adequações curriculares etc. Vejam os relatos das professoras P3 e P5 que participaram do PEA, expressando ganhos e entraves.

> *(p3)"O livro didático estava aquém; sabíamos que os nossos alunos estavam além; não deixamos de trabalhar as outras coisas, mas a gente tinha um conteúdo a seguir e a gente tinha que trabalhar o livro didático; a gente até tinha liberdade para mudar, mas tinha que cumprir com todos os conteúdos, tinha uma lista de atividades, então a gente ficava um pouco presa ao livro didático, além dos excessivos relatórios"*

> *(p5)"O curso em si era bom porque ele despertou em nós a valorização da cultura do campo; ele trouxe o calendário que falava da produção agrícola ; a partir do PEA, eu pelo menos na minha prática, comecei a trabalhar mais com as crianças as questões do campo. Foi partir desse curso que abri minha visão. Não foi totalmente ruim. Na época a gente trabalhava muito as coisas da cidade; com a formação, a realidade, a história da comunidade passou a ser trabalhada e isso eu continuo até hoje"*

Sobre a participação atual na formação "Escola da Terra Capixaba" e sua importância no que tange a ser voltada para professores de escolas multisseriadas e inscrição ao programa, todas relatam que se inscreveram porque consideram importante participar de todas as formações oferecidas, ainda que sejam fora da carga horária, já que elas sempre trazem melhorias às práticas pedagógicas, conforme relata a professora P1: "*Toda formação é bem-vinda. O curso é muito bom, de muita valia mesmo que nem tudo que está sendo ofertado a gente consegue colocar em prática".*

Essa postura converge com o que Arroyo (2010) afirma: "é preciso continuar a dialogar, a procurar as possibilidades para que a qualidade social do processo educacional nas escolas multisseriadas possa ser efetivado mediante a intervenção qualificada nesses espaços tempos formativos" (p.10).

As falas das professoras demonstram que a identidade profissional não está dada pela formação inicial. Revelam que essa identidade profissional vai sendo construída.

Evidenciam, conforme discorrem autores como Libâneo (2001); Brzezinski (2009); Linhares e Silva (2003), que a identidade profissional vai sendo definida na relação com seus alunos, nas práticas cotidianas, nas dificuldades que encontram e saídas que buscam, na relação que travam com colegas. Reforçam o quanto a formação continuada assume importância na construção dessa identidade profissional, conforme expressa a professora P5.

> *(p5) "A primeira conversa que tivemos sobre a formação foi uma conversa informal e nesta conversa nos foi proposto esta formação Eu encaro isso positivamente. "À medida que a gente começa a ver os cursos, a gente começa a ver quais são as necessidades da sala de aula e quando a*

> *secretaria propõe um curso eu sei que vai melhorar minha prática; então sendo uma ordem ou não, eu faço".*

Sobre poder opinar, participar a respeito do conteúdo programático da formação, houve unanimidade quanto ao fato de não terem opinado sobre o mesmo, demonstrando que gostariam de poder opinar.

> *(p2) "Não fomos perguntados sobre o que gostaríamos. Agora sim com o curso, com a realização das atividades tem espaço para colocar nossas sugestões, mas é com a tutora porque é com ela que a gente tem um contato mais diário, então a gente vai colocando nossas sugestões, nossa opinião sobre o programa"*
>
> *(p10)* "*Os temas já estavam na plataforma e não sugerimos".*

Autores como Pesce (2009); Giroux e Mclaren (1997); Nóvoa (2002), sinalizam essa necessidade.

> Um programa de formação deve ser construído a partir da consulta às bases, do diagnóstico da realidade em que a escola atua. Em tal enfoque não há um padrão de desenho didático a ser aplicado à rede pública estadual e/ou municipal como um todo e replicado em inúmeras edições, porque cada escola, em um dado momento histórico, apresenta uma realidade distinta e mobilizadora da construção de um programa de formação específico ao público concreto, histórico a que se destina (PESCE, 2009, p.143).

Essa necessidade de participar das decisões, retoma ao que diz Pimenta (1999, p.17) ao afirmar: "a educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam". Isso evidencia que a formação é importante porque contribui para projetar a sociedade que sequer e a educação, enquanto prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que os contextos colocam.

No que tange ao quesito operacional, se há limites, 80% das professoras queixaram da morosidade da internet no Polo presencial. Problemas com a infraestrutura dos Polos de apoio presencial da UAB, foram evidenciados nas pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011), que nem sempre atendem às necessidades em algum quesito, o que confirma p1: *" Tivemos problemas de acesso com a internet por que estava muito lenta, não conseguíamos baixar os textos, os vídeos, mas como tínhamos material impresso acabamos por estudar pelo material. Essas dificuldades prejudicam o andamento da formação".*

Quanto à morosidade na abertura da plataforma expresso pela P7, é bem interessante.

> *(p7) "Ocorre atraso no repasse do módulo para a tutora; a plataforma demora abrir para postar as atividades. O entrave às vezes é que o programa demora abrir e a gente fica um pouco perdida até ligando para a casa da tutora, fica perguntando e ela sempre dá todo o suporte que a gente precisa, mas o sistema demora e o que atrapalha um pouquinho é isso. Acho que o sistema demora abrir porque este curso está acontecendo no Brasil".*

Quanto à formação ser na modalidade semipresencial, se atende ou não, ainda que não sejam contrárias à formação a ser desenvolvida utilizando a plataforma moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem), nem ser por meio de tutoria e na modalidade semipresencial, 20% apontam como muito importante a presença de especialistas para realização da formação. Consideram muito importante que além da assessoria da tutoria local, houvesse maior presença da instituição formadora por se tratar de uma temática ainda complexa e nova para muitas das professoras. Embora todas as professoras tenham avaliado muito bem a assessoria da tutora local, conforme expressa P8.

> *(p8) "Eu acho que essa formação deveria ser mais presencial, ter mais a presença de professores da UFES, professores que realizam pesquisas para tornar os textos mais próximos do nosso contexto, ainda mais para mim que tenho pouco tempo de experiência em escola multisseriada no campo. Como eu coloquei antes a gente tem acesso à internet, mas com alguma limitação; tem professores que não tem internet para trocar experiências, participar dos fóruns. O que a gente aproveita mesmo é o encontro presencial porque no encontro presencial a gente faz muitas trocas e a gente tem percebido que tem sido muito bem-sucedida e se não fosse esses encontros presenciais, eu teria muita dificuldade para entender os textos da plataforma. A tutora é maravilhosa e muito competente".*

Esta fragilidade fica evidenciada também pelo depoimento da tutora que informa pouco tempo de preparo para repasse no município e muito embora as professoras tenham tido encontros estaduais e um local com a presença de especialistas, parecem necessitar dessa presença em um tempo maior, o que não é possível neste formato via EAD. Sobre a formação ser nesta modalidade, mesmo tendo material impresso.

Pesce (2009) advoga que a submissão dos programas de formação de professores aos ditames e demandas das agências multilaterais acaba se encaixando nessa lógica "porque são programas economicamente mais viáveis que prevê a formação em cadeia (com destaque para a figura do tutor, recursos digitais da EAD, muitos formandos por formador[...] como convém à sobrevivência do capital" (p.146). Corroborando, Torres (1996) destaca que a educação a

distância na formação de professores é sugerida pelo Banco Mundial como parte das políticas neoliberais do Estado mínimo por serem "menos onerosas em termos de custo que as modalidades presenciais" (p.162).

Depreende-se que com a municipalização como parte das políticas de descentralização, a formação continuada para professores poderia ganhar um impulso maior, ser realizada de forma que atendesse melhor às necessidades locais. Apesar de ser esta mais uma política de desconcentração como uma saída para resolver o impasse político institucional do Estado brasileiro, que foi acusado de excessivamente centralizador, os entes federados acabaram ficando reféns das políticas federais, cujo regime de colaboração também é fragilizado, já que Estado doravante, cria mecanismos para desonerá-lo de suas responsabilidades. Pois, esta é uma política legitimada em vários dispositivos, dentre eles, no Decreto do Pronera (BRASIL, 2010), Art. 5º.

> A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009[...]§ 1o Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo. § 2o A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, Freitas (2007) traz um avanço quando sinaliza, por outro lado, que a oferta de cursos e programas de educação a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com Polos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, avanços quando rompe com programas de formação de caráter mercadológico e totalmente a distância.

O uso de recursos e tecnologias de informação à distância na formação continuada, ainda que seja um avanço, compõe no nosso entendimento um arranjo nos marcos do capitalismo que mercantilizam a universidade, fazendo com que as formações se deem em forma de repasse e de "pacote". Assim nos posicionamos com Gatti e Barretto (2009) quando reiteram que neste formato, do qual denominam de "cascata", embora seja possível formar grandes contingentes de profissionais, o mesmo "tem se mostrado pouco efetivo quando se trata de defender os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações" (p.202).

Quanto aos encontros presenciais que acontecem no polo UAB, (Vargem Alta/ES) aos sábados, foi recorrente sua importância. As professoras cursistas apontaram que ocorrem muitas trocas de experiências, que vão para além dos módulos, sendo os encontros, bastante dinâmicos, não tendo em casa sozinhos, o mesmo propósito.

É o que mostra as falas de P1 e P4 e P5:

> (p1) *"Eu acho que em casa, sozinhos não teria o mesmo valor, o mesmo direcionamento como é nos encontros, com essas trocas, um ajudando o outro, a gente vai lá num sábado, é difícil, mas, a gente aprende muito e não haveria essa troca de experiência".*

> *(p4)"Eu acho que assim, é muito válido a troca de experiência que a gente faz com os outros professores; a gente passa a ver a realidade do outro que também atua em escola do campo e vai vendo com o outro o que pode ser implementado também na sua comunidade, na sua escola, e acho que esse momento é muito importante. Você está ali no grupo e embora são comunidades diferentes, as realidades são semelhantes e é possível levantar questões específicas da escola entre os professores e isso é muito válido e ali no grupo a gente encontra até apoio., ajuda.* "

> *(p5) "A formação Escola da Terra proporciona momentos de discussão e de análise sobre a Educação do Campo de Vargem Alta e estes estudos presenciais têm sido muito participativos, com os temas bem reflexivos, possibilitando resgatar nossas memórias do tempo de criança, avaliar o meio em que vivemos e que sociedade estamos construindo, [...]favorece a troca de experiências, de estudo e de reflexão".*

A despeito de todas as dificuldades observou-se que as professoras em Vargem Alta procuram trabalhar em união, trocam sugestões, fazem muitas interações. O que torna interessante o argumento de Fullan e Hargreaves (2000) ao defenderem a reconciliação dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – argumentando que qualquer deles, sozinho, não traz benefícios para as instituições escolares. Essas interações ocorrem, também, quando os professores realizam o planejamento mensal na secretaria de educação junto aos pedagogos para planejar, lidam com realidades semelhantes e é algo espontâneo e não imposto. Nóvoa (1995) considera que um professor deva aprender a ensinar. O autor considera o saber, atrelado à busca das coisas que ainda não se sabe.

> (p2)"*Nós reunimos aos sábados em Vargem Alta no Polo e a tutora repassa muito bem os conteúdos e lá acontecem muitas trocas de experiência ; através das leituras que nós realizamos, debatemos, discutimos e a experiência que cada professor leva para passar para o outro a realidade de cada um de cada comunidade porque como sabemos em Vargem Alta cada comunidade tem seu próprio costume, seus próprios saberes, sua própria*

> *cultura e cada um vai passando para o outro, sua experiência e o que eu acho de grande valia nesses encontros são as experiências que um vai passando para o outro e a gente aprende muito"*

São dessas particularidades que se podem extrair dos professores o que valorizam na formação: a troca de experiências que realizam que vão além das discussões sobre o texto, a troca e valorização de saberes que possuem e que servem para enriquecer as práticas numa perspectiva coletiva. A formação pode ser concebida como uma visita ao espaço próprio do professor onde ele assume a posição discursiva.

Para Andrade (2007, p.111), nesse deslocamento de posição discursiva, em que há o espaço das escutas, o que tem a dizer os docentes, "ocorre uma experiência interna para os sujeitos dela participantes, a formação 'acontece'. Em vez de nos ouvir, o professor vai falar do que lhe é conhecido, mostrar-nos a sua ilha, sua prática escolar".

Um saber que vem deles, que ganha legitimidade. Evidencia o posicionamento de p5, que embora a formação seja na modalidade semipresencial, os textos de estudos no seu conjunto, as propostas de tarefas, o trabalho compromissado do tutor podem ser favoráveis para o fortalecimento de "espaços de aproximações entre os sujeitos sociais, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento dos desafios que lhes apresentam, no agir comunicativo, bases para uma formação mais emancipadora" (PESCE, 2009, p.147).

Ficou perceptível nas entrevistas que o tutor local faz a diferença na forma como direciona os encontros. A perspectiva dialógica, segundo a autora, serve para "refutar ações pautadas no agir estratégico, com base na lógica instrumental, voltada para os fins de controle e dominação" (p.147).

Quanto ao conteúdo da formação ser de qualidade**,** todas as professoras elencaram como bom de qualidade, com embasamento, podendo possibilitar criação, valorização dos saberes, instigando a novas produções.

Brzezinski (2009), referindo-se à formação de professores, destaca que dois projetos distintos estão em disputas. De um lado o projeto tecnocrata que enfatiza a qualidade social da educação, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total, que se inscreve numa concepção de economia de mercado, baseado na ideologia neoliberal, no contexto do Estado mínimo, propugnando a cultura de saberes instrumentais, requeridos pelo sistema capitalista, mensuráveis nas avaliações de larga escala e definidores da "qualidade" e, de outro, o projeto que advoga pela educação de qualidade social, que visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesmo um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver

conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza, com o conhecimento, com a cultura e consigo mesmo.

Corroborando, Rocha (2013) afirma que uma educação de qualidade social "é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômico, políticos para o seu desempenho de cidadão no mundo, tornando-se assim uma qualidade referenciada no social" (p.58).

Tendo em vista a análise do material de estudo, concorda-se com as professoras, pois as propostas alinhavam-se com as perspectivas de uma formação de qualidade social, apesar dos seus limites estruturais.

Caldart (2008) salienta que a formação de professores na proposta da Educação do Campo precisa assegurar a construção de referências capazes de possibilitar um refazer das concepções e práticas educativas nesses contextos rurais. Pressupõe indagar, questionar e refletir as ações educativas, sejam elas ou não escolares porque sempre são portadoras de um determinado patrimônio ou tradição cultural.

Freire (2003) menciona a necessidade de uma educação que emancipa, problematiza a realidade para modificá-la, uma educação que traz à memória do povo, a valorização de seus saberes, respeito à sua identidade, cultura e para isso o educador se engaja porque desnuda as contradições que existe nos discursos de igualdade, assume a luta com os sujeitos.

A escola tem que ter os sujeitos do contexto como referência, dialogar com todas as culturas, ser um espaço inclusivo. Uma formação de qualidade social, não busca que os professores sejam meros executores de propostas prontas, antes, os concebe como sujeitos sócio- históricos.

> A política de formação de educadores que a partir das bases que orientam a Educação do Campo podem agir sobre o caráter material e imaterial. Ao agir sobre o pensamento, a visão de mundo desses sujeitos, a partir desse agir sobre a consciência, esse agir se materializa em ações; não em ações predeterminadas, mas esse caráter imaterial assumido no campo ideológico, da consciência orienta as práticas que poderão vir a se desenvolver a partir de sempre ressalvando o espaço de autonomia de cada indivíduo na escolha de leitura de mundo que orientará sua ação (MOLINA; HAGE, 2015, p.138).

Os depoimentos das professoras evidenciam essa aproximação quando expressam a percepção sobre o conteúdo, as propostas da Escola da Terra. Definir se a formação é de qualidade envolve um conjunto de análises. Sobretudo, algumas características dão conta que a Escola da Terra converge com uma perspectiva sócio- histórica, crítica.

> *(p5) "Penso que a Escola da Terra Capixaba busca uma educação com mais qualidade, inserida no próprio contexto do aluno, pensando no seu todo, desde a infraestrutura, a questão curricular, propiciando momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, apresentando mais subsídios teóricos e metodológicos para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos".*

> *(P6) "Por enquanto a formação está mais voltada para nós, não tem trabalhado tanto a prática, mas que faz uma mudança na gente. Ela está mais voltada para nós; ela mexe com a gente para a gente ir mexendo com o aluno, sair de dentro para fora".*

> *(p7) "A Escola da Terra mexe com a gente porque ela está colocando mais o nosso eu; está voltando para nós como sujeito da história além do aluno, dos dois sujeitos, você sendo sujeito da história; está sensibilizando mais, quem é o professor, quem é ele, como ele vê a escola do campo e é uma diferença que eu vejo; fala também do aluno, mas está valorizando um pouquinho mais o nosso trabalho, o sujeito do campo, pessoa que ajuda também a construir um pouco da história do campo porque o professor que gosta ele também acaba construindo um pouco a história do campo junto com os alunos, com os pais".*

> *(p9) "A Escola da Terra valoriza o professor; ela dá oportunidade ao professor para expor mais o seu conhecimento, mostra mais as leis, as teorias, não que a gente não leva nada para a sala de aula; está mais voltada para o professor; valoriza mais o professor, estimula mais o profissional como pessoa, como professor a fazer um trabalho em sala de aula; a gente estuda mais, lê mais[...]".*

Apesar de a totalidade das professoras ter afirmado que os textos são bons e bem fundamentados, elas mencionaram que são muito longos e complexos, considerando as precariedades reais no dia a dia, o pouco tempo que tem para estudar, pois os textos exigem esforço e determinação.

No tocante se atende às necessidades, ser adequado, vinculado à realidade e voltados para os sujeitos do campo, oito professoras disseram ser adequado, e duas sugeriram melhorias. Contudo, a confecção do memorial das águas foi uma das atividades apontada como muito positiva por todas as professoras. Pois, além dos textos que as reportam ao seu contexto de atuação, a preocupação na dinamização dos encontros por parte da tutora, se refletem na escola, somados com os estudos e debates. Consideraram adequados os textos porque também reforçam a necessidade de que as pessoas fiquem no campo, não como única escolha, mas como opção, para que vivam nele e dele. Reconheceram, contudo, que só ter escola não é o bastante. O campo precisa de outras políticas.

O posicionamento da professora p5 é bastante interessante,

> *(p5) "As tarefas propostas precisam de bastante leitura e reflexão para realiza-las; elas estão sempre voltadas para a nossa realidade do campo, para a nossa vivência, do próprio homem do campo; algumas nos levam a relembrar nosso passado e até nos deixa, muitos de nós emocionados ao fazermos plenária das atividades". Sempre tem aulas dinâmicas que a tutora leva que nos faz reportar para a nossa infância. A Escola da Terra mexe com a gente, resgata essa memória da gente. Eu particularmente tenho melhorado muita minha prática junto com os alunos. O curso tem me proporcionado um novo olhar sobre a educação do campo. Estou na escola do campo desde 2005 e esta formação resgata a identidade do homem do campo; busca melhorar e transformar o ensino das pequenas comunidades levando bastante reflexão de como é importante e necessário mostrar aos nossos alunos que eles têm sua própria história, sua cultura e buscando transformar a realidade em que vivem para darem valor ao local onde moram. Primeiramente se pensava que para ter uma grande formação precisava sair do campo. Hoje o aluno pode sair para estudar e voltar para melhorar o lugar onde vive que precisa mais do que escola, mas de outras políticas".*

No tocante às tarefas propostas a serem aplicadas no tempo escola e comunidade, se vincularem e serem adequadas à realidade, à prática, e se sua execução implica em dificuldades e limitações, todas classificaram o curso como bastante teórico e com muitas leituras, mas que vinculam à prática na medida em que passam a ver possibilidades, considerando-as adequadas.

> *(p8)"Se vincula; um dos temas foi a questão da culturalidade e interdisciplinaridade e pensamos no encontro em fazer esse resgate da cultura local e estou colocando em prática na minha sala; até agora está sendo muito proveitoso".*

> *(p6) "Se vincula sim; Isso me fez repensar no trabalho e até pensar na cultura do aluno. Ele dá subsídios sim para trabalhar para buscar na comunidade algo que possa ser trabalhado. Ela amplia e várias coisas podem ser trabalhadas. Coisas que às vezes a gente nem pensava".*

> *(p2) "Sim, se vincula, ainda que as atividades sejam ainda mais voltadas para os módulos teóricos, para os professores, o conteúdo vem retratando outras realidades que a gente pode comparar com a nossa e então a gente vai adequando com a nossa realidade; as trocas de experiência que realizamos, enriquece os encontros".*

Observou-se que há um investimento na pessoa do professor como elemento chave, como um importante elo de ligação entre escola e comunidade. Assim, Sambugari e Arruda (2011, p.122) discorrem que [...]"a formação continuada necessita ser compreendida a partir

do contexto da escola, como exercício de reflexão crítica, incluindo a dimensão profissional do educador, sem perder de vista a dimensão coletiva".

Contudo, trazem expectativas que esperam ser realizadas até o final do curso e uma delas é a de que compreendam uma metodologia para aplicar com os alunos. Considerações e expectativas das professoras entrevistadas p5 e p8 evidenciam esse anseio.

> *(p5)"Que ele traga essa discussão junto com a comunidade, mostrando o trabalho da escola, que a escola dá certo, que é importante na comunidade".*

> *(p8)" Eu queria que trouxesse um pouco mais de metodologia, mais sugestões para que possamos colocar em prática".*

Um exemplo de posicionamento que aponta expectativas, mas que também dá sinal de certa frustração com as formações continuadas é a da p10:

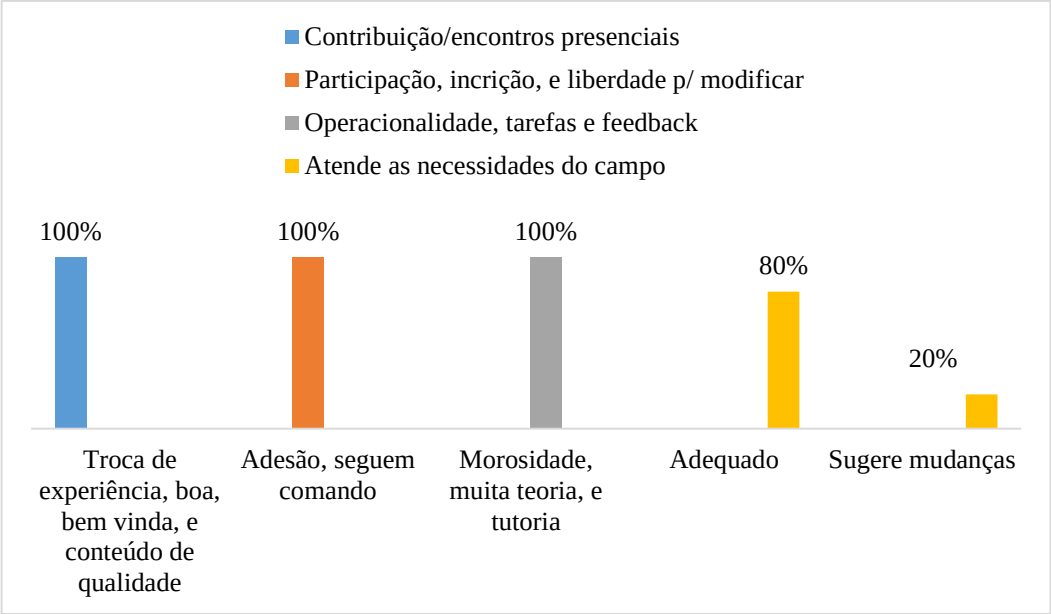
> *(p10)"Não teve tarefa voltada para a realidade, para os sujeitos do campo onde atuo. Apenas tarefas relacionadas aos textos teóricos que não tem sido difíceis. Cabe ao professor estar reelaborando e planejando de acordo com a realidade inserida de cada um". "As dificuldades estão na hora de trazer para a realidade. Espero ter até o final mais sugestões. A perspectiva é a de elaborar projetos para colocar em prática. Espero que essa formação que está no início traga para nós professores, subsídios para que a gente possa aplicar na nossa prática, que ela traga mudança, que ela não seja só uma formação como outras que já foram realizadas, que só ficam no papel, como se fossem uma política que jogam para a gente realizar, para dizer que foi feita, mas, não atende às necessidades existentes na escola [...]".*

Viu-se que há sinais de certa angústia com formações que sofrem rupturas, descontinuidades que vem e vão de forma fragmentadas. Desafios que ainda nos distanciam do ideal.

Quanto às tarefas e feedback do curso, as professoras disseram receber feedback pela tutora local, que optou por ter o acesso antes do envio e embora não haja notas, receberam palavras de incentivo da equipe da UFES, como relata P9 *(p9) "Não tem nota, mas no final do curso teremos o certificado da formação de acordo com a nossa participação".*

Viu-se, assim, que há aceitação da formação pelo que ela provoca, pelo que ela instiga. Vozes que querem se fazer ouvir.

Gráfico 4- Apontamentos das professoras em formação Escola da Terra.



Fonte: Programa de Extensão Escola da Terra Capixaba, 2016.
Fig.: Análise das respostas das professoras.

O gráfico 5 apresenta no contexto, se consideram importante a formação em Educação do Campo, contribuições da mesma para maior compreensão sobre o que se caracteriza por Educação do Campo e se se sentem mais preparadas para o desenvolvimento de práticas e adequações curriculares, considerando os estudos feitos. Buscou-se, também, saber possíveis desafios que dificultam colocar em prática o proposto na formação, assim como, se já realizam atividades em torno da temática que ocorre independente da formação que se converge com os estudos.

A totalidade das professoras colocaram como muito importante a formação para atuação na escola do campo, conforme expresso pela P7.

> *(p7)"Eu gosto de fazer a formação, em particular de aprender sempre um pouco mais como lidar com as crianças do campo, a até com a própria vida. Eu moro no campo, e a roça é importante também na minha vida, por que o meu marido é agricultor[...]. Podemos lutar mais pelos direitos que temos. Vejo que o campo não tem as políticas que têm na cidade e nem tem as políticas que o homem do campo precisa cidade[...]"*

O posicionamento reflete anseios e também a posição inferior do campo que permanece como um lugar de direitos. O relato mostra que o curso provoca os professores enquanto sujeitos culturais também imersos nesse contexto. Tentativas de expropriação da identidade cultural pelos modelos globalizantes hegemônicos continuam a se infiltrar nos

currículos, nas mídias, assim é que a questão cultural, no nosso entendimento, tem que fazer parte de qualquer formação, em vista dos processos colonizadores de grupos sobre outros.

A formação específica para professores que atuam em contextos campesinos é defendida por diversos autores (ARROYO, 2007; ARROYO, FERNANDES, 1999; CALDART, 2004; MOLINA; HAGE, 2015), entre outros, por se considerar que esta traz contribuição para uma mudança qualitativa da sociedade, por trabalhar as contradições inerentes ao capital e por fortalecer o compromisso político-social com uma docência capaz de formar cidadãos críticos e transformadores no campo, para superar a dominação, a exploração, a conformação quanto à ausência de políticas públicas no campo e esse compromisso perpassa pela dimensão da formação política.

Veja um dos depoimentos:

> (p2)"*É importante a formação com essa temática porque a gente estuda a realidade do campo, as políticas voltadas para o campo. A gente se depara a todos os momentos com situações. A gente estuda as políticas do campo, a gente está ali lutando para as crianças, com as famílias para valorizar o campo, o que produzem, o que sabem, a lutarem pelos seus direitos e as vezes a gente se pega na realidade que o próprio sistema não valoriza tanto o campo, contradizendo toda a nossa fala com as crianças que veem esse descaso na realidade".*

A maioria das professoras, oito delas, disseram que tiveram maior compreensão sobre o que se caracteriza por Educação do Campo e duas afirmaram não ter percebido ainda essa complementação. Desse modo, percebe-se que a formação, para a maioria das professoras, veio complementar, ampliar o que sabiam, como possibilidades de modificar práticas. Acredita-se que as atividades que foram desenvolvidas para os professores e não somente para os alunos, contribuíram para extrapolar a dimensão técnica alcançando uma dimensão política, ética, que está, segundo Rios (2003), para além da instrumentalização e da esfera de ação imediata dos educadores, tendo foco nas questões sociais mais amplas.

Os professores são sensibilizados, instigados a uma atuação contra- hegemônica em decorrência de uma maior compreensão dos determinantes históricos que produzem a diferença, passando a pensar a escola na sua vinculação com o contexto como espaço de resistência, uns lócus de formação de cidadania (MOLINA e ANTUNES ROCHA, 2014).

O depoimento abaixo evidencia essa importância:

> *(p3)"o conhecimento tem extrapolado a sala de aula; ele vem sendo ampliado. Considero uma realidade extremamente diferente e tenho*

> *gradativamente superado desafios que considerava difíceis, me sinto mais respaldada e fortalecida".*

Quanto à compreensão sobre Educação do Campo, todas as professoras, com recorrência, apontam, dentre outros, que implica uma escola, um currículo que se volte para a realidade rural, ou seja, ter um currículo que contemple o contexto das crianças, as especificidades, sobretudo, sem desconsiderar a cultura geral, os saberes escolares, os direitos de aprendizagens, convergindo com a LDB 9394/96 que reafirma essa proposição ao referir-se a uma base diversificada (art. 28) respeitando, porém, a base nacional comum (Art.26).Também avançam ao sinalizarem que outras políticas são necessárias ao homem do campo, assim como para a escola, se aproximando da amplitude do termo "Educação do Campo".

Walladares (2016, p.16) faz referência às compreensões que explicam o termo "Educação do Campo" como uma estratégia com ações educacionais específicas e diferenciadas como um todo, onde nessa diferenciação se busca resgatar a autoridade do movimento que tem tornado a Educação do Campo expressão legitima das comunidades campesinas.

Os depoimentos de P9 e P1 evidenciam aproximações a respeito do porquê a Educação do Campo no conjunto das políticas tem colocado a formação específica de professores para atuação em contextos campesinos como necessária e porque defende uma escola no campo que seja do campo.

> *(p9) "A Escola Ativa foi o primeiro curso que fiz voltada para a Educação do Campo; então a gente começa a ter um outro olhar para com a escola do campo; na escola do campo a gente sempre tem que fazer um trabalho diferenciado porque estamos com cinco turmas, mas a gente tem sempre voltado para acompanhar o conteúdo, a matéria, o currículo sempre dando assistência aos nossos alunos; não podemos deixar isso de lado, mas na escola do campo a gente tem que ampliar o nosso currículo para além daquilo que a gente trabalha para mostrar para os alunos também essa valorização do campo. Porque que eles estão ali? Você passa a fazer mais por causa da formação. A gente quando está na sala de aula, depois dos cursos, a gente vem mostrar para os alunos que as leis existem e que a gente não pode deixar passar, tem que lutar por elas e o curso vem ajudando nesse ponto também, ele vem oferecer isso para a gente como professor e nas atividades a gente pode ir mostrando isso para os alunos também; que eles podem lutar pelos direitos deles também, ser cidadãos ativos e essa formação trabalha mais isso".*

> *(p1) "Então a escola do campo sempre foi vista assim, como a escolinha; a escolinha rural mas os alunos do campo têm o mesmo potencial que os*

> *alunos da cidade; eu acredito que a escola do campo tem que ser muito valorizada, valorizar a comunidade onde ela está inserida e lutar porque educação é tudo o que a gente precisa e os alunos têm o mesmo potencial dos alunos da realidade urbana, da cidade; eu também já falei a minha escolinha , mas a escola do campo é uma escola normal como todas as outras escolas, porém, ela precisa de mais investimentos, de políticas".*

Caldart (2009) argumenta a favor da escola unitária, desde que nela o diverso esteja incluído. A autora argumenta que o campo é um lugar e as pessoas que moram ali têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e serem respeitadas quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. 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.10). Complementando, reitera:

> Trata-se de uma reflexão que pode nos ajudar a relembrar que continuamos, sim, defendendo e lutando pela escola unitária, mas que o unitário não pode ser um falso universalismo (porque abstrato ou porque de alguma forma 'imperial', ou seja, tratar de uma particularidade como se ela fosse universal). O unitário é a 'síntese do diverso' e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade (2009, p.10).

Sabe-se que para uma escola ser do campo, passa-se por um processo que ultrapassa os limites possíveis de uma escola multisseriada ou de uma formação de 180 horas. Sobretudo, ter uma formação que discuta esse contexto, que discuta a necessidade de reinvenção curricular para a produção de projetos interdisciplinares, que problematize o contexto local envolvendo a comunidade, para as professoras é muito importante porque foi perceptível o quanto elas se sentem valorizadas, como também sentem que seus alunos estão sendo valorizados; aquela valorização que não vem do poder público, elas estão encontrando nos textos e na maior atenção pela SEME/VA e pelo município que fez a adesão ao programa.

Mesmo sobrecarregadas com inúmeras tarefas, as professoras se dispõem a melhorar suas práticas para melhorar o aprendizado das crianças, tornar o seu fazer pedagógico melhor, que os alunos gostem da escola e que a comunidade dê mais valor ao que nela acontece. Encontram apoio, também, para que suas escolas não fechem e isso também faz parte das lutas da Educação do Campo.

Por outro lado, quando se toma uma posição, afirmando que por mais que as professoras realizem ações voltadas para a valorização da cultura, dos saberes e resgate da identidade campesina, nos limites da escola multisseriada em Vargem Alta/ES e nos limites

das ações concretas dessa formação, é porque se entende que a radicalidade do conceito "Educação do Campo" é muito ampla. Desse modo, tentar transformar a escola multisseriada em escola do campo envolve muitos entraves, embora seja possível. Veja o que Caldart (2009) define como escola do campo.

> Na sua origem, o 'do' da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (p.8).

No que tange a estarem preparadas para desenvolver práticas, fazer adequações curriculares voltadas para a realidade das escolas do campo, todas as professoras consideraram-se estar mais preparadas para o ministrar das aulas em contextos campesinos, embora entre as falas tenha havido considerações de estar cedo para fazer afirmações quanto às práticas reais do dia a dia nas escolas, mas colocam que a formação vem propiciando um novo olhar sobre suas práticas. Concordando com Valladares (2016), pontuamos a necessidade de um maior debate e aprofundamento para uma implementação curricular que alcance com efetividade o campo.

A autora que vem subsidiando educadores e pedagogos na construção de um PPP e um currículo mais apropriado para as escolas campesinas desde o ano de 2012, no Espírito Santo, argumenta a favor dessa necessidade pelas possibilidades que traz.

> As discussões sobre currículo, realizadas à luz de estudos efetuado no Macrocentro e nos microcentros, nos permitiram ampliar o conceito de currículo para entendê-lo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais que contribuem com a construção das identidades de nossos educandos (VALLADARES; 2016, p.17).

A autora concorda ser imprescindível a importância do conhecimento sistematizado do ensino ofertado, apontando que esse conhecimento sistematizado precisa perpassar por reflexões e discussões teóricas, sendo elementos indispensáveis para se construir a escola que queremos como transformadora social. Fazer adequações curriculares envolve um estudo

aprofundado sobre as teorias curriculares, implica aprofundar debates sobre as ideologias que permeiam os currículos.

Compreende-se com Tomaz Tadeu da Silva (2005) que fazer adequações curriculares implica em desconstruir as narrativas preferidas e dominantes, rompendo com a trama que liga esse tipo de narrativa com as formas dominantes, à produção de identidades e subjetividades socais hegemônicas. É preciso abrir aos alunos as múltiplas possibilidades de leitura de vida, de expressão cultural, formas de ser e viver, maneiras e jeitos de sermos humanos de contar histórias, em construir a produção de identidades.

Percebeu-se, também, que as professoras que já tinham formação em Educação do Campo, já atuavamm em tempo maior, que por serem efetivos, conheciam melhor a comunidade, sentiam-se mais preparados para trabalhar nas escolas multisseriadas.

> *(p7) "Acho que sim até pela experiência, pela prática. Eu estou na escola do campo há 14 anos".*

> *(p2) "Sim; porque agora com o passar dos anos, com a experiência, com as formações eu me sinto mais preparada para atuar ali na minha sala de aula, na escola do campo, com a comunidade; tenho uma nova visão"(08 anos de experiência)".*

> *(p4)"Mais preparada sim porque eu tenho mais conhecimento, as bases legais, coisas que a gente consegue ter através das formações, inclusive ter assim um amparo teórico para tudo aquilo que a gente faz (efetiva, 14 anos de experiência)".*

Relataram ainda,

> *(p9)"Quando a gente faz a formação, estamos sempre nos preparando cada vez mais, nos informando; nossos conhecimentos se tornam ampliados com isso estamos sempre melhorando, visando tornar nossa escola melhor e de qualidade, nos propiciando questionar os currículos, e ideologias presente".*

> *(p2)"Eu me sinto mais preparada para criar propostas que vai voltar para a realidade onde o aluno está inserido, que valorize as pessoas do campo; pois, não existe cultura inferior ou superior, tipo de trabalho inferior ou superior; trabalhar para que as pessoas tenham essa noção. Também as pessoas do campo recebem muitas críticas porque falam que elas não têm cultura. Com essas formações a gente percebe que o campo tem muita cultura, tem importância para a cidade" (efetiva, 8 anos de experiência)".*

Acredita-se que ao propiciar debates que levem os professores a uma crítica evidenciando que conhecimento e cultura são mais validados nos currículos escolares, nas

mídias, ao trabalharem desde cedo com as crianças os direitos que elas têm no campo das políticas públicas, que elas não são inferiores, ao se perceberem também sujeitos do campo, estão preparando um caminho possível para outra democratização. Para Caldart (2009) "democratização não é somente do acesso, mas também a democratização da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento, própria da modernidade capitalista".

A formação sempre alcança resultados diferentes para sujeitos diferentes porque também são sujeitos de cultura, de saberes e cada professor tem suas necessidades. Para alguns, é um processo que instiga, para outros, consolida, por isso precisa ser sempre um processo contínuo e permanente. Veja alguns depoimentos:

> *(p5)"Hoje enxergo claramente como ajudar meus alunos a aprender no espaço em que vivem, utilizando seus saberes para construir conhecimentos, respeito".*

> *(p10)"Não propriamente preparada; mas já percebo a necessidade da adequação do currículo, do planejamento, da realização de projetos. Não sozinha, mas com todo um apoio da secretaria de educação, com a equipe".*

> *(p6)"Adequação curricular a gente sempre precisa fazer, independentemente de ser em escola do campo ou não".*

Arroyo (2011) ressalta que as diretrizes curriculares (aprovadas em 2010) estão convergindo com uma educação transformadora, mas as redes/secretarias de educação também precisam mudar. O autor analisa que hoje as avaliações de larga escala/externas estão colonizando o saber e é nesse sentido que ele aponta que uma mudança nessa concepção limitadora deve partir da rede para chegar às escolas. O envolvimento da rede fortalece as culturas colaboradoras quando promove estudos coletivos para objetivos comuns.

As culturas colaboradoras são apontadas por Hangreaves (2002), como possibilidades de a equipe local potencializar os momentos formativos.

Com relação à dificuldade de colocar em prática a proposta da formação, embora todas as professoras demonstraram estar de alguma forma mais preparadas, nove afirmaram que envolve a adequação curricular do município e uma aponta limites quanto ao aspecto cultural.

> (p2) "*A dificuldade envolve a valorização da cultura, o resgate da mesma na comunidade [...]".*

> *(*p10) "*Eu penso que é a adequação curricular, aquela proposta especifica para o campo, que até hoje a gente estudou e viu que seria importante, mas, que a gente não consegue visualizar muito bem na prática [...]"*.

Nesta esteira de pensamento, o posicionamento das professoras converge com uma das preocupações feitas por Caldart (2009) a respeito da compreensão sobre o que envolve uma adequação curricular, um processo bem mais complexo do que muito em voga se apresenta. Segundo a autora, esta compreensão sobre a necessidade de um 'diálogo de saberes', valorização da cultura, "está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio" (p.11) e complementa:

> O "do campo", neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a "vida real" lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (p.11).

Veja o que a autora coloca (p10),

> Com a formação, o fato que está em evidencia é que a gente não pode esquecer de integrar essa realidade do aluno ao planejamento. Principalmente a história de vida do aluno, a diversidade existente fora da escola e que está dentro da escola e que reflete na sala. Não é fácil devido a falta de tempo, a falta de recursos, de apoio da família. Adequar, trazer para a sala de aula a história de vida da criança, sua biografia, as atividades que a família realiza, interessa-lhe e tem sua aceitação é possível. "Contudo, essas adequações são dentro das possibilidades porque a gente ainda é muito limitada; percebo que ainda é preciso muito mais".

O posicionamento das professoras converge com Valladares (2016) quando afirma que construir uma proposta curricular apropriada para o contexto das escolas campesinas não é um processo fácil, ainda que ela seja sempre flexível. Também argumentamos que, ainda que flexível, uma proposta tecida em rede, com subsídios teóricos e discussão coletiva se faz necessário. Pois, de forma consensual, o livro didático foi apontado como um material que além de não abordar os assuntos de forma interdisciplinar, é "pobre" como material que de

fato venha auxiliar em maior aprofundamento sobre as temáticas que envolvem a Educação do Campo e por ter limitações quanto à informação.

Durante a entrevista, observou-se que as professoras desejam material bom para realizar suas aulas e esse sentimento de que o currículo existente não atende às novas perspectivas, demonstra que elas indagam o currículo, o livro como uma política.

Torres (1996), referindo-se à visão de reforma curricular subjacente à análise e às propostas do Banco Mundial que propõe reformas centralizadas, já que seriam mais complexas sua discussão de forma mais participativa, relembra que o mesmo sugere investimentos em livros didáticos, textos escolares prescritos, oficiais já que é neles, segundo o BM, que condensam os conteúdos e orientam-se as atividades que guiam tanto os alunos como os professores.

Com esse pretexto, o BM sugere, portanto, políticas de investimento em livros didáticos em vez de bibliotecas. Elucidando, Torres (1996) salienta que a proposta de privilegiar o texto escolar em vez de bibliotecas, baseia-se em duas teses; a primeira é que o BM advoga que na maioria dos países em desenvolvimento os textos escolares (programado, auto instrutivo, fechado, normativo) constituem em si mesmos o currículo efetivo; e, segundo: trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar e ressalta: "em ambos os casos, o que está em jogo, explícita ou implicitamente, é outra falsa opção: textos escolares versus professores" (p.156).

Para a autora, o livro didático reserva um papel ao professor de simples manipulador de textos e manuais, limitando, de fato, sua formação e crescimento, e nesse sentido, convergindo com as professoras, relata:

> A necessidade de um currículo aberto e flexível, ferramenta de (auto)formação, antes que camisa-de-força para os professores é uma reivindicação e uma procura contemporânea[...]; sustentamos a necessidade não somente de um novo currículo, mas uma nova maneira de pensar, desenhar e fazer currículo com modalidades mais participativas, buscando o consenso social; superando a visão fragmentária, parcial e de curto prazo das tentativas de reforma curricular centralizadas em conteúdos e em operações superficiais sem uma compreensão do currículo como uma totalidade e sem uma visão de longo prazo[...]; a reforma curricular não é um documento, nem um decreto nem um fato meramente escolar, mas um processo social, de mudança cultural,, sumamente complexo que exige o trabalho em várias frentes e em vários níveis[...], onde o professor tem que estar no centro, não apenas como capacitando e executor, mas também como protagonista da proposta e do processo de mudança (TORRES, 1996, p.155).

Apoiado em Vasconcellos (2000) entende-se que a flexibilidade apontada é diferente de frouxidão. O autor reitera que uma proposta, um projeto "não pode se tornar uma camisa de força, obrigando professores a realizá-lo, mas também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado'' (p.159). Logo, acredita-se nessa necessidade, mas também na incompletude de qualquer proposta. Planejar coletivamente, com apoio da rede/secretaria, outros atores dão maior suporte aos professores, propicia a produção, elaboração de materiais coletivos, propicia trocas muito importantes para potencializar a formação, ainda nessa incompletude.

Contudo, Moreira e Candau (2007, p.17) consideram [...] que no currículo sistematizam nossos esforços. Para tanto é necessária a elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos, e situações na prática que podem ser entendidas como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Salientam os autores que "currículos e práticas incorporam a visão educacional e nesse sentido sua construção demanda desafios, embora possíveis".

Assim, ainda que a educação do campo, a priori, não defenda um currículo que seja fechado, engessado, as professoras colocaram a necessidade de um maior direcionamento, o que demanda um currículo mais adequado e apropriado para as escolas do campo em Vargem Alta.

Nesta pesquisa, constatou-se que as professoras reconheciam a necessidade de adequar o currículo, de realizar práticas que são demandadas pelas crianças, pela própria realidade do contexto, vendo na ausência dessa proposta, dificuldades para ampliar o raio de ações que poderia ou que gostariam. Observou-se que elas ainda ficavam receosas porque ao final sentiam o peso de serem cobradas a respeito do planejamento, do plano curricular que dispõe.

A formação tem evidenciado a necessidade da integração curricular, de tratar a realidade dos alunos, da comunidade, seus saberes e isso não é tão fácil porque não pode ser experiências esporádicas, mas pressupõe uma revisão curricular geral que envolve todas as disciplinas, cuja análise requer uma seleção de conteúdo, interdisciplinaridade, e tudo isso implica negociações, diálogos por ser o currículo um território em disputa.

Para tanto, posiciona Walladares (2016), que a operacionalização para criação e desenvolvimento de um currículo envolve planejamento, devendo promover reflexão, discussão e perspectivas de promoções de educação de qualidade. O que confirma Arroyo (2011, p.37) ser um exercício que exige crítica e abertura para o novo, "além de fazer das salas de aulas um ambiente de diálogos entre os conhecimentos"

O depoimento de uma das professoras relata que essa adequação curricular que propõe revisão de práticas pedagógicas, interdisciplinaridade, valorização da cultura campesina, defendida na formação, precisa ser mais debatida por parte das equipes locais que atuam nas secretarias de educação, que acompanham as escolas, assessoram os planejamentos, fomentando discussões, debates, seminários para uma proposta curricular no município, para que professores se sintam mais seguros e mais assessorados.

> *(p10) "Não há resposta pronta ou projeto pronto, elaborado. Isso não existe, mas gostaria que tivesse um caminho a seguir. É claro que seria um trabalho em conjunto; já temos a base teórica, mas que a gente possa realizar, elaborar práticas, ações que viabilize acontecer a educação do campo, que ajude no currículo escolar".*

Contudo, observou-se, nos depoimentos, que a formação tem provocado mudanças na forma de olhar o currículo.

Muito embora, observou-se, também, que há professoras que sentiam mais segurança e autonomia para incluir seus saberes, o dos alunos, da comunidade como parte integrante do currículo, contribuindo para legitimar o trabalho que faziam, mesmo sob certas suspeitas.

> *(p5)"Antes quando eu recebia um currículo, uma proposta, eu ficava preocupada em apresentar naquela lista de conteúdos os que tinham que ser cumpridos deixando fora dele outros assuntos da realidade dos alunos, por que ficávamos preocupados em dar conta dos conteúdos que devem ser cumpridos. Hoje com as formações. Inclui-se outros que não estão na lista. Hoje eu vi que estava errada".*

No geral, discorreram também sobre a falta de materiais, transportes para alunos conhecerem outros espaços, falta de computadores, sobrecarga de trabalho que também dificultam potencializar a formação que depende de material, de fazer pesquisas, de ter material do município atualizado, material de pesquisa. Problemas que limitam a realização de muitos projetos que gostariam. Colocam também a necessidade de haver parcerias entre as várias secretarias.

> *(p8) "Acho que será difícil colocar em prática alguns projetos que eu gostaria de realizar, sugeridos nos grupos de estudo a partir dos estudos da Escola da Terra porque falta recursos na nossa escola: Papel ofício, computadores, até pistola de cola quente, materiais que são necessários para sala de aula para desenvolvimento de projetos, são recursos que faltam e a falta desses materiais dificulta colocar a formação mais em prática. Precisamos também de muito apoio não só da sec. de educação, mas da sec. de meio ambiente, cultura, agricultura para um trabalho integrado".*

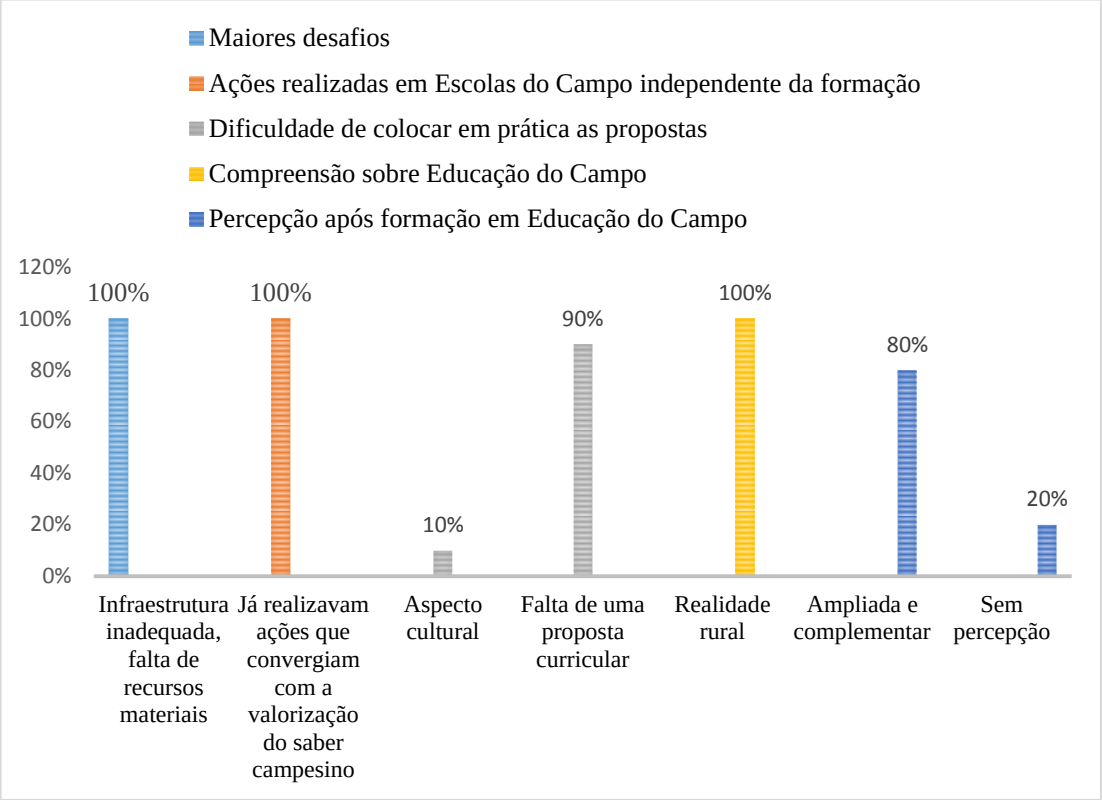
Alguns depoimentos evidenciam os reflexos, no contexto local, das políticas neoliberais que colocam o professor no epicentro das reformas referindo-se a ele como um superprofissional que tem que ser reformado para melhorar a educação. No entanto, ser esse sujeito flexível, adaptável às exigências, ser um superprofissional implica que ele dê conta da aprendizagem, das funções sem que isso signifique mexer naquelas questões, problemas que são estruturais.

> *(p1) "De acordo com a formação os temas propostos não são difíceis de serem trabalhados, mas o que acontece? Muitas vezes falta, a ajuda do poder público por exemplo trabalhando o município a gente queria levar os alunos até a sede que nem sempre conhece o município, mas a gente não consegue o transporte; falta também material, a tinta da impressora custa 300,00; a gente trabalha sim, mas, a gente acaba esbarrando nesses problemas e dificulta a gente estar realizando um trabalho melhor e isso limita muito colocar a formação em prática; falta mapa político atualizado, falta mais informação sobre a história.do município. Talvez uma equipe, um grupo de trabalho para resgatar essa história do município tendo registrado em livros, um mapa do município para facilitar nosso trabalho com as crianças"; Além disso aqui na escola do campo nós somos um pouco sozinhos e tem muita documentação para fazer e estar enviando para a secretaria e a gente acaba sendo tudo: mãe, pai, psicóloga, professor e tudo isso acaba limitando um pouco dificultando um melhor trabalho com os alunos; outro desafio que estou vivendo são alunos com idade defasada que não conseguem ter um bom desempenho e não acompanham a turma; tem também os alunos que precisam de laudos que já foi pedido, mas até agora em junho não foi conseguido e isso dificulta porque as vezes no horário de Planejamento a gente fica com esses alunos para ver se eles passam a ter um maior desempenho e seria um tempo que seria dedicado ao planejamento".*

> *(p9) "Na escola sou eu e a merendeira; na parte da papelada é tudo eu; não tenho computador, nem data show, nem impressora, e quando eu tenho que fazer xerox e não dá tempo ir até a secretaria, eu uso o mimeógrafo; tem só a televisão e o DVD. Quando a gente tem internet, material, fica mais fácil trabalhar; ajuda a gente a pesquisar porque tem alunos que não tem internet, mas se eu tivesse na escola eu poderia fazer na escola um trabalho junto com todos os alunos e isso limita sim a atividade e o desenvolvimento dos alunos. Exemplo tem muitos vídeos que a gente vê na formação que são sugeridos para a gente assistir em casa e que a gente poderia trabalhar em sala de aula, desenvolver com os alunos a gente não tem como fazer".*

Como pode-se verificar, muitos são os desafios para garantir a tão proclamada qualidade da educação aos sujeitos do campo que está para além da formação, que é importante, mas insuficiente.

Gráfico 5- Apontamentos das professoras em formação Escola da Terra.



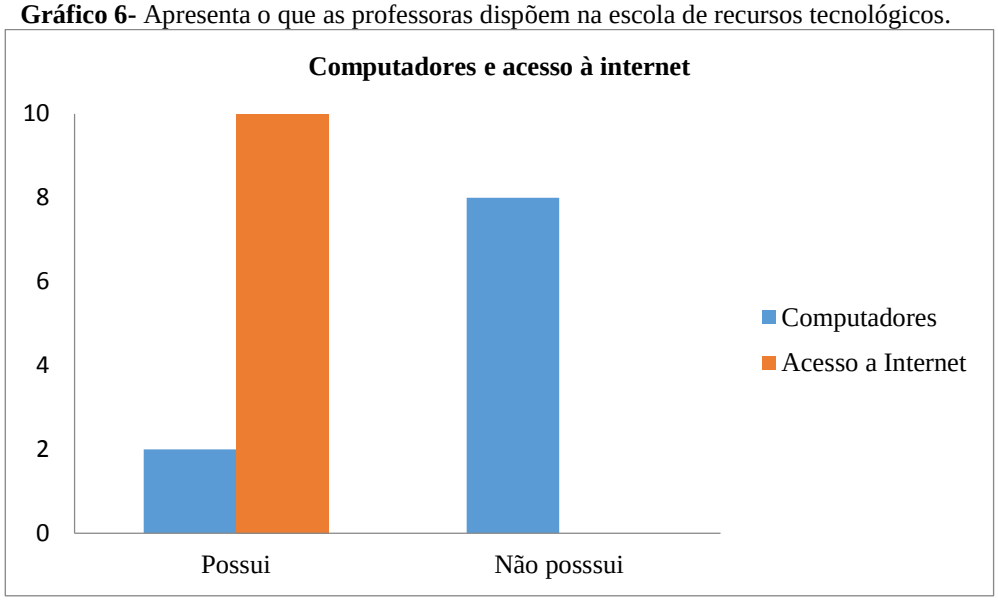
Fonte: Programa de Extensão Escola da Terra Capixaba, 2016.
Fig.: Análise das respostas do questionário.

Entende-se que a tecnologia não pode ser percebida como um substituto das políticas, mas ela contribui para compor sua "caixa de ferramenta cultural" conhecimentos com os quais professores e alunos vão poder contar para ajudar, auxiliar no estudo e intervenção dos problemas decorrentes das descobertas que buscam sobre o contexto, para integrar os saberes, fazer os intercâmbios desses saberes.

Nesse sentido, ainda que não seja o foco dessa pesquisa e ainda que não se deposite nas tecnologias de informação e comunicação respostas para melhorar a educação no campo, quando ela está associada a um conjunto de outros fatores, também não podem ser desconsideradas por serem fatores que dificultam que o professor amplie as oportunidades de aprendizagem dos alunos e por limitar as adequações curriculares, trabalhar os saberes locais na sua relação com outros saberes, integrar a cultura geral e a cultura local, conforme defendido nos referenciais teóricos que subsidiam a Educação do Campo.

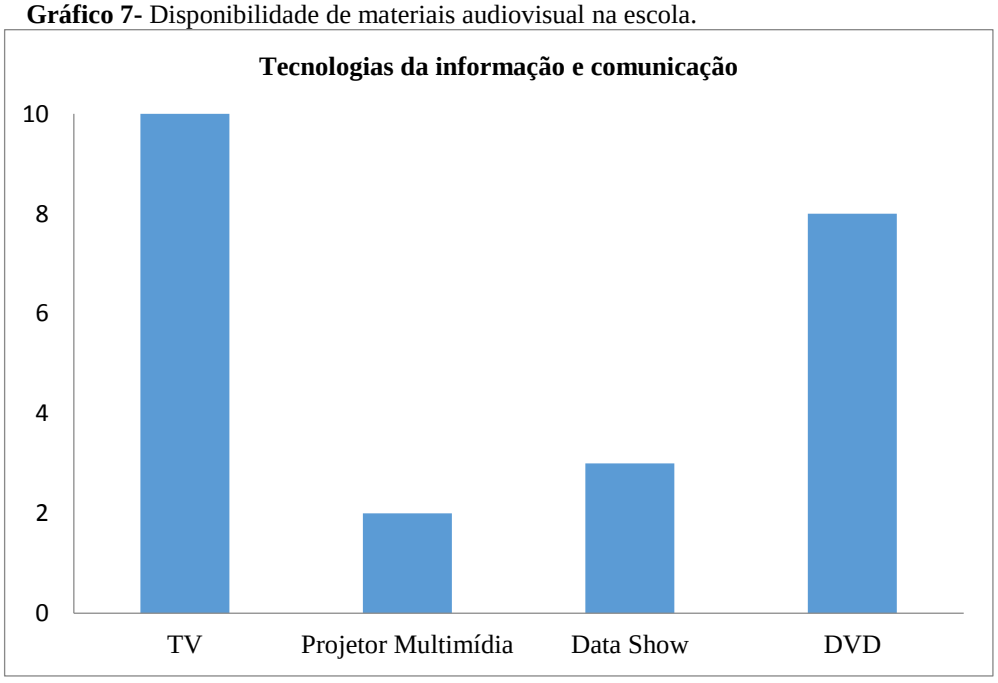
O mapeamento com as professoras sobre o que possuem na escola, enquanto recursos tecnológicos e disponibilidades dos recursos audiovisuais, são descritas no gráfico 5 e 6, e trazem os seguintes resultados:

Gráfico 6- Apresenta o que as professoras dispõem na escola de recursos tecnológicos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações, 2017.
Fig.; Recursos como computadores e acesso à internet.

Gráfico 7- Disponibilidade de materiais audiovisual na escola.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações- 2017.
Fig.; Recursos audiovisuais.

Mais uma vez retoma-se o que afirma a Res. CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, no seu art. 2º, Parágrafo único quando define a identidade da escola do campo, onde além de ser definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, ela define-se também por estar sustentada "na rede de ciência e tecnologia disponível na

sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país".

Pairando sobre a realidade das escolas do campo, ainda há uma distância muito grande entre ideal e real, entre a lei e prática; e para que haja maior aproximação dos dispositivos dos ideais, dos referenciais teóricos, com a prática, a crítica da realidade tem que continuar, o olhar aguçado sobre os nossos contextos é um convite inadiável, apesar dos avanços.

De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, acesso em 27/11/2015), das 68.651 escolas do campo, apenas 9,9 % delas tinham internet, sendo que 90, 1% não disponibilizavam desse recurso; sem Energia Elétrica, somavam um total de 11.413, ou seja, 15,0%; sem Água Potável 7.950, 10,4%; e sem Esgoto Sanitário, 11.214 ou 14,7%. Ainda, de acordo com o Censo Escolar (2011), aferido pelo INEP- (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) as taxas de rendimento dos alunos que estudam no campo estão entre as mais baixas. Em Vargem Alta/ES, a pesquisa não abrangeu outros elementos, mas pontua-se a infraestrutura e o acesso às tecnologias de comunicaçaõe e informação um gargalo.

Problemas relacionados à infraestrutura, por exemplo, das escolas do campo, já havia sido denunciados na I Conferência Nacional por "Uma Educação Básica do Campo" em 1998, quando esta foi uma das questões postas, entre outras.

Fagnani e Fonseca (2013), referindo-se à desigualdade de acesso que ainda persiste no Brasil, apresentam dados de 2011 do Programa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) e problematizam o hiato existente entre as condições de acesso, níveis de escolaridade, entre urbano-rural. Uma das questões está relacionada à infraestrutura e citando os estudos de Machado *et al* (2008), reiteram:

> Educar crianças e jovens pode ser visto como um serviço cuja prestação requer uma combinação adequada de "capital e trabalho" – o aspecto "capital" tem como importante componente as condições físicas das escolas. Uma infraestrutura inadequada pode prejudicar o aprendizado de alunos ou seu desenvolvimento motor ou até mesmo inviabilizar a frequência em casos extremos, inversamente, se for adequada, poderá facilitar o desenvolvimento cognitivo e não cognitivo, inclusive daqueles com maiores dificuldades (motoras, por exemplo). Sátyro e Soares (2007) haviam mapeado a infraestrutura das escolas brasileiras com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005, indicando um quadro geral de certa melhora, porém, com graves deficiências remanescentes, notadamente em zonas rurais e em escolas municipais (p.79).

Os mesmos autores, citando os estudos recentes realizados por Soares Neto *et al* (2013) com base no censo escolar de 2011, que construíram tipologia de níveis de infraestrutura das escolas no Brasil, classificando-as em quatro grupos, a saber: elementar, básica, adequada e avançada, registram que do universo de escolas brasileiras analisadas, "somente 15,5% teriam ao menos o nível adequado, enquanto, no outro extremo, 44,5% não ultrapassariam o nível elementar, isto é, contariam apenas com água, sanitário, esgoto e cozinha" (p.80). Os dados auxiliam a pensar as disparidades, principalmente quando a maioria das escolas de Ensino fundamental desse país estão sob a tutela dos municípios, que apresentam os piores índices.

Para minimizar alguns dos graves problemas nas escolas do campo, que como vimos inclui a infraestrutura física e tecnológica, o governo federal em parceria com diversos movimentos sociais, instituiu, como citado anteriormente, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- o FNDE, o Programa Nacional de Educação do Campo, o (PRONACAMPO), aprovado pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Programa este que visa apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e municípios na implementação da política de Educação do Campo. Para minimizar o problema da infraestrutura física e tecnológica, apresenta como perspectiva no Art. 8º.

> [...]I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Somando aos problemas, Tavares (2014, p.3) argumenta que "é no campo onde está concentrada a maior taxa de analfabetos do país". Horácio e Roseno (2014), citando Kollyng, argumentam que apesar da escola do campo ter um papel fundamental por atender os diversos sujeitos num amplo e diversificado espaço, por haver a necessidade de trabalhar desde os interesses, a política, a cultura, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população do campo, estas vêm sendo secundarizadas nas políticas públicas, o que reforça posicionamento de Gatti, Barretto e André (2011), quando reiteram que as políticas de igualdade não podem ser substituídas pelas políticas da diversidade, ou seja, só a formação é insuficiente para se afirmar combate à

exclusão. No contexto local, parece desafiador manter a escola aberta sem que isso signifique uma moeda de troca, ou seja, o poder público atende a comunidade, mas investe pouco nessa escola.

Merles, Foerste e Schütz-Foerste (2013) argumentam que a Educação do Campo não comporta mais uma perspectiva compensatória, com políticas assistencialistas, deficitárias em vários aspectos, como querem os detentores do poder econômico nacional e reiteram:

> Qual projeto de desenvolvimento do campo se pretende implantar com as políticas públicas de educação de nosso país? Não podemos abordar a problemática da educação do campo focando o olhar nas questões da formação humana como se elas não estivessem articuladas com aspectos econômicos, sociais e culturais, permeadas por ideologias e disputas por hegemonia (p. 19).

De fato, não podemos analisar essas ausências descolada dos interesses econômicos, políticos e sociais fora dos marcos do capitalismo, que ao campo ofereceram políticas compensatórias sempre com a finalidade de atender a algum interesse, dentre eles, está o de fixar o homem no campo para servir de mão de obra barata.

A ausência de recursos e infraestrutura somados à sobrecarga de trabalho apontada pelas professoras colocam em xeque o poder da formação como capaz de resolver graves problemas que afetam a escola pública no campo e na cidade também. Oliveira (2004, p.1132) discorre que o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder as exigências que estão além de sua formação. "Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras". Essa sobrecarga e precarização do trabalho docente e excesso de responsabilidades resultam em inúmeras dificuldades, não sendo justa e nem adequada, fragilizando a formação.

Buscando saber se já realizavam, anteriormente ao curso, práticas pedagógicas que se convergiam com os pressupostos teóricos, metodológicos (independente da formação), todas disseram que realizam trabalhos que de alguma forma convergem com os estudos, como a valorização do ser humano, a realidade local, atividades que envolvem manuseio com a terra, realização de festas na escola, buscando valorizar a cultura local, entre outras ações.

Como sugestões para as próximas formações continuadas que a potencialize no sentido de melhor atender à realidade das escolas multisseriadas e do professor do campo, as professoras reafirmaram ajustes curriculares, oficinas pedagógicas, mais recursos materiais e

pedagógicos, incluindo atualização de dados sobre o município, como materiais de pesquisa sobre o mesmo e políticas públicas de valorização do homem do campo.

Pontuam, também, ser importante que outros atores sociais atuantes no setor público local secretário (a) de educação, de turismo, de meio ambiente, da agricultura, sindicato rural, entre outros) participem das discussões em torno da temática em algum momento dessas formações, visando um trabalho integrado em conjunto, uma vez que há problemas locais no que tange à oferta de políticas públicas, que atendam aos sujeitos do campo. Apontam que as políticas precisam caminhar juntas.

Mencionam, ainda, uma maior valorização aos sujeitos do campo com políticas para além do acesso à escola. No município não há movimentos organizados e percebe-se que além dos pedagogos, gostariam que esse reconhecimento viesse de outros atores do poder público. A colocação de muitas das professoras reproduz o que Caldart (2009), menciona sobre uma das visões estreitadas de Educação do Campo e também uma das contradições. A autora reitera,

> [...]. Na lógica dominante de formulação de políticas públicas e mesmo do sistema educacional, política de educação só pode ser política de educação escolar. Daí a tensão permanente: para o sistema, Educação do campo trata de escolas, o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos movimentos sociais, pela Pedagogia do Movimento. No âmbito das políticas, isso se tenta resolver lutando por diferentes políticas, relacionadas à produção, à cultura, à saúde. Precisa ter uma 'pasta' de Educação do campo quase em cada ministério (ou secretaria de estado) para garantir fragmentos que relembrem a visão de totalidade originária na esfera dos direitos (p.16).

Quanto aos maiores desafios atuais, as professoras foram unânimes em elencar a infraestrutura inadequada, falta de computadores para auxiliar as pesquisas (80% não contam com acesso à internet por falta de computadores), alunos especiais, distância do trabalho até a escola, diversidade e desvio de função, papelada para a SEME, demora em atendimentos solicitados, ter um currículo mais apropriado, apesar das tentativas que já vêm sendo construídas, suporte quanto aos recursos audiovisuais, material pedagógico que são insuficientes, e maior envolvimento das escolas do campo nos eventos locais. Somando aos problemas, a P3, fala: (p3) "*Compreende uma jornada de trabalho inumana, o professor tem que ser 5 em 1"*.

O relato da P6 retrata ainda outros problemas que convergem com as políticas de viés neoliberais adotadas seguindo orientações do Banco Mundial.

> (p6) "*Acho que a infraestrutura ruim somada com outros problemas são os maiores desafios. Temos cinco computadores, mas que tem mais de dois anos que não estão funcionando. Temos duas internets, mas os computadores não estão funcionando. Tem uma sala só, e tudo que chega tem que ficar lá; então o espaço é pequeno. Não temos um espaço cercado para as crianças brincarem, pátio nem refeitório. Eu precisaria de professor de apoio porque há vários alunos com problemas. Sou eu e a servente. Como não tem serviço de secretaria, faço tudo que for preciso; os ofícios... e quando quebra alguma coisa e demora ou não chega eu compro: por exemplo tem dois ventiladores eu fiz uma rifa e o outro eu doei. A maçaneta quebrou eu comprei outra, a descarga deu problema. Existe limitação, as vezes queremos fazer algo, mas, não conseguimos por falta de recurso".*

Os relatos convergem, ainda, com o que também muito bem apontam Oliveira e Araújo (2013)

> Estudos e pesquisas têm demonstrado alto grau de intensificação de trabalho dos docentes que vem assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da pauperização desses trabalhadores e de seus alunos. Por tais razões, a questão da valorização docente no contexto brasileiro adquire centralidade, já que os problemas enfrentados pelos profissionais da educação no Brasil relacionam-se com baixos salários, carreiras pouco atrativas, condições de trabalho precárias[...] (OLIVEIRA; ARAUJO, 2013, p.48).

No que tange à infraestrutura percebe-se ser outro problema. 70% das professoras apontaram algum tipo de problema. Sobre essa questão, Torres (1996), discorrendo sobre qual tem sido a relevância dada à infraestrutura por parte do BM, salienta:

> A infraestrutura já não é considerada um insumo importante, tanto em termos de acesso como em termo de qualidade. Em todo caso, a fim de minimizar custos nesse item, uma das recomendações do BM é compartilhar custos com as famílias e comunidades[...] (p.135).

O acesso está garantido, porém, para além do acesso, que é um direito, a ação Escola da Terra, "busca promover o acesso, a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades [...]; construir propostas que fortaleçam a escola como espaço de vivencia social e cultural" (MANUAL DE GESTÃO, 2013, p.3). Entende-se que muito ainda há por se construir. Se há uma política de formação que vem ao encontro dos movimentos sociais, por outro, vemos a ausência de outras. Pois, realizar projetos específicos nas escolas do campo, conforme apontam os professores em formação, implica ter financiamento para executar as ações, demanda de recursos, de apoio e de políticas estruturais e não paliativas.

Se a escola tem Projeto Político Pedagógico e se está adequado à realidade local, todas as professoras disseram ter, sendo que duas professoras têm acesso, mas está desatualizado, e oito afirmaram que o mesmo fica na SEME, e envolve adequação. Veja os relatos das professoras P3 e P5.

> (p3)*"Tenho o Projeto Político Pedagógico (PPP), mas, "precisa de ajustes e de adequações para abranger questões que estão sendo abordadas no curso".*
>
> *(p5)"O projeto político pedagógico da minha escola é o mesmo das grandes escolas, mas procuramos adequá-lo de acordo com a realidade de nossos alunos, propondo atividades voltadas para o seu cotidiano. O certo é cada escola ter seu próprio currículo porque cada escola tem sua própria experiência, sua própria cultura; a gente procura adaptar, mas o certo é cada escola ter o seu".*

Para Veiga (2002), o PPP é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, o que significa que cada projeto carrega em si sua singularidade, ainda que nele haja diretrizes gerais, norteamentos que emanam de uma rede, de um sistema como normas gerais da educação. Para a autora, a escola é lugar de concepção e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Sua elaboração coletiva é amparada na LDB 9394/96 Art. 13, quando define: Os docentes incumbir-se-ão de: I – "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" e no Art. 14. Reitera:

> "Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes".

A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, referente às diretrizes operacionais das escolas básicas do campo no seu artigo Art. 13 define que os sistemas de ensino, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, entre outros, 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.

Ou seja, o PPP abrange a participação de professores, alunos e comunidade escolar e deve traduzir os anseios desses sujeitos, expressar a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, de aprendizagem que se defende. A escola multisseriada tem suas peculiaridades e singularidades, suas possibilidades e, assim sendo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, embora pareça em teoria fácil, perpassa por estudos, por negociações, por aprofundamento teórico, entre outros elementos que subsidiam sua elaboração.

Compreende-se o PPP da escola como um direcionamento para nortear o trabalho na sua dimensão político e pedagógico, termos indissociáveis (VEIGA, 2002), ainda que flexível e ainda que esteja em constante processo de construção.

A apresentação do gráfico 8 envolve no contexto se a escola do campo difere da escola rural, necessidade de implementação de política educacional por parte da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta para que a educação avance, percepção de positividade em Vargem Alta quanto as políticas de educação do campo, percepção de movimento comunitário em reinvindicação, ao poder público, por melhorias que deva ser trazido como questão curricular, mudança de concepção curricular após formação, a importância da formação contínua e conhecimentos em Educação do Campo.

Com relação à diferenciação de escola do campo para escola rural, sete professoras apresentaram justificativas que mudou apenas o nome, embora o trabalho que elas realizam é que vem fazendo a diferença e três apresentaram como diferenciação pequenas melhorias e possibilidades que não se tinham antes. A saber, o relato de P2 e P4 e P5.

> (p2) "*em consequência da formação anterior Escola Ativa, adquiriu-se um pouco de material didático, atualmente não tem recebido".*

> (p4) "*não mudou muito, a denominação mudou no papel, percebe-se mudança quanto a lei, mas, na prática, na realidade continua a mesma coisa, ainda está distante de se ver essa diferença".*

> (p5)"*A escola rural tinha por objetivo apenas ensinar o aluno a escrever, com currículo, material didático urbano e os saberes das crianças do campo, que na realidade eram ignorados. Já a escola do campo veio resignar, mudar para que o saber, a cultura do homem do campo seja valorizado"*.

Percebe-se que a escola do campo está em processo e o fato de apontarem o trabalho pedagógico como uma das importantes diferenças, há aproximações com o que é defendido nas diretrizes Res. nº 1/2002, quando no art. 2º, o parágrafo único define que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes[...].

No III Seminário do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária realizada em Luziania, GO, em outubro de 2007, Roseli S. Caldart, lança importante reflexão ao argumentar que, se o conceito que vinha buscando construir para o termo Educação do Campo não podia ser fechado, também não poderia ser aleatório, arbitrário, um conceito inventado por uma instituição, um governo, um grupo social.

Logo, a escola do campo acompanha o movimento teórico. O sentido de escola do campo assume os mesmos embates e tensões porque "o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes" (CALDART, 2007, p.2). Para a autora, o conceito de Educação do Campo não é um conceito fixo, fechado por um conjunto de palavras, ela argumenta que "Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica e assim sua discussão conceitual participa deste movimento da realidade" (p.2).

A escola do campo e não só no campo é uma das lutas da Educação do Campo, compreendida, trabalhada na "tríade; Campo-Política Pública- Educação" (2007, p.2) do contrário, ela não representaria uma luta contra hegemonia e, pensá-la nestas perspectivas é que reside sua complexidade, sua elasticidade, sua resistência, sua luta contínua como luta dialética, histórica.

Fernandes (2008), argumentando a respeito da escola ser no campo e do campo reitera: "nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade" (p. 141) [...]; "a educação rural representa um projeto externo ao campesinato, e, a educação do campo, como um projeto que nasce das experiências camponesas de resistência" (p.141).

Por que uma educação *do/* no campo e não mais *para/*campo? Caldart (2008) alerta que não existe um modelo, um tipo de escola que seja própria para um grupo ou outro, que seja revolucionário em si mesmo, porque a escola não pode estar alheia ao mundo, ao conhecimento histórico produzido, mas ela tem que questionar esse saber.

> Trata-se de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da

> história; pois é isto que permite a uma escola acolher os sujeitos do campo[...]; Assim, se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações (p.94-95).

A resistência a uma educação externa aos sujeitos do campo, nasce das marcas herdadas da educação rural brasileira que não tinha os sujeitos do campo como referência e assim ela desconsiderava a realidade local. Era uma educação que não representava a identidade campesina, que não possibilitava a formação dos sujeitos do campo na perspectiva da formação política e pedagógica.

Um modelo externo não emancipa. Também não se trata de qualquer educação que se caracteriza como do campo. Ela abarca uma dimensão de saberes, contempla a diversidade, a pluralidade, os saberes científicos produzidos historicamente, mas ao abordá-los, mostra também suas contradições. Conforme argumenta Caldart (2007), a educação estatal propiciada à população do campo ainda é e sempre foi uma educação *para/no* campo, caracterizando-se como rural e não uma educação *do* campo, porque não tinha em vista as perspectivas dos sujeitos do campo. Para Arroyo (2011), o currículo escolar precisa ter os sujeitos do campo como referência, ser um espaço que todos se encontrem como sujeitos. A escola do campo tem que ter as marcas dos seus sujeitos, que estão num dado território, num campo ao mesmo tempo peculiar, singular e diverso

Escola do campo na perspectiva da Educação do Campo, abrange segundo Caliari (2010):

> A educação do sujeito em seu aspecto integral, uma educação humanizadora, política, para muito além dos bancos escolares, que se reflete nas formas e usos da terra de forma sustentável, na solidariedade, cooperativismo, associativismo formação política, cidadã aliada à instrumentalização, à criticidade sobre a realidade à não aceitação das formas capitalistas de exploração da mão de obra, ao trabalho na perspectiva da agroecologia, agricultura familiar, engajamento político por meio dos movimentos sociais, na luta por terra, moradia, entre outros, o que nos permite compreender porque ela se dá de forma tensa, permeada por embates e negociações, num campo movido por disputas e interesses diversos (p.1).

Sobretudo, trazer os saberes locais, valorizar a arte local, as danças, artesanatos, culturas do local já é um bom começo para avançar porque identidades vão sendo construídas. Assim, nesta dimensão, compreende-se que a construção de uma escola do campo carece de maior debate no contexto local.

Quanto à implementação de políticas educacionais pela Secretaria de Educação de Vargem Alta para a educação do campo, que avance no município, as professoras foram unânimes em dizer que são necessários recursos materiais e pedagógicos, internet, o cessar de fechar escolas, transporte, grupo de apoio, currículo, valorização da escola e do lugar, e construção de um museu. Sugeriu-se o pensar no professor que gasta tempo preparando, planejamento em casa, devido ao desgaste nas escolas, ter um grupo de pedagogos mais contínuos na educação do Campo, uma vez que há muita rotatividade, conforme expressa a P8.

> (p8)"*Se a SEME tivesse um setor que tivesse disponibilizando mais ajuda para as escolas do grupo seria muito bom, onde tivesse pedagogos mais voltados para as escolas do campo, que pudesse nos atender mais diretamente".*

O plano Municipal de Educação de Vargem Alta/ES (2008-2017, p.69), traz à luz a problemática da educação no meio rural, elencando como grandes desafios a serem enfrentados, o que exige implementação de novas políticas que atendam a escola do campo. Pontua, ainda, como sendo distantes as políticas afirmativas para a educação de campo.

Todavia, o Art. 12 da Res. nº 1, de 3 de abril de 2002 em seu Art 1º, inciso III, preconiza que a Escola do Campo deve ser regulada mediante a procedimentos adequados, devendo ser oferecida pelos Estados, Distrito Federal e pelos municípios. Nesse sentido, entende-se como necessário o cumprimento das leis.

No que se refere à percepção positiva no município relacionado à política de educação do campo em Vargem Alta, oito professoras apontaram a adesão às formações continuadas e o apoio político pedagógico que vem sendo realizado pelas pedagogas da SEME. Conquanto, duas professoras relacionaram o planejamento mensal na Secretaria de Educação e a inclusão das disciplinas de Arte e Educação Física.

Já em relação à percepção de movimento comunitário, no sentido de reivindicar junto ao poder público local, por direito de melhorias da escola, nove das professoras relataram uma participação da comunidade sempre que necessário, como o caso de fechamento de escola, expresso pela P6,

> (p6)"*Tinha uma proposta de fechar a escola, juntou-se com outros, e nesse momento os pais se mobilizaram, e não deixaram que fechassem a escola. Um dos motivos foi também o transporte por que quando chove não tem estradas, os pais foram até o secretário e a escola não foi fechada. Sempre que necessário participam".*

Porém, os relatos dão conta de que o movimento da comunidade quanto a exigências com relação a políticas públicas mais amplas ainda é muito tímido, necessitando ter maior consciência dos direitos e deveres civis. Ainda há comunidade (10%), em que os pais precisam avançar, uma vez que apresentam maior preocupação com o individual deles, se o professor escreve um bilhete, se não corrige o caderno, se fala alguma coisa com o aluno, do que preocupar com projetos mais amplos.

Com relação a problemas locais serem trazidos como discussão curricular, envolve finalidade e formação crítica. Todas as professoras consideram necessário trazer questões locais para sua inserção curricular. Contudo, fomentam em cumprimento do currículo, a preocupação com as provas do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e Provinha Brasil (1º e 2º anos). Em Vargem Alta, o município participa dessas provas de 1º ao 9º ano na rede municipal em parceria com o Estado/SEDU/ES. As escolas multisseriadas só participam do PAEBES (1º ao 5º ano), da provinha Brasil e do Saeb como a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), para turmas do 3º ano, por amostragem.

Essa é uma cultura que vem se alastrando e que precisa ser questionada, especialmente quando os resultados do IDEB têm servido de indicadores e de meritocracia para premiar ou punir professores, gerando a competitividade entre a rede definindo quem e quais são os "melhores". Uma cultura e uma política perversa que têm provocado efeitos nefastos nos cotidianos escolares, beneficiando, com isso, apenas o Estado de mal-estar social que se exime de suas responsabilidades. Assim,

> A aprendizagem passa a ser o novo mantra das reformas educativas, palavra-chave da última estratégia educativa do Banco Mundial para o ano 2020. Paradoxalmente, os professores parecem ser o único input educativo que continua a ser relevante para compreender a aprendizagem[...]; não é por acaso que um dos novos métodos "científicos" que o Banco Mundial e muitos governos nacionais estão a utilizar para analisar o rendimento escolar consiste em calcular o valor acrescentado que os recursos humanos supõem na comparação dos resultados educativos. A questão a ser respondida é então a seguinte: que parte do desempenho educativo é explicável pela qualidade dos professores mantendo constantes outras variáveis, como a origem social dos educandos ou o contexto social da escola? (BONAL, 2013, p.38).

Nesta perspectiva, a educação não é mais um direito social de todos, mas uma mercadoria que terá maior ou menor investimento de acordo com os resultados. É uma educação que passa a servir somente se for boa para o mercado, se puder ser mensurável. Posto dessa forma, é preciso questionar como esses processos de descentralização e

autonomia da escola, defendidos oficialmente e materializados, "mais do que gerar confiança no labor dos professores, parecem colocar mais pressão sobre seu trabalho e desempenho diários e transferir a responsabilidade do desempenho dos alunos para os próprios professores" (BONAL, 2013, p.38).

Na questão de concepção pessoal sobre currículo, se mudou após a formação, todas disseram que a concepção de currículo ampliou e mudou. A formação vem propiciando melhor compreensão sobre as especificidades dos sujeitos do campo, ou seja, não há, a priori, um currículo pronto para abordar as questões locais, mas que este deve ser objeto de estudos e aprofundamentos.

Como destaca Santos (2015, p.55), todas as propostas curriculares são políticas curriculares que incidem interesses e poder de seus agentes em mudar o currículo, tanto em nível de políticas públicas locais ou globais, com propostas curriculares oficiais, quanto em nível particular ou universal.

Não se pode engessar o currículo que está em contínuo processo de construção, também não se pode negar a cultura geral, direito de todos conforme reza o artigo 26 da LDB 9394/96, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimentos escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O que relatam p1 e p 6 aproxima o entendimento,

> (p1)*"muitas vezes pensei ser o currículo somente como conteúdo a ser ensinados, mas hoje compreendo que ele é muito mais além. Devendo o abordar toda a cultura onde a escola está inserida, valorizando seus sujeitos e seus saberes".*
>
> (p6) *"Reforçou minha concepção sobre poder fazer adequações"*.

Já quanto à importância da formação continuada, todas as professoras confirmaram sua importância, com bons resultados na aprendizagem, inclusive por opção. A formação atende aos interesses e expectativas; pois, sentem que precisam estar atualizadas, mas a formação precisa ser condizente com suas necessidades, trazer melhoria de aprendizagem, o que confere preocupação para muitas das professoras. Fazer parte, apesar das adversidades enfrentadas, vincula-se ao aprendizado e ao favorecimento em colher resultados, como expressa a P7:

> (p7)“*A formação continuada é muito importante, refletimos nossas práticas pedagógicas, trocas de experiências, renovamos nosso olhar sobre o que fazer no dia a dia”*.

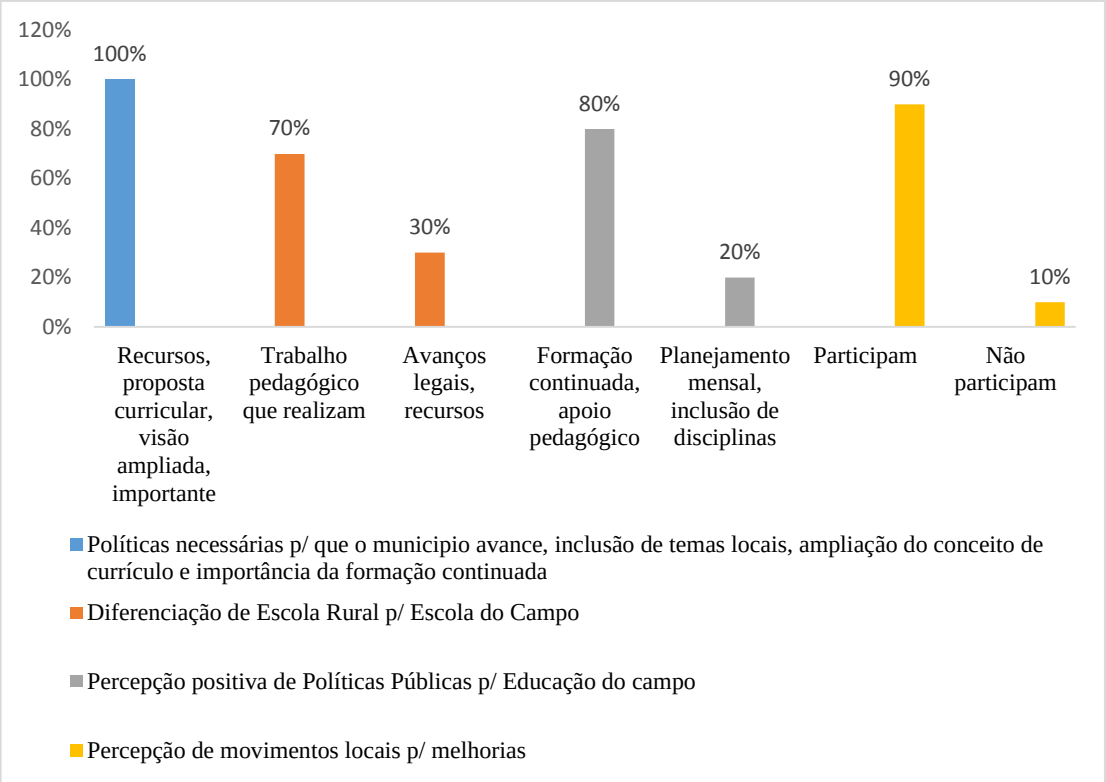
A formação que leve em conta o contexto real dos professores, localizada socialmente e culturalmente é um dos anseios e finalidades da formação contínua, conforme muito bem defendem autores como Freire (1996); Marques (1992); Libâneo (2001), entre outros.

Quanto aos conhecimentos adquiridos em Educação do Campo, se permitem subsídios em elaboração de propostas e métodos adequados que valorizem a matriz cultural, saberes dos sujeitos do campo no contexto local, conforme os objetivos defendidos pelo programa, tiveram-se por respostas que o Programa Escola da Terra contribuiu em muito para a aprendizagem, tanto do professor, através do conhecimento de fatos históricos desconhecidos, quanto para os alunos, como por exemplo, com o desenvolvimento do projeto água que veio ao encontro sugerindo o fomento de outros projetos numa perspectiva interdisciplinar. Referindo-se sobre as contribuições, P6 e P10 relataram:

> *(p6) “Os textos vão dando bagagem para a gente produzir outras coisas. Um exemplo foi sobre o trabalho sobrea agua, a cultura. Aquilo que a gente aprende na teoria não tem como fugir. É bom colocar em prática”*

> *(P10) “contribuiu e mudou a minha forma de olhar para o campo, buscando encontrar os valores, a sua riqueza. A formação sensibiliza sobre a diversidade e riqueza que existe no campo e que elas precisam ser valorizadas”. “A formação sensibiliza sobre o quanto é importante a valorização da pessoa do campo. É muito importante valorizar as nossas raízes. Mesmo sendo moradora, estudante, professora do campo, às vezes pensamos em ir embora, mudar para uma cidade. O curso vem me tocando. Quando a gente está inserida no meio, conseguimos ver isso, ver essa importância”*.

Gráfico 8- Apontamentos das professoras em formação Escola da Terra.



Fonte: Programa de Extensão Escola da Terra Capixaba, 2016.
Fig.: Análise das respostas do questionário.

Nesta 1ª fase da pesquisa, obtiveram-se informações sobre vários aspectos no sentido de tentar compreender as possibilidades e os limites da formação no sentido de tornar a escola multisseriada em escola do campo, na sua relação com os princípios que fundamentam a Educação do Campo, tendo em vista que também era uma das questões que apontadas como indagações da pesquisa. Tentou-se buscar pistas que permitissem compreender como os referenciais teóricos, o arcabouço jurídico que subsidia a Educação do Campo, poderia e ou se faziam observáveis pelas falas dos professores, mediante os estudos que estavam sendo realizados, que contemplavam essa temática.

4.4 Segunda fase da entrevista - análise de entrevista com as professoras das escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES: o que pensam as professoras no final do processo

Nesta 2ª fase, buscou-se participar dos encontros formativos e verificar possíveis recorrências e ou mudanças que alterassem algumas questões pontuais, em relação à 1ª fase em relação às contribuições da formação, seus eventuais limites e atendimento das expectativas.

A coleta de dados foi obtida por meio de um questionário aberto, aplicado no primeiro e último dia presencial do módulo III, que ocorreu em 22 de outubro de 2016. Para tanto, o gráfico 9 traz o posicionamento das professoras, após o término do curso.

Buscou-se indagar às professoras acerca de várias questões: se objetivos como "melhorar a aprendizagem e construir metodologias para as escolas do campo", se as expectativas quanto à formação, tinham sido alcançadas, sobre as contribuições da formação para a pratica docente e seus eventuais limites, e o que gostariam que fossem contemplados nas próximas formações.

No que tange aos objetivos, todas as professoras foram unânimes em dizer que houve significativos avanços, que foi possível iniciar um processo devendo, contudo, terem continuidade as discussões e estudos. Vejamos o relato da p4,

> *(p4)[...] "durante os estudos dos módulos, das trocas, foi abrindo um leque de ideias, enxergando possibilidades para envolver mais a família, etc. O fato de pesquisar a realidade e outras realidades enriquece, mas é preciso continuar a formação e ter outras políticas para que as escolas multisseriadas ganhem maior valor pela importância dela na comunidade e o curso reforça muito isso e com isso também melhora nossa autoestima porque vemos que nosso trabalho é muito importante, nos leva a reconhecer os direitos, querer que eles sejam cumpridos. A formação ajudou nesse aspecto".*

> *(p5)[...] "Penso que a Escola da Terra Capixaba busca uma educação com mais qualidade, inserida no próprio contexto do aluno, pensando no seu todo, desde a infraestrutura, a questão curricular, propiciando momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, apresentando mais subsídios teóricos e metodológicos para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, tem propiciado que a gente pense em propostas".*

Percebeu-se que todas as professoras aprovaram a formação, e a sinalização para sua continuidade justifica-se em função de sentirem a necessidade de aprofundar nos estudos acerca de uma proposta curricular com metodologias mais voltadas à realidade das escolas campesinas, visando enriquecer o trabalho que foi desenvolvido nessa formação. Pois, conforme reitera Arroyo (2011), é preciso reconhecer os professores como sujeitos participantes das propostas e da implantação de mudanças.

Todavia, as professoras gostariam que tivesse uma complementaridade da formação, contemplando os componentes curriculares tais como História, Geografia, Ciências da Natureza, com temas específicos na sua relação com a educação do campo, que possam ser

trabalhadas junto aos alunos em sala de aula e para propiciar a realização de projetos interdisciplinares, conforme pontua a P5:

> *(p5)"Eu queria que tivesse aprofundamento nas disciplinas de história, geografia e ciências para, a partir delas, relacionar com o contexto local onde poderíamos elaborar oficinas. Essas disciplinas têm muitos conceitos importantes que se relacionam com educação do campo que abrange preservação ambiental, sustentabilidade, ecologia, que não temos muito domínio, mas que o aprofundamento nos ajudaria a explorar mais o contexto local".*

Compreende-se que essa necessidade se expressa, também, quando pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011); Libâneo (Apud Castanheira, 2014) constatam que os cursos de pedagogia apresentam apenas 30% de suas Ementas relacionadas à formação específica do professor de Educação Infantil e Séries Iniciais. Gatti e Barretto (2009); e a ANFOPE (2014) mencionam que a priorização de formações nas disciplinas de Português e Matemática, relacionam-se com as provas de larga escala, tendo assim centralidade em detrimento de outras. Entende-se ser essa uma política fragmentada e focalizada que precisa ser superada.

Com relação às expectativas quanto ao programa, se foram alcançadas de alguma forma, todas as professoras afirmam terem tido ganhos, ampliando seus conhecimentos, classificando como um curso muito proveitoso, no qual se pôde conhecer a realidade de cada escola do campo, envolvendo ativamente o ensino aprendizagem, incluindo a valorização do homem do campo, da cultura campesina, troca de experiências, interação das professoras e conhecimento de outras realidades, como expressa p2:

> *(p2) "As expectativas sobre o programa de formação extensão escolar da terra capixaba veio a atender as minhas expectativas, por razão de ter adquirido conhecimentos de valorização do homem do campo, da cultura campesina e conhecimento para aplicar na minha comunidade escolar. Todo o estudo feito foi muito significativo para a minha prática escolar".*

Com relação ao programa (módulos de estudos, tarefas solicitadas, projetos realizados), contribuições para a prática docente, as professoras foram unânimes quando se referiram ao programa como de grande contribuição para a prática docente, sendo possível o enriquecimento do saber e adequabilidade das práticas e maior entendimento sobre Educação do Campo, ainda que apontem a continuidade dos estudos, uma vez que favorecerão a interação com a realidade local e a interdisciplinaridade.

Franco (2002, p.173) relaciona currículo e ensino como "situações que estão sempre historicamente localizadas", possuindo as práticas sociais como caráter político, as quais

modificam os sujeitos que nela intervêm e, sendo estes por elas transformados. O relato da p2 e da p7 expressam as contribuições da formação:

> (p2)"*Poder olhar para o currículo que vem pronto e não ter receio de adequá-lo à realidade dos alunos sem que isso signifique deixar de trabalhar os conteúdos que precisam: leitura, escrita, matemática, ciências história e geografia trazendo para a realidade e fazendo as relações. Realizar projetos de forma interdisciplinar, ou pelo menos tentar abranger um tema nas suas variadas dimensões com auxílio das informações disponíveis nas várias disciplinas buscando desconstruir o currículo que traz apenas uma alternativa. O curso nos levou a buscar que existe outras formas de saberes, outras culturas diferentes e todas são merecedoras de serem contempladas no currículo. Foram muitas as contribuições porque nos leva a refletir sobre o que fazemos no dia a dia, na forma de preparar as aulas, ainda que poderia ter tido mais oficinas pedagógicas que nos auxiliasse a abordar assuntos de história, geografia e ciências explorando o contexto local. Essas disciplinas sempre são carentes nas formações".*

> (p7)"*Eu percebi que a formação trouxe impacto na minha prática porque às vezes tinha que mostrar para a criança todo aquele conteúdo e com as formações passei a dar maior atenção para os assuntos que envolviam a realidade da criança. Como exemplo trabalhar sobre as embalagens do agrotóxico que muitas pessoas foram a óbito porque aproveitavam a embalagens. Com as formações fomos mudando nossa visão que é possível agregar valores ao que temos na nossa propriedade, como por exemplo aproveitar melhor as frutas que não damos conta de comer, fazer geleias, aproveitar talos de verduras, fazer receitas na escola para mostrar como eles podem ser melhor aproveitados. Quando a gente coloca os alunos para produzir, eles dão muito mais valor, aprendem mais porque a gente trabalha receitas, preços, medidas. Cuidar do meio ambiente, lutar para ele ser preservado...trouxe muitas contribuições"*

Quanto aos eventuais limites da formação, oito professoras apontaram novamente a morosidade na abertura da plataforma, sendo que dez sinalizam como recorrência a falta de recursos, já apontados e que permaneceram como limites que tangenciam a formação, entre outros. Sobre a morosidade a p3 expressa:

> (p3)"*Para mim foi a demora na abertura da plataforma tendo pouco tempo para reflexão dos textos e realização das tarefas. Também a falta de recursos para elaboração de atividades do projeto, mas isso é um problema local, mas dificultou. Algumas dificuldades também em relação ao acesso na plataforma, ainda que os conteúdos e as atividades propostas tenham contribuído".*

Com relação à pergunta, se a formação tivesse continuidade, o que gostaria que ela trouxesse como temática, além de apontarem o foco no aprendizado e nas particularidades da

realidade do aluno do campo e do município, insistiramm na necessidade de englobar outras disciplinas como História, Geografia e Ciências da Natureza e a construção de um currículo mais apropriado para as escolas campesinas. Reforçaram, ainda, ampliar informações sobre as diretrizes, leis que subsidiam a Educação do Campo, tendo em vista garantia dos direitos e seu não fechamento, conforme expresso pela P8:

> *(p8)"Gostaria também que fosse retomado os regimentos, leis e fundamentos visando o não fechamento das escolas do campo e a valorização do professor das escolas campesinas".*

Além das temáticas citadas, apontaram que seria interessante, (agora que elas já têm mais conhecimento dos fundamentos teóricos), formações que focassem mais na produção coletiva de projetos, estudos e produção de material sobre o município de Vargem Alta, e que localmente houvesse um olhar sobre as políticas públicas de valorização do homem do campo. Veja o depoimento da P3:

> *(p3)"Englobar mais como trabalhar o município mesmo; mais oficinas pedagógicas, palestras e construções de outros projetos interdisciplinares voltados para a realidade do município etc. Olhar dos políticos e da sociedade para o homem do campo; projetos que valorizem e que promovam as escolas do campo".*

O gráfico abaixo apresenta, de forma sintetizada, os resultados discutidos nesta segunda fase da entrevista. Observou-se que foi consensual e recorrente nos dois momentos, a necessidade da construção de uma proposta curricular coletiva e mais apropriada ao contexto campesino, que nos limites da formação, essa não foi possível. Também, observou-se como recorrência, a morosidade na abertura da plataforma e a falta de recursos como desafios. Uma possível descontinuidade quanto ao financiamento de uma nova formação permaneceria como desafio ao município, à SEME/VA, sinalizando ser de grande importância encontrar alternativas que viessem contemplar uma política global, ou seja, continuar a formação, mas também, que para além delas, houvesse condições mais adequadas ao desenvolvimento das propostas pedagógicas potencializando, assim, os estudos.

Percebeu-se, também, que a formação no seu conteúdo e metodologia investe na formação como espaço de diálogos, concebendo que professores e alunos são portadores de diferentes saberes. Contudo, há necessidade de repensar se o repasse, feito em forma de "cascata", não limita a formação quando tanto formador/tutor (ainda que experiente) quanto

professores nem sempre apreendem os textos em profundidade, ainda que realizem trocas coletivas para além do texto, buscando novos e outros saberes.

As manifestações reveladas sinalizam que quando a formação toma como referência dimensões coletivas, estas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995), mas revelam, também, que desejam ter mais tempo de estudos para construir outros saberes para além do que já realizam. A insistência na construção/revisão da proposta curricular atual é uma das evidências.

Essa percepção ocorre quando, nos encontros presenciais, é possível observar que ao mesmo tempo em que há muitas trocas, sugestões, decorrentes dos entendimentos coletivos, elas buscam mais. Pôde-se perceber que há um anseio em se constituir um planejamento mais efetivo. Houve falas afirmando que os textos eram complexos e extensos. Viam-se olhares atentos para uma leitura nova ou, talvez, que necessitasse de maior aprofundamento e maior tempo.

Contudo, analisou-se que os materiais de estudos produzidos pela universidade não deixam de ser um importante ganho para os professores. Igualmente, com as metodologias utilizadas que buscam valorizar a pessoa do professor como sujeito histórico, sujeito produtor de cultura e de saberes, como sujeito que pratica a ação pedagógica a partir de uma dada realidade, sendo esta, também, engendradora de novas práticas pedagógicas. Esse ganho revela-se nos depoimentos quando consideram o material de qualidade e fundamentado em teorias confiáveis.

Ao propiciar, por meio dos conteúdos e propostas, uma abordagem pautada na formação de um professor crítico, suscita práticas pedagógicas que tenham os educandos e a comunidade como referências, suscita que a construção do conhecimento requer mudança de paradigma e estudos contínuos com aportes teóricos e práticos.

Observou-se que as professoras de forma consensual expressam que o curso proporcionou sim a melhoria de aprendizagem e trouxe muitas contribuições. Pois, ao trazer para a sala de aula, temas que envolvem questões locais, a busca em pesquisar algo novo envolvendo a família, os vizinhos, os saberes que os pais possuem, que os mais antigos possuem, há um maior envolvimento da família e bastante interesse dos alunos em pensar e registrar os aprendizados, o que revela o potencial das mesmas se houver interesse de outras políticas públicas que complementem suas necessidades.

Sobretudo, também, indagam sob quais parâmetros se medem essa melhoria e o que significa melhoria da aprendizagem para diferentes sujeitos. Durante o último encontro, a fala

de uma das professoras (P1) sinaliza certa angústia, provocando uma reflexão interessante que com a aprovação das demais, acirra um caloroso debate. Veja:

> (p1)"*Depende de que aprendizagem o governo quer. Houve melhoria da aprendizagem sim, mas não que essa possa ser medida nessas provas externas que os alunos são obrigados a fazer. É uma melhoria social, passaram a dar maior valor ao local onde moram, a cuidar melhor dele, a querer o melhor para ele. Se isso significar aprendizagem, sim. Houve melhoria".*

As discussões reforçam que melhorar a aprendizagem é um fenômeno muito complexo que vão desde as intervenções extraescolares e intraescolares (DOURADO, 2007), que não depende somente da formação, mas, implica em inúmeros fatores que corroboram para esse desfecho, uma vez que lidam com adversidades em sala de aula. As argumentações nos reportam às críticas que Torres (1996) faz em relação às orientações do BM, quando em nome da "melhoria da aprendizagem" as políticas do governo federal continuam a valorizar determinados insumos em detrimento de outros e afirma: 'cada insumo se valoriza em separado[...]" (p140).

E é isso que se tem visto. Valoriza-se, implementam-se as formações, mas não se garantem as condições adequadas. A exemplo, cita-se que até o término desta pesquisa, os materiais pedagógicos como parte dos objetivos da Escola da Terra que seriam disponibilizados pelo FNDE (mapas, jogos, recursos para alfabetização, letramento e matemática etc) não havia chegado aos professores de Vargem Alta. Pois, um dos objetivos da Escola da Terra é: [...] II- "oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas" (art. 2º).

Compreende-se, portanto, que a melhoria da qualidade da educação, como um dos objetivos da formação continuada Escola da Terra deve ser perspectivada para além da formação dos professores, exigindo medidas não só no campo do ingresso e da permanência, o que pressupõe por um lado, "identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual do Estado brasileiro" (DOURADO, 2007, p.940).

Outra importante reflexão é quando as professoras questionam se é possível medir essa "qualidade da aprendizagem" por meio apenas das provas externas/de larga escala. Sinalizam que a qualidade dessa aprendizagem assume contornos diferentes de acordo com interesses

distintos, o que evidencia as tensões que vivenciam os professores e as tensões e disputas em torno da formação de professores.

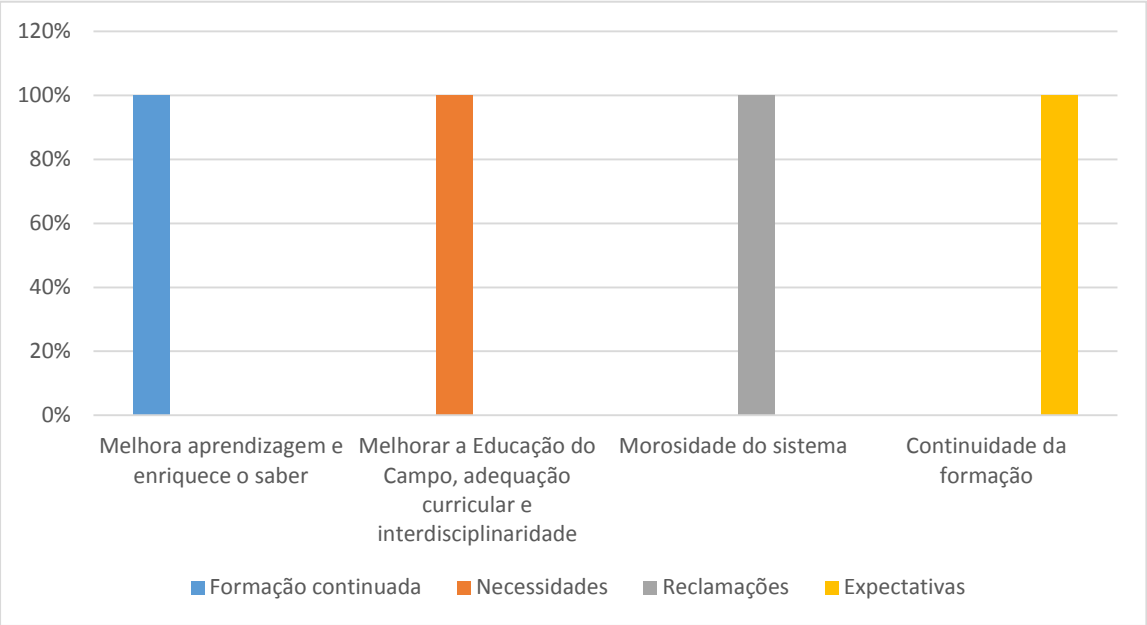
No sistema de base capitalista como o nosso em que a escola tem seu nascedouro com a finalidade de adequar os indivíduos ao sistema, melhorar a aprendizagem, pode assumir um significado restrito. Esta, supostamente mensurável nas provas de larga escala que vieram sendo implementadas com maior abrangência a partir de 1995, tem um sentido diferente ao que é posto pela professora.

> Nesse modelo o conhecimento humano é adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão estruturada do processo ensino-aprendizagem, e o sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração. A educação, na maioria das vezes, é compreendida como instrução e está circunscrita à ação da escola. A ênfase é dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelos professores [...]; em termos de avaliação, as provas assumem um papel central determinando o comportamento do aluno, privilegiando a memória e a capacidade de expressar o que foi acumulado [...]; o conhecimento possui uma natureza estática (MORAES, 1998, p.51-52).

Arroyo (2011), destaca que a "qualidade" mensurável nas provas externas tem sido castradora e inibidora à medida que os professores adotam ações consoantes com a realidade para tentar resolver os problemas de aprendizagem, mas se veem mediante o dilema de preparar alunos para essas provas, causando um mal-estar. É neste sentido que o autor aponta o trabalho da rede para desconstruir esse conceito de qualidade, que ainda é muito restrito. O que mudou nas avaliações de larga escala? Apesar de um discurso inovador, mensurar a qualidade e a aprendizagem está para muito além do que comumente é mensurável nessas avaliações, que apesar do tempo, ainda se fundamenta num modelo tecnicista.

Assim, percebe-se que o Estado continua a exercer o papel de aparelho regulador. Scheibe (2010, p.985) discorre que essa regulação parte do pressuposto de que "os professores são malformados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes[...]. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional".

Gráfico 9- Apontamentos das professoras em formação Escola da Terra.



Fonte: Programa de Extensão Escola da Terra Capixaba, 2016.
Fig.: Análise das respostas do questionário.

Mediante os estudos, que conclusões são possíveis? Que avanços? Que perguntas continuam em aberto?

4.4.1 Desafios e limites

Acredita-se, contudo, que apesar das potencialidades suscitadas, esta formação apresenta, sob a nossa ótica, alguns limites de ordem mais estrutural, que como reflexo das políticas neoliberais, coloca-nos em alerta e convida-nos a encontrar as contradições que ainda permanecem quando o que se compreende por Educação do Campo está para muito além do que é proposto nesta formação. Com Frigotto (1998) entende-se que:

> A ideia balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais. Um aspecto central desse modelo é a redução drástica do setor estatal, o melhor estado é o Estado mínimo estabelecendo a redução do gasto público [...]Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais, incluindo educação, saúde (p.83).

Nesse sentido, é preciso situar as políticas de formação nos marcos do capitalismo para que se possa indicar avanços, mas também, que desafios e em que rumos as discussões

podem avançar. A clareza sobre os limites, analisados à luz dos referenciais possibilita-nos vislumbrar caminhos, mas também desafios quanto à construção de uma Educação do Campo que possa vir a se constituir e ser instituída na rede municipal de Vargem Alta/ES a partir de um projeto político pedagógico nas escolas multisseriadas e em outras instituições que atendem aos sujeitos do campo, que se afirme no campo em suas bases conceituais e pedagógicas.

Construir caminhos para que a escola multisseriada no campo seja uma escola do campo é um ideal que deve ser perseguido, especialmente quando sabemos que a definição de uma escola do campo exige um projeto político pedagógico que traz os anseios da comunidade escolar, dos alunos e professores, exige políticas e investimentos para superar as desigualdades educacionais que têm imperado no campo, portanto, uma das ações é que haja investimentos nessa escola para além da formação de professores, que é imprescindível, mas não o suficiente.

A análise da realidade leva-nos a compactuarmos com Gatti, Barretto e André (2011) que as políticas para a diversidade não podem ser substituídas pelas políticas da igualdade. Viu-se que a formação do professor está situada como "redentora e salvadora" das mazelas. Destaca-se ainda que mesmo o capítulo da Educação do Campo que existia no PME (2008-2017) foi retirado do atual (2015-2025), no qual também estamos imersos como atores.

Acredita-se que muito ainda há por lutar. Não é possível que uma escola do campo que traz no bojo de sua definição uma educação que visa romper com a desigualdade e com a perspectiva rural, careça até mesmo de material básico para realizar projetos pedagógicos básicos, que ela tenha que se encaixar nas parcas verbas que não lhes permitem ter esses materiais básicos, que não lhes permitam realizar uma visita educativa em outros contextos, que não lhes permitam acesso à tecnologia, a materiais de pesquisa, entre outros.

Educação do Campo envolve o trabalho em vários eixos (agricultura familiar, agroecologia, sustentabilidade e etc.). Uma mudança local ou mudança social, um novo projeto de desenvolvimento do campo, uma pedagogia contra- hegemônica para promoção da qualidade de vida requer uma intervenção de diversos sujeitos, movimentos, e exige políticas públicas para fixar o homem no campo, mas garantindo a ele que usufrua dos direitos de um cidadão e este foi um desafio apontado no contexto local.

Educação do Campo no seu conjunto exige luta na esfera pública por parte dos sujeitos campesinos, conquista de escolas de séries finais, ensino médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio na perspectiva/metodologia da Pedagogia da Alternância, quando com equipe pedagógica de suporte (direção, coordenação, pedagogo), com professores que tenham cursos

específicos voltados para os eixos apontados de forma que educandos e educadores, junto à comunidade realizem intervenções, compreendam o sentido, a luta se engajando em defesa da terra, de direitos na esfera pública, cursos acessíveis, estradas cuidadas, etc.

Ser escola *do* campo para além de escolas *no* campo envolve investimentos. No contexto de Vargem Alta/ES, o mapeamento educacional sinaliza que embora a oferta da educação básica é garantida, há necessidade de investir nas escolas multisseriadas, continuar a formação ampliando-a para professores de outras modalidades e níveis, além de maior participação dos sujeitos do campo nas políticas locais, e etc., muito embora compactuemos e defendamos que a formação dos professores é um dos mecanismos necessários para a melhoria da aprendizagem, para fortalecer propostas e metodologias mais apropriadas aos sujeitos do campo, tendo portanto, no nosso entendimento, papel fundamental como intelectual no fomento à cultura, na formação dos sujeitos, sua conscientização sobre a função e papel que devem ser exercidos no campo econômico, social e político (GIROUX; MACLAREN, 1997).

Desse modo, entende-se que questões desafiadoras postas são de ordem mais estruturais, provocando-nos a lançar novos olhares sobre o contexto de Vargem Alta/ES, de forma que se possa pensar coletivamente o que é necessário ser implementado para além da "formação Escola da Terra Capixaba" para, de fato, garantir uma qualidade social aos alunos campesinos.

Que desafios permanecem para que a Escola da Terra, como uma ação do Pronacampo, atenda aos anseios dos movimentos sociais do campo quanto ao combate à desigualdade e exclusão dos sujeitos campesinos? Que limites e que possibilidades apresentam o Pronacampo, como um programa que na ótica do MEC vem reconhecer a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à uma educação de qualidade?

Depreende-se que o poder de mudança local, participação na esfera pública e busca por construção de uma Educação do Campo no município de Vargem Alta/ES carece, portanto, de maior estudo, carece de pesquisa para investigar os reais problemas que se aproximam das lutas dos movimentos sociais e as potencialidades que podem ser apontadas como avanços, que se aproximam da Educação do Campo.

No entanto, defende-se que garantir o acesso à escola é um direito, não um favor. Ainda que no contexto local exista necessidade de outras pesquisas, é possível afirmar que as condições de precariedade infra estrutural das escolas, destacada anteriormente, a formação de professores restrita a um grupo, (focalizada, pontual, esporádica) descolada de outras

políticas, a falta de perspectiva quanto à continuidade da formação, a não continuidade da tutora na assessoria, são marcas de rupturas que emitem sinais e alertas para que a luta continue. Assim, reafirma-se que apesar da formação trazer contribuições para a melhoria das práticas, se efetivamente não se concretizar um plano global de formação e valorização que abranja de forma articulada a formação inicial e continuada, salário compatível, condições de trabalho, recursos materiais, entre outros, ela ficará comprometida como ficou evidenciado.

O expressivo fechamento de escolas multisseriadas, a burocracia em conseguir construir escolas polos, a falta de investimentos para ampliar o alcance de escolas de ensino fundamental e ensino médio que adotem a metodologia da Pedagogia da Alternância, evidenciam alguns dos limites no contexto local para ampliar o raio de ações e afirmar uma Educação do Campo que abranja escolas que sejam do campo, considerando a amplitude que isso envolve.

Educação do Campo é mais que uma escola no campo (CALDART, 2008). Pode-se dizer que a escola multisseriada inicia um processo de formação de sujeitos críticos, de formação para a cidadania, de valorização das raízes, da cultura, dos saberes, na consciência e construção de um ambiente mais humano, mais cuidado, atua na formação humanística tão necessária num mundo tão competitivo, desigual, inclusive muito bem fomentado na formação "Escola da Terra Capixaba".

A formação vem propiciar a constituição de um exercício fundamental que é o de propiciar que os educandos, ainda pequenos, assim como professores, tornem-se conscientes dos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, de reconhecê-los, nomeá-los, valorizá-los, trabalhá-los, de ajudar para que identidades sejam construídas. Perspectiva essa que rompe com currículos hegemônicos questionando-o, recriando-o.

Ainda que esta formação seja capaz de provocar possibilidades de trabalho que converjam com a Educação do Campo parece-nos, portanto, que o diálogo tem que continuar evidenciando que o Pronacampo no contexto local situa-se, ainda, próximo a uma política de "educação rural".

4.4.2 Algumas sinalizações

A análise das entrevistas realizadas aponta que o programa teve aceitação de todas as professoras envolvidas na pesquisa, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e, consequentemente, para que avancem em propostas pedagógicas que tenha a cultura local no

currículo escolar, havendo, contudo, a necessidade da continuidade da formação e, de preferência, com maior carga horária presencial, especialmente porque embora haja os limites apontados, as professoras gostariam de aprofundar os estudos, ter subsídios em disciplinas que não ganham centralidades nas formações (história, geografia, ciências), e por isso, sinalizaram a necessidade de maior aprofundamento, suscitadas pelas abordagens do programa cuja temática geradora centrou-se em questões ambientais, históricas, geográficas, e etc.

Essa sinalização coloca o desafio de que as formações abranjam de forma igual para todos os componentes curriculares dos quais englobam saberes escolares em todas as áreas do que demandam de maior atenção nas políticas de formação continuada. Percebe-se que a ausência dessa inclusão vincula-se ao fato dos exames de larga escala não incluírem essas disciplinas, havendo, portanto, a necessidade de um maior equilíbrio nas propostas e programas de formação continuada.

Evidencia que a formação não deixa de ser um mecanismo para suprir lacunas da formação inicial comprometendo o avanço e aprofundamento ensejado nos documentos (GATTI; BARRETTO, 2009; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2012). Pois, a pesquisa aponta que as professoras não estudaram questões da diversidade como "Educação do Campo" e questões sobre a "multisseriação" nos cursos de graduação/licenciatura, nem nas formações continuadas desenvolvidas por outras secretarias do MEC, apontando a necessidade de maior diálogo entre as secretarias do MEC, como assinalam pesquisas levantadas por Gatti, Barretto e André (2011), reforçando que a transversalização da temática da diversidade precisa constar nos cursos e programas de formação.

Conclui-se que as políticas de formação do governo federal mostram-se fragmentadas, dispersas, focalizadas (não contempla Arte, Educação Física, séries finais) e dissociadas de uma política global quando compreendidas por si só como capazes de trazer melhorias da aprendizagem, da qualidade da educação sem um investimento global que contemple, de forma articulada, ações que garantam a qualidade e a igualdade na oferta.

Pode-se afirmar que embora os discursos e as leis enalteçam os professores, colocando-os no epicentro das reformas ganhando status para terem as formações, serem valorizados, contraditoriamente, na prática eles ainda convivem com péssimas condições de trabalho, desvalorização social e econômica. Sendo que a ausência de outras políticas educacionais não é considerada como fatores que limitam e dificultam a aprendizagem, ou seja, desconsideram-se os determinantes econômicos, políticos, históricos que pesam sobre a escola, o que fragiliza e limita a potencialização da formação.

Compreendemos que ações de formação via PDE- PAR atreladas a indicadores (IDEB), ao serem oferecidas aos municípios como um "menu" continuam não sendo concebidas como um direito. Atreladas a indicadores não se constituem nem em política de governo e nem em política de rede, ainda que apresente louváveis iniciativas, conforme afirmam Gatti, Barretto e André (2011, p.79). Sobretudo, servem como mecanismo de controle do trabalho docente quando é esperado que sozinhos, professores e escolas melhorem os resultados.

Assim, pode-se afirmar que o professor continua sendo percebido como o "superprofissional", um "redentor" quando, mesmo diante da precariedade, a formação continuada é perspectivada para que "atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas" como ensejado no art. 2º da Portaria nº 579/2013, que institui a Escola da Terra.

Desse modo, as políticas educacionais e as políticas de formação precisam avançar em muito, uma vez que além de não mexer nas questões estruturais que assolam a escola pública, nem sempre os professores são considerados como protagonistas porque "não participam na definição das políticas como categoria profissional" (BRZEZINSKI, 2014; GATTI; BARRETTO, 2009).

Os resultados mostram que há necessidade de menor rotatividade entre os profissionais que fazem o assessoramento aos programas de formação, para que mesmo após o seu término, possam continuar evidenciando dois graves problemas nesse apontamento. O primeiro que se pode mencionar trata-se da centralização dos programas quando os profissionais que recebem a "bolsa" de estímulo acabam por assumi-los como se fossem os únicos responsáveis, provocando a ruptura e descontinuidade após o seu término, pelo fato de o programa não ter sido avaliado e estudado na perspectiva de Rede. O segundo problema, não menos relevante é quando o profissional que teve toda a formação não permanece na Rede pelo fato de estar em condições de não efetivo ou em localização provisória. No contexto local, esse problema ficou evidenciado pelas vozes das professoras.

Depreende-se assim, que apesar de todas as contribuições e ganhos que os professores mostraram ter tido, os limites do programa "Escola da Terra Capixaba" precisam ser situados muito mais de forma estrutural do que conjuntural, quando muitos dos problemas independem da instituição pública e que por isso não podem deixar de serem debatidos e discutidos.

Sabe-se que nas últimas décadas proliferaram-se formações via EaD e ou de forma semipresencial e, nesse sentido, os programas por vezes de excelente propostas quando feitos em forma de repasse, como é o caso deste programa, "embora permita envolver um elevado

número de professores, ainda mostram-se pouco efetiva quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidades e implicações" (GATTI; BARRETTO, 2009, p.202), reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica, da apropriação da metodologia.

O repasse via UFES- tutor- professores e o pouco tempo de preparo dos tutores limitam o alcance dos objetivos propostos no Projeto de formação (UFES, 2014) à medida que se não houver uma leitura densa e atenta desses textos, muito do que eles têm a dizer ficam nas entrelinhas, podendo não ser tão claro ou potencializado como poderia, embora o saber, o conhecimento seja um contínuo.

Nesse sentido, pontua-se que a "Escola da Terra" no formato que foi desenvolvida (à distância, com tutoria) não deixa de ser um "pacote", preparado para muitos professores de diferentes contextos e realidades dos quais não participam da sua elaboração.

No contexto local, a insistência das professoras quanto à necessidade de continuidade da formação para o aprofundamento, corrobora com o que afirmam as autoras, uma vez que mesmo a formação continuada por essa via seja aceita por 80% das professoras e mesmo sendo amparada em lei, precisa ser melhor debatida.

Sabe-se, também, que a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação TICs na educação, dentre outras, visa à inclusão do professor e, consequentemente, do aluno na sociedade do conhecimento, quando muito embora o acesso a essas novas tecnologias não alcance igualmente as escolas. Todavia, esse é o reflexo do sucateamento das universidades que em meio a um cenário de poucos recursos acabam tendo que participar de Editais em busca de maior apoio financeiro e se adequar às exigências (MAUÉS, 2009).

Ressalta-se que são textos de muita qualidade e aprofundamento teórico, porém, face aos atrasos na abertura da plataforma e ao formato que se enquadra nas políticas do Estado mínimo em que o Estado busca a todo custo tornar a formação menos onerosa, é possível inferir que suas metas ao "serem capazes de articular projetos pedagógicos interculturais, com valorização das identidades campesinas, reconhecer e dialogar com as diversidades dos "campos brasileiros; produzir propostas educativas voltadas para a realidade do campo"(Plano de Trabalho/UFES, 2014) ficam comprometidas, em especial porque não há perspectivas de continuidade. Alguns relatos evidenciam esses limites.

O pouco tempo de preparo para compreendê-los em sua profundidade foi expresso pela tutora:

> *"São textos muitos complexos para serem compreendidos em um único dia de formação para nós tutores".*

Posicionando-se sobre um dos limites da formação, uma das professoras posiciona-se, desta forma:

> *(p.6)"O material extenso, a complexidade e o difícil entendimento dos mesmos não permitiram que fossem potencializados[...]; os vídeos não atenderam à faixa etária. Não são adequados para serem trabalhados com os alunos em sala de aula, isso, devido ao formato e ao modo complexo com que são apresentados. Sugere-se assim, que no decorrer da formação e futuramente sejam repensadas as apresentações visuais e sejam preparados vídeos adequados aos discentes, numa linguagem e maneira mais simples de ser entendida pelos alunos, para que os mesmos tenham acesso a uma gama tão rica e importante da cultura que é parte da nossa história e que somente os professores puderam se deleitar".*

Considerando que 80% das escolas não têm computador para acessar internet e que muitos dos professores dependeriam dela, um dos limites que dificultou maior compreensão dos textos foi não conseguir acessar e participar dos fóruns.

> (p.9) *Uum dos eventuais limites no meu ponto de vista foi não conseguir acessar os fóruns para melhor compreender os textos, socializar ideias, aprender mais".*

Sobretudo, no que se refere às atividades solicitadas, o material de suporte disponibilizado pela UFES, o apoio da tutora e a dinâmica utilizada pela mesma (impressão dos textos, auxílio na postagem, orientações nas atividades e projetos e assessoria nas escolas) foram apontados como positivos, por outro lado, sinaliza que os textos apresentam necessidades (mediante exposto), em serem retomados, futuramente para maior aprofundamento pelas contribuições teóricas que trazem.

As professoras desejam também, além de outros aprofundamentos, ter mais oficinas pedagógicas tendo em vista elaboração de um currículo construído coletivamente e mais apropriado para as escolas campesinas que nos limites desta formação não pôde ser construído. Indica que necessitam de embasamento maior para trabalharem os conhecimentos locais, e que deve haver maior investimento por parte do poder público local quanto à história do próprio município.

Mediante a análise do programa de formação Escola da Terra Capixaba e relevância das abordagens, defende-se que a formação continuada tem que ser blindada para todos os

professores e a temática em torno da diversidade fazer parte de toda e qualquer formação, sobretudo, quando a discussão sobre a exclusão dos diversos sujeitos (negros, indígenas, quilombolas, campesinos, entre outros grupos excluídos) é uma questão de decisão ética, política que deve permear todos os programas de forma transversal para que a formação continuada seja assegurada não para suprir lacunas da formação inicial, mas para que o professor tenha o aprofundamento nos saberes que lhes permita uma prática pedagógica transformadora e calcada em sólidos fundamentos.

Assim, muito embora defendamos a necessidade de políticas afirmativas para grupos que ficaram excluídos, corroboramos com Gatti, Barretto e André (2011) que a política da diversidade não pode ser substituída pela política da igualdade, o que exige um olhar de atenção para que em nome da inclusão, do direito a uma escola pública com boas condições de trabalho, professores bem remunerados, recursos materiais necessários e infraestrutura não sejam substituídos pelas políticas de formações que vêm em nome da melhoria da educação, sobretudo não é seguida de uma política global, sendo o professor o responsável em responder a todas as mazelas, embora as formações sejam imprescindíveis.

Os resultados mostram o quanto as professoras valorizam a formação e o quanto se percebem reconhecidas, mas por outro lado reivindicam mais ações. Compreende-se que embora a Escola da Terra tenha trazido muitas contribuições, indicando sua continuidade para que seja possível ampliar esse início de diálogo (o que até o momento não tem perspectiva), ela não deixa de estar inserida nos mesmos dilemas e desafios que situam a formação continuada numa política fragmentada e dispersa, que oferta a formação, mas não investe em outros insumos extremamente importantes e necessários. Apregoa a melhoria da qualidade da educação, quando embora se assegure o acesso, faltem condições adequadas para garantir essa qualidade tão almejada. O direito pleno precisa ser garantido para que a igualdade tão defendida não seja letra morta.

Pois, compreende-se que atrelada aos processos regulatórios do Estado, a Escola da Terra fica comprometida e limitada para efetivar as propostas necessárias pelos limites financeiros e falta de condições que possibilite aos professores potencializá-la. Reflexo de uma visão restrita do que significa "melhoria da educação", da qual concebe a formação por si só como capaz de resolver as mazelas, os graves problemas estruturais, que assolam a escola pública. Soma-se a isso que os professores, por vezes, nem contam com acesso à tecnologia nos momentos de planejamento na escola.

Há caminhos? Soluções? Que paradoxos se revelam? Paulo Freire (2003), afirma: "é preciso reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados" (p.19). Desse

modo, entende-se que há alternativas, embora não sejam fáceis nem rápidas de serem efetivadas, mas no decorrer da historicidade temos percebido avanços que surgem das lutas, dos movimentos organizados, de educadores/as engajados na luta por direitos e, principalmente, dessa certeza de que apesar de seres condicionados, não somos seres determinados. Podemos mudar a história. A definição de uma política de profissionalização e valorização dos profissionais da educação não é um problema técnico, de caráter administrativo. "É uma decisão política (ANFOPE, 2014, p.20).

Dentre as inúmeras saídas, reforçam-se algumas:

- É necessário o cumprimento efetivo dos acordos do regime de colaboração pelos entes federados, a criação de um Sistema Nacional de Educação, a atuação dos fóruns de educação das diversas instâncias para discutir as necessidades, acompanhar, propor e avaliar as políticas educacionais, a urgente ampliação dos investimentos em educação ultrapassando os atuais 25%, o acompanhamento dos Planos de Educação, os conselhos escolares, municipais, entre outros que têm importante papel representativo;
- Maior participação de toda a sociedade nos debates públicos, inclusive mobilizando outros sujeitos, participando dos Conselhos, das Conferências, dos movimentos;
- Fomento à pesquisa nas universidades; pois, a academia tem um papel muito importante com a pesquisa porque além do mapeamento, as propostas elencadas a partir da pesquisa científica, desencadeiam importantes políticas na perspectiva de articulação com outros setores. A pesquisa permite sair da superficialidade, dos aligeiramentos dos programas, muitas vezes apenas governamentais, para avançar no campo das políticas públicas, na esfera do Estado;
- Mapear os índices de evasão de alunos oriundos do campo, (que saem das salas multisseriadas) e que vão para o Ensino Fundamental séries finais, em escoals urbanas para concluir esta etapa, buscando investigar como vem sendo o trabalho de acolhimento, de valorização dos saberes e reconhecimento de suas identidades no projeto político pedagógico dessas escolas;
- Promover diálogo contínuo entre as diversas instâncias: Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Escolas, Conselhos Escolares, sociedade civil por meio de canais de participação diversos; entre outras ações locais que se

transformam em focos de luz para clarear os pontos escuros que ainda são obstáculos,são desafios;

- Integrar políticas econômicas e políticas sociais nas diversas instâncias: federal, estadual, municipal, onde localmente, os atores sociais numa participaçaõ efetiva podem construir uma outra cultura sobre o que é público, ressignificando os conceitos de República, de Democracia, de Cidadania de Participação Social, de Coletividade, conceitos esses que vêm perdendo seu real significado, escamoteando e mascarando a realidade, não revelando a luta de classe, os conflitos, mas ocultando-os;
- Lutar para que a transparência e a ética se façam real por meio da participação, dos debates, pois, se há verbas, elas precisam ser melhor empregadas, melhor discutidas.O direito sempre está no campo do conflito, a luta por ele depende das correlações de forças existentes. Ele não se efetiva com a mesma calma e rapidez dos discursos governamentais, entre outras tantas. A luta na esfera pública por direitos sempre se dará sob fortes correlações de forças dos atores sociais, que participando das decisões políticas, instauram a gestão democrática (ainda que instituídas em muitos contextos, mas não constituídas) para que todos tenham voz e vez, nas decisões que visam garantir uma educação melhor, de qualidade social para todos. Pois, isso é possível.

Uma política social é uma conquista e jamais ela é linear, mecânica, embora lenta. Conhecendo sua historicidade propicia elucidar seus avanços e também seus limites. Limites que se colocam como possibilidades quando a história é feita de ações, um devir. Os sonhos são projetos pelos quais se lutam, disse Paulo Freire. A esperança na ação não é otimismo vazio, não é utopia que fica só no plano ideal. É um ideal que perseguido se concretiza, ainda que em longo prazo e ainda com derrotas em alguns momentos.

Uma educação de melhor qualidade social, como direito e não como favor, uma educação para além do mercado e dos seus estreitos e limitados interesses capitalistas não é um projeto só da Educação do Campo, mas um projeto de todos aqueles que vêm lutando por um país mais digno.

A formação continuada tem que ser um direito dos professores não podendo ela se vincular a indicadores ou a um menu oferecido para alguns e outros não. Em Vargem Alta/ES, nos últimos anos, nenhum curso foi ofertado para professores de 6º ao 9º ano e para professores que atendem os 4º e 5º anos em escolas localizadas em áreas urbanas. Nesses últimos 04 anos, o PNAIC vem sendo ofertado para os professores que atuam de 1º aos 3º

anos apenas. Como compreender que perdure por tanto tempo uma política de formação tão fragmentada? Com quais interesses se investem em determinadas séries/etapas/nível/modalidades e em outras não? É preciso lançar esse olhar.

O programa de formação de professores de Escolas Multisseriadas continua um desafio como política pública. Apesar da expansão do Programa Escola Ativa, o mesmo só alcançou aproximadamente 3.100 municípios e um milhão de alunos, muito pouco num universo da realidade da Educação do Campo no Brasil, que apresentava o número total de 51 mil escolas multisseriadas (FONEC 2012).

A Escola da Terra traz boas perspectivas quando, muito embora, segundo levantamento da SECADI/MEC de 2013, de um total de 3.548 municípios com escolas multisseriadas no país, 2.932 municípios aderiram ao programa (o que corresponde a 83% do total). Do ponto de vista da quantidade de escolas multisseriadas no país, estes números se expressam em 37.396 escolas (71%) com adesão em um universo total de 52.665 escolas.

O programa em substituição ao anterior, ao abranger as Instituições Federais de Ensino Superior para discutir aspectos pedagógicos e a operacionalização do Programa Escola da Terra, mostra-se como uma perspectiva promissora especialmente porque a SECADI coloca como desafio que este seja um programa que mantenha sua coerência com a especificidade e as necessidades dos trabalhadores do campo, no sentido de alterar o trabalho pedagógico nas/das classes multisseriadas.

Neste sentido, a autonomia nos aspectos conceituais e metodológicos dada à Universidade para a elaboração dos programas de formação, como foi o “Escola da Terra Capixaba”, assim como sua abrangência de forma coletiva não deixam de ser avanços, embora muitos outros desafios permaneçam para afirmarmos uma política de formação continuada para esses professores de forma articulada, ou seja, que lhes assegurem as devidas condições para a melhoria de fato da educação aos educandos do campo. A realidade visualizada apresenta um cenário ainda distante dos dispositivos e ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os ganhos pessoais e profissionais com a realização deste trabalho. Muitas desconstruções puderam ser feitas e muitos olhares se abriram para melhor elucidação da realidade, muito embora a aprendizagem seja sempre inconclusa. Sobretudo, mediante o aprendizado, grandes compromissos e responsabilidades nos esperam, dos quais temos o dever ético, político em lutar com os fundamentos necessários o que nos situa como atores e não meros expectadores. As dificuldades foram imensas, mas a certeza de que temos um papel importante em contribuir para as discussões em torno da formação continuada que queremos, que lutamos, ainda em construção, moveu-nos até aqui.

Os estudos realizados apontam avanços e desafios para que a formação continuada voltada para os professores que atuam em escolas multisseriadas no campo e em comunidades quilombolas ganhem maior relevância e maior potencialidade nesses espaços. Relevância que venha a se constituir em uma política que promova e garanta o direito dos sujeitos do campo, sendo respeitados e incluídos nos currículos escolares como sujeitos de saberes ancorados nas lutas históricas. Sobretudo, vimos a necessidade que a temática tem e como tal devam perpassar todos os programas de formação continuada desde que a diversidade não seja uma questão focalizada.

Enormes desafios ainda se colocam para que as leis se traduzam em realidade, o que exige maior luta e participação dos diversos segmentos em se fazer voz nas políticas públicas nos diversos contextos, especialmente quando a definição de público deveria ser para todos. Consideramos que há um longo caminho a percorrer para que a formação continuada seja de forma associada articulada a outras políticas. A escola multisseriada tem problemas que vão além de garantir políticas de formação, embora primordial.

Verificamos tentativas dos professores em aproximar o currículo com a realidade dos educandos, de táticas reforçadas pela formação em superar a hierarquização, as fronteiras demarcatórias que levam à compartimentalização do conhecimento, à sua fragmentação, como também tentativas de superar a seriação. Por outro, as vozes evidenciam que muito ainda há por superar o saber monocultural, "urbanocêntrico", hegemônico presente no currículo, forjador de identidades, lugar onde ativamente se produzem e criam significados. Significados que não se situam apenas no nível da consciência pessoal ou individual, mas que

estão estreitamente ligados a relações de poder, sinalizando que há necessidade de continuar o debate, os estudos.

Desse modo, em análise dos fundamentos teóricos e do objeto de estudo, argumentamos que a formação, tanto a inicial quanto a continuada de professores, seja cada vez mais debatida e pesquisada para que traga o aprofundamento necessário, visando à formação de intelectuais transformadores, partícipes e construtores de uma educação ancorada nos pressupostos epistemológicos histórico-sociais em que o conhecimento e a realidade não sejam dados, mas compreendidos como um contínuo processo de construção. Pois, é certo que a escola não é a única, mas certamente é uma das instituições que se apresenta com a maior possibilidade de formar a cidadania pelo poder que os professores têm, em tornar a realidade como objeto de investigação, munindo-se do conhecimento científico que em diálogo com a realidade a elucide. Concordamos com Paulo Freire (2003), quando cita que a educação não muda a sociedade. A educação muda às pessoas que mudam a sociedade.

Mediante análise de todo o material de suporte produzido pela universidade, metodologia ancorada nos princípios da Anfope (interdisciplinaridade, pesquisa, intervenção/extensão dos fundamentos teóricos em contextos reais), posicionamo-nos de forma incondicional de que a formação continuada seja por ela oferecida pela tradição do ensino- pesquisa- extensão e pela produção do conhecimento. Por representar avanços e rupturas com modelos mercadológicos de formação orientadas por uma visão estreita de conhecimento atrelada a modelos esvaziados da crítica e desvinculados das dimensões de lugar, de tempo e espaço que distanciam a formação dos pilares defendidos pela academia.

Pois, no contexto local, apesar dos limites estruturais, sua abordagem numa perspectiva emancipatória, ancorada num paradigma emergente, crítico em oposição ao controle, padronização e aprisionamento às rígidas estruturas do paradigma moderno que desconsidera a realidade sociocultural dos sujeitos, os fundamentos teóricos e práticos contribuíram para reforçar a necessidade da rede, promover junto aos professores novos estudos e aprofundamentos no sentido de traduzir em realidade uma educação apropriada ao campo, que contemple as suas lutas históricas. Sobretudo, sinaliza necessidade da ampliação da formação continuada como um direito para todos (não focalizada, dispersa) e não atrelada a indicadores pela importância que esta tem em cumprir seu papel político e social rumo às transformações sociais pelo poder em conscientizar, politizar.

Desse modo, os estudos evidenciam a necessidade de uma junção do que vem sendo apontado como positivo nas pesquisas, com o que ainda pode ser feito, para que a formação

continue a ser pela universidade, para que essa produção de conhecimento chegue à escola pública e que, sobretudo, nas diversas instâncias (União, Estados, municípios, Instituição formadora e secretarias de educação) somem-se esforços no sentido de uma atuação que considere os limites apontados, bem como fortaleçam os avanços que vêm também sendo apontados. Igualmente, visualizamos que é muito importante o cumprimento do município no regime de colaboração para assegurar as condições de realização da formação, apesar das críticas e dos limites do PDE, ainda atrelados a indicadores e a interesses privatistas que desconsideram as reais necessidades dos professores, indicando um desafio a superar. Indica ainda que há desafios quanto à oferta de formação continuada, uma vez que essa tem priorizado português e matemática em detrimento de outros componentes curriculares.

Como um dos limites e desafios, evidenciamos igualmente que a formação continuada anunciada como avanço, aprofundamento nos documentos legais, ao final preencheu uma lacuna da formação inicial, muito embora a aprendizagem seja sempre um processo inconcluso, suscitando que a diversidade seja transversalizada, perpassando todos os programas e políticas de formação (inicial e continuada) e que as políticas de igualdade não sejam substituídas por políticas de diversidade, para não se reproduzir a exclusão em nome da diferença.

Pontuamos que a permanência do professor na escola multisseriadas, quando pertencente ao cargo de efetivo, evidenciou ganhos no sentido político e pedagógico por permitir maior conhecimento dos educandos, da comunidade, das dificuldades a enfrentar, das potencialidades e possibilidades em meio a um cenário complexo. Contudo, ressalta-se que no contexto local ainda há uma dissociação quanto a uma política global. Vimos que o professor ganha relevância nos documentos e dispositivos, mas na prática, observamos sobrecarga de trabalho, condições inadequadas de trabalho, carências de recursos pedagógicos, entre outras dificuldades, reforçando a urgente implementação de uma política de valorização articulada.

Assim, as vozes anunciam que, contraditoriamente à valorização proclamada, é sobre ele que tem recaído a responsabilidade pela melhoria da educação, o que reforça a tese de que a diferença produzida historicamente, culturalmente extrapola a sala de aula, que sutilmente os reflexos de uma sociedade capitalista baseada na dominação e exploração se estendem por toda a rede, muito embora a escola como lugar da diversidade tenha um debate profundo a fazer na superação das contradições do real.

Freitas (2007, p.1225) nos adverte que quais forem as "saídas", elas certamente não virão na direção que os setores progressistas almejam sem luta e resistência, na direção de

construir processos de formação com qualidade elevada, fundada na concepção sócio-histórica do educador.

Ou seja, temos alguns entraves entre o que afirmam as leis e o que afirma a realidade. Temos um investimento na formação continuada, mas ela se mostra fragmentada e dispersa quando dissociada das condições necessárias para que os professores possam potencializá-la. Compreendemos que a Escola da Terra poderia ganhar muito mais relevância se as escolas multisseriadas tivessem maior atenção por parte do poder público.

Assim, observamos que a formação Escola da Terra do MEC- SECADI e como ação do Pronacampo, resultado das lutas dos movimentos sociais por superação da exclusão dos sujeitos do campo precisa continuar em debate, especialmente quando muitas vozes têm se enunciado em nome dos sujeitos do campo, em nome de suas lutas históricas e em nome da Educação do Campo.

Pois, apesar de ser o Movimento Sem Terra, um dos movimentos sociais engendradores das lutas por políticas educacionais dentro do movimento da Educação do Campo, sendo considerado um movimento de maior expressividade da América Latina na sua luta por terra, por ter um projeto político hegemônico que não se limita à realização da reforma agrária nos marcos do sistema capitalista, conseguindo agregar importantes características específicas (é um movimento popular, tem um compromisso sindical e possui caráter político) como parte da luta de classes, não podemos fechar os olhos aos desafios que ainda permanecem quando essas outras vozes fragilizam que as lutas por reformas estruturais de base sejam apreendidas em sua totalidade para superar as relações sociais de exploração.

Emergem no Brasil muitos movimentos sociais desde as primeiras décadas do século XX, que se intensificam a partir da década de 70 seguindo com um aumento expressivo deles a partir dos anos 90, no contexto neoliberal e que não podem ser analisados fora dos interesses e dos marcos históricos políticos dos quais suscitam interesses diversos e divergentes, mas que segundo Montano e Duriguetto (2011, p.343), "mais do que substituir as lutas de classes, os chamados "NMS" vêm complementá-las, sob formas diversas e com distintos tipos de vinculação, direta ou indireta, consciente ou não". Desse modo, desafios permanecem, limites de ordem diversas permanecem. Sabemos que as mudanças são lentas, mas jamais lineares, mecânicas. Os problemas evidenciam que ainda estamos longe dos ideais, mas como projeto utópico a centelha da esperança somada à luta traz expectativas e possibilidades com a qual a Educação do Campo soma.

Sobre o conceito de movimentos sociais aplicado a um determinado contexto, com o merecido rigor doutrinário, em especial, o do Brasil pós Segunda Guerra Mundial, será

variado em gênero, número e intensidade de suas manifestações. Embora pareça aceitável como uma das formas mais originais de ação coletiva de um grupo, a sua essência tem caráter pendular.

Não raro, impregnados de emoção ou ufanismo, remete a um sentimento de dor coletiva, tortura social institucionalizada, fadiga em vão. No Brasil os movimentos sociais tiveram espelho que refletia as mesmas ambições daqueles que se manifestaram no bojo dos pioneiros da Revolução Industrial. No entanto, faltou um foco mais abrangente que se desvinculasse dos imediatismos das revoltas opacas, superficiais e facilmente sufocáveis.

No campo não foi diferente. O que faltou foi desconsiderar o camponês como trabalhador e não apenas como um apêndice dos meios de produção. Teve-se a legitimação das aspirações, mas não se teve uma luz ideológica que guiasse as entidades representativas de classe e, por essas e outras inúmeras razões que destituíram os movimentos sociais brasileiros de uma origem, uma finalidade e um destino. As oligarquias apropriaram-se dos motivos antes que o povo tivesse razão.

O discurso neoliberal tende a encobrir as implicações políticas, históricas, culturais, sociais, imersas na produção da diversidade diante da forma como ao longo da história e da sociedade contemporânea as diferenças foram e vem sendo transformadas em desigualdades, do qual muitas mãos e muitas frentes são necessárias porque a estratificação da educação continua. Temos visto uma reestruturação na prática antidemocrática que vem claramente operando com uma falsa democracia, uma falsa igualdade de direitos, entre eles o da educação necessitando que cada vez mais nos mobilizemos à luta pelo exercício ético da docência em que as ações e um projeto contra- hegemônico continue sendo posto como possibilidades para que não desviemos ou nos deixemos nos iludir pelos discursos escamoteados que tentam nos controlar, nos aprisionar.

Nosso dever ético é o de construir movimentos coletivos que apoiem uma educação que respeite tanto professores como alunos. Todos os alunos e não apenas parcela deles. O movimento a ser feito e que continua necessário é aquele que venha contestar as políticas compensatórias que aumentam as vantagens daqueles que já possuem capital econômico, social e cultural. Se são tempos difíceis, são também tempos de possibilidades quando a realidade grita por justiça.

São tempos de ampliar os diálogos, expandi-los para outras esferas, um diálogo de fato mais democrático e crítico, capaz de combater discursos que se enunciam a favor da exclusão quando encobrem e disfarçam as desigualdades em nome da diferença. É possível movimentos de rupturas com o aprisionamento marcado pelo domínio do capital e que podem

e devem ser fomentados em cada lugar que a escola esteja pelo importante papel na luta contra as desigualdades que se manifestam na falta de acesso aos bens e serviços sociais básicos (saúde, educação, previdência, assistência, segurança alimentar, habitação, saneamento, transporte público, entre outros), contribuindo de forma impar para que a cidadania social seja possível para todos.

As possibilidades, na mesma proporção dos desafios, não se esgotam. Dificil a tarefa, especialmente porque uma política educacional que responda às necessidades e demandas dos sujeitos do campo e também da cidade, exige ser pensada numa dimensão política, econômica, social, ambiental e cultural. Não é uma tarefa de uma instituição, de um grupo. Tem que ser uma tarefa coletiva, de vários setores do Estado. Ter uma lei escrita é um avanço, mas não é por estar em lei que um dispositivo se torna inscrito no convívio social (CURY, 2002). A efetiva participação, a indignação, a ação coletiva, o olhar atento sobre uma dada realidade podem torná-los inscritos. Desafios? Sim, mas acreditamos que estes sejam possíveis de ser superados.

A academia tem um importante papel nessa reflexão e sem a intenção de qualquer resposta a essa questão, o convite é que, na palavra coletiva, na soma de ideias, possamos ser cúmplices desse novo projeto que tem nos dispositivos, forças para que a luta continue no campo das políticas públicas. A contra-hegemonia implica um entendimento mais teórico e mais crítico, não só da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar, reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e luta.

Assim, muito embora muitos têm sido os limites apontados, enquanto sujeitos que somos, a centelha da utopia tem que estar sempre acesa porque enquanto sujeitos da história, podemos alterá-la, agir sobre ela.

Nos limites de uma pesquisa, não é possível lançar todos os olhares necessários. São olhares que por vezes somam, mas jamais se colocam como acabados. É a abertura a novas perguntas muito mais do que respostas que a alimentam. Abrimo-nos às possibilidades da escuta de sujeitos que vivem o chão da escola pública e ao ouvi-los, percebemos que há um todo conectado que traz implicações e não há possíveis soluções se não houver um olhar ampliado para tentar compreendê-lo no seu todo. Lançandos focos de luz sobre este objeto ele vai sendo clareado e essa totalidade é necessária, mas que nos limites desse trabalho, continua inconcluso, carecendo de novas luzes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002.

ALVES, Nilda; & GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? *Cadernos de pesquisa em educação-PPGE-UFES*. Vitória/E.S.v. 13, n. 26-jul/dez 2007.

ANDRADE, Lílian Bhruna Pinho de; ROMANCINI Richard. ECA/USP. *Educomunicação e Pedagogia de Projetos: abordagens e convergências.* Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2730-2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Plano Nacional de Educação, Sistema Nacional na CONAE-2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília, 2012.

ANFOPE- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. DOCUMENTO FINAL DO XI ENCONTRO NACIONAL. Florianópolis - Santa Catarina, 2002.

ANFOPE. ANFOPE- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores.* DOCUMENTO FINAL DO XVII ENCONTRO NACIONAL. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/17%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202014.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno CEDES. Campinas*, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ ago. 2007.

ARROYO, Miguel G. “Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo**.** *Cad. CEDES* [online], vol.27, n.72, pp.157-176. ISSN 0101-3262, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S01013262200700020000 4.http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013262200700020000 4&script=sci_abstract&tlng=pta>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____.; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo.* Brasília, D.F. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Coleção por Uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF, n. 2. 1999.

_____.; CALDART Roseli Salete; MOLINA Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2005.

_____.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Políticas de formação de educadores (as) do campo*. Educação do Campo. Cadernos Cedes, Campinas: Unicamp/CEDES, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

_____.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (organizadores*). Por uma Educação do Campo*, Petrópolis, 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública. Coleção Polêmicas do nosso tempo*. 2.ed ampliada. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico e não linguístico na escola/livro didático*. 1999.Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00003.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro, 70 ed. 1977.

_____. *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.* Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica, 2008. 48p.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BOFF, Leonardo. Cuidar da casa comum: compromisso com o futuro. *Mundo Jovem*, ano 54, n. 463, fev., 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Portugal. Porto, 1994.

BOGO, Maria N. Rodrigues de Araújo. *Desafios para mudar a realidade*. Presença pedagógica - v. 20, n. 119, set./out. 2014.

BONAL, Xavier. *Os professores no centro das reformas educativas.* Presença Pedagógica. v. 19, n. 114, nov./ dez., 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, (3), p. 68-80, janeiro-julho, 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais* Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar – 2009. Brasília: INEP, 2009.

_____. *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP). Censo Escolar – 2009. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP). Panorama da Educação no Campo. Brasília: INEP, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf.>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação* Básica. MEC. Orientações gerais, 2005.

_____. *Ministério da Educação. Escola da Terra. Brasília*, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão.* Ministério da Educação. Escola da Terra. Brasília: SECADI/MEC. Disponível em: < portal.mec.gov.br › ... › Publicações › Secretarias>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.* Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. *Constituição Federal do Brasil de 1988.* Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em:17 abr.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos de 1993.* Disponível em: <www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. *PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo. Ministério da Educação, Brasília*, já. 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/...2013.../13214-documento-orientador-do-pronacampo-p..>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. (SECADI). *Escola da Terra Leva Formação a Professores de Multisseriadas.* 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19013:escola-da-terra-leva-formacao-a-professores-de--multisseriadas&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. *Decreto nº 8.752*, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. *Decreto, nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010

_____. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 27 ago.2016.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. *Lei nº 721,* de 31 de março de 2008. Aprovado o Plano Municipal de Educação – PME. Disponível em: <www.legislacaocompilada.com.br/vargemalta/Arquivo/Documents/.../L7212008.html>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. *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: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. *Parecer nº 1, de 15 de março de 2006*. Parecer homologado. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. *Parecer CNE/CP nº 2*, de 2015 – Pronacampo – Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/.../parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. *Parecer CNE/CP nº 3, de* 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. *Parecer nº 14,* de 26 de fevereiro de 1999. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 21 ago, 2016.

_____. *Parecer nº 36,* de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/.../mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001. p.…>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. *Portaria nº 86*, de 1 de fevereiro de 2013a. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. *Portaria, nº 579, de 02* de julho de 2013b. Institui a Escola da Terra. Disponível em: >http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Resolução nº 1, de* 17 de jun. *de 2004.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-. Raciais e para o Ensino .... Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. *Resolução nº 1,* de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800...>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. *Resolução nº 2,* de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. *Resolução nº 2, de* 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. *Resolução nº 38,* de 8 de outubro de 2013. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Conselho Deliberativo. Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> . Acesso em 15 dez. 2013.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. *Revista espaço acadêmico*. V. 11, n. 121, ano XI, jul. 2011. Disponível em: < www.periodicos.uem.br › Capa › Edições anteriores>. Acesso em: 14 out. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa 97 pelo poder? In: Educação e Sociedade - *Revista quadrimestral de ciência da educação* / Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ano XX, n. 68, p. 80-108, dez.1999.

_____. *Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior", realizada em Goiânia, 21.03. 2001*. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/AndGoia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. *Educação contemporânea: questões sociais, econômicas, históricas, culturais e políticas*. (Mimeo). Goiânia: UCG, 2007.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *RBPAE* – v.23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.29, n.105, p. 1139-66, 2008.

_____. *Dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica*. UCG e Anfope. 2009.

_____. (Org.) LDB/1996 *Contemporânea contradições, tensões, compromissos*. – São Paulo: Cortez, p. 112-143, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo texto-base. In KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 1, 1999.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Coleção Por uma Educação do Campo. Ano 2, v. 5, n. 2, p. 1-16, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. *Sobre Educação do campo.* 2007. Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html > Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86. (NEAD Especial, 10).

_____.; CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica Castagna. 3. ed, Petropólis, R.J, Vozes, 2008.

_____. *Educação no campo: notas para uma análise de percurso.* Trabalho, educação e saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Educação do Campo. In, CALDART, Roseli Saleti. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo, São Paulo, Expressão Popular, 2012, p.259-267.
CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural*. In: DAMASCENO, Maria n. & THERRIEN, Jacques (org.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

CALIARI, Rogério. *Contextos campesinos: Qual Educação?* 2010.disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_08.html>. Acesso em dez de 2016.

CAO, Marián López F. Lugar do outro na Educação artística- olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. P.187-275. In,BARBOSA, Ana Mãe (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.* 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: Estado da arte. Educere Et. Educare - *Revista de Educação* ISSN 1809-5208, Cascavel, vol. 5, nº 9, p. 267-290, jan/jun 2010.

CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações.* 4.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

CARVALHO, Magalhães Janete. *Diferentes perspectivas da profissão docente*. (Org.) Elda Alvarenga et al. Vitória: EDUFES, 2 ed., complementar, nov. 2004. 190p.

CARVALHO, J. M.; PIRES, M. de F. C.; LUCAS, C. M. S. Universidade, autonomia e formação do professor: o porquê das Faculdades de Educação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 9-37, jul./dez. 2001.

CASTANHEIRA, Salete Flores. Formação de professores: do direito à educação ao direito à aprendizagem. In, SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da. (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendencias*. Campinas, Autores Associados, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2003.

CIAVATTA, Maria. *A história do presente – Uma opção teórica marxista para a pesquisa em trabalho e educação?* Anais. Seminário de Produção Científica do Grupo THESE, Rio de Janeiro, 9 a 11 de dezembro de 2013. No prelo. (Impresso e Digital).

CIAVATTA, Maria. *Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.* In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONAE, *Conferência Nacional de Educação.* Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação. Diretrizes e estratégias de ação. Documento final, Brasília. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, Juliane Santos. *A formação dos professores que atuam na escola multisseriada na área rural do sul do Amazonas*. Dissertação de Mestrado em (Educação). Universidade de Rondônia. Porto Velho, p. 1-99, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 921946, 2007.

ESCOLA DA TERRA CAPIXABA. Disponível em: <http://www.educacaodocampo.ufes.br/plataforma-moodle-0>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FAGNANI. E.; FONSECA, A. (Org.). *Políticas sociais, universalização da cidadania e desenvolvimento: economia, distribuição da renda, e mercado de trabalho*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela; D' AGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In Feldmann, Marina Graziela. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Por uma educação básica do Campo.* Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

_____.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios.* Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

_____. *Brasil 500 anos de luta pela terra. Brasília: NEAD.* Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário. 1999.

_____. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org*.). Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA, p. 39-66. (NEAD Especial, 10), 2008.

FICHTNER, B. (Org.); FOERSTE, E. (Org.); LIMA, M. (Org.); SCHÜTZ- FOERSTE, G. M. (Org.). *CULTURA, DIALÉTICA E HEGEMONIA: Pesquisas em Educação*. 1. ed. Vitória - ES: EDUFES, 2012. Disponível em:< cienciaparaeducacao.org/.../fichtner-b-org-foerste-e-org-lima-m-org-schutz-foerste-g-m-.>. Acesso em: 20 set. 2016.

FOERSTE, Erineu. Educação do Campo: quem assume essa função? In FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; LINS, Andreia Chiari (Orgs.). *Educação do Campo. Identidades culturais.* Caderno de formação de professores do campo. Caderno I. UFES, Vitória, E.S, 2007.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ –FOERSTE, Gerda Margit; CALIARI, Rogério. *Introdução a educação do campo, povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade* (organizadores) Ademar Bogo... (et al). Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Vitória, 2009.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (Orgs.). *Saberes e Práticas. Coleção Educação do Campo*. EDUFES, 2013.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE-SCHÜTZ, Gerda Margit. *Relatório de Trabalho de Consultoria Currículo da Educação do Campo.* Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Gerencia de Educação, Juventude e Diversidade, Vitória, E.S, 2008.

_____. (Orgs.). *Educação do Campo. Diálogos interculturais em terras capixabas.* EDUFES, Vitória, 2013.

FONEC – *Relatório Nacional de Educação do Campo,* de 20 de agosto de 2012. Disponível em: <www.unefab.org.br/2012/08/seminario-do-fonec-discute-educacao-do.html>. Acesso em 24 ago. 2016.

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo. *Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa. Uma análise crítica,* 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília: FONEC, 2010.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade.* 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Políticas Organizacionais e Curriculares, Educação Inclusiva e formação de professor. In: *Indicativos para um currículo de formação de pedagogos.* R. J: *DP&A,* p. 173-189, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da Tolerância.* São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação & sociedade.* Campinas, v. 23, n. 80, Edição Especial. 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação & Sociedade. Campinas*, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 1998.

_____.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

_____.; In, OLIVEIRA, Daniela Motta de. *Formação continuada de professores: contribuições para o debate.* Juiz de Fora. UFJF, 2012.

_____.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade.* Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 set. 2016.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 3a edição, 2002.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO, 2009.

_____.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo de Afonso *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte.* Brasília, Unesco, 2011. 300p.

GENTILI, Pablo, MC COWN, Tristan (org.). *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasi*l. Petrópolis. Editora Vozes, 2003. 272p.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry A. Repensando a linguagem da escola. In GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto alegre, ArtMed, 1997.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociales: Participación sociopolítica y educación en el Nuevo Milenio. In: GARCÉS, Fernando Rosero. (Org). *Formación de líderes y movimientos sociales: Experiencias y propuestas educativas*. Ecuador: Abya-Yala, 2002.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação,* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010. p.333-513.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. *Programa Escola Ativa: Educação do Campo e trabalho docente*. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.* Brasília: INEP, 2008. 23p.

HAGE, Salomão Mufarrej. *A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional*. In REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhosposteriores/GT13-2031--int.pdf>. Acesso em outubro de 2016.

_____. Escolas Multisseriadas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lígia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279>.Acesso em: 03 set. 2013.

_____.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). *Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada.* Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HORÁCIO, Amarildo de Souza. ROSENO, Sonia Maria. *Fechar escola do campo é crime!* In Presença Pedagógica, v. 20, n.116, mar./abr. p.36-39, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010.* Disponível em: Dados básicos. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun>. Acesso em: 13 jun. 2016.

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

JARES, Xesus R. A educação diante do processo de globalização neoliberal. Pátio. *Revista pedagógic*a. Ano VII, nov-2003/jan. 2004.

JESUS, Janinha Gerke; FOERSTE, Erineu. *EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: uma aproximação.* 2015. Disponível em: <web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_06.html>. Acesso em: 17 set. 2016.

KALAM, Roberto Jorge Abou. Orientações centrais das políticas educacionais e seus impactos sobre a administração dos recursos financeiros. In, RODRIGUES, Rubens Luiz (Org.). *Educação escolar no século XXI*. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2013.

KOLLING, Edgar. Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*-1. Brasília, Cap 2, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. *A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 15 ed. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.* Goiânia – Editora Alternativa, 2001. 260p.

LINHARES, Celia; SILVA, Waldeck Carneiro da. *Formação de professores: travessia de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: *revista brasileira de estudos pedagógicos*, rio de janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

MALANCHEN, Júlia; VIEIRA, Suzane da Rocha. *A política brasileira de formação de professores repercussões sobre o trabalho docente*. In. Seminário da Redestrado Regulação educacional e Trabalho Docente. Rio de janeiro. n. 6. Anais eletrônicos... Rio de janeiro: UERJ. 2006. Disponível em: <Http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_tematico.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MACHADO, A. F.; MORO, S.; MARTINS, L.; RIOS, J. Qualidade do ensino em matemática: determinantes do desempenho de alunos em escolas públicas estaduais mineiras. *Revista Economia*, v. 9, n. 1, jan./abr. 2008.

MANTÃNO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. Estado, classe e movimento social. *Biblioteca Básica de Serviço Social.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 384p.

Manual Escola da Terra – *Pronacampo* – *Mec*. Disponível em:< pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

Manual da escola da terra Capixaba – *Educação do Campo* – UFES. Disponível em:< www.educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.../manual_etc_slim.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

MANUAL I. < http://issuu.com/edileisondesign/docs/modulo_baixa_resolu____o-novo (link is external)>. Acesso em: 20 out, 2016.

MANUAL II. < http://issuu.com/edileisondesign/docs/modulo2>.Acesso em: 20 out. 2016.

MANUAL III. Disponível em: < http://issuu.com/edileisondesign/docs/proposta_-modulo-3>. Acesso em: 20 out. 2016.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação.* Ijuí, UNIJUÍ, 1992.

MAUÉS, Olgaíses. *Regulação educacional, formação e trabalho docente*. 2009. Disponível em:< www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/eal/arquivos/1532/1532.pdf.>. Acesso em ago. 2016.

MATOS, Cleide Carvalho de. *Concepções, princípios e organização do currículo no projeto Escola Ativa.* Dissertação de mestrado em (Educação). Universidade federal do Pará. Belém/Pará, p. 1-130, 2010.

MEC/INEP. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília, 2007.

MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. *História da reforma sanitária brasileira e do Sistema Único de Saúde: mudanças, continuidades e a agenda atual.* Manguinhos, Rio de Janeiro, v.21, n.1, jan.-mar. 2014, p.77-92 83.

MERLES, Alberto; FOERSTE, Erineu; SCHUTZ- FOERSTE, Gerda Margit . Introdução à educação do campo. *Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas.* In. p. 15-31. JESUS, Janinha Gerke de; TRARBACH, Maria Aparecida, (Orgs), Vitória, Edufes, 2013.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. EDUCAÇÃO DO CAMPO: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o pronera e o procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

_____.; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n.37, p.121-146, jan/dez, 2015.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 2. ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 1998.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino Primário Tipicamente Rural no Estado de São Paulo. Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais (1933-1968).* Cultura Acadêmica. UNESP, São Paulo, 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz, Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

MORIN, Edgar. *Ética, cultura e educação*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. *Educação do Campo e as políticas públicas. Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação*. Florianópolis, UFSC, 2014.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Políticas "públicas" e educação do campo: em busca da cidadania possível?* Disponível em: <http//www.unioeste.br/prppgqmestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Don Quixote, 1995.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa. Lisboa, 2002. 46p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A educação básica e o profissional no contexto das reformas dos anos 90.* 23 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, Caxambu/MG, p. 24-28, set. 2000.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade.* Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.b>r. Acesso em:18 jul. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAUJO, Heleno. Profissionais da Educação: A valorização do trabalho docente na última década. In, Pablo Gentili (org.). *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.P. 47-52

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *Formação continuada de professores: contribuições para o debate*. EDUFJF, 2012. 148p.

MAUÉS, Olgaíses. *Regulação educacional, formação e trabalho docente*. 2009. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cae/arquivo/1532/1532.pdf>. Acesso em 15 maio 2016.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: as contradições (e dilemas) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação,* v. 13, n. 3, p. 49-71, 2000.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 101-106. 1999.

PERRUSO, Marco Antônio; NARVAES, V. B. Educação do Campo, concepções pedagógicas e transformação social. PERRUSO, Marco Antônio; LOBO, Roberta (Org). *Educação do campo, movimentos sociais e diversidades*. Rio de Janeiro. Gráfica e Editora F&F, 1 ed. Brasília, p. 71-94. 2014.

PESCE, Lucila. O educador em foco: Um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de Educação a Distância. In Feldmann, Marina Graziela (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo, SENAC, S.P, 2009.

PEZZIN, Josimara. Concepções de educação do campo. Histórico das lutas campesinas. Encontros e conferencias. *Caderno de formação Escola Ativa*, vitória, 2009.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém: 2009.

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

PIRES, Angela Maria, M. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, coleção educação em direitos humanos, v. 4, 2012.

_____. *A Educação do Campo: um processo democrático em construção*. p. 2-12, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AngelaMariaMonteirodaMottaPires-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 15 fev. 2016.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 3, n. 3, p. 3-15, 1989.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO VARGEM ALTA – 2007-2017. Prefeitura Municipal de Vargem Alta ES.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- 2015-2025. Prefeitura Municipal de Vargem Alta ES.

PROGRAMA ESCOLA ATIVA. *Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. PDE-Escola Ativa. Programa Escola Ativa.* MEC/ SECAD, Brasília, 2009.

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educaçao do Campo. *Documento Orientador. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI*. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/ DPECIRER. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC, Brasília, jan., 2013.

PRONACAMPO- *Programa Nacional de Educação do Campo*. Ministério da Educação, março de 2012. Disponível em:< www.fnde.gov.br>. Aceso em: 2 jan. 2016.

PRONERA, *Decreto Presidencial de 2010*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352...2010/file>. Acesso em: 28 jun. 2016.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. O *processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997. 277p.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 158p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13. ed. rev. e ampl. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993.

ROCHA, Selma. Educação de qualidade e democrática: um direto de todos - desafios da educação básica. In. FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (Orgs). *Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania. Fundação,* - Perseu Abramo. 2013.

RODRIGUES, Caroline Leite. *EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: um estudo sobre salas multisseriadas.* Dissertação de mestrado em (Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 1-233, 2009.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; ARRUDA, Márcia Ramires de. *A formação continuada na rede municipal de ensino de corumbá/MS: limites e perspectivas. Nuances: estudos sobre Educação,* Presidente Prudente. São Paulo, v. 19, n. 20, p. 116-133, maio/ago., 2011.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. In, SILVA, L. H; AZEVEDO, J. C (org). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, p.15-33, 1996.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *Políticas de formação continuada para os professores da educação básica,* 2011.Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em out. 2016.

SANTOS, Aparecido Lino dos. *EDUCAÇÃO DO CAMPO: discursos sobre currículo, identidades e culturas.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2015. 148p.

SANTOS, Fábio J. Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 35-47, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.* Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação.* Vol.14, n. 40, 2009.

_____. O Estado e a promiscuidade entre o público e o provado na história da educação brasileira. In. SAVIANI, Dermeval (Org). *Estado e políticas educacionais da educação brasileira*. Coleção: Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. Vitória, EDUFES, 2011.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In FICHNER, Bernd., et al (orgs). *Cultura dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação.* Vitória: Edufes, 2013.

SILVA, R. H. D. da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. (Org.). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. *Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula.* Dissertação de mestrado em (Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, p. 1-199, 2011.

SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da. *Educação básica políticas, avanços e pendências* (org). Celio da Cunha, José Vieirra de Souza, Maria Abádia da Silva Campinas, SP: Autores associados, 2014. 345p.

SOARES, Edla de Araújo Lira. *Processo, nº: 23001.000329/2001-55. Parecer nº 36,* de 4 de dezembro de 2001. Disponível em:< http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SOARES NETO, J; RIBEIRO DE JESUS, G.; KARUNO, C.; ANDRADE, D. *"Uma escala para medir a infraestrutura escolar".* UNB/ UFSC. 2013. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/noticias/a-infraestrutura-escolarbrasileira>. Acesso em: 20 jul 2014.

SOUZA, Paulo André de. *Avanços da educação brasileira garantidos pela constituição federal de 1934.* Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 p. 1363-1380, maio, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Sousa dos. Educação rural e multisseriação. Rompendo silêncios e indicando horizontes. In, SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campina, Autores Associados, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, Viviane. *Cenário da educação no campo é desanimador, diz educadora. Brasil de fato, 23 de janeiro de 2014.* Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/27211/>. Acesso em: 27 ago. 2016.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel. (Orgs) Adversidade Cultural vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Adaptação de GOMES, Nelma Lino. *Indagações sobre o currículo: diversidades e currículo*. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ingad4.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo, 1996.

TURFI, Sônia. *Principais problemas da escola rural. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.* Belo Horizonte: UFMG, FaE, DAE, 1988. Relatório de Pesquisa. Disponível em:< https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 17 set. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10 ed. São Paulo, Libertad, 2000.

VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças. IN: *Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças.* 2002.

VIEIRA, Alexandro Braga. In, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VIEIRA, Alexandro Braga; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. Dialogando com a história e pensando a educação especial como direito social. In, Educação do Campo. *Povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade, diversidade e inclusão na Educação do Campo.* MEC, UFES, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de coleta de dados no campo*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: avaliação Política Pública de Educação.* Rio de Janeiro, v, 19, n. 73, out./dez. 2011.

APÊNDICES E ANEXOS

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos ao professor_____, da Escola Municipal de Educação Básica_____", o projeto de pesquisa "Políticas públicas de formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em Vargem Alta E.S: impactos, desafios e possibilidades" de autoria de Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza, aluna do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual Norte fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, R. J. na linha de pesquisa Educação, Política e Cidadania para que fosse concedido livremente autorização do mesmo para a gravação das entrevistas e sua publicação futuramente, sem contudo expor o nome original.

O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições, desafios, limites e potencialidades da formação continuada Escola da Terra voltada para professores que atuam em escolas multisseriadas do campo que está sendo realizada pela secretaria municipal de educação de Vargem Alta E.S no período de novembro de 2015 a agosto de 2016, em parceria com o MEC/SECADI/FNDE/UFES.

Busca-se ainda levantar os avanços e desafios locais no que se refere às políticas educacionais para as escolas do campo, bem como elencar as proposições indicadas pelos professores para que as futuras formações continuadas possam ser potencializadas na perspectiva de atender aos interesses considerando a realidade e as demandas da educação do campo no contexto

local. Como instrumentos de pesquisa, será utilizado questionário estruturado e roteiro para a realização de entrevistas. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final, com possibilidade de publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Assinatura: _____ RG: _____

Caso autorize o uso de imagem (divulgação de projetos, fotos do ambiente escolar), solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Assinatura: _____ RG _____

Vargem Alta, maio de 2016.

APÊNDICE II

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II

TUTORA DA FORMAÇÃO EXTENSÃO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA/ES

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos ao pedagogo _____ da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta/ES _____", o projeto de pesquisa "Políticas públicas de formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em Vargem Alta E.S: impactos, desafios e possibilidades" de autoria de Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza, aluna do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual Norte fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, R. J. na linha de pesquisa Educação , Política e Cidadania para que fosse concedido livremente autorização do mesmo para a gravação das entrevistas e sua publicação futuramente. No ato da entrevista a tutora autorizou sua identificação por se tratar de ser a única tutora do programa.

O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições, desafios, limites e potencialidades da formação continuada Escola da Terra voltada para professores que atuam em escolas multisseriadas do campo que está sendo realizada pela secretaria municipal de educação de Vargem Alta E.S no período de novembro de 2015 a agosto de 2016, em parceria com o MEC/SECADI/FNDE/UFES.

Buscou-se ainda levantar os avanços e desafios locais no que se refere às políticas educacionais para as escolas do campo, bem como elencar as proposições indicadas pelos professores e pela tutora para que as futuras formações continuadas possam ser potencializadas na perspectiva de atender aos interesses considerando a realidade e as

demandas da educação do campo no contexto local. Como instrumentos de pesquisa, será utilizado questionário estruturado e roteiro para a realização de entrevistas. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final, com possibilidade de publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Assinatura: _____RG:_____

Caso autorize o uso de imagem (divulgação de projetos, fotos, relatórios), solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Assinatura:

_____RG_____

Vargem Alta, setembro de 2016.

APÊNDICE III

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO RESPONDENTES PROFESSORA

Prezado (a):

Este instrumento foi elaborado para coletar dados por um projeto de pesquisa sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO EM VARGEM ALTA/ES: desafios e possibilidades, atendendo ao desenvolvimento de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em políticas sociais, na área Educação, Política e Cidadania, da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

A referente pesquisa visa analisar a implementação do Programa Escola da Terra em Vargem Alta/ ES no que tange à formação continuada voltada à professores de escolas multisseriadas do campo. Garantimos desde já que os entrevistados não serão identificados.

Antecipadamente agradecemos pela sua colaboração.

Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza. - UENF - gabiodelgado@gmail.com
Giovane do Nascimento - UENF - giovanedonascimento@gmail.com

APÊNDICE IV

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO- PROFESSOR

Denominação: _____

Prezado (a) Professor (a):

Sou aluna do curso de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS), linha de pesquisa: Educação, Política e Cidadania, da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, R.J. Estou realizando uma pesquisa que busca analisar as contribuições, limitações, desafios e potencialidades da formação continuada "Escola da Terra", assim como identificar avanços e desafios das políticas de educação do campo no contexto local. Para tanto, essa análise será feita tendo como foco a formação voltada para professores de escolas multisseriadas do campo que vem sendo realizada pela secretaria municipal de educação de Vargem Alta E.S em parceria com o MEC/SECADI/FNDE/UFES, as condições do trabalho docente e a realidade das escolas do campo do município.

Assim sendo, venho gentilmente solicitar que responda o questionário abaixo, lembrando que ele será de suma importância para complementar as análises no que se refere às questões postas, como elementos que contribuem para enriquecer os debates e contribuir para os rumos que a educação do campo devem tomar como política pública de Estado. Nesse sentido, reforça-se a importância da fidedignidade ao responder o questionário.

APÊNDICE V

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO

I- IDENTIFICAÇÃO / FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Nome:

_____

Idade: _____anos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação/Nível de escolarização:

Graduação ( ) sim ( ) não

( ) Normal superior

( ) Formação Superior em Pedagogia

Ano de conclusão: _____ local:

_____

Instituição: _____

Modalidade: ( ) presencial ( ) semipresencial ( ) totalmente á distância

( ) Formação Superior em outras áreas de Licenciaturas.

Especificar: _____

( ) Formação Superior em outras modalidades

Pós Graduação ( )sim ( ) não

( ) Especialização Lato sensu. Curso:

_____

_____

( ) Stricto sensu

( ) Mestrado em:_____

( ) Doutorado em:_____

II- CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

4- Vínculo empregatício na rede municipal de Vargem Alta E.S

( ) Efetivo / Estatutário

( ) Celetista estável

( ) Contratado em Designação Temporária (DT).

5- Quanto a sua experiência: quantos anos de profissão como professor?

_____

6- Há quanto tempo exerce a profissão em escolas multisseriadas?

_____

7- Qual a carga horária semanal de trabalho? _____

Nº de turno (s) que trabalha: _____

8- Tempo aproximado entre a casa e o trabalho:

1º trabalho: ( ) _____

2º trabalho: trabalho: ( ) _____

Transporte (s) utilizado (s):_____

9- Tempo aproximado entre a residência e o local em que participa dos encontros formativos presenciais da formação "Escola da Terra"_____

10- Nº de alunos da sala de aula:

1º ano:_____; 2º ano:_____; 3º ano:_____;

4º ano:_____; 5º ano_____;

2ª Escola (se houver)

1º ano:_____; 2º ano:_____; 3º ano:_____;

4º ano:_____; 5º ano_____;

11- Serviço (s) de apoio existente (s) na escola:

( ) Secretário/a ( ) Estagiário ( ) Merendeira

( ) Outros:

Especificar:_____

_____

2ª Escola (se houver)

Serviço (s) de apoio existente (s) na escola:

( ) Secretário/a ( ) Estagiário ( ) Merendeira

( ) Outros:

Especificar:_____

_____

12- Atribuições que você tem na escola (além de lecionar):

( ) Fazer matrículas;

( ) Encaminhar demandas de serviços quando necessários para a SEME;

Especificar: _____

_____

( ) Administrar questões relacionadas aos alunos no que se refere a comportamentos, atitudes, e etc.

( ) Atender aos pais/responsáveis;

( ) outros:

Especificar:_____

_____

2ª Escola (se houver)

Atribuições que você tem na escola (além de lecionar):

( ) Fazer matrículas;

( ) Encaminhar demandas de serviços quando necessários para a SEME;

Especificar: _____

_____

( ) Administrar questões relacionadas aos alunos no que se refere a comportamentos, atitudes, e etc.

( ) Atender aos pais/responsáveis;

( ) Outros:

Especificar:_____

_____

III- INFRAESTRUTURA

13-Recursos existentes na escola:

( )TV ( ) DVD ( ) DATA SHOW ( ) Internet ( ) Computador:

Total de computador ativo: _____

( ) Refeitório ( ) Biblioteca ( ) Quadro de giz ( ) Quadro Branco ( )S om

( ) Quadra poliesportiva ( ) Energia ( ) Outros

Especificar:_____

_____

2ª Escola (se houver)

Recursos existentes na escola:

( ) TV ( ) DVD ( ) DATA SHOW ( ) Internet ( ) Computador:

Total de computador ativo: _____

( )Refeitório ( ) Biblioteca ( ) Quadro de giz ( ) Quadro Branco ( ) Som

( ) Quadra poliesportiva ( ) Energia ( ) Outros

Especificar:_____

_____

Espaço aberto para outras considerações, observações, que gostaria de registrar e que não foram contempladas nas questões anteriores em relação aos itens:

_____

_____

_____

APÊNDICE VI

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A TUTORA DA FORMAÇÃO LOCAL

Tutora da formação aperfeiçoamento e Extensão Escola da Terra Capixaba da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta E.S

Data da entrevista: 01 de setembro de 2016
Horário: 13 h
Nome completo: Marileia Marin Scaramussa Magnago
Função: Pedagoga da SEME Vargem Alta
Agendamento: de acordo com o dia e horário disponível

Objetivos da entrevista:
Confirmar alguns dados em relação ao Programa
Coletar informações sobre a operacionalização do Programa

Perguntas:
1- Como se deu o processo de sua escolha como tutora da formação Escola da Terra Capixaba pelo município de Vargem Alta/Rede municipal de Educação?

2- Você tinha alguma formação específica em educação do campo, ou formação no curso superior e ou experiência anterior?

3- Quem faz a orientação / acompanhamento do programa Escola da Terra pela UFES?

4- Como você acompanha o trabalho realizado no tempo escola?

5- Você tem liberdade para modificar o Plano de Trabalho proposto pela UFES?

6- O que mais sentiu necessidade de fazer adequação?

7- Como funciona o tempo universidade e o tempo escola?

8- Você sabe informar se houve alguma reunião com representante desta secretaria junto à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo- SEDU/ES/UFES para decidir sobrea formação, as necessidades do município, opinar sobre o material que seria disponibilizado para estudos na formação?

9- Fale um pouco sobre os encontros que você participa como tutora, como eles acontecem

10- Você considera que a forma como é feito o repasse para depois você trabalhar com os professores tem sido suficiente para te dar o suporte no trabalho com os professores no município? Ou seja, você se sente preparada para fazê-lo? Tem o subsídio que considera necessário? Enfim, como você avalia essa forma de repasse que acontece para você tutora?

11- Você considera que essa formação que acontece tendo um tempo de 180 horas é o suficiente para que as professoras consigam elaboras propostas curriculares considerando a matriz cultural dos sujeitos do campo?

12- Você pretende continuar com as escolas do campo em 2017?

13- Tem alguma perspectiva de continuidade do programa de formação Escola da Terra por parte da UFES?

14- O que você está achando de participar desse Macrocentro?

15- Você percebe que houve avanços, conquistas no município de Vargem Alta em relação às políticas de Educação do Campo que a gente pode comemorar?

16- Que desafios você pontua em relação às políticas de Educação do Campo?

17- Com relação à infraestrutura: Você acredita que as escolas do campo precisam de

18- Você argumenta a favor da continuidade do Programa Escola da Terra, ou seja, que o ideal era continuar. Nesse momento você percebe que o programa Escola da Terra apresenta alguma limitação em relação à forma como ele ocorre? Ou seja, o que poderia ser melhor caso ele continuasse, sugestões?

19- O Programa Escola da Terra é uma formação que segue alguns tramites legais que são oriundos do MEC/SECADI, tendo uma carga horária que não depende da UFES. Mas você percebe que no próprio programa os professores então não tiveram muita vez no sentido de incluir suas necessidades?

20- Com relação às tarefas? Você percebeu que elas foram adequadas? Os professores tiveram boa aceitação ou não?

21- Além dos encontros presenciais para estudos dos textos, há a participação em algum momento com especialistas sobre a temática?

22- Com relação aos trabalhos postados, as professoras já sinalizaram que você gosta de olhar, dar sugestões etc. Além de você mais alguém ler as tarefas postadas? Elas têm feedback individual da equipe da UFES? Se tem, quem faz esse feedback?

23- A partir dos estudos você falou que as professoras realizaram muitas coisas boas. Relate sua impressão sobre os reflexos dos estudos

24- Você acha que o tema Água foi adequado?

25- Eu gostaria de saber algumas informações sobre o aperfeiçoamento Escola da Terra no município: Local onde ocorrem os encontros se produz algum relatório obrigatório etc.

26- Sobre os encontros serem aos sábados: como as professoras chegaram a esse acordo?

27- Sobre a carga horária: as professoras fazem os encontros aos sábados. Elas tiram essa carga horária ou é dentro da carga horária?

28- O que você pensa sobre o professor realizar o encontro fora do horário de trabalho?

29- Faltam quantos encontros ainda?

30- Sobre os professores inscritos: como foi o processo de inscrição dos professores na formação? Houve critérios? Todos participam da formação ou há professores que não

31- Algum professor não teve interesse em participar da formação? A inscrição foi por adesão ou por obrigação?

Espaço aberto para outras considerações que não tenham sido contempladas:

APÊNDICE VII

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO: Professor (a) 1ª fase

Denominação: _____

Obs.: Os professores (a) não serão identificados pelo nome, mas por letras do alfabeto, tendo a mesma denominação dada por mim no questionário estruturado.

Perguntas:

1- Você já teve alguma formação anterior voltada para professores que atuam em escolas multisseriadas do campo que tenha trazido como temática a Educação do Campo?

2- Relate sobre: onde, quando, contribuições, importância, resultados, efetividade da formação, aplicabilidade na prática, limitações formas de realização, formas de certificação, critérios estabelecidos, duração etc.

3- Atualmente você participa da formação Escola da Terra, que é voltada para professores de escolas multisseriadas do campo?

4- Sobre a inscrição no programa: como ela se deu? (Se pôde escolher fazer, se opinou sobre os temas a serem estudados, etc.);

5- A formação Extensão Escola da terra Capixaba em seu quesito operacional atende? Há algum limite até o momento?

6- O que fazem nos encontros presenciais em geral?

7- Sobre o conteúdo da formação: você considera o conteúdo de qualidade?

8- Ele atende às suas necessidades? É adequado, voltado para os sujeitos do campo do contexto onde você atua? Se sim, o que em específico tem sido adequado? Há assuntos, temas que não tem sido adequado? Exemplos.

9- Quanto às tarefas propostas pelo curso a serem aplicadas no tempo escola-tempo comunidade: Elas se vinculam à sua prática? Se estão adequadas para sua realidade, se tem sido possível realizá-las, dificuldades encontradas, limitações etc.

10- Você tem liberdade de modificar, apresentar alternativas, sugestões quanto ás atividades propostas?

11- Há tarefas que são enviadas para os professores do curso? Se enviam, recebem feedback? Nota? Se são mostradas para o tutor local antes de serem enviadas, etc. Comente sobre o que tem achado sobre isso.

12- Você considera importante para sua atuação como professor de escola multisseriada do campo ter uma formação continuada que trate dessa temática?

13- Sua percepção sobre Educação do Campo após a formação foi ampliada/ teve algum tipo de superação?

14- O que você compreende por Educação do Campo?

15- Você se sente mais preparado/a com a formação para desenvolver práticas, fazer adequações curriculares visando tornar sua escola uma escola que se afirme ser do campo? Em quê especificamente se sente mais preparado (A)?

16- O que você acha que será mais difícil colocar em prática daquilo que vem sendo proposto pela formação? Por que?

17- Há algo que você já realizava independente da formação que está tendo que se converge com os estudos realizados em Educação do Campo? Especifique:

18- Há algo que você acredita que deva ser diferente nas próximas formações continuadas que as potencialize no sentido de melhor atender à realidade das escolas multisseriadas e do professor que nelas atuam?

19- Atualmente quais são seus maiores desafios?

20- Sua escola tem Projeto Político Pedagógico? Se sim você acha que ele está adequado à realidade local? Justifique.

21-Para você a sua escola, agora denominada do campo, se difere da escola rural? (Se sim, em que ela difere na prática?)

22- De acordo Com os estudos, você acha que é necessário implementar alguma, ou algumas políticas educacionais por parte da secretaria municipal de educação de Vargem Alta E.S para que a educação do campo avance no município? (No sentido de melhor atender a escola do campo, os professores do campo, os sujeitos do campo que nela estudam?).

23- Você percebe que há algo positivo (ou já houve) em Vargem Alta em relação às políticas de educação do campo? Fale um pouco sua percepção.

24- Você percebe que há algum movimento na comunidade onde você leciona (pais, associações, liderança comunitária), no sentido de reivindicar junto ao poder público local (Secretaria de Educação, Prefeitura, Sindicato Rural, Ministério Público) por algum direito visando a melhoria da escola, de algum problema local?

25- Se houver, ou haver, você acha que esse problema deve ser trazido como questão curricular?

26- Você acha que sua concepção sobre currículo mudou após a formação? Relate

27- Do seu ponto de vista a formação continuada é importante?

28- Esta formação atendeu aos seus interesses, às suas expectativas?

29- Ampliou seus conhecimentos em Educação do Campo te dando os subsídios necessários para que elabore propostas e metodologias adequadas no sentido de valorizar a matriz cultural, os saberes dos sujeitos do campo no contexto local conforme os objetivos defendidos pelo programa?

APÊNDICE VIII

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO: Professor (a) 2ª fase

Denominação: _____

Obs.: Os professores (a) não serão identificados pelo nome, mas por números de 1 a 10, tendo a mesma denominação dada por mim no questionário estruturado.

Perguntas:

1- Consideram que a formação que tinha como objetivo melhorar a aprendizagem e construir metodologias para a escola do campo e quilombola foi alcançado?

2- Durante a entrevista você colocou que tinha algumas expectativas em relação ao programa. Suas expectativas foram alcançadas? Justifique

3- Em relação ao programa (módulos de estudos, tarefas solicitadas, projetos realizados) quais foram as contribuições para sua prática docente?

4- Quais foram os eventuais limites dessa formação, sob seu ponto de vista?

5- Há algo além das temáticas que você gostaria que fosse diferente?

APÊNDICE IX

INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DO CURS0 ESCOLA DA TERRA/SECADI/MEC/UFES

Assinale as respostas no quadro ao lado da alternativa correspondente. Caso a resposta não esteja listada, assinale “outro” e quando solicitado especifique.
*Obrigatório

1. Identificação do Município em que faz o curso: *
Sua resposta

2. Município em que reside: *
Sua resposta

3. Gênero: *
Feminino
Masculino

4. Idade: *
Menos de 20 anos
de 20 a 30 anos
de 31 a 40 anos
de 41 a 50 anos
de 51 a 60 anos
Mais de 61 anos

5. Formação: *
Ensino Superior Completo
Pós-Graduação Especialização
Pós-Graduação Mestrado
Outro:

5.1. Caso tenha selecionado a opção "Pós-Graduação Especialização" na pergunta anterior, informe abaixo o curso: *
Sua resposta

6. Sua formação superior foi realizada: *
Presencial
A Distância

7. Instituição de Formação: *
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Instituto Federal de Educação - IFES
Instituição Superior Privada
Instituição Superior Pública

7.1. Informe o Nome e o Campus da Instituição na qual formou: *
Sua resposta

8. Município (s) em que trabalha: *
01 Município
02 Municípios
Mais de dois Municípios

9. Nível de Escolarização em que trabalha: (pode-se marcar mais de uma opção) *
Educação Infantil
Ensino Fundamental – séries/anos iniciais
Ensino Fundamental – séries/anos finais
Ensino Médio
EJA
Outro:

10. Na escola em que você trabalha, as turmas são organizadas: *
Pela idade dos alunos
Por série
Multisseriada
Em ciclos
Outro:

11. Localização da escola em que você trabalha: *
Na sede do Município
Fora da sede do Município

12. Especifique qual o tipo de comunidade em que a escola está situada *
Urbana
Indígena
Quilombola
Pomerana
Italiana
Assentamento/acampamento
Outro:

13. Especifique se você se autoidentifica como: *
Indígena
Quilombola
Cigano
Pescador/Ribeirinho
Pomerano
Outro:

14. Você fala uma língua minoritária? *
Sim
Não

14.1. Se marcou a opção "Sim" na pergunta anterior informe qual? *
Sua resposta

15. Você é professor na escola multisseriada *
Sim
Não

15.1. Se respondeu "Sim" na questão anterior, informe há quanto tempo? *
Sua resposta

16. Tipo do vínculo com a escola onde atua *
Efetivo
Designação Temporária
Outro:

17. Em qual das experiências abaixo a escola em que você trabalha se enquadra: *
Escolas Família Agrícolas EFA's
Escolas do MST
Centros Integrados – CIERS
Escolas Indígenas
Escolas Quilombolas
Outro:

18. Há quanto tempo você atua no magistério? *
Menos de um ano
De 1 - 5 anos

De 6 - 10 anos
De 11 - 15 anos
Aposentado

19. Tempo de atuação na escola atual *
Até um ano
Entre 1 e 3 anos
Entre 3 e 6
Entre 6 e 10
Mais de 10 anos

20. Qual (is) o (s) turno (s) de trabalho (caso trabalhe em mais de um turno, assinale os turnos correspondentes) *
Matutino
Vespertino
Noturno

21. Você mora na comunidade em que sua escola está localizada? *
Sim
Não

22. Distância que você percorre de sua casa até seu local de trabalho *
Menos de 5 Km
De 5 - 10 Km
De 11 - 25 Km
De 26 - 50 Km
Mais de 50 Km
Outro:

23. Meio de transporte utilizado para realizar o percurso de sua casa até seu local de trabalho *
Carro próprio
Motocicleta
Transporte escolar
Transporte privado
Transporte público
Outro:

24. Remuneração por sua atuação profissional (Favor considerar sua renda bruta) *
Até um salário mínimo
Acima de um e até dois
Acima de dois e até três
Acima de três e até quatro
Acima de quatro salários mínimos

25. Recebe auxílio do poder público para o translado de sua casa à escola: *
Não recebo auxílio
Recebo auxílio do poder público federal
Recebo auxílio do poder público estadual
Recebo auxílio do poder público municipal
Outro:

26. Como você tomou conhecimento do Curso de Escola da Terra? *
No Município
Por meio da Secretaria Municipal de Educação do Município onde trabalho
Através de cartaz/folder
Pela internet/mídia
Outro:

27. Você considera importante a oferta de cursos voltados à realidade campesina? *
Sim
Não

28. O Curso de Escola da Terra estabeleceu parcerias interinstitucionais? *
Sim
Não

29. Em caso positivo, com quais parceiros? (Pode-se marcar mais de uma opção) *
Movimentos Sociais
ONGs
Prefeituras
Estados
Instituições Federais
Outro:

30. O Curso Escola da Terra oportunizou discussões acerca de: (caso positivo assinale mais de um item) *
Agroecologia
Sustentabilidade
Saberes e Culturas de povos tradicionais
Diversidade Cultural
Direitos Sociais
Políticas Públicas de Educação
Metodologias e Práticas. Educativas
Outro:

31. Possui computador na sua residência? *
Sim
Não

32. Sua residência possui acesso a Internet? *
Sim
Não

33. Qual acesso a Internet possui em sua residência? *
Não possuo acesso à Internet em minha residência
Internet discada
Internet banda larga - via telefone
Internet portátil – 3G
Internet à rádio
Internet via satélite
Internet a cabo
Outro:

34. Qualidade do serviço de Internet que você utiliza em sua residência? *
Não possuo acesso à internet em minha residência
Muito boa
Boa
Regular
Ruim
35. Sua escola possui computador? *
Sim
Não

36. Sua escola possui acesso à Internet? *
Sim
Não

37. Qual acesso à Internet sua escola possui? *
Não possuo acesso à Internet em minha escola
Internet discada
Internet banda larga - via telefone
Internet portátil – 3G
Internet à rádio
Internet via satélite
Internet a cabo
Outro:

38. Qualidade do serviço de Internet que você utiliza em sua escola? *

Não possuo acesso à internet em minha escola
Muito boa
Boa
Regular
Ruim

39. Qualidade do serviço de Internet que você utiliza? *
Muito boa
Boa
Regular
Ruim

40. Você tem interesse de cursar Especialização em Escola da Terra? *
Sim
Não

41. Escreva no campo a seguir suas observações, críticas e sugestões ao Curso Escola da Terra Capixaba. *
Sua resposta

ANEXO I

PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM ALTA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Paulino Francisco Moreira, 172 – Centro – Vargem Alta/ES – Tel. (28) 3528 1339

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA/PPP

1- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR:

Nome:

Mantenedor:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Apresentação com o Histórico da instituição

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO: Regimento

- Objetivos da Educação Escolar (os mesmos do Regimento escolar)
- Objetivos da Educação Infantil
- Objetivos do Ensino Fundamental
- Objetivos da Educação Especial
- Objetivos da Educação de Jovens e Adultos/EJA

2.1-Turnos e horários de funcionamento: Professores e Pedagoga

2.2- Capacidade de Matrícula:

2.3- Organização das Turmas:

2.4- Planos de Funcionamento com número de alunos atendidos por serie/ano, turno e turma: (quantos alunos cabem nessas salas)

Exemplo:

	Turno	**Série/Ano-Turma**	**Nº de alunos**
Matutino/horário	07h às 11h 30 min.	1º ano M01	6
		2º ano M01	5
		3º ano M01	7
Vespertino/ horário	12 h às 16h 20 min.	4º ano V01	9
		5º ano V01	9

1- Característica da demanda atendida pela escola e da comunidade que se insere: Professor

2- Caracterização do corpo docente e de especialista exigidos: Pedagoga

3- Explicitação dos preceitos filosóficos e pedagógicos nos quais a instituição se fundamenta para a promoção educativa dos alunos: Professores e Pedagoga

4- Organização curricular e metodológica de ensino: Professores e Pedagoga

1- ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS E SUA UTILIZAÇÃO: Professor

Exemplo:

Nº	**Dependência**	**Área/m2**	**Equipamentos e Mobiliários**	**Utilização**
01	cozinha	15.45	01 geladeira, 01 fogão industrial de 06 bocas, 01 mesa, 01 armário	Preparação da merenda escolar

2- Proposições de inserção social de alunos com necessidades especiais (infra e superdotados) e de atendimentos ao aluno trabalhador (se for o caso): Professoras e Pedagoga e Gilsélia

3- Processos de articulação institucional com a família e a comunidade: Comunidade escolar

4- Destaque para as providencias de respaldo a melhoria presumível de qualidade do ensino: Professor

Exemplo:

ETAS	AÇÕES	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	PESSOAL ENVOLVIDO	RECURSOS NECESSÁRIOS
Realização de projetos de leitura e escrita indicados peala Secretaria Municipal de Educação e ou organizado pela instituição escolar	Desenvolver e incentivar a pratica de leitura e escrita nos alunos	Durante o ano letivo	Professores Alunos Pedagogos	Livros, materiais didáticos em geral, biblioteca itinerante, pesquisas entre outros;
Realização de palestras, oficinas, mostra de trabalhos.	Interação entre escola e família	Trimestralmente ou no decorrer do ano letivo	Professores, Alunos, pedagogos e família...	Jogos, palestrantes, data show ...

5- MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS, DO DESEMPENHO DOCENTE, DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO: Regimento

5.1- Avaliação Institucional

5.2- Avaliação do Aproveitamento Escolar do aluno

5.3- Avaliação do Desempenho do Professor

5.4- Avaliação do Projeto Político Pedagógico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

ANEXO II

1. CURSO DE EXTENSÃO: "APERFEIÇOAMENTO ESCOLA DA TERRA"

O curso nasceu, segundo a UFES, porque no convívio diário com a realidade educacional campesina, ficou constatado que os professores e outros agentes educadores gostariam de aprofundar seus conhecimentos tendo uma formação mais específica para atuar com maior grau de eficiência pedagógica e didática nas escolas localizadas e que atendessem o mundo rural. "Uma demanda latente que se coloca urgente de ser atendida".

O contato diário evidenciou ainda que os professores gostariam de continuar os estudos. De acordo com o documento, qualificação desses (as) professores (as).

> Possibilita a formação de um quadro de multiplicadores não apenas capacitados (as), mas também habilitados para realizar pesquisas, elaborar projetos, colaborar na produção de materiais de apoio para as escolas localizadas no campo. Considera-se, portanto essencial a efetivação do diálogo e fortalecimento de parcerias interinstitucionais na criação de meios e de novas iniciativas que possibilitem realizar a proposta contida neste projeto colaborando assim, para a elaboração, fortalecimento, visibilidade e avaliação de projetos pedagógicos em escolas inseridas nos contextos campesinos (2014, p. 6).

1.1 Objetivos do curso

São objetivos do Curso de Extensão de formação continuada em serviço de professores (as) no seu meio sócio educacional Escola da Terra:

> a). Contribuir com a formação continuada e qualificação teórica e prática de profissionais do ensino, objetivando garantir práticas pedagógicas em contextos campesinos, preferencialmente nas escolas multisseriadas. b). Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica, efetivado na elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola. c). Realizar pesquisas para aprofundamento de questões relacionadas à educação diferenciada na perspectivas dos povos tradicionais, seus territórios, agricultura familiar agroecológica, saberes da terra, interculturalidade e sustentabilidade) Desenvolver parcerias entre a Universidade Federal do Espírito Santo, órgãos da administração educacional pública (Secretarias de Educação), organizações não-governamentais e movimentos sociais campesinos organizados, para fortalecer a educação pública de qualidade no campo e nas cidades. e). Ampliar, por intermédio da educação na modalidade aberta e a distância, o acesso às tecnologias educacionais no campo (2014, p. 9-10).

1.2 Meta do curso

Qualificar em nível de aperfeiçoamento 750 (conforme mudança 2015-2016 1600) profissionais do ensino engajados em escolas públicas de comunidades campesinas no estado

do Espírito Santo, para serem capazes de articular projetos pedagógicos interculturais, com valorização das identidades campesinas; reconhecer e dialogar com as diversidades dos "campos brasileiros"; e produzir propostas educativas voltadas para a realidade do campo.

1.3 Metodologia

✓ Desenvolvido a partir de pressupostos da Pedagogia da Alternância, 50% da carga horária é denominada de "tempo universidade", (os cursistas comparecem aos Polos de atendimento presencial para receber orientações, suprir dúvidas e realizar outras atividades previstas junto com o tutor presencial).

✓ 50% da carga horária é denominada de "tempo comunidade" (os cursistas desenvolvem metas, através de leituras, estudos e trabalhos independentes com a utilização dos Cadernos impressos, CD-Rom, da Plataforma Moodle, da biblioteca do Polo e do laboratório de informática, com o apoio do (a) tutor (a) a distância).

Preconiza-se como metodologia que as leituras, os estudos e atividades sejam realizadas tomando como referência o aporte teórico metodológico do curso, (Cadernos impressos, no CD-ROM, textos e documentos disponíveis na Plataforma Moodle). Além das leituras, pontua como relevante o debate em grupos, o desenvolvimento de atividades nos espaços escolares e espaços comunitários, sempre considerando a relação dinâmica entre teoria e prática. "Trata-se de realizar investigações no contexto social, com a proposição de projetos pedagógicos específicos para a realidade local, buscando a qualidade do ensino e das aprendizagens" (p. 10-11).

O documento reitera que quinzenalmente serão desenvolvidos estudos coletivos presenciais nos Polos e que os (as) tutores (as) presenciais e a distância serão acompanhados (as) ao longo de todo o processo pelos respectivos professores (as) e pesquisadores (as) da equipe deste projeto, visando sua qualificação para atender aos objetivos propostos.

A fase do "tempo "tempo comunidade" (distribuída por todo o tempo de duração do curso) compreenderá, as especificidades da Pedagogia da Alternância:

✓ Estudo individual e/ou em grupo baseado em fascículo próprio;

✓ Ambiente virtual de aprendizagem proporcionado pela estrutura e organização da Plataforma Moodle organizada pela UFES;

✓ Acesso à biblioteca dos Polos organizados que tem disponibilizado todos os livros de leitura obrigatória, bem como todo o material impresso utilizado nas disciplinas;

✓ Encontros agendados com os (as) tutores (as) presenciais para a resolução/encaminhamento de pontos do programa de estudo, sendo estes considerados como atendimento presencial.

O curso considera que as diferentes frentes de trabalho, fundadas em contextos educativos específicos articulam-se num objetivo primordial que busca estimular reflexões e práticas para uma educação emancipadora entre grupos excluídos de políticas públicas e/ou homogeneizadoras de escolarização, onde o trabalho parte de uma discussão empenhada com a construção de conhecimentos em contextos particulares de produção de vida. Tal discussão se desenvolve com professores em serviço, que atuam em salas de aula com alunos provindos de comunidades campesinas do Estado.

Partindo das problemáticas concretas vividas no dia-a-dia desta realidade, busca dimensionar através da pesquisa e do debate teórico-prático, uma práxi educativa que eleve a autoestima e possibilite fortalecer processos de autonomia e participação cidadã aos sujeitos. Assim, através do curso propõe-se dinamizar e otimizar práticas educativas entre/com grupos marginalizados/excluídos, ao mesmo tempo em que busca qualificar profissionais para a coleta sistemática e organização de dados sobre a realidade deste povo, promovendo a construção de conhecimentos que lhes são inerentes.

A produção do material didático estudado quinzenalmente nos encontros presenciais e elaborado para esse fim, foi pensado pela universidade como possibilidades para constituir ponto de apoio para a organização destas comunidades, promovendo debates sobre sua realidade educacional, seus problemas e perspectivas. Propõe, portanto, em decorrência dos estudos.

> Construir coletivamente umas práxis diferenciada voltada para contextos específicos do grupo étnico em questão, com a especial atenção a sua fixação no campo, na perspectiva dos debates acumulados sobre desenvolvimento sustentável e agroecologia em suas interfaces com o processo pedagógico escolar. Partindo disso, os pressupostos articuladores deste projeto fundamentam-se em discussões sobre educação, interculturalidade e campesinato (2014, p. 12).

1.4 Impactos esperados

✓ Fortalecimento de parcerias entre secretarias de educação, movimentos sociais organizados, organizações não-governamentais e a universidade;

✓ b) Definição de demandas de formação de formadores, buscando alternativas pedagógicas, tendo em vista aspectos culturais das comunidades em questão, bem como a adoção de práticas agroecológicas;

- ✓ c) Pesquisa da realidade local com os profissionais do ensino em processo de formação continuada, tendo em vista a autonomia dos formadores na construção do conhecimento e buscas de soluções possíveis a problemas concretos do campo da educação;
- ✓ d) Acompanhamento permanente à construção, implementação e avaliação de projetos pedagógicos junto às secretarias de educação e escolas do campo, nas referidas secretarias.

A universidade parte da concepção que a pesquisa, no bojo deste projeto de formação de formadores em comunidades campesinas, é compreendida como prática integradora entre a academia e a sociedade, onde os trabalhos serão desenvolvidos a partir da compreensão de que o conhecimento não comporta hierarquias.

Da mesma forma que se trabalhará a noção da diversidade linguística na perspectiva da sociolinguística, pela qual não há uma língua superior ou melhor que outra, não se partirá a priori do princípio de que há doação de saber de um grupo para outro nas relações de colaboração. Na realidade serão exercitados esforços de trocas de saberes, buscando dar concentricidade ao tripé campesinato-cultura-educação.

Para a concretude desse intento, os três módulos de 60 horas cada, serão desenvolvidos em 12 meses, cuja discussão se dará coletivamente com grupos de estudos orientados pelos tutores presenciais nos respectivos Polos e nas comunidades de origem a partir de aporte teórico (leituras, debate em grupos de estudo e atividades em campo) visando à relação orgânica entre teoria e prática.

Trata-se de realizar investigações no contexto social, com a construção de projetos pedagógicos específicos para a realidade local, buscando resgatar a qualidade do ensino

Prevê-se que no início e final do curso serão realizados seminário presencial e avaliação do curso, com a participação dos (as) professores (as) pesquisadores (as) e outros convidados, além dos cursistas e formadores.

1.5 Critérios de avaliação e Acompanhamento Acadêmico

Os trabalhos serão acompanhados pelos coordenadores, pelos (as) tutores (as) presenciais e tutores (as) a distância, professores (as) pesquisadores (as), elaboradores de materiais, orientadores (as) de trabalhos finais de curso, todos considerados como executores do projeto. Sempre que necessário, serão realizados encontros para planejamento e avaliação dos trabalhos. O (a) cursista será avaliado (a) periodicamente e ao término de cada módulo de modo que tenha uma visão de conjunto dos tópicos do conteúdo programático que aprofundou.

1.6 Avaliação Interna do Próprio Projeto de Curso

O Curso será avaliado em processo contínuo pelos sujeitos implicados: mecanismos avaliativos próprios, discussões realizadas entre representantes das instituições parceiras, Coordenadores do curso, professores (as), pesquisadores (as), coordenador (a) de Polo, tutores (as) presenciais, tutores (as) a distância e cursistas.

Haverá seminários presenciais durante o desenvolvimento do curso nos Polos sobre temáticas de interesse coletivo dos cursistas, com orientação dos (as) professores (as) pesquisadores (as) e presença dos tutores (as) a distância e dos (as) tutores (as) presenciais do seu respectivo Polo.

Serão analisados cumprimento do cronograma, estratégias adotadas, execução do planejamento, o processo de ensino e aprendizagem dos (a)s cursistas, o seu desenvolvimento no decorrer do módulo, desenvolvimento de processos investigativos, para auxiliar na decisão de como e quando os alunos precisam de ajuda didáticas adicionais, tendo ainda uma auto avaliação para os (as) alunos (as) visando que reflitam sobre seu processo de aprendizagem, desempenho; relações interpessoais; compromisso com o curso e etc,.

O Plano de Trabalho salienta que será realizado na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no final do curso (que estava previsto para julho de 2015) um Seminário de Avaliação Final com a presença dos (as) cursistas, professores (as)-pesquisadores(as), equipe multidisciplinar, tutores(as) presenciais, tutores(as) a distância, instituições parceiras, movimentos sociais campesinos envolvidos e demais profissionais participes da realização do Curso.

- ✓ Equipe de colaboradores

Para que este curso possa se efetivar a UFES conta com uma equipe de colaboradores: Os Professores (as) pesquisadores (as) totalizando 53 (de acordo com o plano de trabalho), que estão envolvidos nas diferentes fases de desenvolvimento do projeto: elaboração do material didático, planejamento, formação de tutores (as) e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, participação nos seminários, realização de pesquisas pertinentes ao projeto político-pedagógico do curso. O curso contará também, com a participação de professores (as) pesquisadores (as) convidados (as) de outras instituições do contexto nacional, para proferir palestras, participar de processos de avaliação do desenvolvimento do curso.

- ✓ Equipe multidisciplinar: responsáveis pela articulação da organização curricular da educação do campo por área de conhecimento e interdisciplinaridade como segue: linguagem, ciências naturais, ciências sociais, ciências exatas, fundamentos da educação, currículo e

diversidade campesina, elaborando material didático e contribuindo no planejamento, na formação de tutores (as), no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e na estruturação da organização curricular. Participarão dos seminários e realizarão pesquisas pertinentes ao projeto político-pedagógico do curso.

✓ Tutores (as) presenciais: responsáveis pelo atendimento presencial aos cursistas nos Polos, prestando orientações didático-acadêmicas, em articulação com os (as) tutores (as) a distância e os (as) professores (as) pesquisadores (as) a grupos de alunos (as).

✓ Tutores (as) a distância: prestam orientações didático-acadêmicas aos cursistas, através da Plataforma Moodle, e em articulação com os (as) tutores (as) presenciais e os (as) professores (as) pesquisadores (as).

✓ Apoio pedagógico: Equipe que assegura o adequado funcionamento do curso no Polo em relação às atividades pedagógicas e administrativas necessárias ao trabalho dos (as) tutores (as) para o bom atendimento às necessidades acadêmicas dos alunos, facilitando a interlocução entre os parceiros do curso.

✓ Apoio administrativo: Caracteriza-se por ser um facilitador da comunicação entre o meio educativo, coletivos sociais campesinos, coordenador do curso, do Polo e colaboradores do curso e poder público.

✓ Suporte técnico: realizada pelos bolsistas-estagiários que darão apoio técnico em informática à secretaria do curso e nos polos de apoio presencial ao coordenador pedagógico, aos tutores presenciais e aos cursistas. Para o trabalho de secretaria do curso serão disponibilizados 03 bolsistas, por um período de 18 meses.

✓ Suporte de rede: Os bolsistas-estagiários serão encarregados da administração e gerenciamento da plataforma virtual do curso desenvolvendo suas atividades junto a Plataforma Moodle, serviços de web-design à plataforma e site do curso.

✓ Equipe de produção: Encarregada da produção e reprodução do material didático, no que tange à diagramação e design gráfico, dentre outros, relacionados a cada fascículo.

Para a concretude da formação, o Plano de Trabalho prevê que os Polos ofereçam a infra- para o atendimento, conforme previsto no Projeto do Curso e acordado com as instituições parceiras.

✓ Material didático impresso e outras mídias: O material proposto será composto de 03 fascículos. Seu conteúdo e formatação deverão ser específicos para a Pedagogia da Alternância para relacionar teoria e prática de maneira integrada à plataforma utilizada. A linguagem e o projeto gráfico deverão ser concebidos para atrair e motivar os cursistas na utilização de diferentes mídias, seguindo o padrão da Rede de Educação para a Diversidade.

Os fascículos serão enviados por correio para os tutores presenciais e estes farão a distribuição aos cursistas

Até o momento do encerramento dessa pesquisa o material impresso não foi disponibilizado pela UFES, mas pela secretaria municipal de educação de Vargem Alta/ES.

Como contrapartida a UFES disponibiliza o a estrutura do Centro de Educação e do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (este com infraestrutura para realização de web conferencias e comunicação via Internet). Os (as) professores (as) pesquisadores (as) poderão desenvolver seus projetos de investigação, visando à produção do material educativo, nas dependências da Universidade.

A Secretaria do Estado de Educação – SEDU e as Secretarias Municipais de Educação – SEMED's, através dos Polos, oferecem as condições para o desenvolvimento de todas as etapas de estudo dos cursistas

O Financiamento quanto ao pagamento de bolsas, produção e editoração de material educativo, transporte, diárias, alimentação, entre outros, conforme especificado, na planilha de orçamento será feito com recursos do FNDE. O desembolso estimado buscará atender os passivos conforme detalhado em planilhas específicas.

ANEXO III

FOLDER DO SEMINÁRIO REALIZADO EM VARGEM ALTA/ES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Coordenação: Profº. Dr. Erineu Foerste

Prefeito:

João Bosco Dias

Secretário Municipal de Educação

Rodolpho Silva Maia

Tutor-Base:

Mariléia Scaramussa Marin Magnago

Cursistas:

Andressa Furlan Celin
Antonia Aparecida da Costa Maciel
Aparecida Maria Pinheiro dos Santos
Cirlene Candido da Silva Mozer
Claudia Viale Dias
Dayani Martins Crevelário
Delizete Kelis
Edineia Ventura
Enia dos Santos Carreiro
Evanuza de Moraes Agrizzi
Fabiana Luz Bueno Dansi
Gislane Freire de Alvarenga Couto
Kellin Rangel Callegari
Marly Batista Dias
Michele Martini de Backer Fachim
Roberta Cardoso
Sidneia Miniguite Uliana

Realização:

Prefeitura Municipal de Vargem Alta

Secretaria Municipal de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA

SEMINÁRIO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

Escola do Campo



Data: 30 de julho de 2016

Local: CRAS (Próximo ao Parque de Exposição)

Horário: 07h30min às 11h30min

SEMINÁRIO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

OBJETIVO:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

PÚBLICO ALVO:

- ✓ Professores das escolas Multisseriadas
- ✓ Serventes/Merendeiras
- ✓ Diretores/Pedagogos



PROGRAMAÇÃO

7h30min – Credenciamento e Café da Manhã

08h – Abertura oficial

- ✓ Hino Nacional
- ✓ Hino Vargem Alta

8h30min – Apresentação Cultural com os alunos da EMEB "Pedra Branca"

09h – Palestra

- ✓ **TEMA- EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITOS E DEVERES.**

Palestrante: Janinha Gerke de Jesus

Doutora em Educação/UFES

09h45min – Palestra

- ✓ **TEMA – CULTURAS: INTERCULTURALIDADE E INTERDISPLINAIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

Palestrante: Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza – Mestranda em Educação

10h40min – Depoimento da Professora Michele Martini de Backer Fachim – EMEB "Frade"

11h – Encerramento com a Professora Edineia Ventura – EMEB "Sosse

ANEXO IV

ATIVIDADE MEMORIAL

Para exemplificar a importância da atividade a escola da terra selecionou-se um memorial realizado por uma das professoras participantes que tomamos como base., descrito abaixo:

Crescemos, ficamos adultos, mas fatos marcam para sempre a nossa vida. Lembro-me, que ainda pequena, presenciei o rio de minha cidade, Cachoeiro de Itapemirim, "nervoso", após uma chuvarada que durara dias. A consequência de tal fenômeno foi uma enchente que mobilizou a "Princesa do Sul" como é conhecida minha cidade.

Para a nossa imaginação de criança, era tudo lindo, monte de água elevada e barrenta do rio, botes, canoas, bombeiro "vermelhinho", pessoas se unindo num gesto de solidariedade, muita movimentação, água, água... pontos comerciais inundados.

Na época minha bisavó morava no bairro de nome Baiminas e este sofrera com essa cheia do rio.



Fonte: Leito do rio Itapemirim na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, 2016.
Fig.: Situação real do rio.

O nosso rio era belo, as pessoas se uniam a sua margem para pescar, outros iam de canoa, havia muita vida aquática sobrevivente naquela época.

Com o passar dos tempos, o que resta é apenas saudade, saudades do nosso rio lindo, cheio de água, correntezas, repleto de vida... e hoje está acabando, está morrendo, onde apresenta baixo nível de água, muita pedra e o mais incrível é não haver racionamento, ainda, em nossa cidade.

Adulta, assumi após concurso público a escola em Alto Gironda, localidade do Município de Vargem Alta, numa comunidade rural, porém a base da economia consiste no extrativismo do Mármore e Granito de comércio de importação e exportação.

Quando cheguei, já há 25 anos, o número de moradores era bem maior, nossa escola começara integrada ao lado do posto de saúde. As salas ficaram apertadas, tamanho era o número de alunos. Era década de 90.

Para chegar ao local, que na época era difícil acesso e não tínhamos uma linha de ônibus, o jeito era aguardar um caminhão, camionete ou trator. A estrada era de chão e quando chovia era barro com alturas que eu não havia imaginado e ou não esperava, mas toda a natureza agradecia, pois, o verde das matas resplandecia na serra.



Fonte: Estrada de acesso à escola multisseriada, 2016.
Fig.2: Situação real da estrada

Ah! E quando a estrada secava... era poeira para todo lado, como leite ninho de barro ou pó de chocolate, nossos pés afundavam-se no pó da poeira que se acumulava, pois muitas vezes descíamos a pé. A comunidade contava um dia com a construção de um asfalto.

Em seguida as famílias foram procurando novos horizontes e a comunidade foi diminuindo seu número de pessoas para contar sua história e poucos foram os que

presenciaram a realização da estrada da serra toda asfaltada e concretizada. Onde era saibro e barro, hoje temos grandes tapetes a forrar a estrada.

Infelizmente não temos mais alunos suficientes, a minha querida escola que atendia desde a Educação Infantil até a 8ª série (hoje 9º ano), hoje transformou-se em escola do campo multisseriada, apenas EU continuo lecionando. Termino com saudades, saudades e saudades.

ANEXO V

DIA DA CONQUISTA NAS ESCOLAS

EMEB "TAQUARUSSU"

DIA DA CONQUISTA: 11 de novembro de 2016

PROFESSORAS ENVOLVIDAS: Educação infantil e séries iniciais







Fig- Escola de Taquarussu.





Fig- Horta alternativa– EMEB "TAQUARUSSU" Horta confeccionada pelos alunos.

Fig.- Projeto solo e agricultura.



Fig- Tipos de solo, plantio apropriado, fertilidade, cuidados e curiosidades levantadas por alunos que buscaram informações com os pais e em outros materiais de pesquisa. Uma das curiosidades foi sobre o solo fértil próximo aos vulcões.



Fig- RECICLAGEM: trabalhando o talento dos alunos, o reaproveitamento e descarte correto do lixo para não poluir o meio ambiente.



Fig.- CONSCIENTIZAÇÃO DA DENGUE: houve vários casos na comunidade e em visita às casas houve orientação dos alunos e produção de material.



Fig- Mostra de trabalhos produzidos.



Fig- Apresentação de dança – reciclagem.



Fig- Doação de mudas e confecção de objetos.



Fig.- Participação da comunidade de Taquarussu.



Fig- PROJETO SEBRAE: aliando o dia da conquista com o projeto realizado sobre empreendedorismo que acontece com os alunos da escola. Os produtos são feitos pelos alunos e vendidos em dias de eventos.



Fig- DANÇA: Meio ambiente.



Fig- Atitudes esperadas com a realização do projeto.

As apresentações de danças, paródias, poesias, exploraram a temática da conservação ambiental com foco na sustentabilidade envolvendo a comunidade nas pesquisas realizadas.

Buscou-se argumentar a favor da preservação ambiental, da mudança de atitude e das possibilidades existentes para salvar o planeta garantindo melhor qualidade de vida para todos.

As professoras abordaram nas suas falas e trabalhos as tradições e usos do solo, preservação ambiental passado e presente, alertando para o perigo do agrotóxico, do lixo, da não preservação das nascentes, etc.

EMEB ITABIRA

DIA DA CONQUISTA: 27 de outubro de 2016

TURMAS ENVOLVIDAS: 1º ao 5º ano

FOTOS: arquivos da autora



Fig- Mudas que foram doadas para o púbico visitante e comunidade escolar. A doação foi de um pequeno agricultor da comunidade que se envolveu no projeto em parceria com a escola.



Fig- Registro da participação expressiva da comunidade que colaborou com a realização do evento do qual contribuiu participando das pesquisas dos filhos demonstrando que valorizam o vínculo da escola com as problemáticas locais.



Fig- (Esquerda para direita) Pedagoga da SEME Raquel Venturim, a tutora da Escola da Terra (SEME/VA) Mariléia Scaramussa, ex-professoras, mestranda Clemilda Bergamin, ex-professoras Regina e Celia, e professora atual da Emeb Itabira Cirlene.

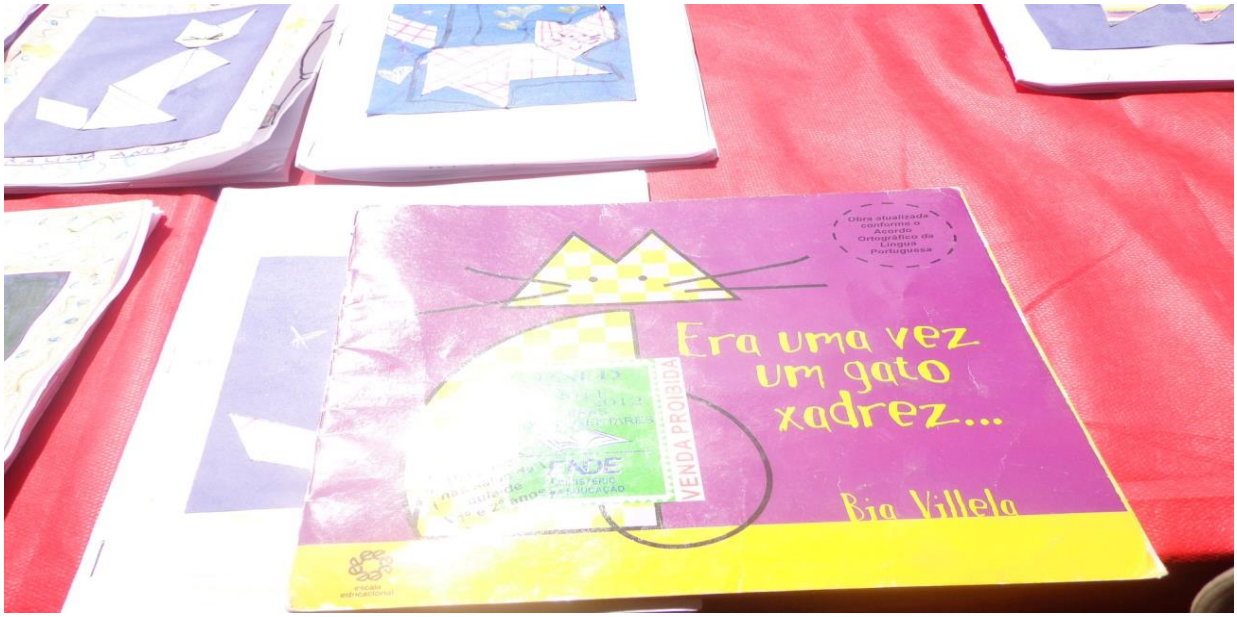


Fig- Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos envolvendo livros literários relacionado com o tema meio ambiente e cuidados com a natureza para garantir a vida das espécies na terra.

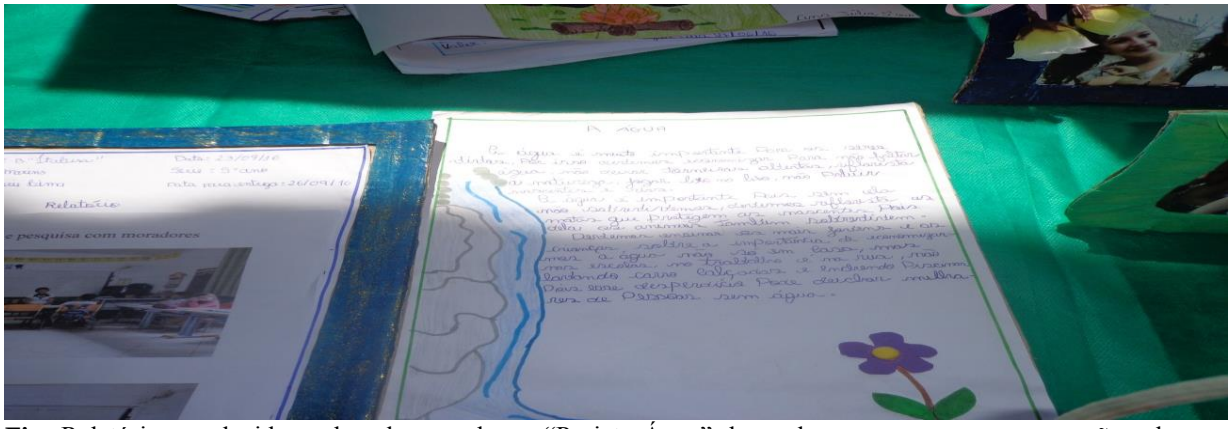


Fig- Relatórios produzidos pelos alunos sobre o "Projeto Água" do qual expressam sua compreensão sobre o tema tendo por base a pesquisas bibliográfica, a pesquisa de campo e as ações que realizaram durante o projeto.



Fig- Proposta de elaboração de histórico da comunidade, 2016.

A partir da proposta de elaboração do histórico da comunidade e da escola foi feito um resgate desse histórico buscando representa-lo no evento utilizando os produtos antigos que contam um pouco dos aspectos econômicos, sociais e culturais desde o seu surgimento. Alunos em grupo coletam a história oral dos mais antigos sobre o que representa um dos objetos e a partir dele fazem o registro em forma de texto (memória). Os objetos foram trazidos pela comunidade conforme agendamento para que o trabalho pudesse ser elaborado sendo contemplado no PPP e futuros trabalhos (os pais gostaram muito de participar e os alunos também, segundo relatos deles próprios).

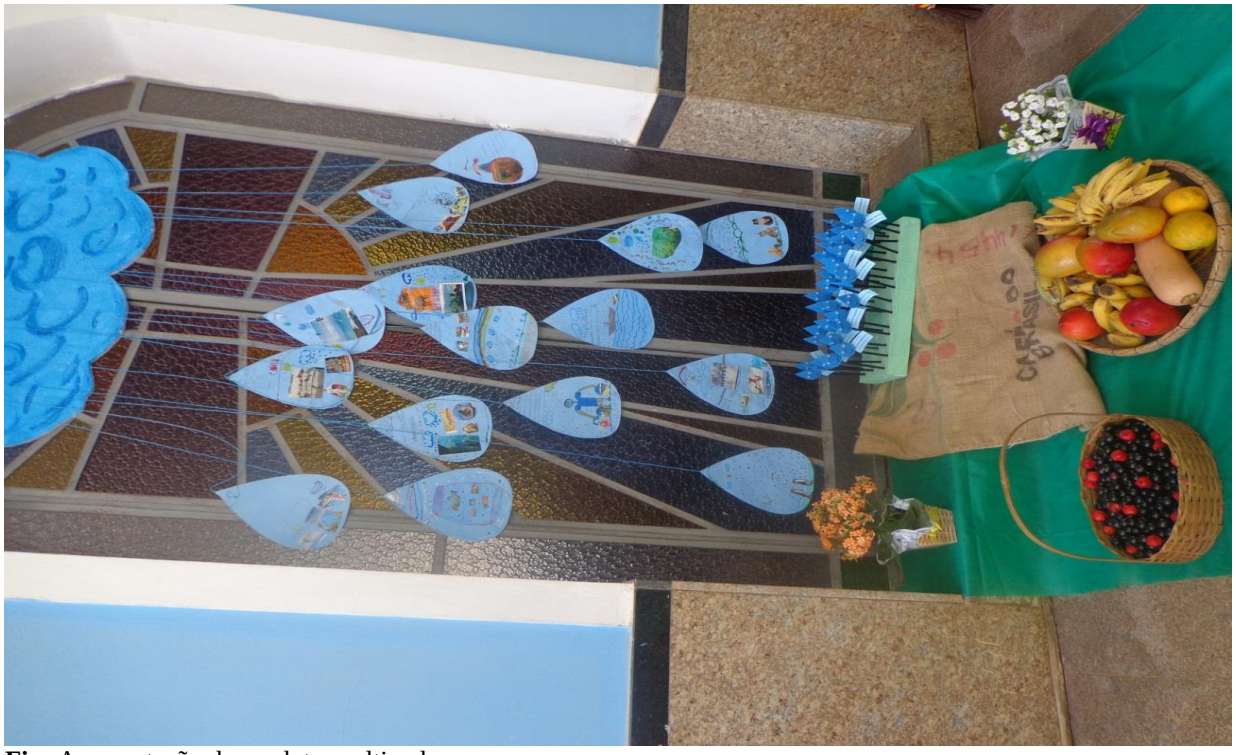


Fig- Apresentação de produtos cultivados.

A comunidade escolar trouxe os produtos que são cultivados e comercializados que foram no dia doado para os visitantes. Na oportunidade as professoras trabalharam seu valor proteico, nutricional, valor no mercado, tipo de solo exigido, agricultura de subsistência, agrotóxico, época do plantio, orientações sobre o plantio, receitas entre outras produções que os alunos fizeram para expor.



Fig- Tema central: “Agua- O bem mais precioso.



Fig- Registro do projeto realizado e avaliação dos resultados.



Fig- Apresentação do teatro: É preciso cuidar do nosso planeta.
Houve várias outras apresentações: danças, paródias, declamação de poesias envolvendo o tema central.

EMEB Capivara, agora, EMEB Antônio Vazzoler

DIA DA CONQUISTA: 25 de novembro de 2016
PROFESSORA: Andressa Furlan
TURMAS ENVOLVIDAS: Educação Infantil e séries iniciais
Fotos cedidas pela tutora do programa- SEME/VA

As professoras buscaram envolver a comunidade em várias ações, que foram desde as pesquisas para a produção escrita das temáticas trabalhadas até a presença ativa no daí do evento. Um morador tocou e ensaiou a paródia com os alunos que ressalta a importância da preservação das águas entre outras músicas que tratam do tema.

Foi apresentado várias teve danças que abordaram a temática, incluindo uma apresentação que abordava a esperança e a paz que deve ser fortalecida. O Natal traz essa mensagem: esperança e paz para todos.

Grande participação dos familiares (Relato da tutora).



Fig- Professoras, tutora e equipe da SEME/VA.



Fig- Apresentação sobre o significado do natal: paz e esperança.



Fig- Apresentação de poesias sobre o lugar suas potencialidades e o cuidado para sua preservação.



Fig- Textos escritos e ilustrados pelos alunos sobre a temática: o que queremos para nosso planeta terra e para nosso lugar.



Fig- A arte de expressar em tela a cultura local e os saberes da comunidade.



Fig- Produção de livros retratando o tema.



Fig- As tradições culturais do Brasil e do município.



Fig- O empreendedorismo e sua potencialidade: projeto SEBRAE.



Fig- Mensagem de natal.



Fig- Maquetes produzidas pelos alunos retratando a produção econômica local.



Fig- Oficina.



Fig- Trabalhos realizados sobre a preservação ambiental e o cuidado com a água que está escassa no município.



Fig- Resultados dos trabalhos.

EMEB Casemiro Costa

DIA DA CONQUISTA: 23 de novembro
PROFESSORA: APARECIDA MARIA
TURMAS ENVOLVIDAS: 1º AO 5º ANO
Fotos cedida pela tutora do programa- SEME/VA

A professora usou uma dinâmica muito interessante. Os próprios alunos que realizaram todas as atividades, atribuindo responsabilidade. Criaram um roteiro e o mestre de cerimônia foi uma aluna. Os alunos realizaram um teatro de sombras, paródias, leitura de poemas. Todas as atividades voltadas para a preservação do meio ambiente. Entre diversas atividades, declamação de poesias, trabalhos expostos, foi apresentado o teatro dramatizando o poema de Glória Altóe "Minha Infância"(Relato da tutora).



Fig- Alunos falando sobre o trabalho que realizaram após a apresentação inicial da professora.



Fig-A relatando sobre o projeto e suas contribuições na melhoria local.



Fig- Alunos convidando pais e visitantes para visitação da exposição.



Fig- Apresentação do teatro e declamação de poesias abertos por aluna “mestre de cerimônia”.



Fig- Apresentação do teatro e declamação de poesias abertos por aluna “mestre de cerimônia”.

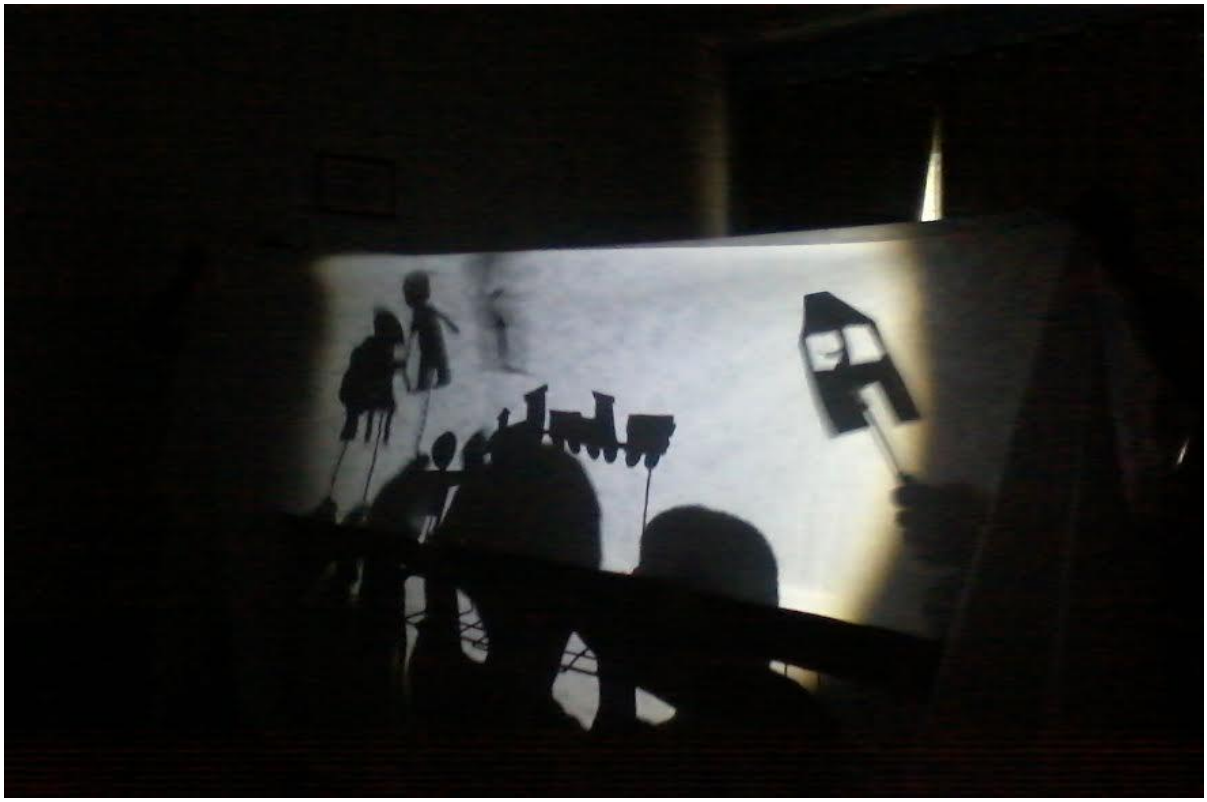


Fig- Resultado de sombreado.

EMEB Santana

DIA DA CONQUISTA: 18 de novembro de 2016

PROFESSORAS; Fabiana Luz Bueno Dansi e atual professora Enia Carreiro

TURMAS ENVOLVIDAS: 1º AO 5º ANO

Fotos cedidas pela tutora do programa- SEME/VA

Foram realizadas várias apresentações incluindo danças, paródias, jogral, além de trabalhos escritos resgatando a cultura campesina, suas tradições, o trabalho braçal, suor do homem do campo, infelizmente, desvalorizado.

A professora fez um breve relato sobre as conquistas adquiridas no decorrer do ano. Houve participação ativa das famílias. Pois, o tema resgata a cultura, conta a história da comunidade e destaca o valor que o agricultor deve ter e sua relação com a terra.

Os pais aproveitaram o evento para renovar as matrículas.

Ao final houve um lanche compartilhado (Relato da tutora).



Fig- Fala de aberura da tutora do programa e dos professores para os pais dos alunos (comunidade escolar) e visitantes.



Fig- Apresentação de jogral e poesias.



Fig- apresentação de paródia sobre o tema: as dificuldades do agricultor.



Fig- As lutas do trabalhador e seus saberes: resgate da cultura local e sua valorização.



Fig- O trabalho com a terra e sua importância para a subsistência e para matar a fome de milhões de pessoas. A terra como um direito do campesino.

EMEB SANTO ANTÔNIO

PROFESORA: DELIZETE KELLIS

DIA DA CONQUISTA: 03 de novembro de 2016

ALUNOS ENVOLVIDOS: 1º ao 5º ano

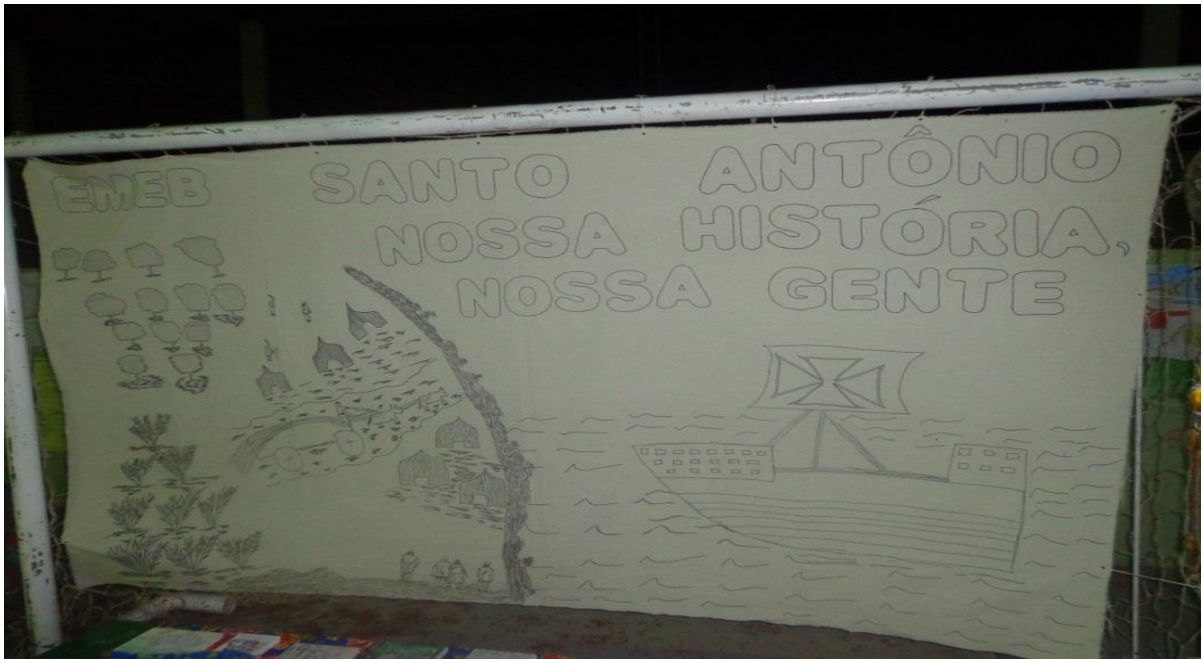


Fig- Painel de abertura: resgate da história da comunidade e da escola.



Fig- Produção dos alunos- conceito de cultura e cultura de um povo: a riqueza da diversidade cultural.



Fig- Do verdadeiro descobrimento do Brasil à atualidade: os índios que já moravam aqui e foram sendo dizimados e com eles sua cultura, seus saberes. A chegada dos escravos, a exploração o preconceito, as conquistas e os desafios (história narrada pela professora).



Fig- a chegada dos portugueses- domínio e mistura de raças: as culturas se enriquecem e suas contribuições.



Fig- O Brasil é composto por uma rica diversidade cultural e todas precisam ser valorizadas e respeitadas.



Fig- Somo s todos iguais, mas ainda as diferenças nos tornam diferentes em direitos. É preciso a luta pela igualdade.



Fig- Cartaz representativo da diversidade cultural feito pelos alunos.



Fig- Do Brasil ao Espírito Santo e início da colonização da comunidade- Vargem Alta/ES.



Fig- A comunidade antes da colonização: ênfase na preservação e riqueza dos recursos naturais.



Fig- Teatro dramatizado: Da colonização à atualidade: desapego e desamor ao bem mais precioso dado ao homem para sua sobrevivência: embate entre atitudes de conservação e de destruição.

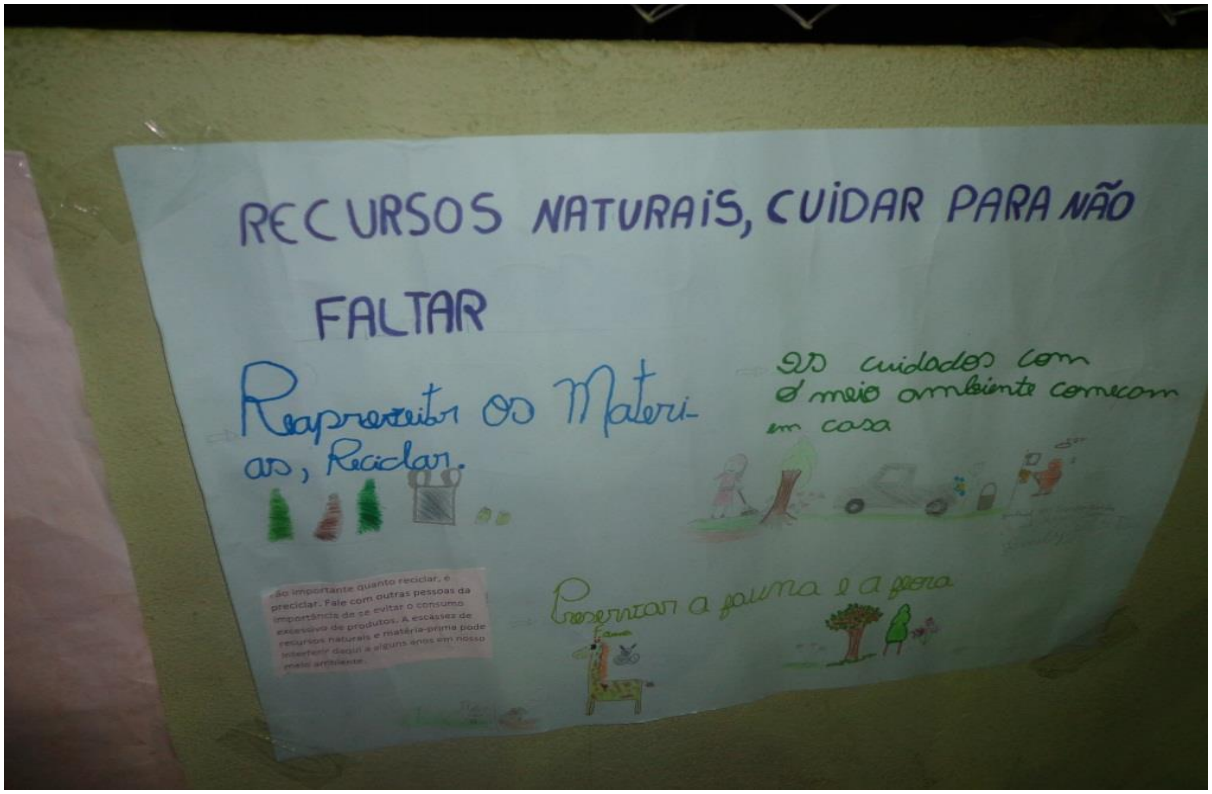


Fig- O que ainda pode ser feito para cuidar do que nos resta? Recursos naturais existentes na comunidade e no município.

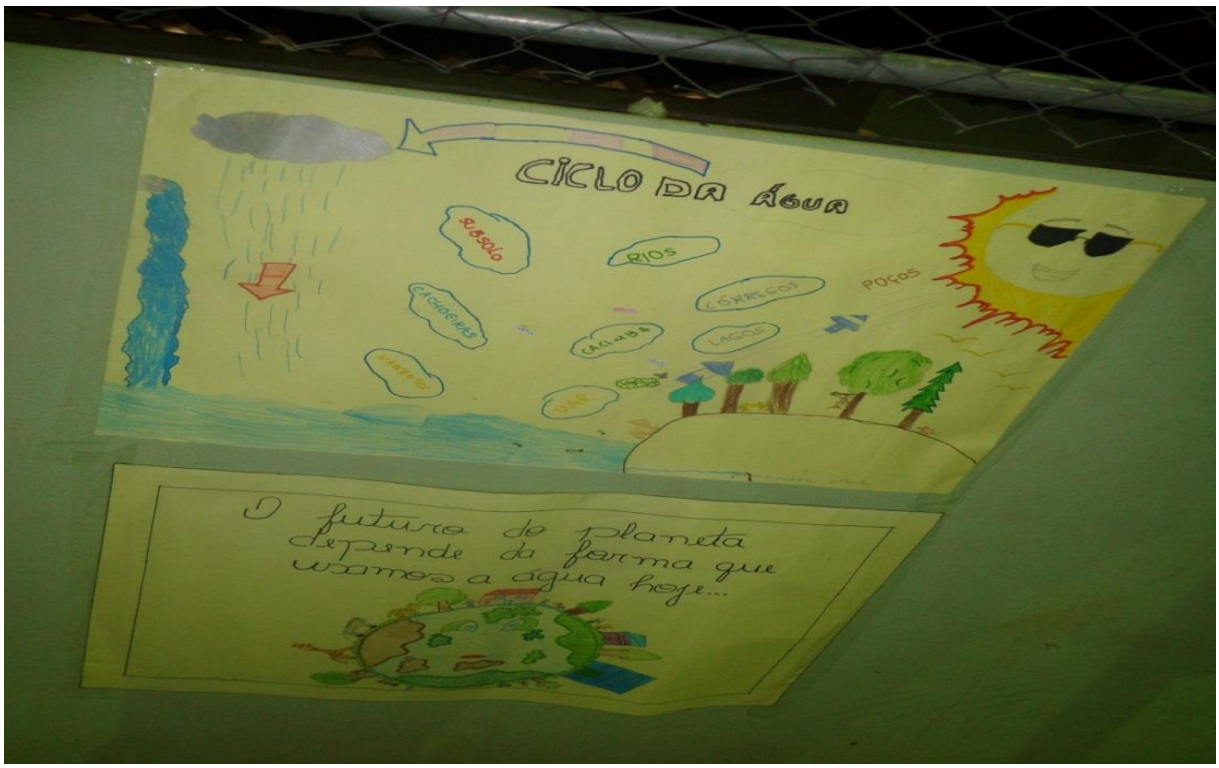


Fig- O ciclo da água: cuidado com a preservação das nascentes e a água como bem mais precioso.



Fig- Painel representativo dos trabalhos sobre a temática da relação harmoniosa que deve existir entre o homem e a natureza- O mundo pode ser melhor se cada um fizer sua parte.



Fig- Ações esperadas para um futuro diferente a partir de um presente com atitudes e hábitos de solidariedade para um lugar melhor e com qualidade de vida para todos.



Fig- Jantar compartilhado- comida típica: feijoada.



Fig- Doces tradicionais dos mais antigos na comunidade.



Fig- Mestranda, alunos, tutora, pedagoga da SEME/VA e professora da Emeb Santo Antônio.



Fig- Doação de lembrancinha feita pela professora e alunos.

EMEB "SOSSEGO"

DIA DA CONQUISTA:08 de novembro de 2016
PROFESSORA: Edineia Ventura
TURMAS ENVOLVIDAS: 1º AO 5º ANO
As fotos foram cedidas pela tutora do programa- SEME/VA

"Só percebemos o valor da água depois que a fonte seca".
(Provérbio Popular)

Valorizando as Diferenças

O Dia da Conquista da EMEB "Sossego" foi apresentado aos pais as "conquistas", e os conteúdos trabalhados no decorrer do ano sendo expressados pelos alunos os conhecimentos adquiridos. Dentre esses conhecimentos expressos estão as questões em torno da valorização das diferenças culturais e a preservação do meio ambiente com ênfase na preservação da água, o bem mais precioso que está escasso.

A professora começou as apresentações com duas paródias, feita pelos alunos, as músicas retratam a falta de água, poluição, consequências, dengue, meio ambiente e a diferença do passado e presente.

Os alunos apresentaram também um jogral e um teatro sobre a valorização das diferenças. Finalizamos cantando a música "Somos todos iguais", logo em seguida um bingo compartilhado, cachorro-quente e bolo.

As atividades ficaram expostas para os pais e comunidade e houve grande participação de todos. A escola é pequena e com apenas 11 alunos, mesmo assim a professora realizou várias atividades que abrilhantaram o evento (Relato da tutora).



Fig- Painel sobre o projeto realizado.

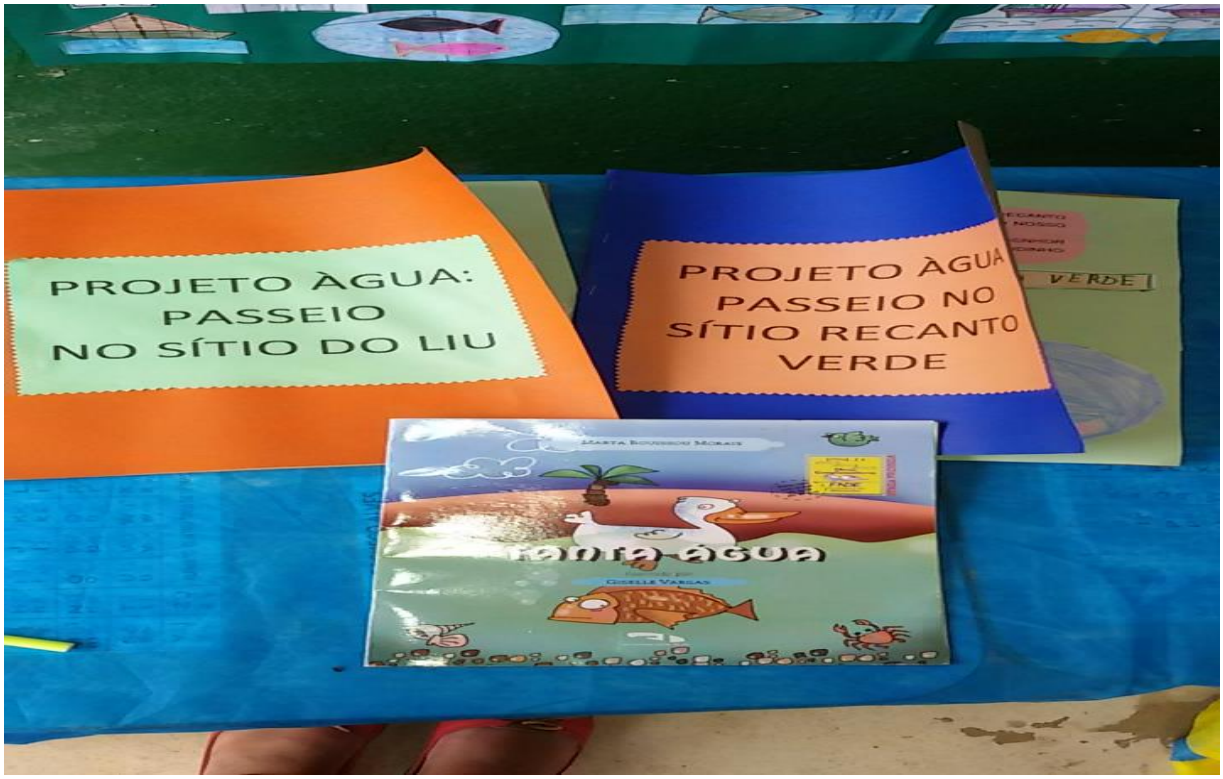


Fig- Apresentação de projeto.

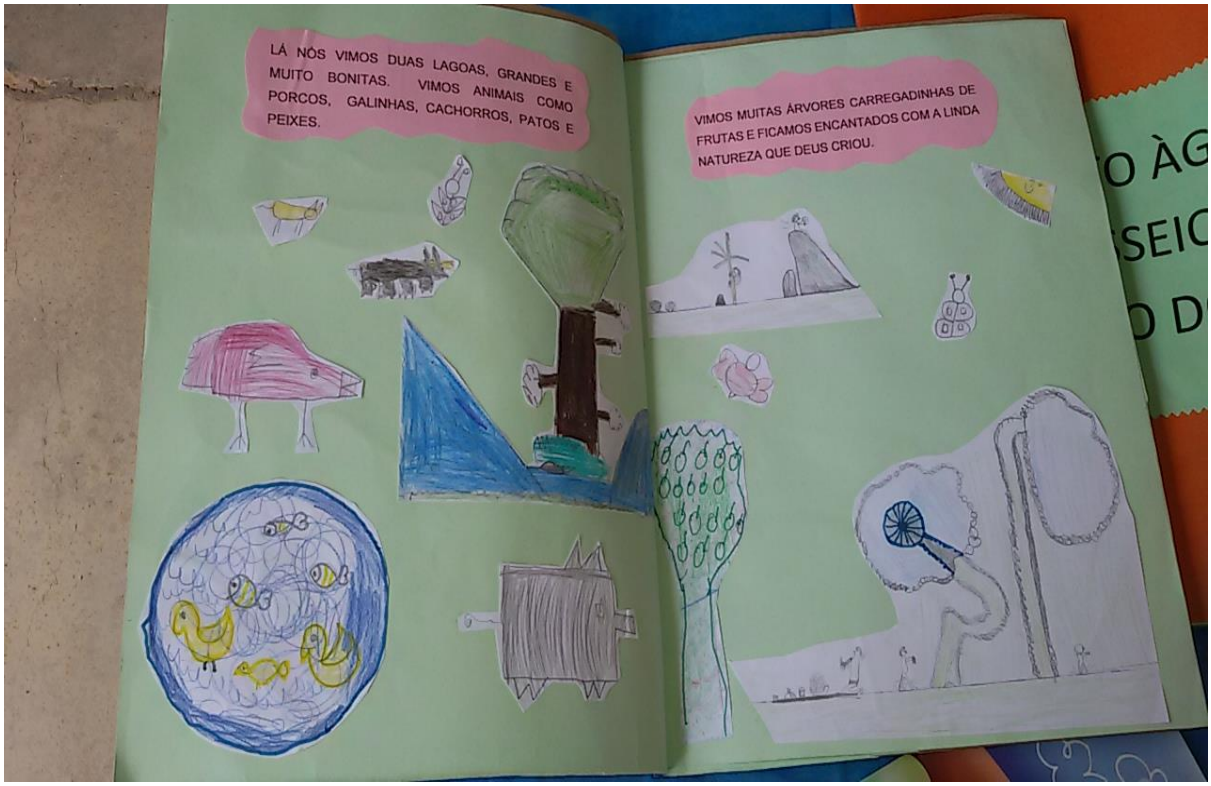


Fig- Desenhos confeccionados e pintados.

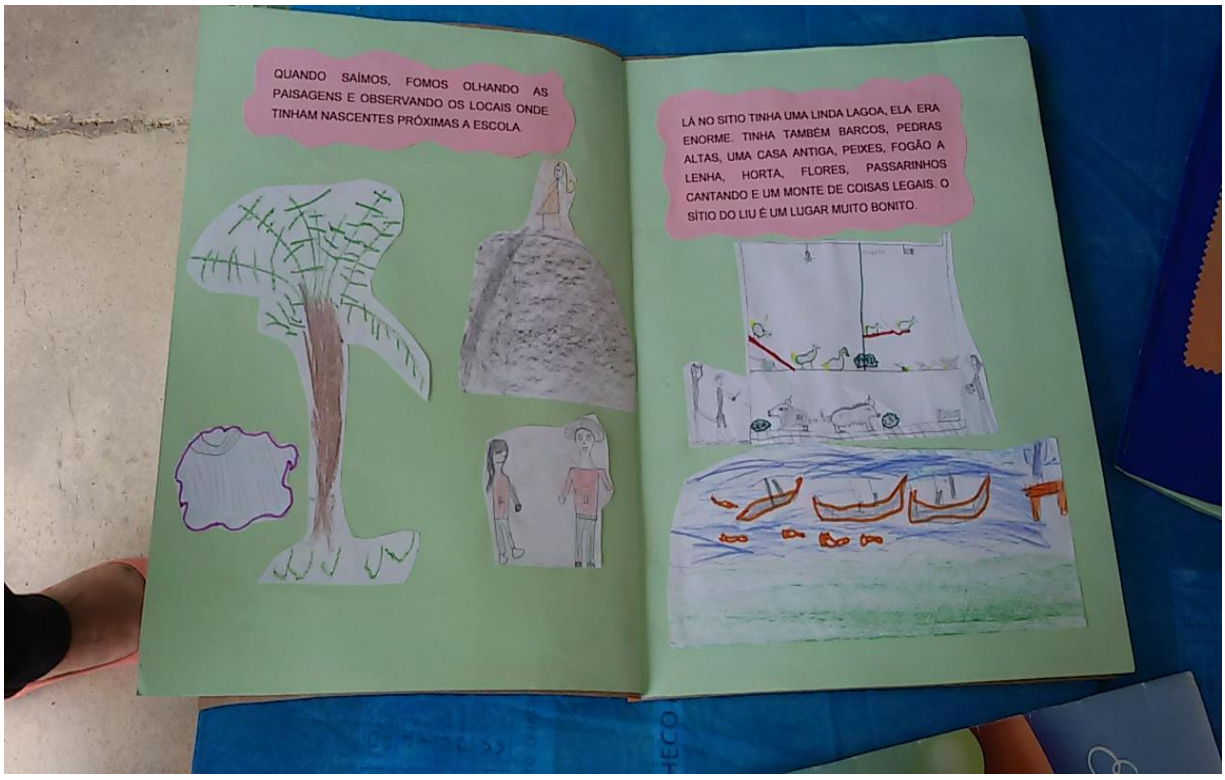


Fig- Desenhos confeccionados e pintados.



Fig- Trabalhos de pintura e colagens.



Fig- Trabalhos de pintura e colagens.



Fig- Trabalho com as diferenças.



Fig- Confraternização.



Fig- Confraternização.

EMEB Frade

Dia da conquista: 09 de novembro de 2012

Projeto desenvolvido: Água é vida!



Fig- Professora Michele Backer e clemilda.



Fig- Painel retratando a temática: todos podemos preservar quando queremos!

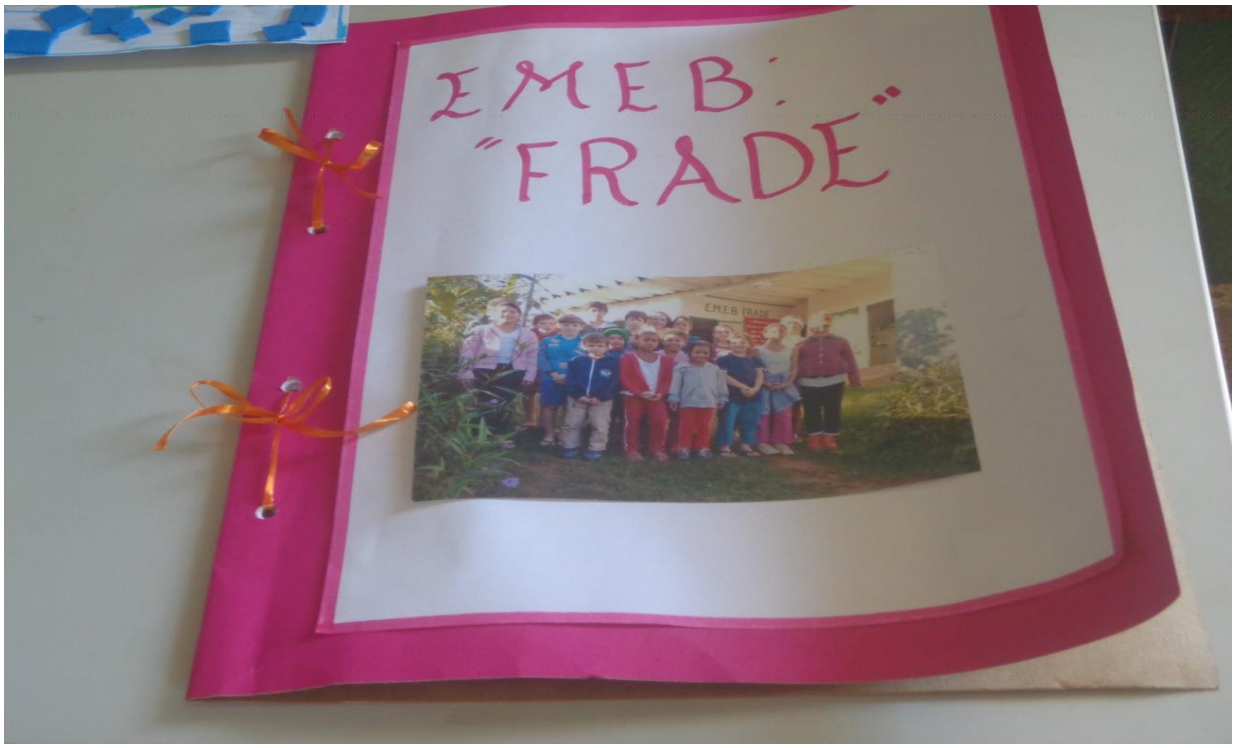


Fig- Livro contendo o histórico do projeto realizado com a temática: Água é vida!



Fig- Painel do projeto.

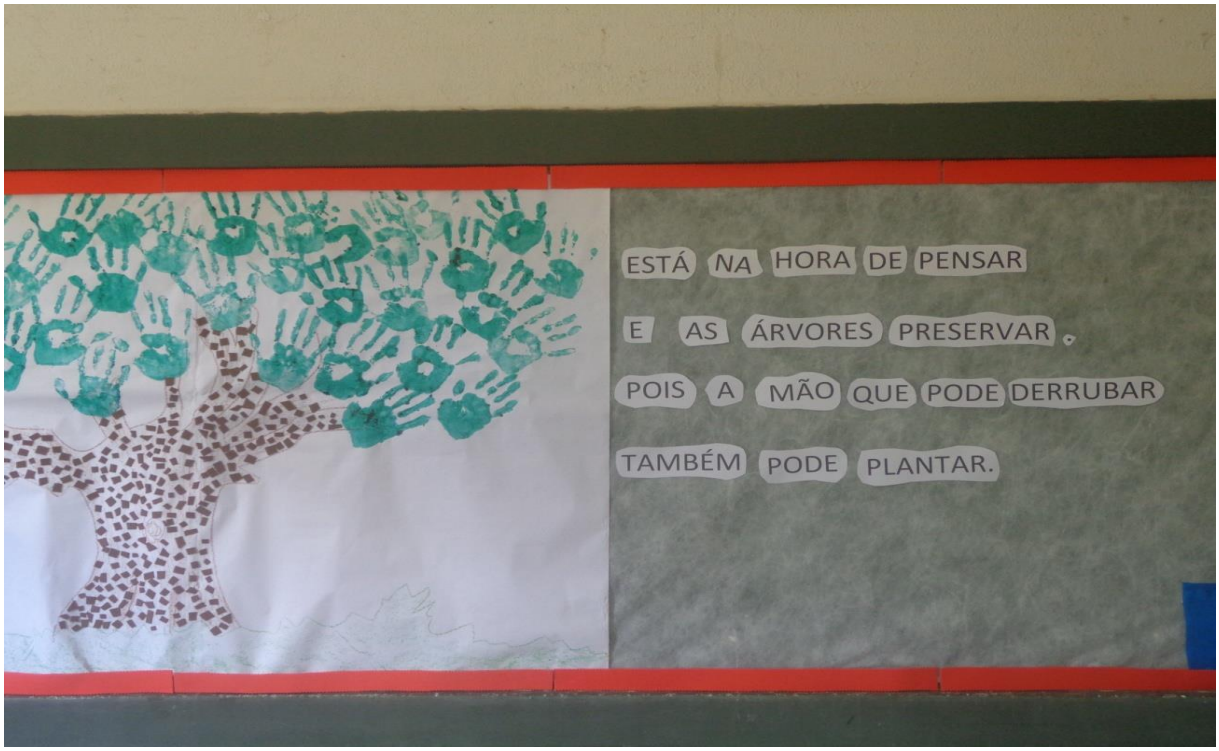


Fig- Levantamento prévio sobre a temática: levantando ideias e avaliando as propostas sobre o projeto junto aos alunos: cada mãozinha avaliou as propostas tendo a oportunidade de expor ideias sobre como percebem os problemas e potencialidades locais e sugestões sobre que poderiam fazer junto à comunidade escolar.



Fig-Painel com fotos do projeto para socializar coma comunidade escolar.



Fig-Apresentação de balé: aluna da escola.



Fig-Exposição de livros literários e produções realizadas pelos alunos: Integrando saberes acadêmicos e saberes locais: saberes que precisam estar integrados.



Fig- Exposição de materiais disponíveis.



Fig- Apresentação de paródia: Água é vida!



Fig- Apresentação de dança: retratando o tema-Água é vida!



Fig- apresentação de dança a partir d a temática.


Fig- Dança: Relação harmoniosa entre o homem e a natureza.



Fig- É possível construir um amanhã melhor!



Fig- alunos da escola Frade.



Fig- empreendedorismo- Projeto desenvolvido pela SEME em parceria com as escolas e com o SEBRAE.



Fig- Professora Michele, pedagoga e tutora do Escola da Terra e equipe pedagógica da SEME.



Fig- pedagoga e tutora do Escola da Terra, coordenadora do projeto Sebrae, pedagoga e psicopedagoga, todos profissionais da SEME prestigiando o evento da escola.

EMEB: Paraíso

Dia da conquista: 01 de dezembro de 2016

Projeto:



Fig- Exposição de objetos: rememorando a história do surgimento da comunidade e da escola.



Fig- Cartazes elaborados pelos alunos com auxílio da comunidade escolar e local: a história da comunidade de Paraíso em fotos.



Fig- Participação da comunidade no evento do “Dia da Conquista”.



Fig- Alunos da Escola: Abertura com o hino nacional, hino do Estado do Espírito Santo e hino do município de Vargem Alta.



Fig- A chegada dos primeiros imigrantes à comunidade de Paraíso: encenação.



Fig- Apresentação em forma de texto escrito da situação histórico, político social e cultural que marca esse tempo: contexto Mundial (mundo), nacional (Brasil) regional (espírito Santo) e local (Vargem Alta/ES): maquete do contexto local ontem, hoje e perspectivas.



Fig- A história da escola em cartaz.



Fig- Tradições da comunidade: aspectos culturais e religiosos



Fig- Maquete atual da comunidade e desafios ambientais e sociais: explicação feita pelos alunos



Fig- Apresentação do trabalho: aluno falando sobre a comunidade atual, seus desafios e perspectivas



Fig- A água e a natureza como fonte de vida: a importância da preservação- o antes e o agora representado em forma de paródia.



Fig- Dança: alertando sobre a importância da junção de esforços para preservar a natureza e lutar por uma vida saudável para todos.



Fig- Participação de convidados da comunidade para tocar e cantar músicas relacionadas ao meio ambiente e dramatizada pelos alunos



Fig- Dramatização: A natureza não pode ser destruída! Vamos salvar nosso planeta começando por nossa comunidade.



Fig- Homem e natureza: relação desarmoniosa



Fig- Homem e natureza: resgatando e lutando por uma relação harmoniosa



Fig- O encontro entre natureza e homem



Fig- Paródia sobre o trabalho do agricultor



Fig- Continuação de apresentação.



Fig- Professora da escola: Antônia e a mestranda Clemilda.

EMEB: Pedra Branca

Dia da conquista: Encerramento de atividades, 2016.

A seguir fotos do encerramento das atividades:

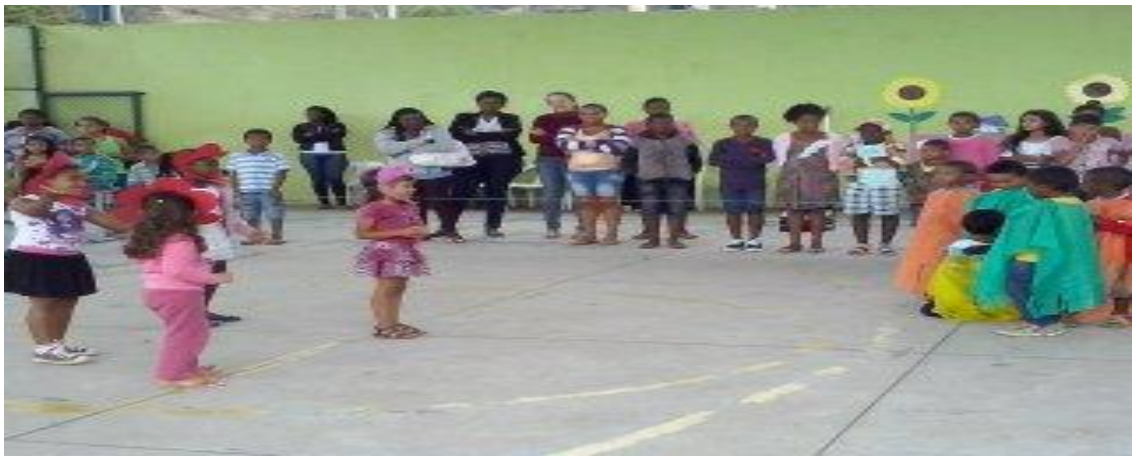












Fig. Encerramento de atividades

ANEXO VI

RELATÓRIO DO PROJETO: "ÁGUA É VIDA"- EMEB FRADE

O projeto "Água é Vida" partiu da necessidade de conscientizar os alunos e a comunidade escolar, de que são membros integrantes do meio ambiente, e que devemos atuar de forma crítica e responsável perante a atual realidade que enfrentamos com a poluição e a falta de água do planeta. Assim possamos entender e mudar nossas atitudes frente à preservação do meio ambiente e principalmente da água.

O projeto deu início com a leitura do livro de literatura "Pinga Pingo Pingado" de Alice Luttembarck, roda de conversa e confecção de cartazes.

Em outro momento com o intuito de mostrar a realidade, a turma visitou o rio que passa próximo a comunidade, onde puderam observar e refletir sobre atual crise hídrica que estamos passando. Para enriquecer esse momento, □□□tivemos a participação (depoimento) de moradores da comunidade, para dialogarmos sobre como eram as águas de sua infância e a que se encontra neste momento nos rios, córregos e Nascentes. Após confeccionaram o croqui do Rio atual e sentiram a necessidade de fazer algo para contribuir com o meio ambiente: Diante dessa situação foi proposto o plantio de árvores.

Dando continuidade ao trabalho, tivemos uma conversa informal sobre o pintor Vincent Van Gogh e os alunos plantaram sementes de girassóis no pátio da escola, onde posteriormente criaram sua própria tela sobre os girassóis.

Durante toda a realização do projeto fazíamos análises críticas sobre fatos que vêm ocorrendo no meio ambiente, inclusive na dramatização da música "Dá Mais Vida" e no filme "Sonho". Para finalizar os trabalhos, os alunos realizaram a produção de poema e paródia sobre a preservação do meio ambiente que será apresentado para a comunidade escolar no dia da Conquista.

O melhor caminho para a manutenção da vida na Terra é a mudança de hábitos e comportamento.

Leitura roda de conversa e confecção de cartaz sobre o livro "pinga pingo pingado"



Fonte: Conversa e confecção de cartaz sobre o livro, 2016.
Fig.: Foto da sala de aula.

Visita ao rio que passa próximo a comunidade





Fonte: Visita ao rio que passa próximo a comunidade, 2016.
Fig.: Foto do rio.

DEPOIMENTOS DE MORADORES DA COMUNIDADE







Fonte: Depoimentos de moradores da comunidade, 2016.
Fig.: Situação real da estrada

Plantio de árvores



Fonte: Plantio de árvores, 2016.
Fig.: Foto de todas as etapas do plantio.

Conversa informal sobre o pintor “Vincent Van Gogh” e realização de atividades sobre o pintor.





Fonte: Conversa informal sobre o pintor "Vicent Van Googh e realização de atividade sobre o pintor, *2016.*
Fig.: Foto de registro o momento.

Escola da Terra CAPIXABA — EDUCAÇÃO DO CAMPO

I – IDENTIFICAÇÃO

Escolas: EMEB "Antônio Vazzoler""

Professoras cursistas: Kellin Rangel Callegari, Andressa Furlan Celin

Disciplina: Ciências

Alunos envolvidos: 1° ao 5° ano

" Água – Fonte de Vida"

Iniciamos o Projeto “Água fonte de Vida” com os alunos do 1º ao 5º ano realizando a apresentação do mesmo para todas as turmas e falando da importância da água para a vida do planeta Terra.

Realizamos uma conversa informal com os alunos sobre a situação atual da água (na comunidade, estado, país e mundo) e muitos alunos relataram que as nascentes de suas casas estavam secando ou secaram.

Foi realizado a leitura de vários textos informativos. Após as leituras e discussões os alunos fizeram história em quadrinho e confeccionaram o painel para a escola sobre o projeto



Depois foi trabalhado a música “País da Águas” com interpretação. Em seguida os alunos assistiram ao filme “Kauãn e a lenda das águas” e realizaram atividades no caderno sobre o filme, confecção de cartazes e panfletos sobre as formas de economizar água.





Tivemos também uma palestra na escola com o Senhor Norival Fávero, para falar como era as águas na comunidade antigamente, sobre as matas, as produções agrícolas, mostrando aos alunos a diferença do fluxo das águas na comunidade, além de incentivar ao manejo correto das águas e o cuidado com as nascentes nas propriedades.







Em outro momento apresentamos os slides “Defender a Vida” e “Onde está a água” indagando sobre a importância da água para as nossas vidas e a diminuição do desperdício e do impacto sobre os mananciais.



Como forma de incentivo realizamos com os alunos um passeio à campo para visita e cuidados com a nascente, onde realizamos um plantio de árvores como forma de preservação.











Como encerramento do Projeto no dia 25 de novembro de 2016, estaremos realizando o Dia da Conquista, onde os alunos faram apresentação da dança “País das águas” e da paródia sobre a água.

RELATO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “ÁGUA E MATEMÁTICA”

Formadora de Base: Marileia Scaramussa Marin Magnago

Cursista: Aparecida Maria P. dos Santos Gomes

Após ter realizado minhas memórias sobre as águas, levei para sala de aula esse questionamento lançando-os para os alunos onde foi aplicado o Projeto “ÁGUA E MATEMÁTICA”, que abri com a leitura do texto “Carta escrita em 2070”.

Realizamos uma conversa informal seguida de debate referindo a problemática de falta de água no mundo e suas consequências.

A partir do texto foi proposto para que a criança fizesse mensagens inseridas em cartões de formas simétricas.

Em seguida, no dia 2 de agosto, juntamente com a equipe das crianças fizemos levantamento aproximado da quantidade de águas existentes na nossa comunidade e como as mesmas estão distribuídas na natureza, ou seja, partir das experiências que os mesmos traziam em suas bagagens.

De certa forma passaram por uma entrevista fizeram relatos orais como aluna Juliana do 2ºano que em seu depoimento colocou que tem nascente que passa no quintal de sua casa,

” só que tem que chover bastante para encher, pois está seca, antes tinha bastante água e quando chovia a nascente até esburrava, na época eu tinha mais ou menos 5 anos”

Já Talita expressou conhecer uns 4 lagos ao todo que secaram, mas que chove, enche e usam o lago para dar banho nos cavalos do vovô, outro como água é limpa a mesma é usada para tomar banho, brincar com a água” e armazenar água para usar em casa.

A aluna afirmara também que em um córrego colocaram aqueles canos de bambu para distribuir a água.

Já as 10 nascentes pertencentes a nossa comunidade as crianças contam que “brotam na terra parecendo olho de água esburrando água, ao redor um monte de terra, mato...”

No decorrer do desenvolvimento da atividade pensei como nossas crianças campesinas diferenciam os córregos de rio, rio de lago, e assim por diante, por vivenciarem a riqueza de ter a natureza a seus pés.



Assim transformamos as informações, colocando os dados obtidos em uma tabela, que depois foram orientados a transformar em gráfico permitindo-os a ter uma visão mais resumida, organizada e matemática e assim puderam compreender as várias formas de tratar uma informação.



Com a atividade o olhar dos alunos em relação a quantidade de águas que tem foi outro.

Fizemos um auto avaliação e acordamos um passeio ecológico como forma de mapear ou reconhecer um local, com isso reacenderam a chama da valorização do local de sua vivencia.



Depois de fazermos esse levantamento e registrá-lo matematicamente os dados, sugeri as crianças um passeio ecológico para atestar in loco o levantamento que realizamos em sala sobre as águas de Balieira".





Foi muito agradável, passamos por trilhas bastantes secas outras úmidas muitas pedrinhas, plantas nativas, biodiversidade impera ainda em nosso campo.

Enfrentamos estradas de cão barrentas, vimos melãozinho que persiste de geração a geração, fazendo lembrar o tempo que outrora iniciei minha carreira nessa comunidade



No percurso nossos alunos foram identificando e registramos locais de nascentes antes ativas e hoje, secaram devido a ação do próprio ser humano com a implantação de pedreiras.



As crianças observaram a quão linda e harmoniosa consiste em a natureza de uma nascente, vida que resiste.



Em nosso trajeto pudemos contar 6 locais de nascentes, apenas uma minando da pedra formando uma pequena piscina como vemos na foto abaixo, lindo de viver!





Constataram poços que há anos tomavam banho e navegavam de bote, barco, e seus irmãos mais velho davam de ponta, hoje estão proibidos de serem usados, pois a água parada, tem rejeito de pedreira, representado na foto abaixo:



Para encerrar foi elaborado uma atividade lúdica onde todos os alunos foram envolvidos, foi um Jogo da Trilha envolvendo perguntas sobre o que fora estudado e conceitos matemáticos referindo-se à capacidade, comprimento, quantidade







Escola: EMEB. “Itabira”

Cursista: Cirlene Candido da Silva Mozer

Tutora Presencial: Mariléia Scaramussa Marin Magnago

Município: Vargem Alta – ES

Escola: EMEB. “Itabira”

RELATÓRIO

Está em desenvolvimento o projeto interdisciplinar Água “o bem mais precioso” na EMEB. “Itabira” em Concórdia, os alunos estão realizando atividades de acordo com a proposta elaborada para conscientizar a comunidade escolar e local a respeito da necessidade de valorizar a história do lugar onde vivem destacando atitudes que sejam favoráveis ao desenvolvimento, porém cuidando para que a preservação do meio ambiente seja prioridade nesse espaço rural.

Foram realizados passeios pela comunidade para observação da natureza, visitas e entrevistas com moradores que se destacam no cumprimento do seu papel social e concluímos que a água que antigamente era abundante e farta hoje diminuíram muito nas nascentes, córregos e rios da comunidade, acredita-se devido ao desmatamento que ocorreu durante anos para dar lugar as plantações e pastagens que existem hoje por toda parte.

Observa-se que no trajeto do Rio Novo e o Ribeirão Concórdia que passam pela comunidade não há muita poluição, mas uma diminuição muito grande no volume de água. Nota-se que a comunidade está em alerta sobre o uso racional da água e também preocupada com o reuso para preservar e não vir a sofrer com a falta deste recurso que é essencial para o desenvolvimento das atividades agrícolas, criação de animais e fabricação artesanal de produtos consumidos na comunidade e fora dela.

Ainda assim é preciso atitudes mais consistentes com relação à conscientização sobre a preservação de áreas ao redor de nascentes, cuidados com o lixo e uso de agrotóxicos nas lavouras (pois esta uma pratica muito comum entre os agricultores da região). Os alunos já estão motivados a fazer o papel de agentes transformadores preocupados com a situação do meio ambiente local e do mundo em que vivem.

Entrevista e pesquisa com moradores.



Fig.: Passeio na comunidade




































Cursista: Delizete Kelis
Evanuza de Moraes Agrizzi
Tutora Presencial: Mariléia Scaramussa Marin Magnago
Município: Vargem Alta – ES
Escola: EMEB. “Santo Antonio”
Projeto: Educação Física

Brincar, uma atividade física importante para nossas crianças

O projeto desenvolvido pela EMEB Santo Antônio na área de conhecimento de Educação Física, onde se pesquisou as práticas corporais inseridas no universo cultural das comunidades campesinas teve como objetivo mapear, investigar, conhecer e resgatar as práticas corporais comuns as crianças que estudam em salas multisseriadas.

Neste projeto pesquisamos as brincadeiras que família, comunidade e crianças vivenciaram e vivenciam na escola, em casa e em outros espaços de lazer, resgatando memórias sobre as práticas corporais vividas ao longo do tempo. Após escuta das narrativas, as crianças escolheram várias brincadeiras para brincarem como: gato e o rato, morto vivo, passa anel, telefone sem fio, alerta cor, queimada, pique bandeira, pique esconde, estátua, corrida saco, dança cadeira e amarelinha.

Junto com a família fizemos a oficina de brinquedo onde as crianças fizeram em dupla boneca de pano, perna de pau, peteca, boliche e pipa. A moradora Elisa Loyola fez um relato na escola sobre as brincadeiras do passado e do presente e destacou a importância do brincar na fase da infância, pois é através das brincadeiras que as crianças ampliam conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor.

Nestes tempos de seca que temos enfrentado, fizemos uma caminhada pela comunidade analisando as fontes e reservas de água existente na comunidade, comparando com tempos anteriores e refletindo sobre o que tem provocado esta crise com nossas águas e o que podemos fazer para recuperar nossas nascentes.

Durante a realização do projeto foi possível perceber que a brincadeira é a atividade física mais completa de todas e é através dela que agregamos valores e virtudes à nossa vida.

Encerramos nosso projeto com uma manhã de brincadeiras com as crianças, família e comunidade, pois para brincar não tem dia, lugar e idade.



RELATO DE DESENVOLVIMENTO PROJETO "ÁGUA FONTE DE VIDA"

Formadora de Base: Marileia Scaramussa Marin Magnago

Cursista: Enia dos Santos Carreiro (substituta da professora Fabiana Luz Bueno Dansi) Gislane Freire de Alvarenga Couto, Claudia Viale Dias, Sidnéia Miniguite Uliana

Disciplina: Geografia

Mediante as variações apresentadas no âmbito global, sejam modificações tecnológicas, culturais, percebe se que ao médio curto prazo, as pessoas tiveram que se adequar, seguindo as mudanças ao seu redor com o crescimento da urbanização. Diante disso, tais mudanças de hábitos decorreram no descaso da natureza, infelizmente utilizar-se dela, sem a conscientização da preservação, e neste caso a escassez de água em que atualmente, estamos vivenciando.

Ao observar e avaliando a situação atual das águas, não só pelos meios de comunicação "distantes", pode-se perceber que nossa realidade também está sendo atingida, mesmo se tratando ser uma região montanhosa, com existência ainda de matas naturais.

Portanto, a necessidade e importância em despertar nos alunos tal conscientização, desenvolvendo o projeto: **ÁGUA, FONTE DE VIDA.**

A princípio levamos os alunos a um passeio pela região aos arredores da escola para uma observação e pediu-se que anotassem tudo que estava sendo observado, para ser discutido e anotado em forma de relatório, conversamos também sobre a importância da água para o nosso sustento e para o meio ambiente, que favoreceu para a consciência da importância da água e os problemas decorrentes.

Outra proposta de atividade, foi pedir aos alunos que elaborassem um mapeamento das fontes e nascentes da região onde moram (pesquisa), trabalho este realizado em casa juntamente com os pais, levando essa pesquisa para sala e junto com demais colegas estar realizando uma maquete.

Na sala de aula, pudemos comparar o antes e o depois da paisagem depois da interferência do homem na natureza e concluiu-se que todos os pais relataram o mesmo problema: quantidade de água nos rios e nascentes secando.

Também foi realizada uma palestra com um morador antigo da comunidade, que de acordo com seu depoimento, relatou com muita tristeza a abundância de água que existia e que ao decorrer dos anos está se acabando. Água que cobria o quintal quando chovia, alagamentos, cultivo do arroz, propício da água, e que atualmente há necessidade de rede pública para ter acesso a água e muitos vizinhos o poço artificial e a nascentes secando.

Relata ainda que foram ações humanas que contribuíram para esse problema, como plantio desordenado de eucalipto, não preservação das nascentes, maneiras desordenadas de cultivar a terra. Alertou aos alunos que se não haver preservação ambiental de imediato, ao chegar sua idade não terão mais água.

Diante disso, os alunos tiveram a oportunidade de refletir, conscientizar – se sobre a importância da água para sua realidade e existência como a sua preservação.

Trabalhamos com a música "Planeta Água", de Guilherme Arantes, onde as crianças elaboraram cartazes em grupo retratando o que entenderam da mesma. Trabalhamos também com experiências concretas, plantando em garrafas peti, sementes de milho e feijão, mostrando a importância da água para nossa vida, para as plantações, bem como os estados físicos da mesma.

O projeto desenvolvido, foi muito produtivo, pois proporcionou para as crianças uma visão ampla que envolve inúmeros problemas que o mundo atual vem enfrentando com relação à falta de água, de acordo com sua realidade, e também uma grande diversidade de experiências, com participação ativa e significativa, assumindo uma forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à proteção e conservação, e que principalmente o entendimento de que, cada um fazer um pouquinho, ou seja sua parte, poderá mudar sua realidade, pois não temos como mudar o mundo , mas temos como mudar nossos hábitos, mudando nossa própria realidade/comunidade.

Fotos: VISITA DE CAMPO





Fig.: Palestra





Fig.: Preparo e plantio de mudas em garrafa peti**.**



Fig.: Observação de foto antiga do rio da comunidade.





Fig: Produção de painel de conscientização.



Professora: Edineia Ventura

Escola: EMEB “Sossego”

Tutora Presencial: Mariléia Scaramussa Marin Magnago

Vargem Alta, 20 de outubro de 2016

PROJETO “A ÀGUA E A MATEMÀTICA”

RELATÒRIO DO PROJETO: a água e a matemática

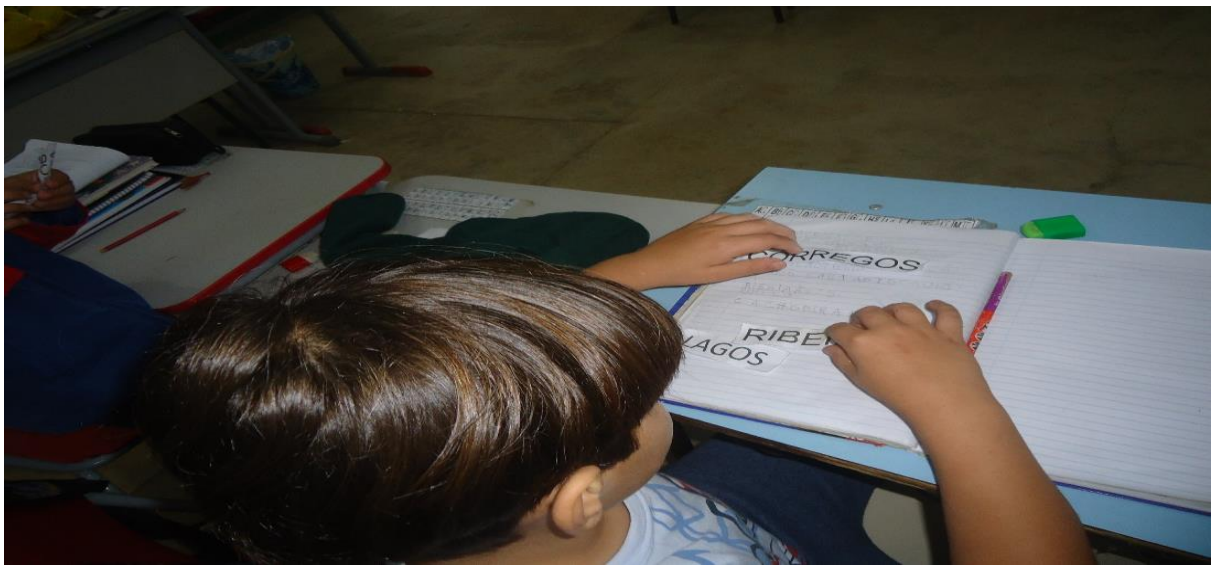
Nos meses de julho e agosto os alunos da EMEB “Sossego” participaram do Projeto Água e a Matemática. O projeto foi proposto pela formação Escola da Terra, mediante estudos e reflexões sobre a crise hídrica vividas na atualidade, tendo como objetivo pensar nas questões da água, a importância dos cuidados com a natureza e ações preventivas para o regate e manutenção dos rios e nascentes. O projeto foi dividido por disciplinas e realizamos atividades voltadas para a matemática.

Primeiramente realizamos o estudo do texto “Carta escrita em 2070”, foram feitos debates, resolução de problemas matemáticos e trabalhando a simetria os alunos produziram desenhos simétricos, que em seguida foram expostos em cartazes representando O Planeta Terra na atualidade e o Planeta Terra no ano de 2070.



Fig.: Alunos produzindo desenhos simétricos e cartazes.

Foi realizada a atividade lúdica " Caça ao Tesouro", na qual os alunos procuraram palavras espalhados na escola e ao fim do tempo determinado, deveriam colar as palavras encontradas no caderno e realizar cálculos de adição, seguindo os valores indicados na legenda.



Realizamos ainda um passeio ecológico no sítio do Liu, que fica na comunidade e é um lugar muito bonito, com lindas vegetações, fontes de água natural, além de uma lagoa maravilhosa.





Durante o trajeto pudemos observar áreas onde haviam nascentes e hoje estão secas por causa da escassez de chuva e da ação humana.



Córrego que passa atrás da escola



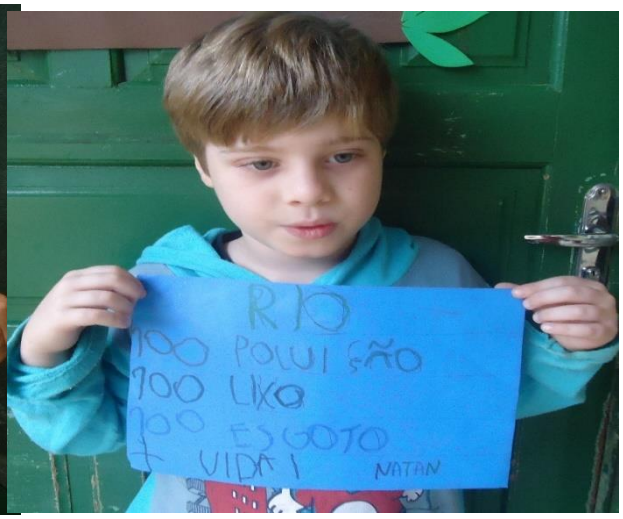
Nascente que ficava acima da escola

Era fundo e ali muitos aprendiam a nadar.

Os alunos produziram textos sobre o passeio, realizaram pesquisas na comunidade e nos arredores de suas casas identificando a quantidade de rios, córregos, cachoeiras e nascentes e com o resultado da pesquisa construíram gráficos representativos.

Eles também produziram cartazes de conscientização sobre cuidados com a natureza e o não desperdício de água. Nesses cartazes foram explorados números e sinais matemáticos.



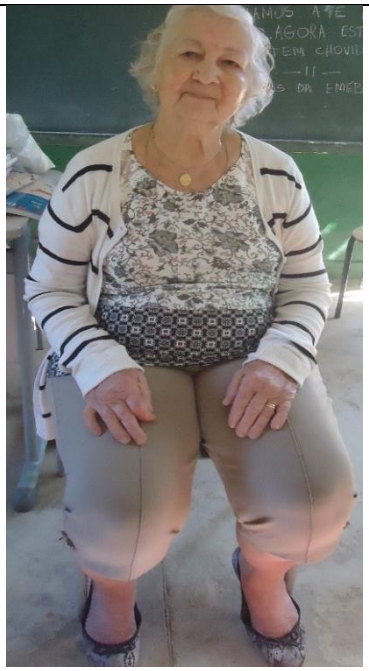


Se o respeito for **0**, vamos ficar **100** águas!

Rio: **100** poluições, **100** lixos, **100** esgotos = + vida!

Durante o projeto os alunos tiveram contato com dona Maria Martins André, uma moradora antiga da comunidade, de 84 anos, que em seu depoimento contou sobre suas memórias e experiências com as águas.





DEPOIMENTO DE DONA MARIA MARTINS ANDRÉ (na íntegra)

"Não existe nada mais saudável como a água das nascentes, A água da nascente é pura. Estão em muitas casas, vocês aqui, aonde vocês moram bebem a água que sai da nascente? Sai da nascente né! Aí vai no cano e vai pra torneira das casas de vocês. A da professora não. A da professora é do Rio Itapemirim. Ontem mesmo eu passei lá e só vi pedra. E todos somente sabem que todos esses rios, esses córregos foram feitos por Deus. Deus não tira água da gente, foi ele que criou a água, disse que era muito bom e encheu o mundo de águas puras e cristalinas. Hoje, o homem destrói a natureza desmatando porque pra ter água as nascentes tem que ter planta, toda nascente tem que ter muita planta em volta, plantar árvore, pé de ingá, pé de banana, pé de planta pra poder a água continuar. Cada qual, cada um de nós, o ser humano está destruindo a água porque não planta, joga lixo nas águas e sem água a gente não vive. A gente vive? Nem os animais, ninguém vive sem água. Por isso nós temos que cuidar bem da água, cuidar bem das nascentes, não desmatar. E todo mundo só quer saber da propriedade pra criar boi, vai limpando todas as nascentes pra ter pasto e acabando com as nascentes. Aqui no nosso lugar, vocês podem ver como as águas diminuíram. A gente ainda tem água canalizada porque tem no alto dos morros, onde tem plantas, onde tem bananeiras que seguram a água, mas aonde está limpo as nascentes, a água vai morrer vai secar. E os rios estão secando porque o ser humano "nós homens, nós mulheres" jogamos lixo na água, não cuidamos da água, que é um bem para todos e uma coisa criada por Deus com tanto amor. Por isso, nós temos que cuidar bem das nascentes, dos córregos, esse córrego que passa aqui (atrás da escola, está seco) era enorme, que todo mundo tomava banho nadava, aprendia a nadar. Vocês veem aí? Vocês passam aí, cadê córrego? Era um córrego fundo, que eu ficava rezando pedindo a Deus que eu morava perto pros meus filhos não caírem e morrerem afogados. Eu ficava vigiando as crianças pra não ir brincar. E eram os córregos cheios de peixes. Hoje vocês veem peixes? Ninguém vê peixes mais nesses córregos. Acabamos destruindo com tudo, por isso, nós temos que pedir a Deus misericórdia pelos nossos erros, pra preservar a água que ele colocou nesse mundo. O Brasil por exemplo, o país em que nós moramos é um país rico, é o mais rico em água. Pois é crianças, no meu tempo, quando eu era criança, assim igual a vocês, que gasta muita água, que tem que tomar muito banho, que a gente lava muita roupa, joga água, naquele tempo os banheiros não tinham descarga não. A gente carregava água na lata nas costas pra lavar os banheiros, pra fazer comida, pra tudo, era carregada água do córrego. Depois que a gente pegou água e canalizou, das nascentes que eu falei, ia água pra minha casa, pra casa dos vizinhos, pra mim molhar a horta, molhar as plantas, hoje está seca".

Professora: A senhora pode nos falar um pouquinho sobre a missa das nascentes? Eu soube que é uma tradição da comunidade.

Maria: "Todo ano tem a missa das nascentes, a primeira missa que foi celebrada aqui na comunidade foi lá onde você levou as crianças. pra ver (Sítio do Liu). A Primeira Missa das Nascentes foi lá. Corria bastante água, a missa foi lá no meio dos coqueiros, parecia uma mata, cheio de água, todo mundo enchendo os litros naquela nascente, na biquinha de bambu, todo mundo enchendo os litros naquela água abençoada. Quem cuida da nascente tem água. E na nossa comunidade continua ainda, os padres uma vez por ano celebram uma missa em cada nascente, pedindo a proteção de Deus para que nossas nascentes não sequem, porque nós precisamos muito da água. A primeira Missa das Nascentes foi realizada em 2001".

Os alunos realizaram o jogo Trilha da Água na qual puderam trabalhar sequência numérica, resolver situações problema e refletir sobre a importância da preservação dos rios e nascentes.





Fig.: Alunos jogando a Trilha da Água.

Finalizando o projeto realizamos um passeio ecológico e um piquenique no sítio Recanto Verde, que está localizado ao lado da escola. Lá pudemos observar as belezas da natureza, lagoas, animais e passamos momentos muito agradáveis de aprendizado sobre a água e confraternização.





Desenvolver esse projeto foi muito gratificante, os alunos se envolveram ao máximo e conseguimos aprender muito sobre a água, além de termos trabalhado com questões matemáticas e situações práticas do dia-a-dia, buscando soluções para conquistarmos uma vida mais saudável e com qualidade.

"Só percebemos o valor da água depois que a fonte seca".
"Provérbio Popular"





Relatório do Projeto Interdisciplinar – Módulo II- Plano de Ensino (projeto) a ser desenvolvido pelo GT

Água "O bem mais precioso"

I – IDENTIFICAÇÃO

Escolas envolvidas: EMEB "Paraíso"

Professoras cursistas: Antônia Aparecida da Costa Maciel

Disciplina: História

Alunos envolvidos: 1° ao 5° ano

Relatório do Projeto Interdisciplinar Água "O bem mais precioso"

Na execução do Projeto "Água o bem mais precioso" veio a ajudar professores e alunos no trabalho de conscientização da população em relação à cultura de preservação da água, mostrando suas múltiplas formas de uso, os ciclos da mesma, sua importância para a vida e para a história dos povos.

O trabalho com o tema "água" que se propôs, desenvolveu nas crianças uma visão ampla que envolve inúmeros problemas que o mundo atual vem enfrentando com relação à falta de água. O projeto foi desenvolvido proporcionando aos alunos uma grande diversidade de experiências, com participação ativa, para ampliar a consciência sobre as questões relativas

à água no meio ambiente, e assumirem de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à sua proteção e conservação através das experiências já vividas pelos alunos no seu âmbito familiar.

O projeto contribuiu para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem diante da realidade em que o mundo vem enfrentando com a poluição e a escassez de água. Os alunos puderam receber informações e conceitos, para mudar suas atitudes e formação de valores, que foram apreendidos na prática do dia-a-dia, no meio social. Os alunos fizeram pesquisa e montaram vídeos entrevistando moradores da comunidade sobre como era o curso da água no passado e como está atualmente. Destacaram junto aos entrevistados a importância da conscientização de preservar o que ainda existe.

Teve roda de bate papo com os alunos sobre a importância da água para o nosso organismo e o meio em que vivemos. Foi feita a leitura de leite do livro " Não afunde no lixo" de Nilce Brechara, onde foi feita a reflexão sobre o lixo no rio, o uso de agrotóxico pela comunidade campesina ao qual os alunos estão inseridos.

Fizemos um passeio no leito do rio da comunidade, nas nascentes próximas e nos brejos que foram drenados para a criação de gado e plantio de café, banana e o eucalipto. O ponto mais importante do nosso trabalho foi o passeio no curso das águas e nas entrevistas com os moradores antigos onde relataram o quanto eram abundantes a água e as espécies animais presentes no rio da comunidade e diante da seca sofrida nos últimos meses muitos moradores da comunidade estavam pegando água do rio local que está com apenas 40 cm de profundidade para utilizar essa água na limpeza de suas casas e nos afazeres domésticos.

Os alunos montaram paródias sobre a situação e conscientizam a população local sobre a importância de se preservar a água na comunidade.

Produzimos uma peça teatral para apresentar a família e comunidade sobre a história da colonização da comunidade e o processo do curso da água até chegar os dias atuais.

Montaram cartazes e folder conscientizando a comunidade sobre o que degrada a água e o meio ambiente e como podemos preservar.

Visitamos na comunidade uma piscina que funciona o agronegócio e uma fábrica de sorvete, onde a água tem fundamental importância para o seu funcionamento.

O trabalho realizado foi muito produtivo e os alunos puderam refletir e tirar conclusões satisfatórias sobre a importância da água na vida dos seres vivos e o papel de cada um para preservar esse bem precioso que com o crescimento de sua comunidade e do mundo só veio a degradar o meio ambiente e a água.



Cursista: Edineia Ventura

Tutora Presencial: Mariléia Scaramussa Marin Magnago

Município: Vargem Alta – ES

Data: 20/11/2016

Atividade Conclusiva

A formação Escola da Terra Capixaba nos proporcionou momentos de reflexão, resgate das raízes, da cultura local da comunidade onde atuamos, ressaltando a importância da Educação do Campo e da valorização dos saberes que os atores que ali residem podem proporcionar.

Foi ressaltado ainda, a importância de se preservar o lugar em que vivemos, uma vez que ele carrega importantes experiências e é o patrimônio da comunidade.

Ao longo do curso, podemos resgatar muitas memórias significativas: Memórias das águas, da infância, das heranças culturais brasileiras, nos emocionando e retratando um pouco do que somos.

Através do Centro de Memória organizamos lembranças significativas rememorando momentos e produções importantes da nossa escola como: álbum de fotografias feitas ao longo do tempo, banner, livros produzidos pela turma e jornal informativo no qual nossa escola saiu em destaque, tendo a atividade escolhida pelo Programa A Gazeta na Sala de Aula.

A partir das reflexões sobre os textos lidos e vídeos assistidos no decorrer do curso foram trabalhados projetos, contação de histórias, produções de texto, dinâmicas, passeios ecológicos, jogos, pesquisas, produção de mural e atividades em geral sobre a água e o resgate da cultura da comunidade escolar na qual a escola está inserida.

O Programa Escola da Terra Capixaba proporcionou preciosos momentos de aprendizagem e contribuiu muito para o desenvolvimento integral, tanto do professor, quanto dos alunos. Ele nos preparou para mudanças práticas em sala de aula, auxiliando no melhor planejamento de aulas voltadas para a realidade campesina e para aquilo que o aluno do campo realmente precisa aprender.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso contou com a participação dos alunos, do professor, da servente, da família, de pessoas da comunidade e foi muito proveitoso.

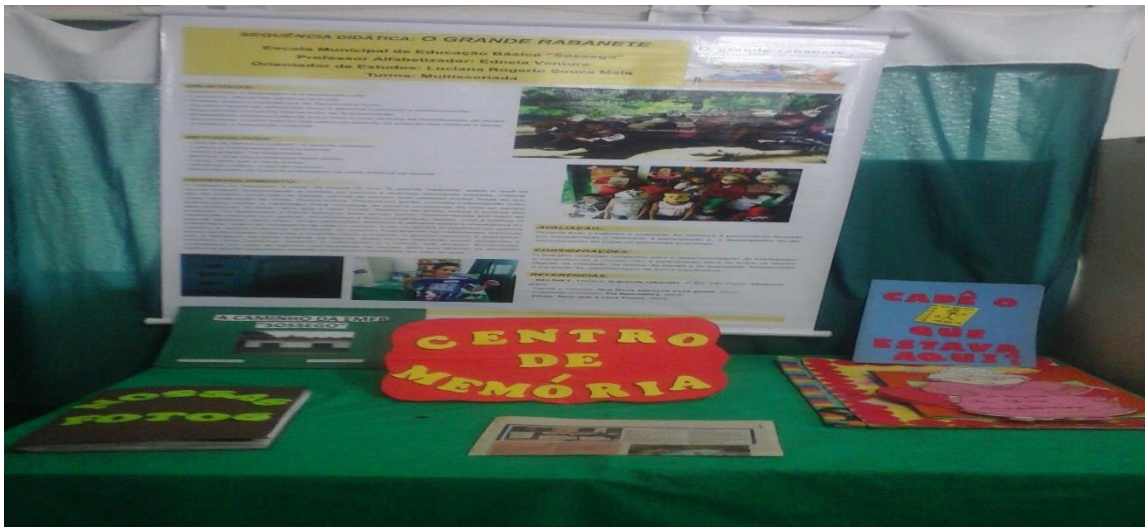


Fig. Encerramento de atividades.

ANEXO VII

ATIVIDADES – VIDEOS ASSISTUDOS

- ✓ **Saborosas Memórias Quilombolas**

No vídeo Saborosas Memórias Quilombolas descendentes africanos das comunidades de Monte Alegre e de Retiro de Mangaraí, contam como se davam o cultivo dos alimentos, o plantio, a colheita de feijão, de milho, de arroz, entre outros e como eram preparados os alimentos. Eles se sustentavam dos alimentos que plantavam e trabalhavam arduamente cultivando para sua subsistência. O modo de preparar os alimentos retratava riquezas de cultura e valores deixados para as gerações vindouras e o desejo dos quilombolas é fazer acontecer a permanência a memória viva dos ancestrais.

Saborosas Memórias Quilombolas. Produção: Ricardo Sá. Espirito Santo, Brasil, 2016.

- ✓ **Pedagogia da Alternância – Trabalho Estudo e Liberdade**

O vídeo Pedagogia de Alternância: Trabalho, Estudo e Liberdade apresenta relatos, imagens e depoimentos sobre a Pedagogia da Alternância através do trabalho que está sendo desenvolvido em São Gabriel da Palha e tem produzido bons frutos. Ele envolve alunos, comunidade, monitores, associação de pais. Ali todos aprendem juntos e buscam melhorias para suas comunidades. A auto-organização parte do estudante e do monitor e ambos trabalham lado a lado. O ensino é uma troca de conhecimentos e trata das necessidades locais do povo, estudando as coisas daquele lugar, por isso, o educando aprende a ver as plantas e as pessoas de formas diferentes. Neste ambiente, são oferecidos conhecimentos sobre a Terra, a produção e o currículo tem a ver com a prática e o que ele precisa aprender sobre o cultivo, a roça e os negócios. Preparando o aluno para investir na propriedade e no campo com autonomia. Na Pedagogia da Alternância o estudante é o protagonista do seu conhecimento.

SOARES, Adriele et al. Pedagogia da Alternância: Trabalho Estudo e Liberdade. São Gabriel da Palha, 2011.

- ✓ **Bate Paus – Revelando os Brasis**

O vídeo Bate Paus – Revelando os Brasis apresenta relatos emocionantes de pomeranos que vivem no Espirito Santo, rememorando uma história de luta e dificuldade até conquistarem o reconhecimento de hoje. Eles contam sobre a participação na Segunda Guerra Mundial, as perseguições e dificuldades encontradas ao chegar no estado em 1859. Também contam sobre “Os Bate Paus” que eram perseguidores dos alemães (acreditando que eram nazistas). Esses cavaleiros malvados apareciam, invadiam suas casas, comiam tudo o que tinha, roubavam seus pertences, torturavam humilhavam e machucavam suas famílias. Hoje encontram-se em nosso estado aproximadamente 120,000 pomeranos, eles têm uma cultura muito rica e contribuem muito para o enriquecimento cultural do Brasil.

Bate Paus – Revelando os Brasis. Produção: Jorge Kuster Jacob. Vila Pavão, ES.

- ✓ **Entrevista histórica com Gregório Bezerra**

O vídeo mostra uma entrevista com Gregório Bezerra, na qual ele conta suas memórias na trajetória de luta pela igualdade e melhoria de vida para o povo brasileiro. Bezerra teve papel de destaque em importantes momentos políticos da esquerda brasileira, e se declarou comunista. Por conta de sua militância, passou 23 anos na prisão, foi espancado e torturado, mas não desistiu.

Ele conta que em certo período foi trabalhar no campo e ali indicou como remédio para acabar com a matança dos camponeses, lutar contra injustiças, baixos salários e exploração que se organizassem em grupos e lutarem pela reforma agrária.

"Bezerra declarou que 1935 eles tinham muitas armas, mas não tinham homens dispostos a lutar, já em 1964, eles tinham muitos homens motivados, lutares, dispostos a dar a própria vida, mas não tinham armas. "

Bezerra teve uma vida inteira dedicada ao combate à desigualdade e por um brasil mais justo.

Entrevista Histórica com Gregório Bezerra. Direção: Luiz Alberto Sanz at al. Out, 1977.

- ✓ **Canudos-Ba Ruínas da aldeia de Antônio Conselheiro reaparecem com a seca**

A reportagem fala sobre a seca que está assolando a cidade de Canudos. Ela é tão forte que fez com que o maior açude da cidade secasse fazendo com que aparecessem as ruínas da histórica Aldeia de Antônio Conselheiro que estava inundada a mais de quarenta anos. A população tem sofrido muito com a miséria, a terra seca para o plantio, os animais estão morrendo, a população sem recursos e utilizando o caminhão pipa para ter água para suas necessidades básicas.

Bom Dia Brasil. Canudos-Ba Ruínas da aldeia de Antônio Conselheiro reaparecem com a seca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nT KOpIO mHyw>. Acesso em 2 de set. 2016.

- ✓ **Os Mucker**

O vídeo Os Mucker apresenta relato da presença marcante dos Mocker no Brasil e na abrangência de sua cultura até os tempos atuais. Eles eram descendentes alemães que se estabeleceram nas colônias do Vale Taquari e eram seguidores de Jacobina uma mulher que

ensinava a bíblia enquanto seu marido, considerado curandeiro, fazia remédios naturais para pessoas da comunidade. Jacobina liderou um movimento de resistência de trabalhadores humildes que lutavam por melhores condições de trabalho e de vida. Neste vídeo é lembrada a injustiça que este povo sofreu tendo sido assassinados os últimos Mucker por cerca de 200 colonos, acusados de terem matado uma mulher da comunidade na qual viviam, retirado o sangue e colocado em vasilhas. Tempos depois o marido da mulher assassinada veio a confessar a autoria do crime. Seus guardam muitos costumes e tradições, como por exemplo, a tradição de deixar o prato de comida do marido falecido a mesa esperando que ele retorne, assim como havia feito por quarenta anos a viúva de um dos Mucker assassinados injustamente.

Os Mucker. Edição de imagens Theo Pereira. Imagens: Locival da Silva.

- ✓ **Insurreição de Queimado**

O vídeo apresenta relatos de moradores contando a história da Insurreição de Queimado, que ocorreu em meados de 1845 quando um padre italiano chegou a localidade e prometeu a carta de alforria aos escravos em troca da construção da igreja. Os escravos trabalharam nas noites de lua cheia e nos feriados, construíram a igreja, mas a promessa não foi cumprida, então eles se rebelaram e quebraram tudo. Alguns desses escravos foram presos, outros fugiram para as matas e foram mortos. Chico Prego e João da Viúva foram enforcados e esquartejados seus pedaços foram pendurados em postes. Queimado, fica na Serra Espírito Santo e apresenta a cultura afrodescendente através das danças, música, alimentação, religião, literatura, valores. Os movimentos negros se reúnem todos os anos, nesta localidade, para celebrar o evento da insurreição e homenagear seus mártires.

Relatos de Queimado. Direção: Felipe Correa. Disponível em: <https:// www. youtube.com/watch?v=Q3315RYJ4ac>.

- ✓ **Filme Narradores de Javé**

O filme Narradores de Javé conta a história de um pacato povoado, que vivia no vale de Javé e foi surpreendido com a notícia de que seria destruído para a criação de uma barragem.

Tentando resolver o problema o povo se reuniu e atendendo o apelo de Zaqueu, um antigo morador, decidiram transformar o Vale de Javé em um patrimônio cultural através da produção de um livro, onde seriam contadas as histórias do povoado.

O escolhido para registrar as memórias do povo foi Pedro Biá, um escrivão do correio, muito malandro, que não era bem quisto, pelos moradores e havia sido exilado da comunidade por haver escrito histórias inventadas difamando as pessoas que ali moravam e enviado em cartas para as cidades vizinhas só para aumentar o movimento do correio e manter seu emprego.

Assim, o povo começou a contar suas histórias e memórias e Pedro Biá, deveria registra-las. Nesses relatos foram lembrados muitos personagens memoráveis como Indalécio guerreiro fundador da Vila, Maria Dinda, uma mulher notável na luta do povo de Javé, entre outros.

Houve um grande movimento por parte do povo e eles se uniram e lutaram até o fim para preservar o vale, no entanto, descobriram que Biá, não havia registrado nenhum de seus relatos para produzir o livro e ficaram irados.

Com o passar do tempo o inevitável aconteceu, a barragem foi construída, as águas tomaram todo o lugar, as pessoas perderam suas casas, a comunidade de Javé foi destruída, mas não suas histórias, pois o matreiro Pedro Biá finalmente registrara as histórias daquela gente e aquele documento se tornou um livro que percorreu de gerações em gerações e não deixou que aquele povo morresse.

Narradores de Javé, Direção: Eliane Caffé,102 minutos. Brasil, 2003.

- ✓ **Filme: Uma lição de vida**

O Filme Uma lição de vida conta a história de um queniano de 84 anos que sabendo que o governo estava oferecendo educação para todos, resolve usufruir do seu direito e se matricular numa escola de ensino fundamental.

Diante de um contexto de miséria, necessidades, superlotação da classe, (250 matriculados para apenas 50 carteiras) ele teve sua matrícula negada e ainda teve que ouvir que não poderiam desperdiçar o ensino com um velho já com pé na cova. O ancião era persistente em seu anseio e em seu coração nutria o desejo de aprender a ler, até que conseguiu ingressar na escola. Por este motivo sofreu muitas perseguições.

Narugue se lembrava de sua infância e juventude, quando fora prisioneiro no campo de detenção e também tinha muitas debilidades físicas.

Na escola, encontrou apoio de uma professora que acreditou nele, o incentivou e por isso foi transferida da escola que tanto amava.

Todos esses desafios não foram empecilhos para que ele desistisse. Maruge teve a ousadia de ir até a sala do presidente e interceder pela volta da professora. A professora retorna e Maruge recebe uma carta do presidente em gratidão a lealdade ao país e por ter estado preso no campo de concentração por tantos anos de sua vida. O filme termina com a declaração de Marugue de que um dia será veterinário e de que vai estudar até ter terra em seus ouvidos.

UMA LIÇÃO de vida, Direção: Justin Chadwick. Reino Unido, 2014.

ANEXO VIII

RELATORIO MENSAL

JANEIRO

Ações de Acompanhamento:	

Aula inaugural
I encontro com Estudo do texto 1 – Educação do campo e culturas: Uma discussão sobre Pedagogias Alternativas.
Debates e conclusão: A educação do campo é construção coletiva como prática diálogo libertados, em cujo processo as pessoas constroem-se e são produzidas pelo movimento como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, atribuindo novos sentidos ao mundo

e a realidade, sempre partindo de contradições do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado.
II encontro - Filme: Narradores de javé
Leitura dos relatórios referente ao texto 1;
Leitura partilhada dos relatórios e debates;
Acompanhamento na plataforma AVA

Dificuldades enfrentadas:

No início a dificuldade maior foi em acessar a plataforma, não tínhamos a senha. Os cursistas têm pouca afinidade com informática dificultando o manuseio. Optaram em imprimir o material alegando que facilitaria a leitura.
Acredito também que poderíamos ter mais formação para tutores.

Observações

Neste mês foram trabalhadas 09 horas em comunidade através de reunião de pais e moradores mostrando as conquistas da educação do campo, suas preocupações e suas pretensões;
Realização das atividades investigativas acerca das práticas que sinalizam a presença da educação do campo no município.

Avanços nas Práticas Observadas

O município de Vargem Alta vem promovendo debates e estudos entre os profissionais envolvidos nas realidades campesinas a fim de promover melhorias das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas fortalecendo a escola como espaço de vivência social e Cultural.
Ainda objetivando esse fortalecimento algumas ações foram realizadas com relação à adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo na tentativa de aproximar escola e comunidade através da implantação e desenvolvimento de projetos integradores e articuladores de saberes escolares extraescolares e assim garantir a qualidade do ensino ofertado às pessoas do campo, uma vez que se entende que, a partir do trabalho desenvolvido cotidianamente se aprende novas práticas e novos saberes.

FEVEREIRO

Ações de Acompanhamento:

Encontros formativos; Colocação em Comum das investigações realizadas no tempo comunidade; Estudo do texto 2: Escolas Multisseriadas do Campo: Histórico, Currículo, saberes e práticas docentes. As escolas Multisseriadas no contexto educacional brasileiro, Políticas Públicas em relação às Escolas do Campo. Acompanhamento nas reuniões de pais objetivando as respostas do questionário sobre a importância das Escolas do Campo e as desvantagens da nucleação; visitas as escolas do campo e recolhimentos das atividades; Acompanhamento na plataforma AVA

Dificuldades enfrentadas:

A maior dificuldade encontrada foi em relação o transporte, não consegui visitar todas as escolas, mas aos poucos está sendo sanada.

Observações
Este mês foram trabalhadas 10 horas na comunidade através de relatórios, questionários, reuniões escolares e atendimentos.

Avanços nas Práticas Observadas
Os cursistas estão empenhados e otimistas e percebendo que o trabalho docente nas escolas do campo é realizado de acordo com as particularidades local/regional com intuito de atender os saberes distintos de cada aluno, trabalhar com classes multisseriadas não se limita apenas ao trabalho com várias séries, ao contrário, vai além, pois representa desafios a serem superados no dia -a- dia.

MARÇO

Ações de Acompanhamento:	

Encontros formativos; Colocação em Comum das investigações realizadas no tempo comunidade/escola; Construção do memorial geográfico; Seminário final do módulo I. Atendimento individual e coletivo na montagem das apresentações do memorial geográfico.

Dificuldades enfrentadas:	

Aos poucos estamos aprendendo cada vez mais e as dificuldades estão diminuindo. Temos que aprender a lidar com os problemas com sabedoria e paciência.

Observações
Este mês foi trabalhado 11 horas na comunidade através de relatórios, atendimentos e construção do memorial geográfico.

Avanços nas Práticas Observadas
Muitos foram os avanços, aprendemos a diferenciar o papel que um professor assume para garantir o ensino aprendizagem, mostrando para os alunos a importância da preservação do nosso Planeta Terra, para que os futuros seres humanos possam apreciar e \"desfrutar\" das maravilhas que ele oferece. Cursistas motivadas e empenhadas com o tema, que é relevante e atual.

ABRIL

Ações de Acompanhamento:	

Encontros formativos no polo. Apresentação do Módulo II; Estudo do texto 1- Cultura, Culturas, cultura popular e educação. O papel da escola e da mídia. Reflexão sobre os povos tradicionais do espírito Santo.

Dificuldades enfrentadas:	

A cobrança dos cursistas em relação ao kit (material) que seria trabalhado com os estudantes.

Observações
Este mês foram trabalhadas 06 horas na comunidade através de realização das atividades em grupo: Quais culturas habitam minha escola, meu entorno e como elas são reconhecidas.

Avanços nas Práticas Observadas
Reconhecimento dos cursistas sobre o tema, a importância da valorização da cultura existente nas comunidades escolares.
Um dos pontos relevantes foi a motivação e interesse por parte dos participantes na realização dos debates e leituras coletivas e de como levar o estudo para as escolas de forma agradável e gratificante.

MAIO

Ações de Acompanhamento:	

Encontros formativos no Polo de Vargem Alta; Visitas às escolas; Acompanhamento na plataforma AVA; Diálogo sobre as atividades em elaboração através de e-mail; Sugestão de pesquisa para a realização do projeto.

Dificuldades enfrentadas:	

As dificuldades foram pessoais e obtive muita consideração e solidariedade dos cursistas (Falecimento ente familiar), por este motivo atrasamos o desenvolvimento das atividades, mas realizamos com muito empenho.

Observações
Gostaríamos de saber se vamos receber os Kits para trabalhar com os estudantes?

Avanços nas Práticas Observadas
Através da Formação Escola da Terra aconteceu uma mudança fundamental para a valorização da cultura: o resgate das brincadeiras nas escolas e a presença mais intensa dos pais no acompanhamento das atividades escolares.

JUNHO

Ações de Acompanhamento:	

Formação no Polo, Estudo dos textos, acompanhamento na plataforma AVA, visitas às escolas, sugestão de atividades a serem realizadas com os educandos, reunião com os pais e alunos sobre a preservação do meio ambiente, participação na festa de resgate cultural da EMEB \"Taquarussu\", correção das atividades propostas, atendimento individual.

Dificuldades enfrentadas:	

As dificuldades foram sanadas com as orientações sobre o Projeto a ser elaborado e desenvolvido e também sobre o PREZI.

Observações
Muito bom e esclarecedor o Encontro Estadual Escola da Terra Capixaba, realizado no dia 17/06/2016 em Vitória, com carga horária de 08 horas.

Avanços nas Práticas Observadas
Os encontros estão sendo mais dinâmicos e essa prática está sendo levada para as escolas. O professor está tomando consciência da valorização cultural que as famílias campesinas trazem consigo, o respeito aos mais velhos, o trabalho coletivo, os costumes. O professor está percebendo que além de ensinar os conteúdos didáticos ele tem que repassar valores sociais e cada vez mais a importância dos recursos naturais e sua preservação para as gerações futuras.

AGOSTO

Ações de Acompanhamento:	

Encontros formativos no Polo; Acompanhamento na plataforma AVA; visitas às escolas; Atendimento individual para criar a contato PREZI;

Dificuldades enfrentadas:	

Pelo fato de as cursistas não terem acesso à internet nas escolas e também em sua comunidade e o POLO UAB estava sobrecarregado atendendo o Projeto Rondon, três cursistas não conseguiram enviar as atividades na conta do PREZI. Foi encaminhado em forma de PowerPoint.

Observações
Muito bom o Encontro Estadual Escola da Terra Capixaba - UFES. A participação das cursistas de Vargem Alta foi de 100% no dia 10/08/2016. A única decepção foi que o nosso município não estava incluído no encontro, sequer foi relatado a presença do município de Vargem Alta como também não tinha lista de presença de cursistas.

Avanços nas Práticas Observadas
Muitos avanços estão sendo constatados: Estudantes e professores cientes do seu papel na sociedade diante dos problemas que estamos enfrentados em relação à falta de água em nossa região; Estudantes e funcionários das escolas do campo estão fazendo horta nas escolas; Pais mais presentes nas escolas acompanhando o Projeto que está sendo executado por área do conhecimento; Visitas nas nascentes e preservação das mesmas com plantio de árvores.

ANEXO IX

Comunidade Santo Antônio de Taquarussu.

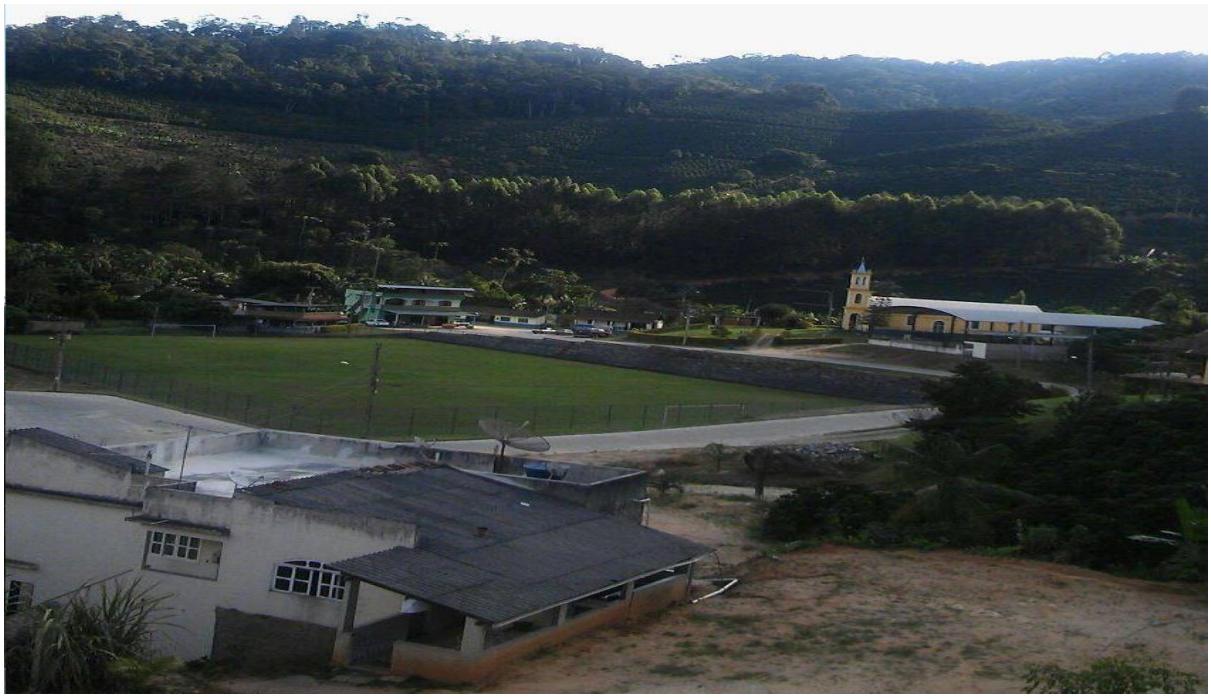


Fig.: Município de Vargem Alta/ES.

Escolas Multisseriadas do município de Vargem Alta/ES



Fig.: Escola Antônio Vazoller



Fig.: Escola Casemiro Costa./



Fig.: Escola Frade.



Fig.: Escola Itabira



Fig.: Escola Paraíso.



Fig: Escola Santana



Fig.: Escola Santo Antônio.



Fig.: Escola Taquarussu.



Fig.: Escola Sossego.



Fig.: Escola Pedra Branca.

ANEXO X

“Sempre faça ao outro o que gostaria que fizessem com você”

(In Memoriam de meus pais, Rosalina Cezati Bergamin (08/06/15) e Luiz Bergamin (10/10/2015)





