

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANGELA OLARIA DAUZACHER

**“AQUI A GENTE TRABALHA MAIS VIVÊNCIAS”: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TRÊS
LAGOAS (MS)**

TRÊS LAGOAS-MS

2024

ANGELA OLARIA DAUZACHER

**“AQUI A GENTE TRABALHA MAIS VIVÊNCIAS”: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS
(MS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira

TRÊS LAGOAS-MS

2024

**“AQUI A GENTE TRABALHA MAIS VIVÊNCIAS”: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS
(MS)**

ANGELA OLARIA DAUZACHER

Dissertação apresentada ao Curso de Pós- Graduação em Educação na
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (MS), como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Três Lagoas (MS), ____ de _____ de
2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS) Presidente da Banca – Professora
Orientadora

Profa. Dra. Natalia Cristina de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Membro Interno

Profa. Dra. Ivânia Paula Freitas de Souza

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Membro Externo

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Membro Suplente Interno

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Membro Suplente Externo

AGRADECIMENTOS

Inicio os meus agradecimentos citando a minha mãe, Zulmira, mulher guerreira, corajosa, que me ensinou a nunca desistir dos sonhos, e acima de tudo, dos estudos, pois só o mesmo mudaria minha vida. Mãe, mesmo *in memoriam*, a sua presença faz parte de cada passo da minha vida, principalmente, no meu percurso acadêmico.

Igualmente, não poderia deixar de agradecer a minha família, em especial, ao meu marido e ao meu filho, que estiveram, dia após dia, ao meu lado, apoiando a minha dedicação, me motivando e vivendo as correrias e alegrias do processo de escrita desta pesquisa, ao meu lado. Agradeço muito a eles, que muitas vezes tiveram que lidar com a minha ausência, mas sempre compreendendo o propósito e demonstrando, por meio de diversos gestos, o amor por mim.

Ainda agradeço ao meu pai que mesmo com tantos desafios enfrentados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fez com que, hoje, eu colhesse frutos das vivências como estudante egressa da Educação do Campo, me tornando uma pesquisadora e pesquisando acerca deste aspecto, para conhecer mais sobre essa realidade.

Também agradeço à minha querida orientadora, a Professora Doutora Mariana Esteves Oliveira, que, com a sua tranquilidade, leveza e simplicidade, me ajudou a delinear e conduzir esta pesquisa, tornando essa experiência um processo de crescimento vívido e alegre. Sou grata por acreditar em mim, acreditar na temática proposta nesta pesquisa, e por contribuir ao meu amadurecimento para desenvolver este estudo. Agradeço também aos membros da banca de defesa que dedicaram tempo para contribuir à evolução desta investigação de maneira muito significativa.

Agradeço, ainda, à comunidade escolar da instituição pesquisada, que me acolheu e abriu o espaço para que esta pesquisa tomasse forma. Sem ela, este estudo estaria fadidamente em perigo. Gratidão especial aos professores participantes! Manifesto minha imensa gratidão pelas trocas, carinho e confiança.

Não poderia esquecer de demonstrar gratidão ao professor Ionilson Alves de Oliveira que na minha adolescência acreditou em mim, até mesmo, quando nem eu acreditava em mim, com certeza é minha inspiração na minha trajetória de professora.

Muito obrigada a todos/as!

Credo do Educador

*Creio na Educação, por que humaniza, busca o novo,
é geradora de conflito, preparando para a vida.
Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de construir sempre novas relações.*

*Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de
transformação,
para a construção de uma nova sociedade.
Creio na Educação que promove e socializa, que educa
criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.*

*Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e
propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos
trabalhadores e das trabalhadoras do campo.
Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o
que ensinar.
Creio na Educação como um processo permanente e dialético
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.*

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

O proposta desta pesquisa direciona-se ao reconhecimento e discussão acerca da formação de professores da Educação do Campo no município de Três Lagoas (MS), especialmente a que denomina-se de “continuada”. Dessa forma, o objetivo é compreender os processos de formação de professores que atuam em uma escola do campo de Três Lagoas (MS), como ela ocorre e se há um esforço do sistema de Educação em auxiliar os/as docentes diante das especificidades, desafios e potências da escola do campo. A metodologia utilizada implicou em pesquisa bibliográfica, documental e realização de entrevistas semiestruturadas, sendo participantes da pesquisa uma professora especialista responsável pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três Lagoas (MS) e cinco professores que atuam na EMEC Antonio Camargo Garcia, uma escola campesina do mesmo município. Amparando-se no paradigma teórico da Educação do Campo, marcado pela história de luta do movimento social de mesmo nome e nas experiências pedagógicas dela decorrentes, discutimos os processos da pesquisa na perspectiva materialista, olhando para como o território três lagoense foi forjado em relação à questão agrária, e abordamos a Educação do Campo na forma como ela se expressa em políticas públicas para as escolas campesinas, como nos ajudaram os docentes entrevistados e na forma como eles evidenciam os processos de formação e formação continuada em suas realidades. Considerando o distanciamento da EMEC com movimentos sociais, desde sua origem, constatou-se que, em Três Lagoas (MS), a formação continuada dos professores das escolas do campo é prenhe de contradições, e formalmente, segue o mesmo modelo das escolas urbanas, não havendo uma distinção ou mesmo diferenciação de ambas. Observamos uma formação genérica que desconsidera as especificidades do campo e a legislação das políticas públicas conquistadas pelo movimento. Os docentes não participam de formações específicas, no entanto, reconhecem a necessidade de elaboração de estratégias próprias para atuarem na escola campesina e caracterizam isso como um aprender na prática e a partir das vivências dos estudantes. Os relatos sobre tais vivências escolares e as lacunas da formação continuada de professores aponta para os desafios da institucionalização das escolas que outrora foram demandas de movimentos sociais, que sejam observadas as necessidades dos educadores que atuam nestes espaços e que seja respeitada a luta pela permanência camponesa nos territórios rurais por meio de uma escola que reconheça o modelo educacional demandado por esta luta.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação do Campo; Escola do campo.

ABSTRACT

The proposal of this research is directed to the recognition and discussion about the training of teachers of Rural Education in the municipality of Três Lagoas (MS), especially what is called "continued". Thus, the objective is to understand the processes of teacher training who work in a rural school in Três Lagoas (MS), how it occurs and whether there is an effort by the Education system to help teachers in the face of the specificities, challenges and powers of the rural school. The methodology used implied bibliographic and documentary research and application of semi-structured interviews, with participants in the research being a specialist teacher responsible for the pedagogical sector of the Municipal Department of Education and Culture (SEMEC) of Três Lagoas (MS) and five teachers who work at EMEC Antonio Camargo Garcia, a peasant school in the same municipality. Based on the theoretical paradigm of Rural Education, marked by the history of struggle of the social movement of the same name and the pedagogical experiences resulting from it, we discuss the research processes in a materialist perspective, looking at how the Três Lagoense territory was forged in relation to the agrarian question, and we approach Rural Education in the way it is expressed in public policies for peasant schools, how the teachers interviewed helped us and the way they evidence the processes of training and continuing education in their realities. Considering the distance between EMEC and social movements, since its origin, it was found that, in Três Lagoas (MS), the continuing education of teachers in rural schools is full of contradictions, and formally, follows the same model as urban schools, with no distinction or even differentiation of both. We observe a generic formation that disregards the specificities of the field and the legislation of the public policies conquered by the movement. The teachers do not participate in specific training, however, they recognize the need to develop their own strategies to work in the peasant school and characterize this as learning in practice and based on the students' experiences. The reports on such school experiences and the gaps in the continuing education of teachers point to the challenges of institutionalizing schools that were once demands of social movements, that the needs of educators who work in these spaces are observed and that the struggle for peasant permanence in rural territories is respected through a school that recognizes the educational model demanded by this struggle.

Keywords: Teacher training; Rural Education; Rural school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAF	Associação Brasileira de Produtores de Florestas Plantadas
AM	Estado do Amazonas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEC	Escola Municipal de Educação do Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GO	Estado de Goiás
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MG	Estado de Minas Gerais
MS	Estado de Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PAA	Programa de Aceleração de Aprendizagem
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Estado de Pernambuco
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Estado do Paraná
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REME	Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFTO	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Território do Bolsão e assentamentos.....	26
Figura 2 - Censo agropecuário de 2017.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas do Censo de 2022 sobre Três Lagoas (MS)	33
Quadro 2 - Caracterização dos participantes entrevistados	35
Quadro 3 - Quantidade de publicações localizadas nas bases de dados da BDTD (2019-2023).....	43
Quadro 4 - Publicações selecionadas na BDTD (2019-2023)	45
Quadro 5 - Áreas de conhecimento das produções acadêmicas	51
Quadro 6 - Regiões brasileiras em que as pesquisas foram desenvolvidas.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 TRILHAS DE PESQUISA – MÉTODOS, ABORDAGENS, TEMPOS, ESPAÇOS E PARTICIPANTES.....	23
3 DA LUTA PELA EDUCAÇÃO À ESCOLA DO CAMPO.....	54
3.1 DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À ESCOLA CAMPESINA.....	59
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	63
3.3 ESCOLA(S) DO CAMPO: PARA ALÉM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, O CHÃO DA ESCOLA.....	69
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DO CAMPO TRÊS LAGOENSE.....	79
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CONCEPÇÕES E POLÍTICAS... 79	
4.2 FORMANDO-SE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS, FORMAÇÃO CONTINUADA E ESTRATÉGIAS DO APRENDER A SER DOCENTE NA ESCOLA CAMPESINA.....	90
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA EEMISTRUTURADA (ANAMNESE):	
.....	128
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	130

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a formação de professores que atuam na Educação do Campo no município de Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul (MS), com recorte para experiências daquilo que se convencionou chamar de formação continuada. A pesquisa nasceu a partir da seguinte problemática: Há escolas campesinas em Três Lagoas (MS), todavia, pouco sabemos sobre a formação daqueles que nelas atuam, e aventamos a possibilidade de que a formação dos professores na região desconsidere as conquistas e especificidades do movimento da Educação do Campo. Dessa forma, quais são os processos formativos de professores que atuam em uma escola do campo mediante às especificidades e desafios neste contexto?

Para uma melhor compreensão do objeto, é importante rascunharmos aqui o nosso entendimento sobre Educação do Campo, que doravante será aprofundado. É necessário, por agora, demonstrar que não se trata meramente de pensar uma educação fortuitamente realizada na zona rural, nas escolas que eventualmente se encontram no espaço agrário. Não se trata de mero contexto ou de uma modalidade de ensino.

Nas primeiras linhas a definirem Educação do Campo em dicionário especializado, Roseli Caldart (2012) nos apresenta a dimensão de classe desse fenômeno, lembrando que os trabalhadores são os protagonistas na Educação do Campo, em uma luta que ocorre pelo interesse dos camponeses que ali vivem. Esse movimento, que incide em políticas públicas, demanda ainda reconhecer a histórica negligência do estado com a escolarização dos homens, mulheres e crianças no campo, e que os modelos dominantes de agricultura, escola e sociedade não coadunam com a continuidade da existência camponesa.

A Educação do Campo pressupõe que uma formação radicalmente humana é fundamental, e que ela precisa estar vinculada à realidade dos trabalhadores de forma crítica e visando sua emancipação. Isto é, a dimensão política do conceito, expressa no argumento de que a Educação do Campo está associada a um projeto de sociedade e que este projeto é antagônico ao capitalismo, deve preceder a leitura desta dissertação, pois as formas pelas quais a Educação do Campo se realiza neste paradigma refletem essa dimensão.

Isso também acaba por prenunciar que recusamos o anúncio da neutralidade

científica, considerando-a impossível, pois todos nós temos uma orientação ideológica e ela pode se manifestar na pesquisa desde a escolha de um tema e nas relações que temos com ele, claro que a serem tratadas com as metodologias pertinentes para a perseguição de objetividades e da realidade possível de ser aproximada (Japiassu, 1975; Freire, 1987). Do mesmo modo, também a noção de formação de professores merece um olhar prévio, a ser melhor desenvolvido em capítulo específico. Isso também, porque o próprio projeto que originou esta dissertação tinha uma perspectiva original bastante marcada pela distinção entre formação inicial e formação continuada.

É provável que ainda encontremos resquícios disso ao longo do texto. Mas no seu decurso, todavia, desdobrando das próprias leituras sobre Educação do Campo e suas dimensões político pedagógicas, pensamos mais coerente compreender a formação docente enquanto um *continuum* e que não se resume a cursos de graduação e pós-graduação, tampouco, às perspectivas de “treinamento” que hoje subjazem as reformas curriculares que afetam todos os níveis de ensino.

A formação, numa perspectiva freireana, é postulada aqui, como a dialética das experiências político pedagógicas a que os professores se expõem para estarem no mundo e na escola. Mas, faremos recortes distintos, especialmente com os participantes das entrevistas desta pesquisa, que são cinco professores da Educação Básica que lecionam em escola do campo e uma professora especialista que atua como responsável pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) no município de Três Lagoas (MS).

No conjunto de nosso foco de investigação, nos interessa compreender as conexões das políticas públicas disponíveis para a formação destes docentes em âmbito municipal, daí a necessidade de, eventualmente, trabalhar em termos de formação continuada, como veremos a diante. Por isso, essa pesquisa busca responder: como se formaram esses docentes? Os professores que atuam em escola campesina em Três Lagoas (MS) obtiveram/obtem formação específica? Como essa formação ocorre e como os próprios docentes a caracterizam?

Assim, o objetivo geral é compreender os processos de formação de professores que atuam em uma escola do campo de Três Lagoas (MS), como ela ocorre e se há um esforço do sistema de Educação em auxiliar os/as docentes diante das especificidades, desafios e potências da escola do campo.

Nesse contexto, ao escutar as vozes dos/das professores/as, buscamos ainda, por meio dos objetivos específicos:

- Revisar a literatura sobre a história e a criação das políticas públicas voltadas o campo;
- Compreender sob qual perspectiva ocorre a Formação de Professores no município de Três Lagoas (MS) em relação à Educação do Campo;
- Identificar as possibilidades e/ou entraves ocasionados pela Formação Continuada de Professores para a Educação do Campo.

Enquanto pesquisadora, os motivos que levaram ao estudo discussões sobre a formação de professores provém da minha própria realidade vivida na infância, considerando que sou neta e filha de assentados, experienciando esta questão da educação rural/do campo. Nasci no município de Douradina (MS), mais precisamente, no distrito de Carmelândia. Meu pai conta que a terra onde morávamos foi de reforma agrária na época do governo de Getúlio Vargas¹ em 1954, sendo um sítio que era do meus avós maternos.

A primeira escola que frequentei, com 6 anos de idade, era organizada a partir de salas multianuais, e naquela época não existia Pré-Escola que correspondia a minha idade, mas precisava acompanhar meu irmão mais velho, pois assim não iria sozinho, além do fato de ter que ir a pé e ser distante de casa. A escola era de madeira, a carteira era uma só para dois alunos (modelo antigo), erámos 5 alunos e a professora utilizava bicicleta para ir da cidade até essa escola. Não me recordo dela trabalhar com os alunos atividades voltadas para a realidade do campo.

Depois, fui estudar no distrito que se chama Bocajá, também vinculado ao município de Douradina (MS), ficando ainda mais difícil estudar devido a distância e meio de locomoção, sendo bicicleta ou a pé. Nessa escola estudei o terceiro e o quarto anos do Ensino Fundamental durante o período da tarde, já o quinto ano passou a ser no período matutino. Nessa época houve uma melhoria, passando a ser ofertado o transporte escolar. Porém, seu horário de embarque era muito cedo e caminhava uns 9 km (quilômetros) para chegar até o ônibus. A poeira era demais e a viagem durava em torno de duas horas.

Depois, no sexto ano, aconteceu a minha transferência escolar para o município de Douradina (MS), ficando mais distante ainda. Naquele momento da

¹ Getúlio Vargas – grande nome da história política brasileira – foi o presidente que mais tempo ficou no poder. Cometeu suicídio em 1954. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/getulio-vargas.htm>. Acesso em: 29 jul. 2024.

minha vida, passei a viver a realidade da cidade, mas infelizmente, naquele ano desisti de estudar, pois a escola aparentava não ser importante. Posteriormente, do 6º ano ao 8º anos do Ensino Fundamental, estudei na escola Noé Nogueira, situada no assentamento Colônia Conceição, que pertence a cidade de Nioaque (MS).

Recordo-me que, no sexto ano, a sala era improvisada no pátio da escola, fechada com maderite, e neste assentamento, meu pai ficou acampado por todos os anos em fazendas vizinhas. Naquela época não havia perspectiva, não havia incentivo e nem condições para que os filhos de acampados/assentados tivessem uma vida melhor nesse local, pelo contrário, sempre nos diziam que teríamos que estudar e ir morar na cidade.

Nessa escola, sequer tinha uma horta para que pudéssemos cultivar e era tudo muito difícil. Já no Ensino Médio, o acampamento que meu pai fazia parte foi para a cidade de Sidrolândia (MS). Logo, ficamos acampados na fazenda que disseram que já seria loteada e, em relação à escola, embarcávamos no ônibus escolar que passava bem próximo ao barraco em que morávamos para irmos à cidade. Íamos eu e meu irmão, e até chegar a embarcar na condução, os pés já estavam vermelhos de terra.

Foi uma época marcada pelo *bullying*, já que em muitas vezes quando chegávamos na cidade outros estudantes faziam brincadeiras sem graça nos apelidando de “Pé de toddy”, “Pé vermelho”... Tudo isso fez parte do nosso percurso escolar, mas a vontade de estudar era grande e assim fomos superando os desafios.

Com o tempo, finalmente a fazenda foi loteada e hoje é denominada como assentamento Geraldo Garcia, em que até o presente momento meu pai reside. Pensando nesta trajetória escolar, percebo que não fui agraciada com professores que incentivassem que a terra, por meio do campo, poderia trazer melhorias para minha vida, ou seja, que poderia obter meu sustento dela, mas sim, que somente as oportunidades da cidade seriam capazes de transformar a minha vida e dos outros estudantes. Dessa forma, o tema desta pesquisa proporciona um reencontro com a minha história de vida, enquanto estudante do campo, até a experiência como professora pesquisadora para o desenvolvimento deste estudo.

Acerca desta pesquisa, o leitor encontrará elementos relacionados aos processos, reflexões e resultados, dispostos da seguinte forma: O primeiro capítulo aborda os processos desta investigação, em que optamos por reduzir a introdução e produzir uma reflexão separada, que acumulasse tanto as informações sobre as

perspectivas teóricas e metodológicas que nortearam nosso fazer, adicionando uma revisão de literatura, quanto dados que apresentem o território que serve de cenário/*locus* desta pesquisa, que trata-se da cidade de Três Lagoas (MS), incluindo a unidade escolar escolhida para a coleta de dados.

Também foi feita uma breve introdução a respeito dos participantes desta pesquisa, para tornar fluida a leitura posterior acerca das reflexões sobre Educação do Campo e formação, considerando os professores e professoras entrevistados/as como interlocutores/as destas reflexões. No segundo capítulo, abordamos sobre a Educação do Campo, explorando a História do Movimento da Educação do Campo, da relação incontornável do capitalismo nesta perspectiva, partindo de uma discussão teórica sobre o assunto numa visão que se embasa no materialismo histórico-dialético, mas também, auscultando, de forma incipiente, as compreensões dos/as docentes entrevistados/as, pois optamos por integrar os debates teóricos e contextuais com as falas dos sujeitos, oportunizando, com isso, uma análise crítica que não fosse descolada dos referenciais que estudamos na etapa bibliográfica desta pesquisa.

Por isso mesmo, este capítulo abordou, ainda, a luta pela Reforma Agrária², que permitiu aos trabalhadores o desenvolvimento de uma consciência política, em que passaram a se perceber como sujeitos de direitos às Políticas Públicas, como o acesso à Educação. Citam-se ainda as políticas conquistadas pelo movimento da Educação do Campo, as quais trouxeram consigo a necessidade de um olhar mais atento para as demandas camponesas, como a aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³ e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, ampliando o acesso à educação formal de crianças, jovens e adultos das áreas de reforma agrária. Mas complementam o debate as falas dos/as professores/as informando sobre a realidade da escola campesina estudada, em seus discursos, ou mesmo, em seus silenciamentos.

A partir deste debate, destacaram-se os pontos sobre as salas multianuais, a questão dos locais de moradias dos docentes e suas percepções sobre

² Reforma agrária é a revisão e redistribuição das terras de um país visando à maior democratização do acesso à terra e ao reconhecimento do valor social da terra. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/reforma-agraria.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024.

³ Conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

metodologias e práticas de ensino que acabaram por nos permitir entrever sobre suas concepções de escola do campo, e mesmo, de reconhecer as especificidades desta unidade escolar que estudamos, sobretudo, pelo fato de a escola não estar situada num território de assentamentos rurais.

No terceiro capítulo foi feita uma abordagem sobre as políticas de formação de professores, recortando também nas distinções de inicial e continuada para educadores do campo. Foram feitas considerações em relação a formação do educador do campo e a necessidade de compreensão e valorização das práticas sociais e de seu papel junto aos estudantes. Nesse contexto, é importante salientar que variadas foram as políticas desenvolvidas em prol à Educação do Campo pelo Ministério da Educação (MEC), na Educação Básica, visando o aumento da oferta de licenciatura para a qualificação das formações e valorização do magistério.

Pode-se citar a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que teve o objetivo de desenvolver uma série de ações com a instalação dos fundos estaduais permanentes para a formação do professor. Citou-se ainda, sobre a formação continuada no município de Três Lagoas (MS), considerando a proposta política pedagógica da Escola Municipal de Educação do Campo (EMEC) Antônio Camargo Garcia, nossa escola objeto de pesquisa.

As falas das docentes atravessam esses temas propostos, de modo que o diálogo produzido entre os referenciais, as políticas públicas e os participantes da pesquisa nos ajudassem a trilhar caminhos produzidos pela pergunta que norteia esta pesquisa, mesmo que as respostas não sejam objetivas, conclusivas ou consigam resolver os problemas históricos que vislumbramos.

2 TRILHAS DE PESQUISA – MÉTODOS, ABORDAGENS, TEMPOS, ESPAÇOS E PARTICIPANTES

Para realizar uma pesquisa com preocupações em torno da Educação do Campo e da formação de professores, suas interrelações, processos e contradições, compreendemos que deveríamos propor um olhar crítico aos contextos, à totalidade, e às fontes. Proseguimos então, com certas limitações, as contribuições do materialismo histórico-dialético, justamente porque o movimento da Educação do Campo tem convidado os sujeitos a isso.

A intenção é salientar o objeto em investigação como integrante da realidade contraditória – o capitalismo e o agronegócio, e que produziu, no decurso do tempo e das lutas dos sujeitos da Educação do Campo, potência transformadora, que deve ser analisada como dialética, do ponto de vista científico. Martins e Lavoura (2018) consideram que, conforme Marx e Engels (2007), os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, o reconhecimento da objetividade da realidade, independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre algo. Sendo que os elementos que constituem a prática social existem, são reais e possuem uma estrutura dinâmica interna de funcionamento, que se compreende pela consciência humana, por meio da atividade de investigação científica.

O método materialista histórico-dialético volta-se à interpretação da realidade, à visão de mundo e à práxis. Considerando a reinterpretação da dialética de Hegel, Marx compreende o movimento da realidade a partir da materialidade e concreticidade, invertendo o que Hegel postulava à dialética (idealmente, no plano do espírito, das idéias) e argumentando que o mundo dos homens exige sua materialização (Pires, 1997). Além disso:

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

O conhecimento é algo que se constrói por meio da prática do indivíduo, interagindo com o meio social e com a cultura. Saviani (1991), dialogando sobre a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica para compreender sua prática educativa, aponta o método materialista histórico-dialético como instrumento desta prática e explica a superação da etapa de senso comum educacional, por meio da reflexão teórica, para a etapa da consciência filosófica da realidade concreta da educação (Marília de Freitas Pires, 1997).

Ainda para Marília de Freitas Pires (1997), uma contribuição deste método para os educadores, como uma forma de busca para a compreensão do fenômeno educativo, compreende à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples para chegar à síntese de múltiplas determinações, afirmando então que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando se descobre sua mais simples manifestação para que possa haver a elaboração de abstrações e haja entendimento do fenômeno observado.

O método materialista dialético, conforme disposto em Marx (2011), não ignora a relação existente entre sujeito investigador e objeto investigado, considerando que para o método em questão, o sujeito investigador possui um papel ativo na pesquisa, sendo ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior configurando-se como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão (Martins; Lavoura, 2018).

Martins e Lavoura (2018) ainda afirmam que o sujeito possui papel essencial na análise e síntese operatória da pesquisa, e no materialismo histórico-dialético, é o objeto quem comanda a pesquisa, podendo-se afirmar que procedimentos e técnicas de investigações não são escolhas individuais realizadas pelo investigador conforme critérios pessoais, mas é o objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, pois elas emanam do próprio objeto da investigação e não da intuição do pesquisador.

Nesse sentido, e especialmente considerando nossa pesquisa e a leitura da realidade com que nos deparamos ao desenvolvê-la, importa destacar que as pesquisas sobre Educação do Campo têm um compromisso mais acentuado em discutir o método materialista histórico-dialético.

O futuro educador ou educadora do campo precisa estar atento ao movimento presente na educação do campo para que não

reproduza padrões de ensino de espaços e contextos urbanos no campo. Também é preciso afirmar que o método materialista histórico dialético permite compreender o campo enquanto local e território de vida, não somente destinado ao monocultivo e ao agronegócio de modo geral. (Rossi, 2014, p. 250)

Ainda para Rossi (2014), o materialismo histórico-dialético compreende a história num movimento de luta entre contrários, entre opostos, em que as contradições se evidenciem, como podemos observar na análise crítica do campo brasileiro, entre o agronegócio capitalista e a agricultura, e o modo de vida camponês.

Assim sendo, compreende-se que os estudos sobre Educação do Campo, em especial os que partam do paradigma do agronegócio (do ponto de vista crítico), e que contribuam na formação de educadores, não podem passar por alto da discussão do materialismo histórico-dialético, para não perder de vista a importância da construção de uma articulação efetiva dos direitos sociais para as populações camponesas (Rossi, 2014).

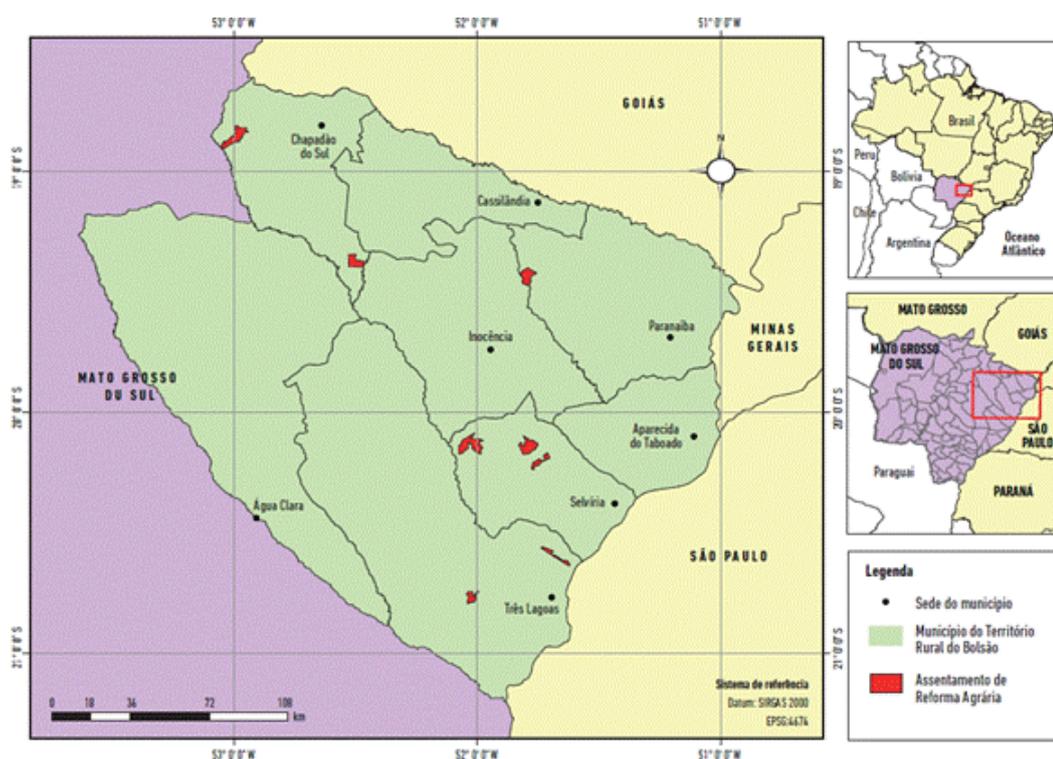
Acerca do exposto, como isso se expressa em nosso percurso de pesquisa? Na busca pelo entendimento dos tempos e espaços, ou especialmente do território, que carrega as condições materiais concretas e históricas e as contradições da totalidade capitalista, tanto no âmbito do agronegócio, que acaba por tentar liquidar a vida camponesa, quanto nas formas contraditórias com que isso se manifesta na educação, percebendo, no processo de escuta, também a reprodução da ideologia dominante que naturaliza o apagamento das lutas da Educação do Campo no contexto de seu desenvolvimento no âmbito da escola campesina. Ademais, a dialética se expressa na compreensão do importante papel que as lutas camponesas ocupam na constituição de políticas públicas para a Educação do Campo, ainda que nossa escuta pareça levar à reafirmação destas contradições do seu não-reconhecimento.

Uma expressão fundamental da observação crítica é a noção de que o espaço da própria pesquisa não é apenas um *locus* a ser identificado, mas um território a ser compreendido como integrante do movimento da realidade que compõe o objeto, assim, trazemos algumas considerações sobre o município de Três Lagoas (MS), especialmente sobre a caracterização da vida rural.

Três Lagoas (MS) é um município brasileiro da região Centro-Oeste, localizado no estado de Mato Grosso do Sul. Situa-se na Mesorregião do Leste

de Mato Grosso do Sul e na Microrregião de Três Lagoas (MS), sendo a terceira cidade mais populosa deste estado, com o quarto maior Produto Interno Bruto (PIB) de MS (cerca de 3,4 bilhões em 2012). Está situada em um entroncamento das malhas viária, fluvial e ferroviária do Brasil, localizada geopoliticamente no que se denomina de Território do Bolsão, constituído por dez municípios do estado de Mato Grosso do Sul (MS), sendo eles: Água Clara, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência, Paranaíba, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas, conforme podemos notar no mapa abaixo, que também permite apresentar os territórios de assentamentos no Bolsão. Observe que o município de Três Lagoas (MS) tem apenas duas áreas destacadas como de assentamentos.

Figura 1 - Território do Bolsão e assentamentos



Fonte: Extraída do texto de Vilela-Borzzone, 2019.

Sua história remete à ocupação nos moldes capitalistas da terra do século XIX, da frente pioneira que avançou sobre o oeste do território brasileiro, já amparada pela Lei de Terras de 1850, embora (ou por isso mesmo) sob as formas de grilagem, e desconsiderando as ocupações territoriais tradicionais de povos originários e camponeses pobres.

Alguns nomes se destacam entre os pioneiros, como Antônio Trajano, Antônio Paulino, Delfino dos Santos e os Garcia Leal, enredados em parentescos entre si a explorar essas terras e convidar seus contatos para “afazendá-las”, conforme nos ensina Izabel Camilo de Camargo, que ao analisar relatos memorialísticos dos pioneiros, acrescenta:

O que não consta nesse tipo de descrição memorialística sobre as famílias pioneiras é uma reflexão sobre a legalidade da posse, pois se a terra era devoluta não cabia a eles vender ou ceder, pelo menos do ponto de vista jurídico, a seus familiares ou amigos. Em seu depoimento, Protázio Garcia Leal disse a Sá Carvalho que eles cediam terras aos seus convidados. Cabe indagar o que acontecia com aqueles que não eram convidados? Se a terra era devoluta eles deveriam tê-la comprado do Estado, pois após 1850 já estava em vigor a Lei de Terras, conforme já descrito. Não consta dos inventários analisados a compra dessas terras. (Camargo, 2010, p. 85)

A mesma autora nos informa que a província de Mato Grosso, onde hoje também se situa o Mato Grosso do Sul, foi alvo dessa empreita colonizadora capitalista à base do latifúndio de gado, mas que em muito, forjada com o uso de mão de obra escravizada. Este conjunto de elementos acaba por permitir um resumo histórico que nos ajuda a compreender as raízes do cenário agrário no território que escolhemos estudar:

A pesquisa revelou que a imensa quantidade de terras devolutas, a existência de vegetação favorável à criação e a disponibilidade de gado selvático possibilitou que a ocupação territorial, apesar da região ser o espaço de inúmeras comunidades indígenas. Nesse sentido, passamos a entender que a história de Mato Grosso é, em poucas palavras, a história da expansão e ocupação do interior do país, da legitimação de latifúndios relacionados à criação de gado *vacum* com base na mão-de-obra cativa. (Camargo, 2010, p. 189)

A cidade de Três Lagoas (MS) cresceu simbolizada por suas aptidões agrárias, embora os anos recentes tenham sido palco de atração de indústrias, com subsídios estatais que permitiram suas instalações sem contrapartidas fiscais. O último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, divulgou que Três Lagoas (MS) possui 132.152 habitantes, com um crescimento bastante significativo diante do Censo de 2010, que apurou o número de 101.791 moradores. Esse crescimento se explica, em parte substancial, pelo esforço

capitalista-estatal de atração de empresas, via isenção fiscal, e de trabalhadores, em busca de empregos. Mas tal crescimento esconde os processos contraditórios que subjazem no discurso do progresso.

Pode-se destacar que nos últimos anos o desenvolvimento do capitalismo no campo sul-mato-grossense tem ocorrido com a atuação das empresas do agronegócio Suzano Papel e Celulose e Eldorado Brasil, ligadas ao setor celulósico, evidenciando a aliança terra e capital nos municípios localizados na Microrregião de Três Lagoas (MS). Considera-se que estas empresas encontraram condições adequadas de forma a possibilitar o avanço do capital no campo, como grandes áreas improdutivas com origem na apropriação privada da terra, isenções fiscais concedidas pelo Estado e a pouca atuação de movimentos sociais de luta pela terra (Baratelli; Medeiros; Luiz, 2019).

Ainda, conforme Baratelli, Medeiros e Luiz (2019), nos últimos dez anos aumentou o processo de territorialização do capital monopolista no campo, por meio da agroindustrialização, como as empresas do complexo eucalipto-celulose-papel, como a Suzano em 2009, e, Fibria e Eldorado Brasil no ano de 2012, que viram no município elementos para as suas implantações e permanências, tais como, a concentração fundiária e a atuação do Estado na dotação de infraestrutura e nos incentivos fiscais.

Como ocorreu no território brasileiro de forma geral, na região de Três Lagoas (MS) também predominava o latifúndio, antes caracterizado por fazendas de gado, e atualmente, por grandes empresas de agronegócio do eucalipto. Assim, no chamado Território do Bolsão o desenvolvimento da agricultura capitalista dificulta a efetivação da Reforma Agrária, sendo que as duas empresas, Fibria (atualmente Suzano) e Eldorado Brasil, escolheram, como áreas prioritárias para o plantio, as áreas ligadas às atividades de pecuária extensiva, localizadas no entorno de alguns projetos de Reforma Agrária nos municípios de Três Lagoas (MS) e Selvíria (MS).

Tal situação tem desencadeado o cercamento das áreas no entorno dos Projetos de Assentamentos, provocando o aumento do ataque dos animais nas lavouras e hortas em busca de alimentos e o aumento do trabalho acessório dos assentados. Nesse bojo, há que se destacar ainda o estado de paralisação da política de Reforma Agrária: valorização no preço das terras e processo de privatização da Reforma Agrária: inserção de programas sociais realizados pelas

empresas nos assentamentos, para a obtenção de certificações para a venda da produção nos mercados estrangeiros (Melo; Silva, 2016).

Nesse contexto, a vinda de indústrias para Três Lagoas (MS), como no caso das indústrias de celulose e papel, alterou o uso e ocupação do solo gerando uma série de impactos, tanto na área rural, como urbana. Pois as terras deste município que produzia arroz, feijão, milho e café, por exemplo, deixaram de produzir comida para ter seu uso prioritário definido pelos interesses das indústrias de papel e celulose (Melo; Silva, 2016). Esse processo gera, entre tantos, resultados perniciosos, com a expulsão e esvaziamento do campo.

A maioria das famílias assentadas vive em condições precárias de moradia e sem assistência técnica eficaz. Essa realidade é agravada pela baixa fertilidade do solo, por épocas prolongadas de seca, pela ausência de apoio técnico e pelas dificuldades na comercialização da produção. Há ainda, um visível estado de abandono dos projetos de assentamentos implantados por parte do Estado, contribuindo para que haja um aumento das dificuldades enfrentadas pelo camponês para permanecer na terra (Melo; Silva, 2016).

Nesta linha, o que traz sustento ao discurso do agronegócio é a geração de empregos diretos e indiretos por parte dos grandes complexos agroindustriais, como exemplo, o complexo de celulose e papel em Três Lagoas (MS). Embora grande parte dos empregos seja temporária, não reforça a ideia de geração de empregos regulares (Cardoso, 2012).

Como afirma Cardoso (2012), as instalações das fábricas de papel e celuloses no município de Três Lagoas (MS) tiveram como motivação os benefícios que favorecem a expansão do complexo celulósico, como a localização geográfica para o escoamento da produção; o clima favorável; a fartura de terras e água para o crescimento das árvores de eucalipto; os incentivos fiscais em níveis municipal, estadual e federal; a doação de terrenos; bem como, a facilidade para obter certificações para a venda de celulose. Isso nos permite compreender que não se trata apenas da livre iniciativa privada capitalista a questão desse desenho socioeconômico que nos serve de cenário, mas a convergência com os projetos políticos carregados pelo Estado, condizentes com a reestrutural produtiva do capital e a manutenção da aptidão agroexportadora do campo desde as plantações coloniais, até o presente momento.

Os últimos anos, todavia, foram de grande expansão no avanço dessa frente.

Cita-se o rápido crescimento do setor por meio de dados obtidos pelo anuário estatístico da Associação Brasileira de Produtores de Florestas Plantadas (ABRAF), tendo como base o ano de 2011, em que consta que em 2005 havia no estado 113,432ha de área plantada de eucalipto avançando em 2011 para uma área plantada de 475,528ha, tendo um aumento de mais de 76% (de área plantada). As maiores taxas de crescimento do plantio dos eucaliptos ocorreram nos anos 2007 e 2010, anos em que se iniciaram as construções das fábricas Fibria e Eldorado (Cardoso, 2012).

A expansão do cultivo do eucalipto no município de Três Lagoas (MS) e região tem provocado um novo desenho produtivo no campo, com desdobramentos em relação a produção de alimentos e do trabalho rural. Isso ocorre em virtude de o setor celulósico se apresentar mais lucrativo, fazendo com que muitos pecuaristas optem por arrendar suas terras ao invés de criarem gado que exige maiores custos operacionais. Nesse contexto, muitos do que trabalhavam nessas fazendas perderam seus empregos e suas moradias, sendo forçados a migrarem para a cidade em busca de oportunidades (Cardoso, 2012).

Ainda conforme Cardoso (2012), essa questão, no futuro, poderá desencadear maiores problemas, sendo que muitos desempregados serão dispensados das fábricas em razão da mecanização da produção, para que haja a redução dos custos e a maximização dos lucros, desencadeando um desemprego ainda maior após a finalização da construção das plantas fabris, somado ao já iniciado processo de expulsão dos trabalhadores rurais com o avanço do plantio. Tal cenário expressa a situação de contradições que atravessa o município de Três Lagoas (MS) também na vida urbana, marcada pelo inchaço e especulação imobiliária, aumento da pobreza, desigualdade, escassez e criminalidade. Há uma propaganda massiva sobre a cidade ser a capital da celulose, mas do ponto de vista socioambiental, desconsidera-se que metade da população não tem acesso a saneamento adequado, conforme dados do IBGE⁴.

É, portanto, a desigualdade e a concentração fundiária marcada pelo latifúndio e pelo agronegócio que compõem as características do território que nos serve de *locus* de pesquisa. Nesse sentido, não se trata apenas de um contexto, mas de uma

⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>. Acesso em: 05 abr. 2024.

compreensão material das contradições presentes no objeto de investigação, dando sentidos e significados para as questões que norteiam o estudo.

Ainda falando sobre contextos e espaços, enfatizamos que a pesquisa foi desenvolvida numa escola pertencente à rede municipal de ensino de Três Lagoas (MS). Em 2019 possuía 20 escolas, sendo 1 do campo, conforme dados fornecidos pela central de matrículas da SEMEC no ano de 2019, das quais 19 são urbanas e 1 do campo. No total, esta rede conta com 16.255 estudantes matriculados, e assim, distribuídos: Creche (zero a três anos), totalizando 3.127 crianças, sendo destas, 1.033 atendidas em tempo integral; Pré-Escola (4 e 5 anos), totalizando 3.385 crianças; Ensino Fundamental I (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), totalizando 8.156; Ensino Fundamental II (Anos Finais do Ensino Fundamental), totalizando 1.191 e no Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 393 alunos.

Até 2018 eram três escolas campesinas no município de Três Lagoas (MS), isso municipal e estadual, sendo elas a EMEC Antonio Camargo Garcia (escola em que esta pesquisa foi realizada), escola e de Arapuá (Distrito), chamada Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin, que até então era apenas estadual, e, a EMEC Elma Garcia Lata Batista (localizada no Distrito de Garcias). Contudo, esta última foi fechada em 2018, conforme descreve a reportagem abaixo:

Pais de alunos da escola Elma Garcia Lata Batista, no Distrito de Garcias, em Três Lagoas, compareceram na sessão da Câmara de Vereadores [...] ressaltando que os alunos passarão muito tempo no ônibus no trajeto para a escola do Distrito de Arapuá. “Serão três horas e meia no ônibus durante a ida e na volta”, comentou. (Santos, 2018, n.p.)

Na época, o argumento para fechar a escola foi o mesmo que tem sido utilizado por autoridades ao longo da história da educação brasileira: a baixa quantidade de estudantes matriculados. A mesma jornalista que apurou o protesto já havia trazido, em outra reportagem, as falas das autoridades de Três Lagoas (MS) sobre o fechamento da escola, destacando que:

A secretária e o prefeito Ângelo Guerreiro (PSDB) ressaltaram que é inviável manter uma escola funcionando com esse número de estudantes. Em novembro do ano passado, Maria Célia se reuniu com os pais de alunos da unidade escolar para informar que seria necessário o número mínimo de matrículas para evitar a desativação. De acordo com o prefeito, o baixo número de alunos

na zona rural é reflexo da monocultura do eucalipto - matéria-prima de papel e celulose. “A pecuária foi substituída por florestas e as pessoas que moravam na zona rural migraram para a cidade. É natural que os alunos fossem diminuindo. É impossível tocar uma escola com apenas 18 alunos”, argumentou.(Santos, 2018, n.p.)

O fechamento da escola se deu ao largo da legislação, Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que trata desta matéria, em que fora sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff⁵, contudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em parágrafo único do Artigo 28, é estabelecido que para o fechamento das escolas do campo é preciso ter o consentimento da comunidade e um diagnóstico precedido pelo respectivo sistema de ensino, bem como, o consentimento de órgãos normativos, como o Conselho Municipal de Educação (CME).

Ocorre que a lógica mercadológica internalizada e embutida no termo “custo-aluno” e as estratégias de nucleação escolar e de atendimento das demandas públicas com empresas de transporte, via repasses e licitações, direcionam a sociedade a acatar e naturalizar as soluções propostas no sentido de fechar escolas, como denunciam os movimentos sociais camponeses (Santos; Garcia, 2020). Nesse contexto, observamos que houve protestos e movimentação da sociedade, todavia, o desfecho foi o fechamento da unidade.

Observamos, ainda, que a dinâmica da ocupação territorial contraditória do capital em Três Lagoas (MS) é entendida como fator das causas do fechamento, no discurso do próprio prefeito da época, sem, contudo, uma análise crítica quanto ao seu sentido. Ali, a expulsão que o agronegócio/indústria do eucalipto provocou contra os camponeses no distrito de Garcia e arredores é tomado como apenas “um dado”. Com isso, tem-se atualmente, duas escolas camponesas neste município.

A escola em pesquisa, em que apresentaremos com mais detalhes adiante, atende as etapas educacionais: Educação Infantil (Pré-Escola), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao

⁵ Dilma Rousseff é uma política reconhecida por ter sido a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil, sendo eleita presidente em 2010 e reeleita em 2014. Seu governo passou por uma crise econômica, a qual ela não conseguiu reverter. Dilma Rousseff sofreu um processo de *impeachment* em 2016. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/dilma-rousseff.htm>. Acesso em: 01 ago. 2024.

9º Anos), e situa-se num território de fazendas, isto é, não é uma escola localizada em assentamento. Já a outra unidade escolar, situada no distrito rural Arapúa, oferta, junto a uma escola da Secretaria de Educação do Estado, as etapas de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com atendimento de aproximadamente 100 crianças, divididas em turmas de até 20 alunos por sala.

É importante salientar que o território rural do município de Três Lagoas (MS) é vasto, e segundo o IBGE, consta que os 1.101 estabelecimentos rurais ocupavam 936.648 hectares em 2017⁶. A escola que atende o distrito de Arapúa, Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin, existe desde 13 de junho de 1976, e foi designada, de acordo com a Resolução/SED nº. 2.501, de 20 de dezembro de 2011, para ser Educação Básica do Campo. Com salas multianuais, a escola atende estudantes das fazendas próximas, do Assentamento 20 de Março, e, daqueles residentes nas sedes dos distritos do entorno.

Muitos destes alunos são aqueles em que os pais perderam o emprego nas fazendas de criação de gado com as novas frentes agrícolas, alterando o uso da terra para plantios de eucalipto, e migraram para a cidade, mas retornaram ao campo e estão tentando nele permanecerem.

Um dado importante para nossa pesquisa é que alguns professores da Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin informam ter participado do Curso de Especialização em Educação do Campo, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como um dos pólos o campus de Três Lagoas (MS) (Machado, 2016). Isso revela que o território não está alheio aos cursos conquistados pela luta da Educação do Campo.

Esta escola também se encontra em expansão de atendimento e o que parece ser um diferencial é fato de atender aos jovens do Assentamento Vinte de Março, um dos poucos do município de Três Lagoas (MS).

Quadro 1 - Matrículas do Censo de 2022 sobre Três Lagoas (MS)

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/pesquisa/24/76693>. Acesso em: 05 abr. 2024.

Tipos de Unidades Escolares	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	0	0	0	0	101	0	4.994	330	3.197	539	58	125
Estadual Rural	0	0	0	0	113	0	142	0	73	0	0	0
Municipal Urbana	931	2.012	3.045	49	7.614	659	1.448	30	0	0	0	0
Municipal Rural	7	0	80	0	188	0	99	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	938	2.012	3.125	49	8.016	659	6.683	360	3.270	539	58	125

Fonte: Dados extraídos do IBGE (2023).

O Quadro 1 atualiza e reitera o pequeno número de matrículas em unidades escolares “municipais rurais”, se comparado tanto ao total de matrículas, quanto ao potencial do território, por sua extensão. Também temos a informação que muitos estudantes vêm da zona rural diariamente para serem atendidos na Escola Estadual Afonso Penna, uma unidade da zona central da cidade de Três Lagoas (MS). Os estudantes do campo, deste município, que não estão matriculados na escola campesinas enfrentam, portanto, as horas de transporte nos ônibus escolares mencionadas na reportagem que citamos anteriormente.

Destacamos, novamente, que a escola em que esta pesquisa foi desenvolvida é intitulada EMEC Antonio Camargo Garcia e participaram do estudo a responsável pelo setor pedagógico da SEMEC de Três Lagoas (MS), bem como, cinco professores desta unidade escolar. Estabelecemos questões para o roteiro de Entrevista Semiestruturada, baseando-se no desenvolvimento de suas práticas na Educação do Campo. Buscamos, no desenvolvimento das entrevistas, compreender dos participantes entrevistados pensamentos e opiniões a respeito da escolha profissional, da formação, da atuação e das formações inicial e continuada disponibilizadas aos professores da escola.

As entrevistas realizadas foram registradas em áudio e depois transcritas

literalmente, a fim de possibilitarem uma melhor leitura das respostas dos cinco professores e compreendermos como eles se sentem para atuarem na Educação do Campo, como se formaram e como se dá a questão da formação continuada ao longo da carreira docente. Durante a investigação, dos 23 professores que atuavam nesta unidade escolar, 5 aceitaram participar da entrevista semiestruturada, a maioria não se sentiu à vontade ou não podia, devido estar em sala.

Escolhemos as entrevistas porque buscamos conhecer as perspectivas, os sentimentos e as concepções dos professores e não apenas dados e/ou cursos que eles tenham realizado no decurso de suas vidas ou de seus trabalhos na escola campesina. Concordamos com Elisa Antônia Ribeiro quando aponta que:

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer suas atitudes, sentimento e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (Ribeiro, 2008, p. 141).

A faixa etária dos 5 participantes é de 25 a 45 anos, sendo 3 homens e 2 mulheres, com tempos distintos de atuações como docentes na escola, bem como, no que tange à formação inicial e término do curso, conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Caracterização dos participantes entrevistados

Docente entrevistado/a	Tempo de atuação na EMEC, em anos	Formação	Término do curso
Taís	07	Professora com Licenciatura em Pedagogia	2010
Andréia	13	Professora com Licenciatura em Pedagogia	2015
Fernando	08	Professor com Licenciatura em Pedagogia	2013
Marcelo	04	Professor com Licenciatura em Letras	2010
Tiago	09	Professor com Licenciatura em Matemática	2014
Maria Célia	Professora Especialista atuante como responsável de setor pedagógico na SEMEC do município de Três Lagoas (MS).		

Fonte: Dados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas.

No processo da pesquisa realizamos uma visita à unidade escolar, e fizemos as entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam na Educação do Campo, em março de 2023, e com a responsável do setor pedagógico da SEMEC, no mês de junho de 2023, a fim de escutar suas memórias de formação e identificar como ocorre o oferecimento de formação continuada por parte desta secretaria, bem como, dialogar com os professores da escola do campo do município de Três Lagoas (MS).

Fizemos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), do caderno "Orientações curriculares da rede municipal de ensino de três lagoas Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias de autoria da SEMEC deste município. Estes documentos nos ajudaram a conhecer a escola e traremos algumas de suas características ainda neste capítulo da pesquisa.

Por ser um estudo de abordagem qualitativa e análise crítica do objeto, a leitura bibliográfica, dos documentos supracitados, e a coleta e análise das entrevistas, se fizeram no cotejamento dialético com a realidade e a totalidade, buscando o cruzamento não apenas dos dados, mas as distâncias e aproximações entre os discursos proferidos nos documentos e nas entrevistas e o reconhecimento das lutas e contradições que a realidade apresenta. Assim, a bibliografia sobre o tema se apresenta de forma bastante consolidada, como demonstra-se na Revisão de Literatura que será exposta ao final deste capítulo.

Outrossim, partindo também das leituras de pesquisas produzidas sobre o tema, metodologicamente esta investigação considerou uma compreensão material, histórica e dialética da realidade, exigindo o devido reconhecimento da questão agrária, dos movimentos sociais do campo, das lutas que envolvem o campo e da escolarização como lanternas que iluminaram a escuta nas entrevistas, ainda que as falas dos docentes tenham que ser apreendidas nas brechas e nas entrelinhas, quando cotejadas no âmbito das lutas e contradições. Este contexto mostrou a necessidade de considerar um extenso aporte teórico, e também, um aprofundamento na prática e realidade vivenciada pela Educação do Campo.

No passo a passo, o estudo compreendeu três etapas de desenvolvimento, sendo a primeira, a realização da leituras de textos e documentos como o PPP e Regimento escolar; na sequência, foi feita uma discussão sobre a formação e formação continuada de docentes da Educação do Campo no país; e na terceira

etapa, a realização de um levantamento e análise de dados por meio das Entrevistas Semiestruturadas feitas com os professores participantes e representante da SEMEC do município de Três Lagoas (MS). Abrangeu a finalidade já citada anteriormente, que foi de compreender como se formaram e como ocorre o oferecimento de formação continuada por parte desta secretaria, bem como, dialogar com os docentes da escola do campo em questão, visando compreender se eles se sentem preparados para atuarem na Educação do Campo, mediante as suas histórias de formação.

O PPP informa que esta localiza-se a 180 km da sede do município de Três Lagoas (MS), contando com nove salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de tecnologia, uma sala de professores, uma secretaria, uma diretoria, uma cozinha, um almoxarifado, banheiros masculinos e femininos para os estudantes, banheiros masculino e feminino para os professores, pátio coberto com mesas e bancos e uma quadra sem cobertura.

Atualmente, a biblioteca e a sala dos professores dividem o mesmo espaço. Os profissionais da Direção e da Coordenação Pedagógica ocupam a mesma sala e os da secretaria escolar possuem espaço próprio. A sala de tecnologia, até o momento, é aproveitada como sala de vídeo, contudo, faltam computadores e instalação da *internet*. Este é um problema comum das escolas campesinas, geralmente sob o argumento das distâncias para o acesso ao sinal.

Pereira e Castro (2021), com base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Censo Escolar de 2019, trouxeram que há uma grande diferença de acesso à *internet* entre estudantes das escolas urbanas e rurais no Brasil, pois enquanto 92,3% das unidades escolares urbanas acessam a rede mundial de computadores, apenas 41,2% das rurais possuem esse recurso à disposição para o desenvolvimento de ensino. De maneira parecida a diversas escolas, a unidade, cenário desta pesquisa, também possui a necessidade da informatização, de laboratório de ciências, bem como, de mais salas de aula.

Há ainda, no local, duas casas destinadas à moradia de professores e funcionários, que devido às distâncias de seus lares, permanecem durante a semana na escola para trabalharem. Durante a pesquisa, havia 1 pessoa permanecendo na moradia cedida, as outras moram em cidades próximas à escola. Isso demonstra que os professores não são, em geral, moradores do território rural onde a escola se situa, conforme análise do PPP. Tal fato também expressa a

complexidade desse objeto, evidenciando a impermanência de docentes em longo prazo, com maior rotatividade no campo, afetando as escolas.

Daí, as políticas de remuneração que acrescentam valores aos salários de docentes em situações de “longas distâncias” ou “difíceis acessos”, visando atrair professores a estas unidades escolares. Além desta iniciativa, também são ofertadas as licenciaturas em Educação do Campo, que buscam mitigar esse problema incentivando a adesão dos próprios camponeses dos assentamentos na formação de professores para as escolas camponesas.

Porém, compreendemos que o problema não se resume à distância física ou maior rotatividade de docentes, mas numa perspectiva material de reprodução da vida camponesa e também identitária, da experiência camponesa como um importante fator da formação de professores. Aqui, já entendemos ser interessante trazer algumas falas resultantes das entrevistas para que nos ajudem a elucidar criticamente o debate.

Uma docente, por exemplo, ao ser indagada sobre esta questão de ser ou não residente do campo para lecionar na escola, considerou que:

Acho que seria a mesma coisa, depende da pessoa. Não importa se é na cidade ou campo, é uma identidade sua. Se você gosta do que faz, pode ser em qualquer lugar, pois vai se dar bem, vai produzir bem, então, não importa onde que mora. (Professora Taís).

Conforme destaca Molina (2015), a despeito da compreensão da docente de que “seria a mesma coisa” (ser ou não residente do campo), o movimento da Educação do Campo entende que seria importante formar camponeses para atuarem nessas escolas, como pressuposto de formar intelectuais orgânicos da educação e da escola camponesa. Argumenta-se que as licenciaturas em Educação do Campo responderam, enquanto políticas públicas, também a esta dimensão de política afirmativa, para a garantia do acesso de camponeses aos vestibulares especiais para tais cursos, como veremos adiante.

Nesse sentido, vale destacar que os demais participantes responderam a esta questão tal como a professora acima citada, orientados por uma perspectiva desvinculada da reflexão político-social que engendra o tema, referindo-se mais à qualidade do ensino produzida por docentes que residissem ou não no campo. Um docente fez alusão à necessidade de os professores estarem atentos

às especificidades camponesas, demonstrando reconhecimento das premissas básicas da Educação do Campo, mas desconsiderou a importância política sobre o vínculo da docência com a experiência camponesa. Ele afirmou:

Eu não vivi a experiência de morar aqui e trabalhar, creio que ruim não seria, se o professor estiver atento as questões, de como trabalhar. Mas também acho que o professor que vem de fora também tem condição de trabalhar, de dar aula, desde que ele esteja atento às questões do campo, às características desse tipo de educação. (Professor Marcelo).

Mais à frente retomaremos o debate inferindo, como aqui, pelas falas dos docentes participantes, acerca das concepções trazidas por eles quando se trata de abordar os temas da escola e da formação, aproximando-os das discussões políticas que têm sido apresentadas pelo movimento da Educação do Campo, para além do exercício de ensinar. Segundo o PPP, a EMEC Antonio Camargo Garcia surgiu da necessidade de atendimento aos estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental I em salas isoladas e multianuais que se localizavam nas fazendas.

A maioria contava com o transporte escolar fornecido pela Prefeitura de Três Lagoas (MS), enquanto outros utilizavam carroças, moto ou iam a cavalo para chegarem às escolas mais próximas, sendo que alguns alunos permaneciam na escola o dia todo, aguardando os pais voltarem do trabalho para buscá-los. Consta no documento que no término do Ensino fundamental I, pais e estudantes precisavam percorrer um extenso percurso até a cidade mais próxima, muitas vezes saindo na madrugada e retornando somente à noite. Em muitos casos, os alunos necessitavam morar com parentes para estudar ou se mudarem com a família para a cidade, trazendo um choque e estranheza a essas pessoas que antes viviam no campo.

A doação de um terreno ocorreu no ano de 1988, pelo senhor Antonio Camargo Garcia, fazendeiro, para que fosse construída a escola, e ele junto a sua família doadora buscaram apoio de órgãos competentes para que isto fosse possível. O documento destaca a figura de outro envolvido nesta história, o professor Jurandir Viana, que era responsável pelo setor de infraestrutura da SEMEC do município de Três Lagoas (MS), e que realizou visitas nas salas de extensões da Escola Municipal Rural Elma Garcia Lata, a mesma unidade escolar que foi fechada em 2018, no distrito de Garcias. Conforme informações

desta secretaria, no ano de 2023 a escola possuía 198 estudantes do G5 ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Ainda no documento, consta que a escola realiza diversas ações educativas desenvolvidas por meio de projetos e reuniões, palestras envolvendo pais, estudantes, funcionários, motoristas do transporte escolar e professores. Em 2012, os seguintes projetos estavam em funcionamento: Projeto guardiões da nascente, dia das mães, festa junina, dia das crianças, projeto brincadeiras infantis, gincana de habilidades, conhecendo a cultura sul matogrossense, aprendendo com o folclore convivência em sociedade através dos valores humanos, projeto de leitura escrita e cálculo, projeto oficinas pedagógicas e formação continuada do docente. Embora sem muitos detalhes, observamos que o projeto das nascentes tem relação orgânica com a realidade e as necessidades camponesas, e também, nos interessa conhecer como a formação de professores é pensada a partir da instituição, como veremos no último capítulo desta dissertação.

A escola também registrou que desenvolve, durante o ano letivo, palestras com profissionais da área que orientam estudantes, pais e funcionários sobre sexualidade, saúde, meio ambiente, além de vacinação e exames sobre prevenção, voltados ao câncer, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), aferição de pressão arterial, exames de sangue, combate a dengue e outros. Percebe-se, neste sentido, uma preocupação de a escola atender as demandas e os anseios da comunidade em relação a uma série de temas importantes, buscando ao mesmo tempo, uma aproximação dos membros pertencentes a esta instituição com as famílias.

Apesar disto, o documento tem uma conotação de formação aos moldes de treinamento, sem uma reflexão teórico-política acerca dos princípios pedagógicos fundamentais num processo de formação, como se pode observar nas próprias metas a serem alcançadas via calendário de atividades. As atividades escolares são fixadas pelo calendário escolar, elaborado pela unidade de acordo com a legislação em vigor e em conformidade com as disposições emanadas da SEMEC.

A escola possui as seguintes metas: promover palestras sobre a autoestima para professores, funcionários e pais; trabalhar em parceria com o conselho tutelar para combater a indisciplina dos alunos; trabalhar com projetos para a conservação do meio ambiente e a limpeza da escola; programar atividades que exijam que o aluno escreva mais; diminuir o índice de reprovação em 5%; diminuir o

índice de evasão no ensino fundamental em 2%; trabalhar com recreio dirigido; combater a violência entre estudantes (brigas); buscar parceria junto a comunidade local para que possamos enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de nossos educadores; promover jogos e campeonatos masculinos e femininos [...]. (Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 4).

Com base na análise do Regimento Escolar da unidade escolar em questão, percebe-se que a organização e o funcionamento da Educação Básica desta escola do campo apoia-se no discurso do respeito às diversidades entre as populações atendidas, com relação à atividade econômica, estilo de vida, cultura, tradições, e outros aspectos, mas a partir de uma concepção tecnicista e gerencialista que marcam as reformas educacionais e abrangem o conjunto geral das legislações educacionais desde o advento do neoliberalismo, a sua, cada vez maior, intromissão na Educação.

Quanto a sua estrutura curricular, no período abrangido pelo documento, a escola já se alinhava às diretrizes presentes na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao informar que adotava como princípio a implementação de propostas pedagógicas que atendessem às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando desta forma, o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. Nessa perspectiva, embora pareçam elementos positivos, ao historicizar esse movimento curricular é possível lembrar que:

Todavia, é importante salientar que os novos investimentos curriculares realizados em torno do protagonismo juvenil se inscrevem em uma relação ambivalente. Ao mesmo tempo em que se reconheciam as demandas das juventudes brasileiras, ancoradas em variados movimentos políticos e em um crescente campo de estudos acadêmicos, se assistia a um conjunto de investimentos políticos na população juvenil, e os conceitos estruturantes de suas lutas são reinscritos na esfera da atuação individual no mundo da economia. (Silva, 2023, p. 10).

O alinhamento escolar com as políticas curriculares não deve ser constatado desconsiderando que as escolas escrevem seus projetos pedagógicos no âmbito de políticas públicas oficiais, assim, não esperávamos que seus documentos expressassem a recusa, porém, no decurso desta pesquisa, vamos prescrutando as falas docentes na busca das brechas em relação às posições críticas em torno das reformas. Isso ocorre porque há o reconhecimento de que as atuais reformas

ferem frontalmente as conquistas do movimento da Educação do Campo, como veremos a seguir. Além do mais, não há uma discussão acerca da dimensão urbano/rural do currículo no documento, o que nos permitiu um olhar crítico a ele, e uma escuta esperançosa na fala dos docentes participantes.

Quanto as formações continuadas estas são oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e executadas pela unidade escolar por meio de profissionais da direção, coordenação pedagógica e técnicos da coordenação regional, durante o ano letivo, em datas pré estipuladas no calendário escolar anual, com o objetivo de atingir todos os docentes lotados na escola. A oferta de cursos pode ocorrer por áreas de atuações dos docentes, sendo: Inglês, Língua Portuguesa, Libras, dentre outras, propiciando aos docentes o conhecimento de novas teorias e abordagens metodológicas, aliando-se a teoria e a prática docente.

Conforme a análise do documento disponibilizado o total de matrículas no ano de 2020 foi de 799, porém, novamente, não tem nada específico para o público do campo. Destaca-se que o documento disponibilizado se refere ao ano de 2020. Salientamos que nossa pesquisa não se inicia e nem se encerra no que tange aos saberes sobre a formação de professores às escolas do campo. A análise da escola do campo, das políticas e da formação dos professores está entrelaçada a um conjunto maior de conhecimentos que nos auxiliam a compreendermos o nosso objeto, refletindo sobre o ponto de partida e como contribuímos ao debate que ele enseja. Assim, trouxemos uma breve revisão de literatura que o situe este estudo com relação a outras pesquisas.

Para o desenvolvimento do estado do conhecimento desta pesquisa, fizemos um levantamento das produções nacionais sobre o processo de formação de professores de escolas do campo, a fim de sabermos quais são as estratégias que já foram utilizadas por outras(os) pesquisadoras(es) que abordaram o mesmo tema. De acordo com Macedo (1996, p. 13), “a pesquisa bibliográfica trata de revisar a literatura existente e não redundar no tema de estudo ou experimentação”.

Assim, por meio de dissertações e teses publicadas entre os anos de 2019 e 2023, buscamos compreender os estudos científicos relacionados ao tema em questão. Os trabalhos foram selecionados pelas palavras-chave: “Educação do Campo” e “Formação de Professores”. Após as leituras dos resumos, verificamos

as produções relacionadas ao tema para fazermos as leituras completas e separarmos os materiais a serem utilizados nesta pesquisa.

Como *corpus* deste estudo, foram utilizadas 66 publicações (teses e dissertações) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD é uma plataforma digital que tem por objetivo armazenar teses e dissertações publicadas em Instituições de Ensino Superior (IES) em nível nacional. Os principais critérios de análises para as seleções foram a abordagem pedagógica de formação de professores e a fundamentação de atuação em instituições do campo.

Dessa forma, a investigação e abordagens adotadas no campo da educação visaram compreender como é desenvolvido o processo de conhecimento profissional de professores em formação e atuação em escolas do campo. Ao eliminar as pesquisas que não tinham relação com escola do campo, como resultado, obtivemos produções para cada ano do intervalo escolhido como marco temporal desta investigação, conforme o quadro, a seguir:

Quadro 3 - Quantidade de publicações localizadas nas bases de dados da BDTD (2019-2023)

TIPOS DE PESQUISAS	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL
Teses	09	09	03	04	02	27
Dissertações	09	07	13	06	04	39
Total Selecionado	18	16	16	10	06	66

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da BDTD, em 2024.

Conforme mencionado, na base de dados da BDTD foram selecionadas 66 produções entre teses e dissertações que abrangem a temática, priorizando estudos focados na formação do professor na Educação do Campo, com ênfase em sua *práxis* e sua formação profissional, como as pesquisas de Souza (2019), Paula (2021), Müller (2019), Correa (2019) e Borges (20210).

Diante da análise das produções, foi possível observar a relevância de investigações com abordagem quantitativa, ou seja, sendo direcionadas à realidade de cada pesquisador, centrando-se diretamente nas instituições do campo sobre a prática do professor e a ação de programas de incentivo educacional, como o projeto de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas

do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (Borges, 2021). Tal projeto visa a formação continuada de professores na modalidade de Educação do Campo.

Souza (2019) enfatiza a importância da formação de professores em sua amplitude, ou seja, que é preciso respeitar as especificidades dos sujeitos do campo, com a formação de professores que atuam nas escolas camponesas, respeitando seus contextos de atuação. Dessa forma, busca-se, então, destacar a relevância da formação continuada de professores para a docência, conforme as suas necessidades formativas, considerando que a Educação do Campo não demanda que se restrinja o currículo aos saberes camponeses, mas se alargue, somando-se aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, aqueles que permitam ressignificar a existência digna da vida camponesa.

Logo, os estudos de Paula (2021) trazem fundamentos conceituais acerca da modalidade de Educação no Campo, entendida como uma área de conhecimento específica que compõe perspectivas diferenciadas de educação, pautando-se nos princípios do diálogo e da construção do conhecimento por meio da integração e problematização da realidade de vida e do trabalho que incorporam o cotidiano dos educandos e professores.

Müller (2019) apresenta o conceito “Educadores Resilientes” como um direcionamento da prática em relações pedagógicas das escolas do campo como algo determinada pelos interesses do capital e do agronegócio, ou seja, articulando-se à realidade da população, como a natureza e o cotidiano local, e direcionando-se à prática para a EJA, tratada por Melo (2019), em sua pesquisa.

Corrêa (2019) insere a formação de professores por meio do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) diante de sua prática nas Escolas do Campo, enfatizando a ação didática em salas multianuais, ou seja, salas que comportam estudantes de diferentes faixas etárias, sendo esta, uma realidade aparente nas escolas rurais.

Ao contextualizar os avanços tecnológicos que abrangem a temática, Casimiro (2022) e Munin (2022) refletem sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no campo, como o acesso a *internet*, disponibilidade de sinal, dispositivos tecnológicos e etc. No quadro a seguir, estão demonstradas as teses e dissertações localizadas na BDTD.

Quadro 4 - Publicações selecionadas na BDTD (2019-2023)

N.	Autor	Ano	Título	Tipo de Publicação
01	Fernando Luís Pereira Fernandes	2019	Práticas de letramento de professores de matemática em formação na licenciatura em educação do campo	Tese
02	Guilherme Martins Teixeira Borges	2019	Educação, campo e contradições: a turma Evandro Lins e Silva	Tese
03	Juscelino Francisco do Nascimento	2019	Políticas linguísticas para a educação do campo e formação de Professores: um percurso da UFPI a Massapê do Piauí	Tese
04	Vagner Viera de Souza	2019	Formação de professores: potencialidades e desafios de uma proposta formativa para a Educação do Campo	Dissertação
05	Fábio Soares da Paz	2019	Educação do campo: interfaces entre práticas curriculares e formação do professor na área de ciências da natureza	Tese
06	Gabriela Garcaioli	2019	Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores	Tese
07	Gioconda Marisol Luz Lima Silva	2019	Educação do Campo e Educação Matemática: uma articulação possível?	Dissertação
08	Claudia Maria Andrade Skrzypietz	2019	Formação do professor do campo: a questão da variação linguística	Dissertação
09	José Luiz Müller	2019	Formação de professores na UNEMAT: um estudo do curso de pedagogia para educadores do campo	Tese
10	Ivanise Simplicio de Melo	2019	Os saberes da formação de professores da educação de jovens e adultos do campo do Estado de Pernambuco	Tese
11	Tânia Mara de Andrade Oliveira e Silva	2019	A educação do campo em Itauna (MG): uma escola em construção	Dissertação
12	Mônica Andrade Modesto	2019	Pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão: por entre querer e fazeres da (trans)formação ambiental na educação do campo	Tese

13	Luiz Otavio Costa Marques	2019	Ensino de Língua Estrangeira, Educação de Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos	Tese
14	Mariana Ferreira da Silva Morais	2019	A relação ao saber matemático de professores no contexto da educação do campo do município de Belo Jardim-PE	Dissertação
15	Telma Maria de Freitas Araújo	2019	Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?	Dissertação
16	Daniel Rodrigues Corrêa	2019	Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Dissertação
17	Greicy de Jesus Coelho	2019	O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação do Campo em Manaus: um estudo de caso à luz da Ecolinguística	Dissertação
18	Ivana Ferreira dos Santos	2019	Formação de professores em uma escola da zona rural do município de Uberlândia: das necessidades formativas à formação contínua	Dissertação
19	Elisandra Carneio Cardoso de Freitas	2020	A formação de professores de Ciências na licenciatura em Educação do Campo: tecendo tramas na Alternância	Tese
20	Alessandra Gomes de Castro	2020	Do rural ao campo: formação de professores para qual educação?	Tese
21	Antônio Marcos Teixeira Dalmolin	2020	À sombra deste jacarandá: articulações entre ciências da natureza e educação do campo na formação docente	Tese
22	Lilia Reijane Ribeiro dos Santos Menezes	2020	Formação de professores: sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do campo da Universidade Federal do Tocantins campus de Arraias (TO)	Dissertação

23	Edir Neves Barboza	2020	A formação de professores e a organização do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFGD	Tese
24	Heloisa Vitória de Castro Paula	2020	Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo	Tese
25	Rose Belite Cardozo Aguiar	2020	A formação dos educadores das Escolas do Campo no Município de Humaitá-AM	Dissertação
26	Deiviane Priscila Amaral Araújo Vianna	2020	Políticas públicas educacionais: a educação do campo e os impactos da multissérie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont-MG	Dissertação
27	Izabel Cristina Martins	2020	Política pública de educação do campo: análise no movimento da licenciatura em educação do campo na UFMA	Tese
28	Helena Quirino Porto Aires	2020	Análise dos desafios e perspectivas do curso de licenciatura em educação do campo, campus de Arraias, estado do Tocantins	Tese
29	Fábio Vinicius Alves	2020	As concepções das políticas de formação de professores de educação básica em periódicos acadêmicos brasileiros	Dissertação
30	Cherlei Marcia Coan	2020	Possibilidades para a construção de uma docência crítico-transformadora dos formadores da área de ciências da natureza na licenciatura em educação do campo: um estudo na UFFS Campus Erechim-RS	Tese
31	Manoel Gonçalves dos Santos	2020	Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades	Tese

32	Felipe Pedro Leite de Aragão	2020	O ensino de História no contexto da educação do campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar	Dissertação
33	Nathália Gueiros Nunes	2020	Ensino da música na formação humana: concepções dos Professores de música do projeto arte e cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS	Dissertação
34	João Otavio Garcia da Silva	2020	Discussões sobre ciência na formação de professores: articulações entre natureza da ciência e teoria da atividade cultural-histórica	Dissertação
35	Marcia Cristiane Venturini Hilbig	2021	Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal	Dissertação
36	Marinez dos Santos de Paula	2021	Educação do campo: desafios e possibilidades no Assentamento Realidade	Dissertação
37	Brenda Sarmiento de Andrade	2021	Os estágios de docência nas licenciaturas em Educação do Campo: um panorama a partir dos espaços educativos escolares	Dissertação
38	Osmiriz Lima Feitosa	2021	A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital	Tese
39	Kelly Cardoso Brasil	2021	A Alternância desde a Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação
40	Gleice Aparecida de Moraes Lima	2021	Tornar-se professor do campo: representações sociais em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em matemática	Dissertação
41	Dariany Andrade de Souza	2021	Ensino com pesquisa e a formação de professores/as no contexto amazônico: evidências e contradições no Programa Ciência na Escola no ensino médio do campo	Dissertação

42	Izelda Todero	2021	Ciências da natureza e o contexto do campo: formação de professores de anos iniciais em um curso normal magistério no litoral norte do Rio Grande do Sul	Dissertação
43	Welton de Araujo Prata	2021	O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no município de Humaitá-AM	Dissertação
44	Wanderson Rocha Lopes	2021	Tensões em um curso de formação de professores de uma escola do campo	Dissertação
45	Bruna Sarmiento de Andrade	2021	O currículo das licenciaturas em Educação do Campo da Região Sul: uma discussão a partir da educação em saúde	Dissertação
46	Elaine Cristina Soares Surmacz	2021	Profissionalidade do professor de geografia na educação do campo em Irati, PR: o saber pedagógico geográfico do campo	Tese
47	Jean Carlos Antunes Catapreta	2021	Influências na atuação do docente no ensino superior na área de Ciências, na licenciatura em educação do campo na região centro-norte do Piauí um estudo de caso	Tese
48	Angelita Cristine do Santos	2021	A educação do campo e o processo de rearticulação de escolas públicas do campo - Sudoeste do Paraná – 2015/2020	Dissertação
49	Vanessa Azevedo Cabral da Silva	2021	Políticas de formação de professores e práticas curriculares: articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul Pernambucana	Dissertação
50	Luciane Cerati Borges	2021	A formação continuada de professores do campo e a Refocar: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional – região Sudoeste do Paraná – 2015-2020.	Dissertação
51	Bruna Cardoso Cruz	2022	Saberes docentes e formação de professores(as) no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás	Tese

52	Safira Rego Lopes	2022	Desafios e possibilidades da política de formação de professores e professoras do campo: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA	Dissertação
53	Patrícia Spinassé Borges	2022	Evidências de diálogos entre a educação do campo e educação ambiental em um curso de licenciatura	Tese
54	Cristiane Tusset	2022	A formação interdisciplinar na prática docente de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da UFRGS	Dissertação
55	Regiane Oliveira Rodrigues	2022	A formação do educador do campo: concepções, desafios e perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Dissertação
56	Nelson Aparecido Silva Casimiro	2022	Avanços e limites no uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICS) na educação do campo – Escola Estadual Padroeira do Brasil	Dissertação
57	Josivan dos Santos Moura	2022	Educação do campo, identidade de jovens camponeses e tecnologias: contradições e desafios	Tese
58	Viviane de Almeida Lima	2022	A interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos docentes-formadores dos cursos de licenciatura em educação do campo da área de Ciências da Natureza	Tese
59	Sarah Elimery Sampaio Thomé	2022	Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada	Dissertação
60	Neusa Aparecida de Lima	2022	Entre a educação rural e a educação do campo: práticas pedagógicas no processo de transformação da escola rural em escola pública no/do campo	Dissertação

61	Vanessa Domingos Toledo	2023	Extensão universitária: análise da práxis extensionista do Laboratório de educação do Campo e indígena da Unicentro	Dissertação
62	Bruna dos Santos Prata	2023	As práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em uma escola do campo de Parintins/AM	Dissertação
63	Jose Roberto Rodrigues de Oliveira	2023	Campo em Movimento: Projetos e Programas – das Roças às Políticas de Educação do Campo	Tese
64	Anderson Henrique Costa Barros	2023	Letramento estatístico em cursos de licenciatura em educação do campo: Diálogo e investigação com professores formadores	Tese
65	Edna Regina da Silva Aguiar Arruda	2023	Inclusão em educação e formação de professores: caminhadas e labirintos no (re)inventar das práticas pedagógicas	Dissertação
66	Fernanda Cristina Schiochet	2023	A formação continuada de professores de escolas públicas no/do campo: relações entre pesquisa-ação e um instrumental teórico-metodológico específico na modalidade da educação do campo	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da BDTD, em 2024.

Com os levantamentos foi observado que a maioria das produções acadêmicas selecionadas está circunscrita à área da Educação e das Ciências Humanas, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Áreas de conhecimento das produções acadêmicas

Áreas	Quantidades de pesquisas localizadas
Educação	16
Ciências Humanas	44
Ciências Sociais e Exatas	06
Total	66

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da BDTD, em 2024.

Por meio do mapeamento e da seleção das pesquisas, foi possível ressaltar a

importância de aprofundar saberes da docência, principalmente relacionados à prática profissional do professor atuante em escolas do campo, sendo esta, uma questão que demanda atenção perante o poder público e a comunidade escolar. Na Educação do Campo, o professor torna-se fundamental no processo de ensino aprendizagem, levando-se em conta, a baixa autoestima dos estudantes em virtude das dificuldades cotidianas enfrentadas e a necessidade de trabalho na área rural, dificultando suas permanências no ambiente escolar (Casa; Lima, 2012).

Diante disso, é de grande relevância o conhecimento e a prática do professor, pois ele é o responsável por transformar a realidade pedagógica de uma determinada região. Contudo, há implicações como condições estruturais, mudanças climáticas, distância, salas multianuais, e, principalmente, escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos. As dissertações e teses levantadas têm maior concentração no Sudeste e no Sul do Brasil, entretanto, são advindas de todo o território brasileiro como é possível observar no próximo quadro.

Quadro 6 - Regiões brasileiras em que as pesquisas foram desenvolvidas

Região	Porcentagem (%)	Quantidade de Trabalhos
Sudeste	13.49%	19
Sul	11.36%	16
Centro Oeste	9.94%	11
Nordeste	8.52%	10
Norte	7.1%	10

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da BDTD (2024).

Esse levantamento proporcionou um olhar voltado ao equilíbrio de estudos direcionados à temática de Formação de Professores no Campo no país. Mesmo apresentando uma estabilidade conforme as regiões, o Sudeste se mantém em destaque. Trata-se de uma região que é mais populosa, em que apenas 6,8% dessa população reside no campo, portanto, gera a necessidade de um olhar do poder público à educação rural.

São necessárias melhorias nas unidades educacionais para o atendimento dos estudantes de maneira que tenha equidade em relação aos alunos das áreas urbanas, bem como, a oferta de transporte escolar adequado, regular e seguro, capaz de contemplar a população que se locomove para as escolas urbanas

(Pereira; Castro, 2021). Estamos assumindo uma proposta de contribuir com este quadro no sentido de ampliar o conhecimento para além do eixo sul-sudeste, reconhecendo o dinamismo das periferias na produção dos saberes.

Mediante ao que foi exposto, as pesquisas selecionadas ao longo do estado do conhecimento, por meio da BDTD, proporcionaram um aprofundamento teórico e reflexivo no que tange à importância da formação de qualidade de professores e profissionais da educação, logo, interligada ao poder público, pois diante da realidade das Escolas do Campo, as condições pedagógicas ainda se encontram em defasagem.

As pesquisas apresentam eixos norteadores que direcionam essa temática, bem como, outras reflexões que também são pertinentes ao assunto e que ainda estão em pauta na sociedade atual, que seguirão como base a novas investigações no campo científico. Tendo destacado e discutido os contextos, sujeitos e *locus* de nossa pesquisa, seguimos às próximas seções desta dissertação para auscultar os vestígios da Educação do Campo na formação dos professores que atuam na escola campestre em que este estudo foi desenvolvido.

3 DA LUTA PELA EDUCAÇÃO À ESCOLA DO CAMPO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996).*

Historicamente, desde os tempos da colonização, a distribuição de terras no Brasil é marcada pela desigualdade, pela expropriação e pela violência, além de concentração fundiária nas mãos de poucos. O latifúndio de *plantation* caracterizou a economia colonial e definiu a hegemonia do modelo agrexportador que atravessou séculos (Prado Jr., 1967). Mais recentemente, no desenvolvimento do capitalismo no Brasil, especialmente após a chamada Revolução Verde, novas técnicas de produção agrícola invadiram o campo e a propriedade da terra passou a ter cada vez mais um valor de venda, fazendo com que muitos capitalistas das cidades começassem a se interessar pelas produções do campo (Almeida, 2016).

A Revolução Verde se caracterizou como a difusão de tecnologias agrícolas em países menos desenvolvidos, ocorrendo no período de 1960 e 1970, a partir da modernização das técnicas utilizadas. Conforme Octaviano (2010), esta detinha a promessa de acabar com a fome mundial, porém, trouxe inúmeros impactos sociais e ambientais negativos, como exemplo, o aumento da concentração fundiária e a dependência de sementes, alterando a cultura dos pequenos proprietários que encontravam dificuldades para serem inseridos aos novos moldes.

Santos (2012) ressalta que o projeto da Revolução Verde se intensificou no período da ditadura civil-militar e da modernização que conservou o latifúndio, considerando que a crise dos anos 1970 trouxe mudanças para a agricultura brasileira, em que se pode ver um intenso processo de centralização e concentração de capitais transformando os diversos oligopólios em monopólios e aprofundando a fase monopolista.

A essência da Revolução Verde, gerenciada pelo capital financeiro, o qual controla o grupo de multinacionais que detém a patente das sementes e a produção

de fertilizantes e agrotóxicos, é mudar o ambiente e implantar as monoculturas, incorporando contingentes energéticos, por meio de insumos, produtos do petróleo, que são produzidos pelas multinacionais controladas pelo capital financeiro que reproduz este capital em um novo segmento econômico, o agronegócio (Santos, 2010).

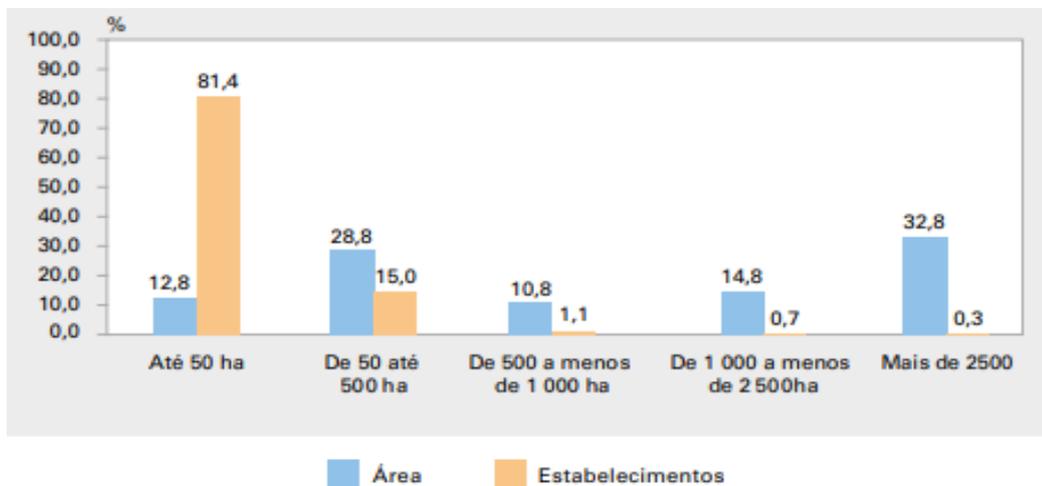
Sobre a questão agrária no Brasil o jogo de forças existentes entre capital e trabalho, considerando que a forma concentrada de apropriação das terras coloca numa situação de subserviência a população do campo, bem como, deprime as condições em que é ofertada a força de trabalho na cidade, haja vista a luta que se coloca pela terra, em que estão ligadas a intensificação da exploração do trabalho.

Também destacamos que entre os anos de 1950 e 1960, se sobressaia a exploração rural, com a predominância do trabalho livre, assim, o trabalhador se configurava como força de trabalho a serviço do proprietário, ligando-se à ela pelo seu esforço que cedia ao empregador. O que cerne da luta política era a trabalhista, visando melhores condições de trabalho e vida no campo, pois as formas de remuneração da força de trabalho no campo brasileiro se igualavam a uma relação de trabalho assalariada e capitalista, produzindo uma série de consequências na economia agrária brasileira, como a ampliação do mercado consumidor e o estímulo à produtividade agrícola.

Considera-se, ainda, segundo Moreira (2016), que a modernização do modelo capitalista da agricultura contribui ainda mais para a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, sugerindo a destruição da agricultura camponesa, a devastação e a degradação dos empregos rurais, a miséria da população rural, e também, a deterioração do meio ambiente, fazendo com que o campo enfrente o desemprego, o trabalho informal, bem como, a carência de políticas públicas neste contexto.

Como resultado, temos um campo do agronegócio com a maior área concentrada na mão de poucos, conforme aponta o IBGE no último Censo Agropecuário, de acordo com a figura a seguir:

Figura 2 - Censo agropecuário de 2017.



Fonte: Dados extraídos do IBGE com base no Censo Agropecuário de 2017.

O mesmo relatório do IBGE ainda informa que:

Em termos regionais, o dado revelou uma concentração fundiária mais intensificada na Região Centro-Oeste, com 53,2% da área dos estabelecimentos agropecuários ocupada por estabelecimentos com mais de 2 500 hectares. Isto é, apenas 2,4% do número total de estabelecimentos da Região correspondia a mais da metade da área total ocupada do total de estabelecimentos na Região. Por outro lado, 57,0% dos seus estabelecimentos tinha até 50 hectares e ocupava apenas 3,3% da área. (IBGE, 2017, p. 47).

Lembramos que esta pesquisa se situa na região centro-este, por isso, o destaque acima. Nela, observa-se a reprodução da questão fundiária nacional, com a concentração de área de terra em poucas mãos e as pequenas propriedades ocupando menos de 4% da área, tratando-se de uma desigualdade estridente.

A interpretação sobre a questão agrária se mostra estar na base dos problemas de uma nação em formação, relacionados à precariedade da conjuntura mercantil e ao caráter originário da economia e sociedade brasileira, conferindo ao capitalismo do país, instabilidades econômica e social crônicas, mostrando fragilidade ao processo de industrialização advindo da vulnerabilidade de uma economia subdesenvolvida, com um mercado interno pouco crescente. Nesse cenário, evidencia-se a insegurança dos monopólios internacionais frente a tais circunstâncias

De acordo com Arlindo e Almeida (2016), a luta pela terra, no Brasil, demonstra a possibilidade da criação e da recriação da classe trabalhadora do campo, nos enfrentamentos com relação a terra e suas possibilidades de efetivação, sendo que esta evidencia a questão agrária e a questão camponesa, trazendo consigo as contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo que, além de suas relações capitalistas, possibilita a recriação do campesinato e sua reprodução social para que possa permanecer na terra.

As lutas dos movimentos sociais pela terra têm sido uma constante na história do Brasil, sobressaindo-se as dificuldades e necessidades desses povos, que buscam em condições precárias o acesso ao saber que lhes é direito, garantido por lei, mas que em detrimento a tantos entraves, é posto em segundo plano. Mas a luta pela terra não se encerra em si.

Nas últimas décadas, homens e mulheres marcharam e acamparam para retomarem territórios de agricultura camponesa, tensionando as vias das políticas de reforma agrária. Milhares já obtiveram a conquista dos assentamentos e, diante dos desafios para permanecerem na terra, mobilizaram novas lutas, como por crédito, e condições para manterem suas famílias no campo. Dentre elas, a ausência de escolas camponesas era um ponto fundamental. Assim, a educação do campo nasce no seio do MST, que é o maior movimento social latino-americano neste contexto.

É importante salientar que trata-se de um movimento fundamental pela busca de melhores condições da população do campo, desde o direito pela terra, até o acesso à educação, considerando a necessidade de cada indivíduo para o exercício de sua cidadania e obtenção do verdadeiro reconhecimento em uma sociedade.

O MST é fruto de uma questão agrária estrutural e histórica no Brasil, que nasceu da articulação das lutas pela terra, as quais foram retomadas a partir do final da década de 70 na região Centro-Sul do país e expandiu-se ao restante do território nacional. Destaca-se ainda que o MST foi iniciado no período de 1979 a 1984, sendo criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que foi realizado de 21 a 24 de janeiro de 1984 na cidade de Cascavel, no estado do Paraná (PR) (Caldart 2001).

O MST encontra-se organizado em 22 estados brasileiros, tendo os mesmos objetivos definidos no encontro do ano de 1984, ratificados no I Congresso

Nacional realizado em Curitiba (PR), em 1985. Possui a finalidade de lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados, nem exploradores (Caldart 2001). O movimento já registra, em sua história, áreas conquistadas do latifúndio as quais se tornaram lugares de vida e de trabalho para muitas famílias, bem como, de produção de alimentos para outras; sendo que antes de completar duas décadas de existência já registrava 81 cooperativas de trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, 45 unidades agroindustriais, a eliminação da fome e a redução dos índices de mortalidade infantil nos assentamentos espalhados pelo Brasil (Caldart, 2001).

O MST apresenta características que o diferencia em seu percurso de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma trajetória breve, se considerarmos dentro de um processo histórico mais amplo, e mais extensa, se o compararmos com a maioria dos movimentos camponeses do Brasil, com menor tempo de fundação (Caldart, 2001).

O que devemos apontar como uma primeira contradição importante para esta pesquisa é que considerando a questão agrária no Brasil e refletindo sobre a questão agrária que discorreremos sobre Três Lagoas (MS), em seu histórico, notamos que embora haja dois assentamentos neste município, e mesmo a luta camponesa, materializada desde a resistência indígena contra a frente pioneira de séculos antes e na existência e resistência dos assentamentos de hoje, a presença do MST é muito tímida neste território local.

Apesar de atividades realizadas historicamente com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), de acordo com Coelho (2022), Três Lagoas (MS) não é um dos municípios sul-matogrossenses onde o MST se territorializou. A ausência do movimento é uma constante quando empreendemos nossos olhares para os depoimentos docentes e para as escolas campesinas do município, incluindo nossa escola objeto, que não está situada em nenhum dos dois assentamentos desta cidade. Isso não exige a escola campesina de se alinhar às demandas da Educação do Campo em compromisso com uma educação emancipatória, ao contrário, exige que as secretarias se esforcem em promover o encontro entre as demandas da educação do Campo e os e as professores/as e demais sujeitos da escola.

Cabe destacar que neste capítulo, após reconhecermos a questão agrária como fundante da luta pela educação campesina emancipatória, vamos tratar dos

meandros neste contexto via movimento da Educação do Campo, bem como, de suas conquistas legais, até chegarmos à caracterização, contraditória, da escola do campo em que realizamos este estudo, mediante as perspectivas dos docentes, com base em seus relatos.

3.1 DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À ESCOLA CAMPESINA

Há uma história da Educação do Campo como movimento social e há as variadas histórias das escolas campesinas, muitas delas situadas no campo, mas sem vinculação orgânica com a luta histórica da Educação do Campo, embora muitas vezes recebam, a partir dos marcos legais conquistados pela referida luta, os reflexos resultantes de serem integradas às políticas de educação do campo. Este parece ser o cenário em que nossa pesquisa se situa.

A luta dos movimentos sociais encontra-se diretamente ligada às contradições do capitalismo e, nos últimos anos, de sua reestruturação. Conforme ressalta Almeida (2016), o Estado capitalista atua mediando forças entre a mão de obra da classe trabalhadora e o acúmulo do capital com interesse na qualificação da mão de obra para o mercado enquanto surgem as reivindicações dos trabalhadores numa perspectiva da contra hegemonia, mostrando-se neste cenário, a importância dos movimentos sociais contra hegemônicos ao paradigma do capital, como o MST.

A História da Educação do Campo nasce da e na luta camponesa, possuindo uma relação importante com os movimentos de lutas sociais por melhores condições de vida e manutenção de seus direitos, entre os quais se destacam os direitos pela terra, e também, pelo acesso ao conhecimento, assim como a classe operária não nasce espontaneamente a partir da maquinofatura, mas principalmente a partir de experiências conflitivas de classe (Thompson, 1983).

Para Molina (2015), o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com o período da crise do latifúndio e a consolidação do Agronegócio, em que houve certa fragilidade da aliança das classes dominantes, cooperando para o crescimento e avanço das lutas pelos direitos dos camponeses, em que houve a conquista, por exemplo, do PRONERA e a ampliação da luta da educação do campo.

Reconhecemos que o movimento social fundamenta suas lutas nas

contradições do capital, mas muitos dos elementos que traremos neste momento da pesquisa correlaciona às lutas do movimento da Educação do Campo com as políticas públicas, pois, no âmbito do programa a que estamos produzindo a presente discussão, nossa pesquisa se situa na linha de Políticas Educacionais.

Conforme Carvalho (2011), em relação ao desenvolvimento do capital pode-se encontrar movimentos de lutas sociais que mostram as forças que existem nas classes em oposição à burguesia e ao Estado, sendo que a burguesia encontra-se subordinada à busca pela então chamada mais-valia de maneira que alcance seus objetivos. Este contexto apresentado pelo capitalismo é prenhe de limites, e mostra a necessidade de propor mudanças nos meios de produção.

De acordo com Carvalho (2011), as leis do capital devem ser substituídas por novas leis, tendo como base o modo de produção de produtores associados, em que haja espaço para que cada membro possa participar de forma igualitária da riqueza e da produção. Nesse sentido, a luta pela Reforma Agrária permitiu aos trabalhadores uma consciência política, passando a perceberem-se como sujeitos de direitos às Políticas Públicas para além do acesso à terra, como a educação. Dessa forma, os movimentos sociais do campo reivindicaram do Estado o reconhecimento do direito à educação e a urgência deste em assumir políticas públicas para sua efetivação (Moreira, 2016).

Um marco para compreendermos esse processo é a obra denominada A Pedagogia do Movimento, em que Caldart (2004) aborda como a educação e a luta pela terra se entrelaçam, propondo uma pedagogia que vai além do ensino tradicional, incorporando a prática da luta social e a construção de uma nova sociedade. A autora argumenta como alguns valores do movimentos foram se incorporando à luta por uma educação dos e para os camponeses como de: Educação como Prática Libertadora, em que argumenta que a educação no contexto do MST deve ser uma ferramenta de libertação.

Ela demonstra como o projeto que nasce do encontro do MST com a escola requer uma pedagogia que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas que também emancipe os sujeitos envolvidos, promovendo uma consciência crítica e uma visão transformadora do mundo. Outro elemento que se destaca é o que ela denomina de pedagogia da terra, que enfatiza a conexão entre o ser humano e a terra.

Essa pedagogia valoriza o conhecimento tradicional, a experiência e as lutas

vividas no campo, propondo uma educação que respeita e integra essas dimensões. São ainda considerados a coletividade e autonomia numa perspectiva da construção coletiva do conhecimento. Esse movimento-encontro passa a preconizar a educação como um processo comunitário em que a participação ativa e a autonomia dos sujeitos são fundamentais para a aprendizagem.

Para Caldart (2004), a educação deve estar intimamente ligada às práticas sociais e às lutas dos movimentos, servindo como uma ferramenta para transformar a realidade social e política dos participantes. Para ela, a educação nas escolas rurais que o MST exigia quando adentrou à luta pela escola não pode ser a mera replicação da educação para o capital, que vem sendo promovida na escolarização convencional pelo Estado, pelo seu alinhamento às necessidades de mercado.

Assim, Caldart (2004, p. 102) afirma que “a educação deve ser contextualizada, deve dialogar com a realidade dos educandos e estar diretamente ligada às suas lutas e práticas sociais. Somente assim ela pode contribuir para a transformação social”. Na referida obra, a autora reflete acerca de uma visão detalhada de como a educação pode ser forjada para servir a objetivos emancipatórios, propondo uma pedagogia que integre a prática social, o conhecimento tradicional e a coletividade como pilares centrais.

Podemos compreender que para o MST a escola do campo é lugar que faz sentido na vida camponesa e no âmbito da escolarização, chegando ao movimento Sem Terra, ou seja, é momento de novas experiências, é lugar de continuar a lutar. Embora seja possível apontar para a ausência de quaisquer menções acerca dos movimentos sociais e sua importância para a escola, os/as professores/as participantes desta pesquisa expressaram, eventualmente, comparações entre os estudantes do campo em relação aos das escolas urbanas de forma positiva, como se observa no relato a seguir:

Ah, posso comparar meus alunos daqui do campo com o da cidade de Inocência que é onde trabalho. Posso falar para você que eles não ficam a desejar, pois é um público bom, efetivo, gosto muito. (Professora Andréia).

Essa visão positiva pode ser considerada um avanço diante das representações históricas acerca dos camponeses, na construção da figura do Jeca-

Tatu⁷, que merca o imaginário brasileiro dentro de um conjunto orquestrado de proposição cultural de que o campo seria lugar de atraso quando ocupado pelos camponeses. A luta da educação do campo também se construiu no combate à visão preconceituosa contra o camponês, em combate à dicotomia campo x cidade e de que a escola rural não poderia ser boa como a escola urbana (Caldart, 2004).

Mas é sintomático que nas entrevistas o movimento não tenha sido mencionado. É preciso destacar que a educação do campo é tributária da luta do MST e que as conquistas em torno da escola do campo se originam dessa pedagogia de luta que Caldart (2004) apresenta. Ao conquistar políticas públicas, nasce o paradoxo do afastamento do movimento do espaço escolar.

Moreira (2016) destaca que no ano de 1992, o MST lançou o seu primeiro boletim de Educação, tendo como tema: “Ocupar, resistir e produzir também na educação”, apresentando os princípios de orientação sobre como deve ser uma escola de assentamento, sendo que o mesmo ainda afirmava que a escola constituiu-se como um local de vivência e sobre uma nova ética, bem como, que o ensino deveria partir da prática a fim de conduzir ao conhecimento da realidade.

Nesse sentido, destaca-se a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Este encontro, realizado em julho de 1997, teve como objetivo pensar e articular uma educação para o campo, ao passo que impulsionou a realização em julho de 1998, em Luziânia, Estado de Goiás (GO), de uma conferência nacional organizada pelo MST, sendo esta considerada um marco histórico na luta pela Educação do Campo, trazendo ainda,

⁷ Jeca Tatu é uma das figuras geradas pelo escritor Monteiro Lobato, muito conhecido por suas histórias infanto-juvenis, as quais giram em torno dos famosos personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Algumas de suas obras, porém, são de cunho social, de natureza crítica e denunciam questões como o contexto arcaico do universo rural e o descaso com doenças como o amarelão, então sério problema de saúde pública. Este modelo do caipira não idealizado está presente no livro *Urupês*, da saga criada por Lobato para os adultos. Ele revela, em um painel composto por 14 narrativas, a real situação do trabalhador campestre de São Paulo, visão nada agradável para as autoridades políticas da época e também para a classe dos intelectuais. Isto porque Jeca é a imagem do ser legado ao abandono pelo Estado, à mercê de enfermidades típicas dos países atrasados, da miséria e do atraso econômico. Condição nada romântica e utópica, como muitos escritores pretendiam moldar o caboclo brasileiro, nesta mesma época. A imagem de Jeca Tatu foi utilizada inclusive como instrumento em operações de esclarecimento sobre a importância do saneamento público e a urgência em erradicar doenças como o amarelão, que matava tantas pessoas nos anos 20. Como afirmava Lobato, “*Jeca Tatu não é assim, ele está assim*”, vitimado pelo desprezo de um governo nada preocupado com esta camada social. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/jeca-tatu/>. Acesso em: 09 ago. 2024.

significativas conquistas na legislação brasileira, específicas desta modalidade (Moreira, 2016).

Conforme reafirma Caldart (2009), a natureza da Educação do Campo está ligada às lutas dos trabalhadores e aos projetos do campo, bem como da sociedade brasileira e do mundo, que se baseia no capitalismo vivido, em que a realidade exige que seja tomada uma posição teórica e prática por parte de todos os sujeitos que desenvolvem um trabalho voltado à educação. Tais concepções, quando postas em movimento, tensionaram o Estado e foram, ao longo do tempo da luta, entre avanços e recuos, obtendo conquistas legais e deparando-se com seus limites.

As conquistas de políticas públicas para a Educação do Campo apontam a necessidade de um olhar atento para as demandas que o campo apresenta, considerando a existência de camponeses que necessitam de assistência em uma infinidade de aspectos, entre estes, o melhoramento de suas qualidades de vida e de suas expectativas futuras.

As políticas públicas definiram Educação do Campo como um espaço educacional com objetivo de atribuir visibilidade aos camponeses com enfoque maior no trabalho, enquanto gerador das condições necessárias para de produção para subsistência. Tal apropriação e uso de direitos é resultado de anos de luta dos movimentos sociais que denunciavam e denunciam historicamente os descasos da realidade brasileira quanto à divisão social de classes e, mais especificamente, das particularidades específicas do homem do campo que, marginalizado não é praticamente expropriado e geralmente se evadia da zona rural. (Mamoré et al., 2013, p. 201).

Molina e Rocha (2014) afirmam que o movimento da Educação do Campo possui em sua pauta a demanda por educação cuja identidade se encontre ligada à realidade do camponês. Todavia, o centro desta proposta não se fecha sobre uma escola associada ao meio rural ou uma escola que se mostra universal, considerando que parte deste pressuposto esconde as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo, mostrando então, a precariedade da escola a partir dos seus vínculos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos escolares.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

É necessário que as políticas públicas considerem além das necessidades que há no campo, também os conhecimentos e saberes que o mesmo pode oferecer, promovendo uma efetiva socialização e valorização da vida campesina, considerando a realidade vivida pelos camponeses e a contribuição que isto pode trazer ao meio social.

Uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. espaço da cultura. (Brasil, 2013, p. 31).

A iniciativa pela criação de políticas públicas é fruto das necessidades que podem ser observadas em uma dada realidade, visando o atendimento das demandas que se apresentam e que mostram suas carências e anseios por melhores condições de vivência e interação no meio em que o indivíduo vive.

As políticas públicas constituem-se como ações do Estado destinadas a atender as solicitações sociais que em maior ou menor medida necessitarão de agentes normativos para o cumprimento do direito cidadão. Elas não são construções abstratas advindas de um único segmento ideológico, visto que existem contextos conflitivos que não podem ser ignorados numa sociedade democrática. (Mamoré et al., 2013, p. 200).

Nesse sentido, um dos marcos fundamentais em relação às políticas em Educação do Campo foi a construção e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Pareceres n. 36/2001 e a Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação definem a identidade da escola do campo através de seu vínculo com as questões que compreendem a sua realidade, as quais encontram amparadas na temporalidade e conhecimentos dos alunos, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia no meio social, bem como nos movimentos sociais em defesa de projetos que buscam soluções exigidas as questões voltadas á qualidade social da vida coletiva no país. (Vendramini, 2007, p. 2).

Ainda conforme Vendramini (2007), no ano de 2003 ocorreu a instituição por

meio do MEC, de um Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, sendo que em 2004 o mesmo criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), abrangendo em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Tais políticas já eram, por sua vez, tributárias da história de reivindicações e projetos que o movimento da Educação do Campo trilhava, como a construção do PRONERA, demandado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, de forma a celebrar os 10 anos do Setor de Educação do MST, tendo como objetivo realizar um balanço dos resultados alcançados na área educacional. Ao passo que, neste mesmo encontro também foi identificada a existência de universidades que consideravam o tema da Educação na Reforma Agrária, porém com certos desafios, já que os trabalhos eram realizados de forma isolada, mostrando a necessidade de realizar um diálogo entre esse conjunto de parceiros, de forma a promover avanços na escolarização nos assentamentos, pois os índices mostrados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, em 1996, eram extremamente baixos (Molina; Rocha, 2014).

O PRONERA já buscava a formação de profissionais em nível superior e a organização de um processo democrático, prezando pelos interesses e necessidades dos indivíduos a fim de alcançar os objetivos propostos, não considerando um dado grupo ou seus interesses, e sim, o atendimento das reais necessidades identificadas no meio social. Diniz e Lerrer (2018) consideram que este programa constituiu-se como uma política pública relevante para a democratização do Estado no Brasil, ao se posicionar por uma gestão democrática, participativa e compartilhada, em que se consideravam as implicações e os enfrentamentos gerados pelo programa, ao se pensar nesta modalidade de gestão em um país marcado por políticas públicas assistencialistas.

Refletir sobre a presença das políticas públicas na Educação do Campo requer um olhar abrangente para as necessidades do campo, para as possibilidades existentes nestes territórios de construção e reconstrução de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos pertencentes a esta realidade.

No Documento intitulado Referências para uma política nacional de Educação do Campo - Caderno de Subsídios (Brasil, 2003), afirma-se que o desempenho escolar resulta do capital sociocultural e a qualidade da oferta, considerando-se

que a precariedade com relação ao primeiro aspecto mencionado é fruto do desamparo da população do campo no decorrer do tempo, refletindo, então, no analfabetismo. A oferta de um ensino de qualidade mostra-se prioritário para o resgate social desta população, sendo considerado um caminho para que possa ocorrer a inclusão social e desenvolvimento sustentável.

De acordo com Oliveira (2009), em relação às políticas educacionais no último ano do primeiro mandato do Governo Lula⁸, que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da CF de 1988 e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), anterior ao primeiro citado, considerando-se o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica ao abranger três etapas educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista de 14 anos.

No governo Dilma pode-se destacar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, que visou a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira, tendo como público-alvo, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social, a fim de que recebessem incentivos financeiros para a permanência nos cursos oferecidos (Waldow, 2014).

Nesse contexto, tendo à luz das políticas públicas, muitas ações foram elaboradas com o objetivo de encaminhar a questão, dentre elas, o ProJovem Campo - Saberes da Terra, que em 2005 foi incorporado ao referido programa como uma de suas modalidades. Essa iniciativa visava o oferecimento de qualificação profissional, e também, oportunidades para que jovens agricultores de

⁸ Luiz Inácio Lula da Silva foi metalúrgico na sua juventude, tornou-se líder sindical, político e chegou à presidência ao vencer as eleições em 2002, 2006 e 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/luiz-inacio-lula-da-silva.htm>. Acesso em: 09 agos. 2024.

18 a 29 anos que não haviam concluído o Ensino Fundamental frequentassem a escola. O foco era voltado à ampliação do acesso e à qualidade da educação, considerando as características, necessidades e pluralidade de gênero, e questão étnico-racial, geracional, política, cultural, econômica, territorial e produtiva dos indivíduos que viviam no campo (Mamoré *et al.*, 2013).

Dessa forma, este programa encontrava-se baseado em um eixo articulador entre Agricultura Familiar e Sustentabilidade, que segundo Mamoré *et al.* (2013) orientou os eixos temáticos para o trabalho com os estudantes do campo, considerando sua população alvo e sua preparação para o trabalho e os seguintes eixos: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; Cidadania, organização social e políticas públicas; Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

O programa ProJovem Campo – Saberes da Terra visava o incentivo dos jovens para a sua permanência nos sistemas de ensino, mediante ações de combate à evasão e abandono escolar, buscando a efetiva inclusão nestes ambientes e oportunidades de aprendizagens.

O programa do governo federal faz parte da política nacional direcionada a jovens agricultores e familiares considerados conforme os requisitos do art. 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, mas ainda é objeto de discussão na transição ente política de governo e política de estado, entre políticas de abrangência segmentada e políticas de alcance universal tanto quanto à democratização, quanto ao acesso e extensão. A Educação de Jovens e Adultos neste modelo integra a Qualificação Social e Profissional destinada Agricultores(as) Familiares com o objetivo de desencadear ações coletivas na possibilidade de maior atendimento à solicitações do homem do campo. (Mamoré *et al.*, 2013, p. 204)

Este busca a consideração dos direitos dos jovens camponeses não somente à escolarização, mas também à terra, a melhorias no campo, a criação de políticas afirmativas que possam garantir a sua permanência e seu sustento, haja vista a garantia dos direitos de todo indivíduo na CF de 1988. A criação destas, a partir das diretrizes, trouxe maior atenção para a Educação do Campo, propondo discussões a respeito do processo educativo, dos desafios a serem superados e da necessidade do desenvolvimento de uma prática que atenda as demandas dos camponeses e considere as suas realidades.

Conforme consideram Rotta e Onofre (2010), é necessário que esta política não tenha uma superioridade da cidade para o campo para que haja a inserção de novas relações que se mostrem baseadas na solidariedade entre ambos. O mesmo deve ocorrer nas formas de poder de produção econômica de gestão política e do cognitivo, pois o campo destaca-se por sua diversidade e abriga tanto o produto como o produtor de cultura, incentivando a criatividade e constituindo-se como um espaço onde há cultura.

Na esteira da luta da Educação do Campo, outro passo desse processo de conquistas em torno das políticas para as escolas situadas no meio rural foi o reconhecimento da necessidade de adequação do calendário escolar e de metodologias educacionais que considerassem às realidades locais dos camponeses. O reconhecimento da Pedagogia da Alternância⁹, desde 2006, via Parecer CNE/CEB n. 1, 1 de fevereiro de 2006, considera que:

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sócio-cultural, participativo, geográfico e legal. A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo. (Brasil, 2006, p. 10).

Muitas escolas campesinas já praticavam a Pedagogia da Alternância, especialmente as escolas-família-agrícola, mas foi por meio do parecer de 2006 que as escolas campesinas ganharam maior chancela para adotarem calendários escolares adequados às condições geosociais, como de regimes de cheias, distâncias (mesmo dentro dos assentamentos) e peculiaridades dos ritmos de agricultura familiar, que demanda a presença dos jovens por maior tempo no

⁹ No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze Unidades da Federação Brasileira a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00106.pdf?query=FAM%C3%8D LIA. Acesso em: 10 agos. 2024.

trabalho agrícola.

Cada escola pode optar, considerando seu território, por flexibilizar o calendário em divisões com seções para o tempo desenvolvido na escola e o tempo desenvolvido em atividades práticas na comunidade, com uso de metodologias em que a Pedagogia da Alternância pressupõe para que estudantes também desenvolvam essa parte (do calendário escolar) em seus meios sociais.

Cabe destacar, todavia, que mesmo com o avanço dos debates da Pedagogia da Alternância, a partir do parecer de 2006, posteriormente foi publicado o Parecer CNE/CP n. 22, de 8 de dezembro de 2020, considerando:

- I – A urgência de ações no campo para a oferta de vagas nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- II – Dificuldades de autorização e reconhecimento em alguns sistemas de ensino, em face de suas especificidades didático-metodológicas; e
- III – A necessidade de normatização em nível nacional, a fim de que as potencialidades da Pedagogia da Alternância alcancem os que dela precisam. (Brasil, 2020, p. 3).

Três anos depois, já no terceiro mandato do governo de Lula, foi publicada a Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023, que define no Capítulo I, Art. 1º “[...] princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior” (Brasil, 2023, p. 01). Isso demonstra o quão desafiadora tem sido a implementação das conquistas legais demandadas pelo movimento da Educação do Campo para as escolas camponesas no país.

3.3 ESCOLA(S) DO CAMPO: PARA ALÉM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, O CHÃO DA ESCOLA

As escolas camponesas de Três Lagoas (MS), incluindo a nossa escola objeto, não fizeram adesão à Pedagogia da Alternância até o presente momento. Tal informação, todavia, se choca com a própria necessidade apontada pela Professora Especialista da SEMEC, que ao ser indagada sobre o desafio em gerir as escolas camponesas desta rede, destacou que:

O desafio que a gente vê com relação a escola rural, maior desafio mesmo, é... está ligado a questão da acessibilidade dos estudantes, mas numa situação temporária, porque em épocas de chuva, tem essa dificuldade. É do acesso aos/dos estudantes... Tem alguns locais que os ônibus não consegue passar, então isso é uma situação de períodos, mas é uma... a gente não vê tantos desafios como a gente tem na cidade, na urbana. (Professora Especialista Maria Célia).

Destaca-se que a professora se refere à escola como escola rural, e não escola do campo, embora as próprias políticas públicas tenham permitido que a unidade escolar em tela fosse reconhecida como escola do campo de forma a se beneficiar das leis que regem a Educação do Campo. As escolas campesinas podem, como visto por lei, adaptarem seus calendários inclusive considerando os ciclos de regimes de cheias, como fazem as escolas pantaneiras (Piatti, 2013).

Além disso, há outras dificuldades, como a ameaça de fechamento das escolas campesinas considerando o número de estudantes/moradores do campo, sob a insígnia da relação custo/aluno, como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, a despeito da Lei n. 12.960, de 27 março de 2014, que impôs barreiras no sentido de limitar o fechamento das escolas rurais a partir da necessidade de consulta à comunidade atendida pela unidade escolar. Uma das estratégias mais adotadas pelas escolas campesinas em relação a esse desafio é a adoção de salas multianuais, que anteriormente, eram denominadas salas multianuais. As salas multianuais acabaram por caracterizar o trabalho docente nas escolas campesinas, por ser esta uma realidade há muito tempo desenvolvida nas escolas situadas no meio rural.

Sobre o tema das turmas multianuais nas escolas do campo, alguns professores que foram entrevistados na pesquisa relataram desafios para a organização do trabalho, especialmente pela sobrecarga, já que lecionam para estudantes com idades diferentes e que possuem necessidades distintas, exigindo maior atenção. Além disso, há estudantes que apresentam defasagem na aprendizagem, como expressa a docente a seguir:

Agora realmente trabalho com umas salas multianuais (G5 e G6) pré- 1 e pré-2, então a gente tem... É um pouco complicado que têm aquelas crianças totalmente imaturas e aquelas que já sabem, então, trabalha aquela criança que não sabe nada e ao mesmo tempo dar uma seguida para frente pra ele também, pra aquele que

já sabe também... envolve tudo isso globalmente, trabalhar desde o pouquinho até aquele mais pouco mais a frente, né, porque aquele que está um pouco mais a frente vai entender, o pequeno se vê que ele fica meio assim, mas também já está envolvendo, já está construindo, então é complicado, porém, não é impossível. Então a gente tem que trabalhar bastante. (Professora Taís).

Conforme nos lembra Janata e Anhaia (2015), as escolas/classes multianuais são uma forma de organização escolar em que estudantes de diferentes idades e tempos ou níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor.

No contexto do campo, as escolas/classes multianuais são oriundas de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas que lecionavam aos filhos dos donos das terras, e, por consequência, aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759. Sobre essa condição, outra docente afirmou que a escola possui salas multianuais, mas não as que ela trabalha. Ela acabou emitindo opinião sobre essa dimensão e só depois se lembrou que a escola ainda tem essa condição.

Então... No campo ou na cidade nunca vai ser bom, porque a professora tem de dar conta de duas turmas. Por mais que a professora tem uma sala com 4 alunos do quarto e uma sala com 8 alunos do quinto ano, de todo jeito acho que essa dificuldade de sala multianuais, na verdade, é desumana para a professora. Imagina para o aluno do campo que acorda cedinho, pega o ônibus e vem.

Muitas vezes tem que esperar a professora dar aula para uma sala e depois dar aula para ele. Ela tem que se desdobrar! Acho que sala multianuais a por mais que, com menos quantidade de alunos, ela não deve existir nem na cidade e nem no campo, na minha opinião. Nunca dei aula multianuais, mas vejo dificuldade de que dá, aqui na nossa escola teve um ano, 2 anos, 3 anos se você conversar com a professora Francisca ela vai te contar, como foi o primeiro e segundo ano dela em multianuais assim que a gente saiu da pandemia. As crianças começaram a voltar para a escola e a sala dela era essa turminha que estou do terceiro ano. Fizeram o 1º e 2º ano multisseriado. Ah... e aqui têm salas multianuais sim do G5 e G6. Esqueci de comentar, tem sim... (Professora Andreia).

As salas multianuais acabaram por se tornar mote para outras políticas que visaram adaptar o trabalho docente a essa realidade, como as chamadas Metodologias Ativas¹⁰, que fundamentavam a política da Escola Ativa. Janata e

¹⁰ De acordo com Bacich e Moran (2017, n.p.), o estudo sobre a inserção de metodologias ativas

Anhaia (2015) aludem que, como as escolas rurais mativeram-se majoritariamente constituídas de salas multianuais (atualmente denominadas multianuais), essa:

[...] expressiva quantidade traz à tona a necessidade de estabelecer políticas de formação de professores voltadas ao atendimento dessa especificidade pedagógica. Neste aspecto, destaca-se que foi no bojo das reformas neoliberais que o Brasil em 1997, seguindo orientação do Banco Mundial, implementou o Programa Escola Ativa para a formação dos professores de escolas multisseriadas do campo. (Janata; Anhaia, 2015, p. 692).

As autoras abordam criticamente o programa, contextualizando-o no âmbito das reformas neoliberais e observando a ausência de uma formação que compreenda o quão fundamental é a figura do professor nos processos de ensino e aprendizagem. O programa centrou-se numa perspectiva instrumental e não teórico-política, inerente das intencionalidades que subscrevem a Educação do Campo. Mas é nos relatos extraídos dos professores entrevistados que compreendemos outras das suas contradições e limites, pois as Metodologias Ativas preconizavam a autonomia com o uso de tecnologias que a favorecessem, contudo, esbarrando nas condições materiais e estruturais das escolas, na sua concretude. Os docentes entrevistados relatam, sobre o uso das Metodologias Ativas, uma ambivalência, como é possível observar na fala do Professor Marcelo:

Eu creio que como se trata de uma escola do campo, para você trabalhar com Metodologias Ativas, você nem sempre vai ter respaldo das tecnologias. Isso não quer dizer que se você usar tecnologia você está sendo, fazendo a Metodologia Ativa, mas o que acontece, então, é que você tem essa limitação da tecnologia. Mas por outro lado você tem condições, outros meios para que o estudante seja protagonista. Metodologia Ativa é quando o estudante assume a condição de autor do conhecimento, então sim, dá para trabalhar várias formas, o que não dá para fazer sempre, é se você não tem o apoio da tecnologia. As vezes, por se tratar da internet, ela não funciona adequadamente. As vezes, no

na educação, sobretudo por meio do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, não é recente. Desde o final do século passado, com a introdução do uso dos computadores na escola, diversas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização. O envolvimento das instituições de ensino, de professores e demais profissionais da educação nesse processo de implementação das tecnologias digitais é considerado um desafio, e discussões sobre o tema são recorrentes em diferentes instâncias. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 10 agos. 2024.

caso nosso, falta uma sala para poder colocar os computadores, então não é nenhuma questão de recursos, as vezes de insumo, mas próprio espaço para usar essas ferramentas, isso prejudica a Metodologia Ativa, então, você tem que criar outras opções, mas é possível. Você pode trabalhar o livro didático e ser Metodologia Ativa. Tudo depende da abordagem que você dá para aula e para o tema. (Professor Marcelo).

O Professor Tiago aborda outra aspecto a partir da sua experiência:

Olha, de uma forma geral, é específico mesmo de professor de matemática. Algumas eu até consigo trabalhar e tudo mais, só que, por exemplo, as vezes, se vou fazer, desenvolver alguma atividade super legal, super interessante, eu tenho problema de transporte. De repente, dependendo da época do ano não consigo trabalhar com os alunos e aí não posso deixar para amanhã que o alunos que vieram hoje as vezes não vem amanhã, e os alunos que não vieram hoje vem amanhã e tenho que começar tudo de novo. Então, algumas atividades, algumas metodologias mais legais e por mais interessantes que sejam, acabam sendo difícil de serem trabalhadas, e aí, a gente tenta trabalhar algumas coisas mais rápidas e tudo mais, diferenciadas. Eu gosto muito de trabalhar, por exemplo, origami, e gostaria de desenvolver projetos na área de origami, dobradura, papel e tudo mais. Para a matemática é muito interessante, mas aí é só para desenvolver uma atividade ou outra tem que rever ela muito, considerando por exemplo, que não tem livros que possam trabalhar isso. [...] fica difícil uma atividade desse tipo, só mandando um livro ou só um arquivo para ele ver pela internet. Tem que ser em sala de aula mesmo. Então as dificuldades do campo, inatas do campo, próprias da educação do campo, dificultam algumas Metodologias Ativas, mas é uma... é, mais clichês da cidade, a sala invertida, um seminário... Daí dá para trabalhar melhor, nada muito específico do campo também. (Professor Tiago).

Chama a atenção que o professor conceba que as dificuldades materiais da escola, como não acesso a transporte escolar para o desenvolvimento das atividades extracurriculares, não ter *internet* para realizar a atividade na escola ou não acessar determinados livros, sejam também dificuldades “natas” da escola ou do campo. Existe tecnologia mais que suficiente para que a *internet* chegue a lugares por mais remotos que sejam, como também, é possível que cheguem os livros mais atualizados em quaisquer parte do território do país, desde que haja investimento para implantar e manter isso.

Ocorre que a negligência estatal que marca historicamente a escolarização campesina, somada às imagens cristalizadas do atraso, direcionam para uma naturalização da escassez nos espaços escolares do campo que, se fossem alvo

de investimentos, poderiam acessar tecnologias digitais e livros, quantos fossem necessários para o pleno desenvolvimento intelectual de seus estudantes.

Outra fala relativa às chamadas Metodologias Ativas ou adaptadas às escolas camponesas foi a do Professor Fernando. Ao ser questionado sobre isso, ele alegou que: “a única orientação que se faz quanto à metodologia do campo é por conta de se colocar atividade geralmente contextualizada com padrão deles, com a realidade deles, a única coisa que eles pedem para gente, e geralmente funciona bem” (Professor Fernando).

Essa passagem também deve ser vista sob uma perspectiva crítica. Nela, podemos entrever a inexistência de uma reflexão que remonte aos modelos educacionais em disputa na luta que marca a Educação do Campo enquanto movimento, que considere as suas intencionalidades, e tudo passa a se resumir a adaptação de atividades “mais voltadas para o campo”.

Claro que parte da luta da Educação do Campo é, como salientamos anteriormente, uma educação contextualizada que respeite o modo de vida camponês. Todavia, a luta do movimento enfatiza a importância de que a educação camponesa seja realizada não como mera adaptação das escolas urbanas, mas com as intencionalidades emancipatórias que fundamentam a própria luta. Nesse sentido, outro relato do Professor Thiago segue na mesma direção, evidenciando que para os docentes, as diferenças entre a Educação do Campo residiriam nas transferências de temas para o universo camponês. O professor diz:

Olha, é... Considerando que dou aula de matemática, ela já é bem específica. Os próprios exemplos, os próprios trabalhos na área de matemática, principalmente, quando trabalha geometria. Você acaba tendo exemplos na área rural, então, para mim, de certa forma é mais fácil, eu geralmente não dependo de outras áreas, sem entrar no âmbito de outros profissionais, mas acho que algumas tem mais dificuldades. Mas, eu, na matemática, consigo trabalhar e desenvolver todos os exemplos voltados para questões do campo: medir terrenos, fazer cálculos de compra de venda, esse tipo de coisa para trabalhar fórmulas que sejam envolvidas no ambiente do aluno, no rural. Já tenho essa facilidade pela própria área de matemática. (Professor Thiago).

Os profissionais vêem a necessidade de adequação do conteúdo para o aluno, mas restrito à adaptação de metodologias, sem uma reflexão de fundo sobre os paradigmas de educação e sociedade que, sabemos, subjazem na luta da Educação do Campo em uma perspectiva emancipatória. Como os mesmos

docentes também não mencionaram a presença das lutas ou dos movimentos sociais pela terra, já cientes da não-territorialização do MST em Três Lagoas (MS) (Coelho, 2022), e de que a escola não se situa numa área de reforma agrária, consideramos seus vínculos com seus níveis de envolvimento com a questão agrária e questão camponesa, pelas bordas de suas falas, pelas suas concepções de educação e escola do campo e por suas relações com o mundo rural.

O que observamos é que os docentes que compõem a escola campesina em questão não se originam no campo e, como já mencionamos no capítulo anterior, não residem no campo também. O Professor Tiago menciona que somente depois de formado foi conhecer a existência de uma educação campesina:

Para falar a verdade nunca tive essa expectativa de ser professor do campo. Eu conheci pessoas que já tiveram, já estudaram no campo e tinha essa ideia de voltar para o campo, mas eu não, nunca pensei nisso porque eu sou de São Paulo, cidade grande. Fui para Ilha Solteira (SP), não uma cidade grande, mas que não tem muita educação do campo, pelo menos não sei de nenhuma escola que seja educação do campo. É estado de São Paulo... não é muito assim “nessa pegada” da Educação do Campo. Aqui no estado de MS que fui conhecer a Educação do Campo, saber que tinha tudo isso, então, durante minha graduação não tinha nenhuma expectativa ou planos, mas fui chamado (no concurso) aceitei e gostei. Aliás me apaixonei pela educação do campo e acho melhor do que da cidade. (Professor Tiago).

Como vimos anteriormente, os docentes também não acreditam que morar no território rural da escola faria diferença para o trabalho na escola. Ainda, a Professora Andreia nos informa que muitos docentes vêm diariamente da cidade mais próxima, que é chamada Inocência (MS). Relata que alguns ficam durante a semana em um alojamento da escola, e poucos moram no local. Ela menciona conhecer apenas um que reside no território.

Ao ser questionada se acredita que isso possa fazer diferença para a escola campesina, ela argumenta que “É a mesma coisa. O meu relato é esse. Eu venho da cidade e dou aula aqui, o professor Rafael veio de lá não sei da onde e mora aqui e não é daqui. Acho que é a mesma coisa, pois acontece que a pessoa se adapta e ela se adequa” (Professora Andreia). Vê-se que são perspectivas parecidas entre as docentes, assim como se repete na fala do Professor Fernando, que opina, sobre morar ou não no campo, afirmando que: “Não, hoje não faria diferença, mas como está a escola não faria diferença” (Professor Fernando). Sobre este aspecto, o

Professor Tiago reflete que:

Depende do empenho de cada um, porque se a pessoa é da cidade e resolve vir para o campo só pra dar aula aqui, vai ser a mesma coisa de alguém da cidade vir dar aula aqui, não vai fazer muita diferença, porque quando eu dava aula na outra escola que era rural cheguei a morar lá um ano e dava aula morando no campo, e para mim, não fez muita diferença. Não acredito que morar no campo mudou minha forma de dar aula. É, talvez eu tenha uma noção da dificuldade deles, mas a minha atuação não dependeu disso, eu acho que uma pessoa da cidade consegue sim dar aula no campo se ele estiver com essa disponibilidade, com essa vontade de conhecer a realidade do aluno do campo. (Professor Tiago).

Em sua fala, apesar de reiterar a opinião prevalente do grupo acerca do tema, o professor reconheceu que morar no campo, na experiência anterior, o tenha ajudado (talvez) no sentido de compreender as dificuldades dos camponeses. Ocorre que a própria compreensão do “morar”, nestes casos, estava em dissonância com a concepção e o movimento da Educação do Campo.

Os docentes igualam a noção de “morar no campo” com a de se alojarem na escola, morando durante a semana, e não de morar no sentido de pertencer ao campo, de ser morador de assentamento, dos sítios no entorno da escola campesina. Mas nos esforços para implementar as licenciaturas do campo, há mais de uma década, o movimento argumentava pela importância de formar professores camponeses para atuarem nas escolas em seus assentamentos, consolidando a presença de um trabalho docente contextualizado também pelo sentido de pertencimento, e evitando a eterna itinerância nas escolas campesinas, com docentes sempre “de passagem”.

Molina (2015) nos lembra que um dos desafios das licenciaturas era manter critérios próprios de seleção em detrimento dos vestibulares universais e citou justamente “[...] critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo” (Molina, 2015, p. 255). Isso significa que a compreensão de moradia no campo mobilizada pelos docentes entrevistados não tangenciou os aspectos que fundamentam o movimento, mas, nesse sentido, entendemos, de um lado, que a escola campesina encontra o obstáculo da homogeneização, seja pelas reformas curriculares ou pela ausência de uma política que reconheça, dentro dos marcos legais, as demandas originárias que

levaram os camponeses à luta pela educação.

Neste capítulo, embora tenhamos trazido a bibliografia que remonta às lutas e conquistas legais da educação e das escolas do campo, pudemos observar que a escola pesquisada não está conectada aos movimentos sociais ligado à luta pela terra ou pelas escolas do campo, tanto de um ponto de vista material, pelo fato da não-territorialização das lutas do campo na área da escola, quanto pelas percepções de que tais temas restam ausentes nas falas dos professores entrevistados, e mesmo de quaisquer reflexões sobre a questão agrária, que acreditamos ser a fonte social da conflituosidade que gerou a luta da/pela Educação do Campo.

Também consideramos que a existência e as aulas em salas multianuais e as chamadas Metodologias Ativas não enfrentam a criticidade de suas concepções e são parcialmente compreendidas como arranjos que, apesar de desafiadoras, resolvem as questões pedagógicas da escola camponesa, uma vez que, para os docentes, a essência das diferenças com a escola urbana reside em contextualizar os conteúdos para “temas camponeses”. Contudo, estamos vivendo no alge da tecnologia, e a “a maioria das pessoas estão conectada, ou seja, geração sente a necessidade de novos meios para as relações interpessoais” (Bacich, Tanzi Neto, Trevisani, 2015, p. 47).

Ainda, a opinião hegemônica de recusa sobre morar no campo como um possível instrumento da Educação do Campo evidencia o distanciamento da escola com os fundamentos da luta pelas escolas do campo. É paradoxal e segue desafiador que, enquanto materialidade da conquista de lutas, as escolas do campo sejam incorporadas pelo estado em políticas específicas (haja visto o nome EMEC¹¹ na nossa escola estudada, que nos informa que a escola municipal é uma escola do campo, do ponto de vista institucional). Entretanto, nesse processo, a conquista se limita no âmbito acesso a vagas para estudantes (e isso também sempre sob constantes ameaças de fechamentos) e em alguma vantagem pecunária de “difícil acesso” aos docentes.

Contudo, se distancia nos aspectos fundamentais, nos sentidos político-pedagógico, em detrimento de uma gestão que universaliza também de forma negativa, tratando, via concursos generalistas, via currículo, vias políticas públicas, a escola camponesa do mesmo modo que a urbana. Seguimos em nossa pesquisa,

¹¹ Escola Municipal de Educação do Campo - EMEC

para o próximo e último capítulo, buscando compreender estas questões nas interfaces com os processos formativos docentes e de como as políticas de formação atuam – ou não – para a mudança dessa realidade.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DO CAMPO TRÊS LAGOENSE

Neste capítulo, trataremos da formação de professores no sentido de compreender como ela se dá no âmbito dos sujeitos da escola campesina de Três Lagoas (MS), especialmente na EMEC Antônio Camargo Garcia, com os professores participantes desta pesquisa. Para tanto, precisamos conhecer as compreensões que os docentes têm sobre suas próprias trajetórias e sobre formação de professores, bem como, buscar as relações entre as políticas públicas e a realidade que pode ser apreendida nas falas dos docentes escutados por nós.

É importante destacar que a intenção não é a de julgar ou quantificar os saberes docentes daqueles que nos permitiram esta escuta, ao contrário, seus saberes são imprescindíveis para que possamos entrever, mesmo que pelas brechas, os processos formativos em relação à escola campesina e seus meandros.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CONCEPÇÕES E POLÍTICAS

É importante pontuar que a temática da formação docente é ampla e polifônica, por isso devemos explicitar algumas ponderações que norteiam nossa análise. Saul e Saul (2016) lembram que a formação de professores é reconhecida por suas por diversas faces, algumas mais abordadas que outras, em que para eles:

A face mais visível corresponde aos esforços legislativos, às horas e horas de formação realizadas – que buscam responder aos desafios colocados aos sistemas de educação e às dificuldades da prática pedagógica cotidiana – e à produção de pesquisas e publicações especializadas sobre o fenômeno formativo. Há uma face menos visível, talvez a mais nobre, que diz respeito aos efeitos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar, acrescida da luta dos educadores por melhores condições de trabalho, crescimento pessoal e valorização profissional. Finalmente, há também uma face escondida e menos nobre, a “face do negócio”, que se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de “pacotes educacionais” a serem assimilados e aplicados pelos professores, a realização de grandes consultorias, a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e outras ações empreendidas no crescente “mercado educacional”, em um cenário de avanço da aliança neoliberal-neoconservadora, em diversos países, a partir da década de 1990. (Saul e Saul, 2016, p. 20-21).

No mesmo texto, os autores também pontuam que a formação de professores é um campo em disputa, que deve ser compreendido pelas concepções que subjazem às políticas e processos formativos. Eles argumentam que existem três racionalidades que imprimem as dimensões político-pedagógica da formação docente, sendo elas a racionalidade técnica, estruturada em treinamentos considerados suficientes para a execução do trabalho do professor que, neste caso, também é visto como um técnico que precisa dominar conteúdos e procedimentos; a racionalidade prática, que convida os docentes à adaptação dos processos escolar, ainda sem uma concepção transformadora; e a racionalidade crítica, em que “[...] o professor constrói conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades e pertencimento do lugar, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social” (Saul e Saul, 2016, p. 21).

Para os autores em questão os processos formativos não são estanques ou se encontram em pureza de apresentação, mas são fuidos e coexistem. Daí o desafio de apreender tais nuances a partir dos participantes da pesquisa, em busca de reconhecer como a formação docente tem sido considerada em contextos peculiares, tais como, a escola campesina, e chamamos atenção para o fato de que a escola que nos serve de *locus* de pesquisa está situada em um território de pouca atuação do MST. Evidente que não cabe ao movimento a responsabilidade de impregnar a escola da compreensão crítica da formação.

Embora a presença da sociedade civil na escola seja importante, isso torna mais desafiadora e crucial a formação voltada para docentes, isso torna as intuições responsáveis por formação continuada mais centrais em trazer esse debate à comunidade escolar, tanto que, Caldart (2008) menciona a importância da Educação do Campo como pensada na relação Campo e Políticas Públicas, revelando necessário que os direitos demandados sejam atendidos e divulgados, e bem como as diretrizes político-pedagógicas demandadas para as políticas educacionais.

Quando discute sobre a escola do campo, Caldart (2000, p. 50) alerta que é necessário “olhar a escola como um lugar da formação humana significa, dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculadas a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar as pessoas”. Nesse sentido, a própria formação de professores demandaria esta mesma

compreensão e sensibilidade.

Formação docente, portanto, em nossa pesquisa, é trabalhada a partir dos elementos que inferem nas suas concepções, nas políticas educacionais que organizam os processos formativos, e, especialmente, na experiência informada na escuta de docentes que atuam na escola campesina. No que concerne às concepções, em alinhamento com o movimento da Educação do Campo e seu cabedal de conhecimento produzido, compreendemos que seja importante reafirmar que a formação docente que defendemos está próxima daquilo que Saul e Saul (2016) elecaram como racionalidade crítica, voltada à conscientização e emancipação, cuja importante referência seja Paulo Freire. Na introdução do livro *Política e Educação*, Freire argumenta, sobre educação, que:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (Freire, 2001, p. 10).

No mesmo livro, o autor nos alerta que, por atuarmos como educadores e humanos, e, sabendo dessa incompletude e provisoriedade em construção do ser educador, nossa formação não pode ser reduzida a uma concepção de tecnicista de treinamento. Assim, afirma que:

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceitual vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais. (Freire, 2001, p. 12).

Isto é, em Freire (2001), a formação é compreendida como educação permanente, e não seria possível fragmentá-la, especialmente quando se trata de pensar a formação dos sujeitos que atuam na Educação do Campo, que se trata de uma modalidade que em muito se inspira neste educador, e considerando que tantos outros aspectos da história de vida e concepções políticas compõem esses sujeitos,

em suas perspectivas formativas.

Nesse sentido, nossa escuta considerou as próprias trajetórias de vida e influências nas escolhas da carreira dos professores participantes como questões que entendemos inerente à formação. Também ouvimos os docentes em relação ao que conheciam de Educação do Campo, enquanto experienciaram seus cursos de licenciatura, e, no que concerne às políticas desenvolvidas para os profissionais que escutamos. Mesmo que saibamos da com a fragilidade, utilizaremos terminologias como da formação continuada, para colaborar no entendimento das políticas públicas educacionais promovidas no município de Três Lagoas (MS) que abriga nossa escola de pesquisa, considerando a necessidade de observá-las criticamente a partir dos próprios objetivos deste estudo e da linha do programa de pós-graduação em que esta investigação se situa¹².

Partimos do reconhecimento de que a docência se concretiza a partir das práxis, compreendendo a importância da relação do pensamento e a construção de novas possibilidades de aprendizagem, valores e ações que se compõem dentro de uma sociedade em movimento, compelindo-nos a nos entendermos como sujeitos inacabados, em constante formação.

Dessa forma, para compreender esse processo de construção do conhecimento e formação, faz-se necessário o entendimento também da prática, compreendendo o trabalho em função dos desafios e das realidades que se colocam aos sujeitos envolvidos, provocando uma reflexão construtiva acerca das metodologias, a busca pelos novos conhecimentos didático-pedagógicos, portanto, compreendendo-se, assim, o processo de adequação e desenvolvimento formativo do docente.

Na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (Freire, 1996, p. 39).

¹² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (MS), na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Algumas destas percepções se mesclam e tangem a narrativa da professora que hoje atua como integrante da equipe gestora da SEMEC, ainda que persista uma proposição da formação como tempo de aquisição de conhecimento. Para a professora especialista, a formação docente deve ser constante e ser momento de reflexão da própria prática docente, mas também sugere os conteúdos e procedimentos que preenchem as ofertas promovidas aos docentes:

Ah, sim, todos os profissionais, independente de qualquer área, precisam estar em constante estudo... e não é diferente na educação. Essa formação continuada é pautada nas necessidades identificadas ao longo do desenvolvimento do trabalho e é necessária para que ele possa se atualizar, poder refletir muitas vezes a própria prática, ampliar o conhecimento e melhorar quanto a qualidade disso. E a formação continuada permite ao profissional essa ampliação de conhecimento, não é? E a evolução mesmo nesse desenvolvimento de melhorar a prática. É por aí! É através dela que esses professores conseguem ampliar o conhecimento e vai promovendo uma aprendizagem mais significativa. (Professora Especialista Maria Célia).

Apesar das perspectivas teóricas que nos distanciam da obra de Antônio Nóvoa, concordamos com este autor quando, em uma entrevista, sugeriu que discursos como este, que somam concepções e sentenças comuns à formação continuada, muitas vezes de forma descompassada, são resultado da produção de um “consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos, foi-se tornando dominante” (Santos, 2013, p. 225).

Não vislumbramos uma perspectiva emancipadora no relato, mas um amálgama de discursos que acabam por compor as justificativas mais comuns às políticas de formação e, sendo esta fala oriunda do depoimento de uma profissional ligada às políticas educacionais do município, consideramos importante esquadrihar, inicialmente neste capítulo, distâncias e aproximações com o que regem as políticas públicas nesta seara, percorrendo os variados sentidos de formação.

No que concerne à formação de professores sob um ponto de vista da chamada formação inicial, conforme Gatti (2010), as licenciaturas são cursos que objetivam formar professores para a Educação Básica, que atuem nas etapas de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, e modalidades educacionais: Educação Profissional e Tecnológica (EPT), EJA e Educação Especial. Os currículos e institucionalização já estavam sendo postos em questão,

quando a autora abordou o tema. Trata-se, claro, de um outro contexto. Já tendo percorrido outros debates e crises, especialmente após a BNCC e expansão das EADs, isso vem exigindo mais esforços de resistência na defesa de uma educação humanizadora.

Para esta autora, desde a LDB, há um conjunto mais intenso de políticas produzidas no âmbito do MEC voltados à Educação Básica visando o aumento da oferta de licenciaturas para qualificação das formações e valorização do magistério, como a lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, objetivando melhorias na remuneração do magistério, esperando-se, assim, um impacto na atratividade da carreira docente e nas suas condições de trabalho. Todavia, estes efeitos têm se infiltrado na atuação desses profissionais, ou seja não se mostrem satisfatórios até o momento atual, e inclusive seguem ameaçados.

As políticas de formação de professores são bastante marcadas pelas contradições inerentes à realidade. Há um imenso avanço da oferta privada (Pereira, 2020) e, mais recentemente, de licenciaturas desenvolvidas em formatos a distância, pela modalidade de Educação a Distância (EaD), produzindo o efeito de grande concentração de capital. Na educação brasileira, o discurso neoliberal ganhou destaque na década de 1990 e passou a se destacar cada vez mais e estamos vendo a intensidade atualmente.

O que diferencia as políticas educacionais neoliberais das outras é que a escola passou a ser mercado. O neoliberalismo deixa claro em manter a escola fora do meio social, pois sempre fez parte do capitalismo, nisso que as políticas educacionais seguem o modelo das técnicas de gestão empresarial, com redução de gastos e a competitividade vem aumentando (Lopes; Caprio, 2008).

Na educação brasileira, o discurso neoliberal ganhou posição de destaque a partir da década de 1990. A principal característica que diferencia as políticas educacionais neoliberais das demais é o olhar para a escola com uma visão de mercado. O neoliberalismo escancarou a lógica de afastamento da escola do campo social (que na verdade sempre fez parte do modelo capitalista), de modo que suas políticas educacionais em muito se baseiam em técnicas de gestão empresarial, buscando melhores resultados aliados à redução de gastos, aumento da competitividade e avaliações quantitativas (Lopes; Caprio, 2008).

Em outra direção, oposta às políticas neoliberais, é importante destacar que o

movimento da Educação do Campo, além de lutas por escolas do campo, enveredou esforços nas demandas por formação de professores. Ao resgatar as primeiras experiências conquistadas pelo movimento, Molina e Sá (2011, p. 14) destacam que:

Desde o início do movimento da Educação do Campo se expressa a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições.

Havia, ainda, no âmbito do debate sobre formação docente no movimento, a problemática da persistência de professores leigos ministrando aulas nas escolas camponesas. Consultamos os professores entrevistados sobre a formação inicial docente e observamos que todos os docentes escutados cursaram licenciaturas, e alguns, mais de uma, como também realizaram ou realizam pós-graduação. No entanto, nenhum deles cursou licenciatura em Educação do Campo. Sobre isso, é importante destacar sua existência e oferta no estado em que a pesquisa foi desenvolvida.

Em virtude das demandas que se seguiram e exigência dos movimentos de luta, Molina (2015) ressalta a criação de um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela elaboração de proposta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do (MEC), sobre a formação de educadores para a Educação do Campo, considerando que estas demandas compreendiam as pautas da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada no ano de 2004.

Considera-se que as discussões em torno da busca pela formação e o atendimento destas propostas deram início a encontros para que tais iniciativas fossem analisadas, sobretudo à política de formação de educadores do campo, tendo como objetivo chegar à versão a ser apresentada às instâncias do MEC, responsáveis pela implementação do programa. Foi aprovado o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo mediante experiência piloto, com a organização de quatro cursos a partir dos convites efetuados pelo MEC e instituições universitárias pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo, sendo a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS)

(Molina, 2015).

Nos anos de 2008 e 2009 o MEC lançou editais para que novas instituições passassem a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo, primeiro nas ofertas pilotos e, depois, na oferta do curso em 32 universidades distribuídas no país. O Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo o objetivo de desenvolver uma série de ações como a implementação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; incentivo à oferta de licenciaturas por parte da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar, integrando também, ações que já se encontravam em andamento e propondo outras, implementadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculado ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e proposto no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo integrar um conjunto de programas e organização de sistema educacional (Gatti, 2021).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) caracterizou-se como uma política voltada aos professores para a formação docente referente à educação campesina. De acordo com Molina (2015), o programa foi instituído pelo Movimento da Educação do Campo, suscitada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), tendo como prioridade a exigência de uma política pública específica de formação de educadores do campo não apenas por conta da demanda gerada pelo alto número de docentes leigos, mas também, porque o movimento entendia a importância de se construir uma formação docente alinhada ao modelo de educação que se propunha para a classe camponesa.

Pedroza (2010) afirma que a formação docente, ligada aos aspectos científicos e epistemológicos, também é um problema político à medida que os professores são formados para atuarem em uma escola que desempenha determinadas funções no meio social, a qual também se torna um desafio filosófico, pois a educação e toda formação de educadores remetem a um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo.

Doravante a assinatura do Decreto n. 7.352, 4 de novembro de 2010, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no ano de 2012, por um grupo de trabalho tendo como membros indivíduos advindos de

movimentos sociais e sindicalizando na elaboração das ações que deveriam constar no programa (Rocha; Molina, 2014). Todavia, conforme Rocha e Molina (2014), neste novo grupo, observou-se que havia um espaço menor do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção desta política, em que se flagrou a presença da hegemonia do agronegócio no Estado, a qual disputava os fundos públicos, ocorrendo, com isso, uma formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial, representando pelo PRONATEC Campo.

Mas, o PRONACAMPO também alcançou uma conquista no âmbito das políticas de formação de educadores do campo desencadeando então o PROCAMPO, o qual estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, com 15 mil em 2012; 15 mil em 2013, e também, 15 mil em 2014 (Rocha; Molina, 2014).

Como uma forma de propiciar maior agilidade aos processos de formação de educadores do campo, Rocha e Molina (2014) afirmam que o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) exigiu a criação de uma comissão com foco em novas licenciaturas, de forma a garantir a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo, incentivando a socialização e o acúmulo já construídos na execução das licenciaturas, especificamente, Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), pelas universidades que já, há algum tempo, a executa.

No ano de 2014 ocorreu a instituição de um novo grupo de trabalho por meio da Portaria n. 1, de 02 de janeiro de 2014, com representação de secretarias do MEC, conforme edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de universidades e dos movimentos sociais objetivando acompanhar a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do PROCAMPO.

Rocha e Molina (2014) mencionam que este grupo permitiu a elaboração de um documento orientador para o processo de implantação, e também, a organização de seis encontros regionais com as universidades e institutos federais da área da Educação selecionados pelo Edital SESU/SECADI/SETEC n. 02, de 31 de agosto de 2012, objetivando promover discussões a respeito das experiências das instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo como forma de propor encaminhamentos e soluções de questões de âmbito pedagógicas, de gestão e de política dos cursos.

Embora inexistente na cidade de Três Lagoas (MS), há duas universidades

que ofertam a formação docente no âmbito da licenciatura para a política da Educação do Campo. A LEDOC oferecida pela UFGD, universidade localizada no estado de Mato Grosso do Sul, possui habilitações em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os cursos ocorrem em alternância entre o Tempo Universidade, em que os estudantes ficam alojados, e as atividades que ocorrem nas dependências desta instituição e o Tempo Comunidade, tendo o objetivo de fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo do estado de Mato Grosso do Sul.

Busca propiciar conhecimentos teórico-metodológicos que se voltem às especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo, visando melhorias na qualidade de vida (Fundação Universidade Grande Dourados, 2023). A segunda, é no âmbito da universidade em se realiza esta pesquisa, ou seja, a UFMS, porém, no Campus da Cidade Universitária de Campo Grande. A implantação da LEDOC na universidade em questão iniciou-se no ano de 2013, com a primeira turma matriculada em 2014.

O curso também tem como característica o desenvolvimento em alternância, nas áreas de Ciências Humanas (hoje extinto), Linguagens e Matemática. Apesar das dificuldades de territorialização dos movimentos sociais, Célia Piatti considera que a construção deste curso é um acontecimento que representa a luta e a resistência dos sujeitos do campo e, em especial, do MST (Brasil; Piatti, 2019).

Na UFMS, o curso de LEDOC foi ofertado pelo departamento de Educação da UFMS, buscando formar professores de Educação Básica para atuarem em escolas do campo de MS, com o objetivo de incentivar o encontro e o diálogo entre educadores que lecionem em diferentes regiões geográficas, dada a extensão do estado, mediados pelos eixos curriculares, mediante a realização de atividades e fóruns articulados entre o Tempo-Universidade, período em que os estudantes saem de suas casas e ficam alojados na universidade para terem aulas; e o Tempo-Comunidade, período em que realizam atividades em suas comunidades ou nas escolas do campo, sendo estas propostas pelos professores durante (Piatti, 2019). A mesma universidade ofertou, em 2014, uma Especialização em Educação do Campo por meio da UAB, contudo, este curso não foi citado entre os docentes participantes da pesquisa que foram escutados.

É importante ponderar sobre a presença da disponibilidade dos cursos de Educação do Campo em alternância no estado de MS, como possibilidades para

qualificar o trabalho das escolas do campo nesta região, no entanto, também observamos as dificuldades deles se manterem institucionalmente, especialmente pela tendência de homogeneização que as reformas educacionais direcionam, incluindo a formação de professores. Ademais, não podemos perder de vista que a Educação do Campo precisa ser incorporada nos currículos de formação inicial das licenciaturas ditas convencionais, para que não se dependa de programas especiais.

Nesse sentido, mencionaremos a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologada em 02 de janeiro de 2024, após debate e resistência das associações e coletivos docentes, críticas ao tecnicismo e às fragmentações impostas na proposta anterior, de 2019. Não que a proposta aprovada resolva todos os problemas apontados, pois em vista da Resolução anterior, de 2015, ela ainda é tomada como um retrocesso.

Na resolução vigente, o professor deve ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

A BNC-Formação (Brasil, 2024) está voltada às competências de um professor instrumental e as suas articulações afetam diretamente a formação docente, também pela legislação ter proposto a fragmentação entre formação inicial e continuada na própria regulamentação legal, pois na propositura da Resolução CNE/CP nº 4/2024, a Anfope argumenta que “não se articula formação inicial, continuada e trabalho docente (...) uma vez que não apresenta diretriz para a formação continuada dos/as profissionais do magistério, divorcia-se assim, a formação inicial e a formação continuada” (ANFOPE, 2024, s/p).

4.2 FORMANDO-SE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS, FORMAÇÃO CONTINUADA E ESTRATÉGIAS DO APRENDER A SER DOCENTE NA ESCOLA CAMPESINA

Como nossa pesquisa também incide sobre a análise de políticas públicas, também abordaremos aspectos da formação continuada, mas destacamos que entendemos que as próprias trajetórias formativas docentes são um *contínuum*, por isso, queremos antes destacar as histórias trazidas pelos/as professores/as participantes como movimento para compreendermos a formação. Concordamos com Neves Rocha e Sá (2019, p. 57) quando argumentam que:

Nos últimos anos, pesquisas na área de educação vêm adotando as narrativas autobiográficas como orientação teórico-metodológica para investigação da prática docente e/ou formação continuada de professores. A utilização da narrativa autobiográfica, neste contexto, está fundamentada na perspectiva de que as experiências oriundas da trajetória de vida do indivíduo possam influenciar suas concepções/decisões enquanto professor.

A Professora Andreia, por exemplo, é uma docente que tem duas licenciaturas, a primeira em Letras, e a segunda, que informou ser em EAD, em Pedagogia. Ao ser provocada a lembrar sua trajetória na profissão docente, ela nos disse:

“Cai de paraquedas” na escola, e também, onde eu morava, Inocência, tinha pouca oportunidade de emprego. Na verdade, acho que a minha história condiz com de muitos, não é só a minha, você vai ouvir muito, porque você fez letras: primeiro porque é barato, eu podia trabalhar, Letras eu já estava na escola, mas a maioria das pessoas que fez comigo nem gostavam de sala de aula, mas era barato, dava para trabalhar e pagar e ainda sobrava um dinheirinho, foi o que aconteceu comigo. (Professora Andreia).

A docente nos conta que não obteve muito incentivo da família para a escolha profissional, que seu pai era mecânico e a mãe era do lar, e que cursou Licenciatura em Letras pela praticidade. Por anos lecionou nesta área até que recentemente cursou Licenciatura em Pedagogia. Foi no próprio bojo do trabalho que a professora reconheceu os melhores caminhos que poderia prosseguir. Segundo a Professora Andreia:

Olha, eu gosto muito de dar aula, já estou com 20 anos nessa área. Me apaixonei mais quando descobri os pequenos. Gosto mais ainda porque dou aula para os pequenos. Quando olho para os grandes, penso que realmente não quero, não quero mesmo lembrar que fiz Letras, mas eu acho também, me considero, uma professora que busca ensinar, gosto de ensinar, gosto de ver eles aprenderem, é o que me apaixona. (Professora Andreia)

O Professor Fernando também nos informa que a docência não havia sido um sonho para ele, mas era incentivado pelos pais a estudar, e, assim como a Professora Andreia, ele nos coloca a questão das condições materiais como determinantes para sua trajetória, ao ser indagado sobre a sua escolha profissional:

Na verdade, não foi uma escolha, a intenção era fazer Sistema de Informação, mas na época a situação financeira não dava, então tive que optar por Ciências Biológicas, e no estado de São Paulo tinha o programa Escola da Família, em que você trabalhava no fim de semana e pagava a faculdade. Então, a escola ficava aberta para o público. Tinha projetos e o governo pagava para você trabalhar. Foi um dos motivos que para entrar na classificação da licenciatura. (Professor Fernando).

Assim como a Professora Andreia, o Professor Fernando foi reconduzindo sua formação após tomar contato com o trabalho, em seu decurso. Ele relatou que, após isso, teve maior identificação, dizendo: “Me identifiquei bastante com a parte da licenciatura e acabei gostando da área de ensinar. Vi que tinha vocação para a coisa, por isso fiz mais licenciaturas: fiz Pedagogia, fiz Química, estou fazendo História, então, acabei gostando da área, mas fui escolhido” (Professor Fernando).

Já o Professor Tiago rememorou a escolha profissional dele como sendo mais intencional. Ele tentou cursar Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Ilha Solteira e, depois de reprovar em algumas matérias, chegou a desistir da faculdade, mas retomou o curso em outra instituição. Sua escolha foi pela área e pela docência, ao dizer que sempre havia gostado de dar aula, relatando que:

Quando eu estava por volta do nono ano, dava aula particular de matemática para os meus colegas do Ensino Médio todo. Foi desse jeito, dando aula, que comprava coisas para mim, dando aula particular para os meus colegas de sala e de outras turmas, de matemática. Sempre foi o meu forte. (Professor Tiago).

No processo de rememoração de sua trajetória, também cabe destaque sobre

como o Professor Tiago relembra a influência familiar sobre tal escolha:

[...] eu fui o primeiro a fazer faculdade de toda minha família, tanto da parte do meu pai, quanto da minha mãe. Fui o primeiro a fazer faculdade. Mas teve meu pai que sempre incentivou muito a educação em casa, pois ele falava: enquanto você estudar não precisa trabalhar. E eu fui estudando, estudando, até quando deu, depois desisti da primeira faculdade e fui trabalhar, e depois, falei para meu pai que iria voltar a estudar. Ele disse: pode voltar que eu “te banco”. Sempre foi muito o incentivo à educação de forma geral, então, não foi influência direto ao curso de Matemática ou ser professor, mas ao ensino de forma geral. [...] Olha, não consigo me imaginar fazendo outra coisa (risos). Eu gosto realmente de ensinar, tanto é que já me ofereceram outra escola para ser coordenador, esse tipo coisa, eu não, quero estar em sala de aula. (Professor Tiago).

Dentre os docentes, a Professora Taís é a que nos revela que fez Licenciatura em Pedagogia porque a mãe também era pedagoga, mesmo assim, a docente também deixou entrever que depois que iniciou a sua carreira, a relação com o trabalho a impeliu a novas experiências de formação que dessem conta de proporcionar sua satisfação profissional. Ela lembra que:

Eu achava que era fácil, tudo... Mas depois que a gente entra na educação você vê que é difícil. Porém, você se apaixona. Eu comecei dando aula do 1º ano ao 5º. Eu dei as aulas, porém não era aquilo que queria e a partir do momento que peguei Educação Infantil, que gosto, onde me especializei, aí me apaixonei. Então, assim, a gente tem que... você entra, tem que ver onde você se encaixa, eu me encaixei na Educação Infantil. (Professora Taís).

Dos relatos expostos, podemos depreender tanto que as trajetórias profissionais desses docentes foram, em muito, definidas pelas condições concretas inerentes às suas condições de classe, embora isso não os impedisse de, por meio da própria formação, forjar seus caminhos para encontrar satisfação, quanto nos revela o quanto a formação inicial precisa ser pensada como algo mais plástico, pois não congela os sujeitos em uma mesma condição.

Os docentes nos revelaram, por meio destas memórias, o quanto foram produzindo outras experiências, mesmo de cursos de graduações, para encontrarem seus lugares de realização dentro da docência, impelidos pelas dificuldades no trabalho ou pela busca melhores condições. Mesmo que os docentes não tenham cursado licenciaturas da Educação do Campo, isso não os

colocam em uma situação de impermeabilidade quanto a se movimentarem para darem conta dos desafios profissionais que a docência impõe.

É provável, ainda, que os professores ignorassem a existência de cursos específicos, por serem oriundos da zona urbana, como vimos no capítulo anterior, e pelas razões peculiares às suas trajetórias nas escolhas profissionais. Os docentes rememoraram ainda que desconheciam essa modalidade escolar quando eram estudantes. O Professor Fernando, ao ser indagado sobre isso, alegou que: “Na verdade, não tinha e nem sabia que iria parar aqui, não sabia que vinha para cá. Não tinha conhecimento da escola do campo não, passei a conhecer aqui mesmo, não tinha essa perspectiva” (Professor Fernando).

O que conseguimos depreender é que, embora as experiências de formação inicial não tenham proporcionado aos docentes da EMEC Antônio Camargo Garcia os saberes inerentes às escolas do campo, torna-se fundamental esquadrihar as estratégias desses sujeitos para lidarem com as especificidades que surgem no decurso do trabalho na escola campesina, tanto do ponto de vista das formações continuadas e em serviço, quanto das próprias trajetórias profissionais desses docentes na escola, que nos ajudem a desnudar suas formas de preparação para lidar com as demandas que se lhes apresentam.

Para Galindo e Inforsato (2016), a formação continuada é caracterizada como sendo a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária, a qual é chamada de formação inicial, e pode ser realizada em nível superior em curso de graduação em licenciatura, em que a mesma dá continuidade a algo que houve no início, considerando os fundamentos e as bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se quer atuar.

Nesse aspecto, em relação à Educação do Campo, têm destaque os programas da UAB de especializações voltadas aos docentes que atuam em escolas do campo. Ela é, ainda, um programa inerente à política pública de educação do campo. A formação continuada ganhou novo destaque mediante a política de municipalização e pelo apoio da legislação, as quais ofereceram uma base significativa para que esta passasse a ser vista sob um novo ângulo.

No Brasil, na última década, a formação continuada praticamente efetivou-se, nos âmbitos das iniciativas federais, estaduais e também municipais – induzidas pela política de municipalização e pelo estabelecimento legal do nível superior como sendo o desejável para os professores –, em ações formativas de base para

os professores: ela centrou-se na modalidade de cursos de formação em serviço com funções de iniciar e aprofundar fundamentos da educação, oferecer estratégias metodológicas diversas, conhecer orientações e diretrizes da política educacional, aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no âmbito da prática profissional como professor. (Galindo; Inforsato, 2016, p. 464).

Na formação de professores há de se considerar que variados são os saberes que fazem parte da rotina destes profissionais, os quais compreendem as suas experiências no decorrer do tempo e devem também servir como um suporte para que novas aprendizagens ocorram não sendo descartados. Nas escolas, é atribuição dos coordenadores pedagógicos atuarem como mediadores desses processos formativos continuados.

A SEMEC de Três Lagoas (MS) tem um calendário escolar de oferta de formações para contemplar a formação continuada de professores que, segundo a Professora:

Durante o ano a escola também oferece a formação em serviço. Essa que a gente oferece pela SEMEC, também é em serviço. São cinco encontros de formação ao longo do ano e a escola tem um no período do 1º semestre e uma no 2º semestre. E a formação acontece também pelos coordenadores, mesmo individual e in loco. A equipe técnica também faz a formação, é... individual nos momentos de "hora atividade", e os professores têm quatro horas-atividades na escola e duas horas-atividades externas, em que eles vão embora, que eles podem fazer essas duas horas em outro local. (Professora Especialista Maria Célia).

Sobre o suporte de coordenadores pedagógicos e direção nas aulas, alguns professores destacam a ausência da coordenação na escola, com a direção fazendo este papel, e outros já afirmam que há o apoio desta área, embora isso evidencie a sobrecarga de trabalho da direção.

Estamos sem nenhuma coordenadora, porque a coordenadora do ano passado foi desligada e agora está só a diretora, que está atuando como direção e coordenação. Tenho até dó dela, pois é muita coisa. Ela tem que olhar todos os planos, todas as atividades, e ainda, corre a questão da escola em si mesmo, seja cuidar de aluno e cuidar da gestão da escola, então está bem corrido. (Professor Tiago).

Apesar disto, há percepções diversas que evidenciam que a escola forneça aos docentes as condições adequadas de aprenderem e desenvolverem o trabalho

com suporte, como relata a Professora Tais:

Eu acredito que sim, aqui é uma escola que você tem livros, você tem o apoio, você tem o material, tem um auxílio, para de auxiliar na sala de aula, e muitas escolas você não tem isso. Não uma ajuda, apoio. Aqui tem material, tem tudo. Essa escola é bem essa parte e vejo que realmente se preocupa para o aluno aprender, talvez o aluno pode não querer, mas a escola tem todo recurso para atender. (Professora Tais).

Galindo e Inforsato (2016) afirmam que pode ser encontrado nas escolas um conjunto de professores, com formações, conhecimentos, experiências, expectativas formativas e anseios diferentes, com intenções por vezes antagônicas, reunidos em um local em virtude de alcançarem objetivos em comum, que é a melhoria das aprendizagens, capacidades e habilidades dos estudantes, todavia, estas diferenças não podem ser entendidas ou resumidas em um único modelo de formação, com objetivo de trazer um desdobramento positivo sobre as práticas dos docentes.

A formação continuada de professores considera a prática já existente deste profissional em sala de aula, pois deve ser vista no sentido mais amplo da palavra, possibilitando não somente a formação do docente, mas também uma renovação ou aprofundamento de conhecimentos.

Do ponto de vista das políticas municipais, no ano de 2001, Três Lagoas (MS) aderiu ao Programa Parâmetros em Ação, oferecido pelo MEC, com o objetivo de oferecer às Secretarias Municipais de Educação uma referência pedagógica para a formação de professores em serviço, bem como, auxiliar na compreensão dos marcos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, de 1997, organizado a partir de uma concepção de alfabetização com textos.

No ano de 2002, foi implantado o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), tendo como objetivo o aprofundamento de estudos iniciados com os PCN, no modelo de alfabetizar com textos, e desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, oferecendo novas técnicas de alfabetização. Momento este, também vivenciado o Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (REME).

Cita-se, ainda, que no ano de 2005 a rede municipal de ensino de Três Lagoas (MS) aderiu a um programa de formação continuada de professores alfabetizadores

ofertado pelo MEC, sendo o PRÓ-LETRAMENTO. O objetivo desta proposta focaliza a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

No ano de 2013, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promovido pelo Governo Federal em parcerias com estados, municípios e entidades, entre elas, o Todos pela Educação, que é um movimento da sociedade civil bastante aparelhado às fundações privadas, objetivando assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até aos 8 anos de idade.

As ações do PNAIC foram organizadas por meio de materiais teóricos e metodológicos, acervos literários e jogos pedagógicos disponibilizados às escolas públicas pelo MEC, oferecendo suporte para a alfabetização e letramento, tendo como eixo principal a formação continuada de professores.

Há também, face as próprias conquistas do movimento e da luta da Educação do Campo, incentivos outros para que docentes atuem nas escolas campesinas, como a Lei n.º 389/2012, que estabelece que será concedida a gratificação, pelo exercício de atividades docentes na Educação do Campo, no valor de 47,5% sobre o vencimento mensal, considerando as dificuldades de transporte e de acesso e o deslocamento permanente, não incorporável ao vencimento. Consta ainda, em seu parágrafo único, que a gratificação pelo exercício das atividades docentes na Educação no Campo será parcialmente incorporada ao vencimento base do servidor que a receber de forma escalonada pelo tempo de atuação.

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (MS), Lei Municipal n. 2.425, de 23 de fevereiro de 2010, corrobora com o dispositivo da lei mencionada e preve no item Das Gratificações e Dos Adicionais, no Artigo 32:

I - Vantagens vinculadas à pessoa: adicional por tempo de serviço; gratificação natalina; e gratificação de férias. Sendo que em relação as vantagens de serviço, estas incluem: adicional por serviço extraordinário; adicional pelo exercício no ensino noturno; adicional noturno; gratificação pelo exercício em unidades escolares da Educação no Campo. Quanto as vantagens inerentes ao cargo ou à função: gratificação aos especialistas em educação; gratificação pela regência de classe; gratificação pelo exercício de cargo em comissão e função de confiança; gratificação do motorista; gratificação pelo cargo ou função de secretário escolar. (Três Lagoas, 2010, n.p.).

Mas em relação às políticas de formação continuada, observamos a seguir

muitas lacunas. Devem ser desenvolvidas e alinhadas às necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores, portanto, questionamos os participantes sobre este aspecto. O Artigo 13 afirma que a Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos professores a oportunidade de aprender, mediante suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, por isso, mesmo diante de lacunas, também buscamos entender como os docentes utilizam a política na própria prática docente (Brasil, 2020).

Os professores apontaram a necessidade de formações para auxiliarem no dia a dia, com formações lúdicas. Relataram dificuldades com transportes, que almejam oficinas voltadas às reais necessidades da sala de aula e uso de metodologias de forma a atender a todos os estudantes, bem como, uso da linguagem do campo. Nesse contexto, a Professora Taís, por exemplo, informa que: “Ah... Como eu sou pedagoga, eu acho que uma formação na área de ludicidade, trabalhar de forma diferente, para mim seria ótimo” (Professora Taís).

Ainda quanto a formação de professores, no Artigo 63 da LDB consta que os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino fundamental.

Ainda, a formação continuada oferecida nas últimas décadas objetivou a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em razão do avanço nos conhecimentos, das mudanças no campo das tecnologias, dos rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Variados programas de capacitação de professores foram implementados no Brasil por setores de governo ou grupos de professores universitários especialistas envolvidos com questões de ensino (Gatti; Baretto, 2009).

De acordo com as autoras supracitadas anteriormente, em virtude de problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a questão da formação continuada como forma de aprimoramento profissional foi ganhando forma para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Os professores, numa compreensão de que a formação continuada deva responder às características da realidade escolar, avaliam que a formação oferecida:

“É boa, mas ainda, para a Educação do Campo, é insuficiente. A Secretária Ângela disse que o projeto dessa escola é fazer integral, mas assim, é só projeto” (Professor Fernando).

Conforme Dourado (2015), a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pelo Congresso Nacional, resultou na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com diretrizes que sinalizam a busca e organização para a educação nacional no decênio de 2014 a 2024. O PNE apresenta 20 metas que abrangem a Educação Básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, com discussões acerca de qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Observamos que as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às diretrizes do PNE, estabelecem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, em que devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior como base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, tendo como objetivo a melhoria desse nível de ensino e sua expansão (Dourado, 2015).

Conforme afirmam Magalhães e Azevedo (2015), destaca-se ainda a existência de uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que foi criada em 2004, objetivando contribuir para a melhoria da formação dos professores e estudantes, tendo como público-alvo prioritário da rede os professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação. Na escola estudada, podemos identificar que há uma política de formação continuada e uma preocupação quanto a isso, porém de forma generalizada, em que os professores têm a oportunidade de agregar conhecimentos, porém não considerando muito a realidade do campo.

A escola é regida pelas políticas educacionais em voga, neste aspecto, apesar de sermos críticos das reformas curriculares, destacamos que a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, em seu Artigo 4º, dispõe que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é um componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, orientadores dos estudantes nas trilhas da aprendizagem, visando a constituição de competências, o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Conforme o Artigo 5º da referida resolução citada no parágrafo anterior, as

Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica são de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNC-Formação (Brasil, 2024). Mas é imperativo lembrar que a formação docente, tal como o currículo e o modelo de educação, estão em disputa.

Nas escolas campesinas, assim como vem ocorrendo com as fundações privadas que subsidiam a formação continuada no âmbito das reformas gerencialistas, também podemos notar a presença da iniciativa do capital visando anular as conquistas populares e instrumentalizar a formação. A Professora Andreia menciona a presença de empresa ofertando formação continuada:

Quando eu penso em formação continuada, na verdade teria que ser mais. A gente tinha que ter uma coisa mais eficiente, porque muitas formações continuadas que a gente participa, estou falando no geral, não estou querendo pontuar uma ou outra, as vezes não é tanto para ajudar, mas para cumprir alguma coisa, e tenho essa preocupação. De repente você vai na formação continuada e ela não te chama tanto atenção, você não presta atenção, passa batido. Eu gosto muito de formação continuada tipo oficina. Já participei aqui no município de Três Lagoas, não sei se você se lembra, vou te dar um exemplo: tinha a Cargill, que era uma parceira, entrou para as escolas e até a gente recebeu essa doação, a biblioteca aqui foi, essas prateleiras... foi dessa empresa. Lembra da Cargill, que atuou em Três Lagoas? Eles traziam umas formações continuadas positivas também, mas tão bacana, tipo oficinas, eu participava da maioria delas, tenho vários certificados, mas era tão bacana, sabe assim, eu gostava. Me ajudou muito na época que peguei alfabetização e partia para esse positivo que era formação maravilhosa e batia ao encontro da minha necessidade. O que acontece: naquela época não sabia alfabetizar, aí eu ia numa formação que a professora sabia falar qualquer coisa de alfabetização, gente eu amava! (Professora Andreia).

Para contextualizar e compreender esta memória da docente, buscamos informações sobre as relações entre projetos educacionais e esta empresa que, cabe destaque, é uma empresa do agronegócio. Na revista Páginas Abertas (Editora Paulus), em reportagem de Marcelo Balbino sobre o tema, encontramos a seguinte informação sobre alguns programas educacionais da Cargill, como é possível observar a seguir:

Já o Programa De Grão em Grão foi implantado em 2004 e tem

como objetivo principal transmitir conceitos sobre agricultura familiar e alimento seguro. São beneficiadas com esse programa as cidades de Mairinque e Guarujá, ambas em São Paulo, Balsas/MA, Ilhéus/BA, Uberlândia/ MG, Lucas do Rio Verde e Sinop, as duas em Mato Grosso, Três Lagoas/MS e Paranaguá/PR. De maneira pedagógica, o programa aborda conceitos estabelecidos a partir de aspectos relacionados à higiene de alimentos e pós-colheita de legumes e verduras produzidos em hortas. Para as aulas não ficarem apenas na teoria, a Fundação Cargill implantou hortas em todas as escolas a fim de que os alunos pudessem aprender na prática os conceitos transmitidos em aula. A empresa oferece tudo o que é necessário para a criação desses terrenos, como terra, sementes, ferramentas etc. Os produtos colhidos são utilizados na merenda escolar, enriquecendo-a nutricionalmente. Para aplicar o programa, os **educadores das instituições beneficiadas são treinados** por uma equipe especializada, com material próprio para as aulas do programa. Todas as crianças recebem um livro e um caderno de atividades de acordo com a série a que pertencem. (Balbino, 2011, p. 21, *grifo nosso*).

A reportagem é uma tática e traz uma visão positiva das iniciativas desta e de outras fundações privadas em projetos educacionais, assim como podemos depreender que a professora também tem uma memória elogiosa da experiência. Cabe a nós aqui, um olhar crítico, partindo de duas premissas, a primeira, na crítica contra o avanço da iniciativa privada como indutora de políticas educacionais e produtora da racionalidade educativa.

Pessoni e Libâneo (2018) nos lembram que a presença do Banco Mundial como entidade definidora de metas econômico-educacionais para países em desenvolvimento expressa a submissão das nossas escolas à iniciativa de mercado, aos interesses do capital no contexto do neoliberalismo e às empresas. Eles aludem que:

Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, as escolas públicas do mesmo modo que as empresas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco e incentivar a produtividade e competitividade [...]. Assim, as finalidades da escola estão voltadas para atenuar a pobreza e ajustar os indivíduos aos ditames do mundo do trabalho conforme a dinâmica do capital. (Pessoni; Libâneo, 2018, p. 155).

Christian Laval, na introdução do texto *A escola não é uma empresa*, nomeia esse processo de privatização das escolas públicas e argumenta que:

Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do

saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. A afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares. (Laval, 2004, p. XII).

Isso faz refletir que a educação, mesmo antes do atual conjunto de reformas curriculares em que as fundações privadas tiveram grande destaque, tem sido cada vez mais envolvida nos processos educacionais fomentados pelas empresas privadas porque o setor privado elegeu a educação como um nicho de mercado, o que nos leva à segunda conotação crítica que queremos destacar a partir da memória da Professora Andreia sobre as formações continuadas oferecidas pela Fundação Cargill: a do modelo que subjaz ao sentido de formação.

No trecho da reportagem, grifamos a passagem que consideramos fulcral para entender a que modelo se refere tal formação: ao treinamento. Se a educação e seus processos, como o currículo e a formação docente, estão cada vez mais instrumentalizados pelo capital, também ele será aporte político pedagógico não apenas na forma, mas no conteúdo, na essência, no modelo que sustenta os processos educacionais.

Embora as escolas campesinas possam representar a resistência camponesa diante do agronegócio, pelo simples fato de a escola se manter no campo, aberta, evidenciando que há vida no campo (e não apenas economia), é importante estarmos atentos ao modelo de educação vigente, que não fala por si só, que não é neutro, demanda crítica e reflexão. No caso em tela, vemos que a formação continuada que marcou a memória da docente entrevistada foi o “treinamento” da Cargill.

Essa concepção de formação só pode ser naturalizada se não houver espaço para o debate crítico sobre a formação humana e humanizadora, que não define os sujeitos como instrumentalizadores de técnicas e procedimentos, mas como homens e mulheres em construção dialética. Sobre isso, Alda Junqueira Marin nos ajuda a sistematizar a crítica, elaborando que:

Penso que, em se tratando de profissionais de educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamento quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações

inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou gestos. (Marin, 1995, p. 15).

Sabemos, portanto, que a educação é um campo em disputa e sob interesse do capital, embora também reconhecemos que o movimento da Educação do Campo se mostra contrahegemônico nesse movimento. Também sabemos que empresas do agronegócio, tal como a Cargill, se envolvem em projetos educacionais não apenas motivadas pelos incentivos fiscais e legais que as levam a propor projetos em escolas, mas também, porque participam dessa dinâmica conflituosa e disputam a concepção a ser dominante no espaço educacional. Destacamos aqui, no entanto, que a empresa não se restringiu às formações docentes e programas educacionais para escolas situadas na zona rural, mas em toda a rede municipal.

Embora a escola tenha “ganhado” o material de biblioteca dessa parceria, ela não se resumiu às formações em escolas campesinas, também porque as demais memórias docentes nos informam que não há uma política específica para formações docentes relativas às escolas do campo. As formações continuadas oferecidas pela rede municipal são, conforme nos falaram os professores, genéricas em relação a isso. A formação ocorre em conjunto com os professores da cidade, havendo disponibilização de transporte dos professores que encontram-se na zona rural, ou seja, não tem formações específicas para a atuação no campo.

Ela é junta, acontece juntamente com a formação da... dos professores da área urbana e esses professores, eles vem, a gente busca esses professores para formação, eles participam. (Professora Especialista Maria Célia).

Essa generalização não passa despercebida, não é absolutamente desprovida de crítica. O Professor Tiago argumenta:

Eles não diferenciam, eles não fazem nada voltado em específico para nós. Considerando que Três Lagoas não tem só uma escola do campo, tem aqui e em Arapuá, que é de Três Lagoas, poderia ter. Tem muitos professores [...] de forma alguma é deixado de lado as melhorias, se fosse só uma escola, com a quantidade pouca de professores, poderia só desenvolver uma ou outra atividade, mas são... duas escolas, com quantidade considerável de professores. Poderia ter uma formação mais direcionada pra educação do

campo, isso. (Professor Tiago).

O Artigo 8º da Resolução de 2020 afirma que a Formação Continuada para professores que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, Educação do Campo, indígena, quilombola, EJA, em virtude de serem campos de atuação que demandam conhecimentos e práticas que considerem o contexto do estudante, devem ser organizadas atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2020).

Atuar sobre a Educação do Campo exige o pensamento da existência de uma cultura nestes espaços, em que se promove a socialização de saberes e os sujeitos devem ter de fato suas necessidades atendidas, com uma vivência que os tornem cada vez mais atuantes no espaço em que vivem. Nesse contexto, a expressão “educação do campo” incentiva uma reflexão pedagógica que surge das variadas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos indivíduos que ali vivem, sendo ao mesmo tempo também uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde se produz pedagogia, em que se desenham traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação destes indivíduos (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Bezerra e Bezerra (2010) afirmam que sob o ponto de vista de Marx e Engels, o universo e tudo o que existe neste possui uma existência material, concreta, ao qual pode ser conhecido, considerando que o saber produzido pelo indivíduo deve objetivar a reprodução do real em suas mais variadas determinações. Todavia, para que isto de fato seja uma realidade é necessário que se ultrapasse o nível da superfície, da aparência imediata das coisas, apesar de sua complexidade, considerando a realidade existente e que esta se apresenta como um todo caótico, trazendo apenas possibilidades de observá-la, analisar suas partes, e de certa forma, reconstruir o concreto real que se encontra na base de todo o conhecimento.

A Professora Taís, ao ser questionada sobre as formações docentes com especificidades para a escola do campo, informou que a orientação obtida nas formações é pela contextualização e pela adaptação a partir das vivências dos estudantes. Segundo ela:

Eles trabalham a vivências da fazenda, traz aquilo que a criança tem da fazenda para casa, porque, talvez, uma criança da cidade não conhece uma vaca, uma galinha, e até mesmo, a BNCC fala

as competências, trabalha as habilidades sim. São as vivências deles do dia a dia, então a gente traz para a sala de aula. (Professora Taís).

Já a Professora Andreia, sobre a mesma questão, ressaltou que não há especificidades a partir do programa de formação continuada. Ela nos informou que as formações são: “Genéricas. Não estou lembrada de nenhuma formação para educação do campo, e se teve, não lembro nesse momento. Específica para nós aqui não. Portanto, tem formação continuada que a gente até tem que ir para Três Lagoas” (Professora Andreia). A mesma visão foi novamente reiterada pelo Professor Tiago:

Olha, considerando que não é muito voltada para área do campo, então a formação, ela acaba sendo genérica. Querendo ou não, acaba sendo genérica... Então é importante para sala de aula, é, mas para a minha atuação, por exemplo, na escola do campo, ela não se torna efetiva, ela poderia ser melhor se ela fosse mais específica. Mas de uma forma geral, é importante sim, porque a formação continuada, as vezes, amplia nossos horizontes... ver novas formas, ver uma metodologia diferente, esse tipo de coisa. Mas como disse, metodologia voltada para cidade e não para o campo. Então poderia ser mais direcionada, melhor encaminhada pra área rural. (Professor Tiago).

Os professores, como já trouxemos anteriormente, relatam que, pela ausência de uma formação específica, atendem à sugestão de trabalhar mais as vivências do estudantes, procuram contextualizar seus conteúdos com a realidade do aluno, mas afirmam que por se tratar da Educação do Campo, nem sempre há disponibilidade de tecnologias, dessa forma, as contradições ficam visíveis. Um momento dá certo, já em outros, opinam sobre a dificuldade:

Aqui a gente trabalha mais vivências. Sempre começo com um livro. Há duas semanas nós trabalhamos receita. Trouxe de casa uma batedeira e a gente fez em sala o bolo. A gente fez cupcake no micro-ondas. Levei o micro-ondas. A gente trabalha ludicidade lá fora, a gente brinca, a gente pula e gosto muito de trabalhar “vamos contar até dez”, mas não é até o dez, a gente vai pular, começa pulando 1 e bate palma no 2, e no 3 e cada dia vamos mudando um pouco. (Professora Taís).

O Professor Tiago também alerta que, embora não haja formações específicas para escolas do campo, as experiências oferecidas pela SEMEC acabam contribuindo com seu trabalho:

Na prática, olha gosto de pensar que mudou minha forma de fazer os planos de aulas, por exemplo, isso é que ajuda bastante, a visão de como você vai elaborar esse plano de aula e como vai aplicar esse plano de aula. As formações continuadas sempre ajudam nisso, um pouco mais, é, mesmo que as vezes o plano de aula não seja que passa para gente, as formações não passam para a gente as questões da escola rural, mas ainda sim mudam um pouco sua visão. Como você vai elaborar esses planos? Como você vai aplicar e tudo mais? (Professor Tiago).

No conjunto de relatos, sugere-se que formações parecem direcionar os docentes a pensarem a prática pedagógica a partir daquilo que os estudantes conhecem. Vigora uma percepção de que ser docente do campo exigiria mais deles no sentido de adaptação da contextualização de conteúdos, pois o currículo também não deixa espaço para formação com tais especificidades. De acordo com um dos docentes, “[...] conteúdo da BNCC, como todo mundo trabalha, não tem distinção! Mas a gente mesmo que faz esse acoplado de conteúdos voltados para eles... (Professor Fernando). Não foi o único professor a informar que as formações ofertadas estão centradas na BNCC e que é esta a base curricular que impele a prática docente para o olhar das “vivências dos estudantes”. A Professora Taís fez um importante relato nesta direção:

Então, eu gosto de trabalhar assim: (inaudível) nós temos o grupo de sala, então tudo que faço, é um cartaz, uma atividade, eu posto tudo! Porque gosto que os pais participem. Como a gente trabalha ludicidade, talvez a criança vai chegar à mãe (e dizer) hoje eu brinquei lá na escola, mas talvez a mãe não vai entender que aquela brincadeira por traz tinha, um sentido e, na BNCC, é isso: trazer as vivências, brincadeiras, experiências, colocar dentro da sala. Então o que faço, trabalho, registro e tiro foto, mando áudio, mando vídeo para os pais estarem cientes do que a gente está trabalhando, para eles verem o que o filho está fazendo. É gostoso, é bacana, e mais, na Educação Infantil, eu fiz esses dias uma atividade tipo uma televisão recortada, e ai eu fiz reportagens, perguntando sobre o que eles gostavam da escola, cor, nome, perguntando coisas diversas, nossa, foi o máximo! Os pais gostaram, as crianças participaram, então eles são sendo protagonistas, participando, fazendo! Então, acho bacana. (Professora Taís).

Há muitas nuances de alinhamento com os fundamentos da BNCC nesta passagem, com destaque literal à noção de protagonismo que a presente base evoca, o que nos reforça o entendimento que os processos formativos oferecidos

aos professores estão bastante comprometidos com o sucesso das atuais reformas educacionais e, por outro lado, como também por consequência, negligenciam as especificidades como da modalidade a que a escola se filia, de ser uma escola campesina.

Reforçamos, então, que há um debate implícito bastante importante na crítica que se faz a essa nova gramática da reforma educacional, como protagonismo, por exemplo. Ao centrar os esforços curriculares ao protagonismo dos estudantes, a BNCC, por meio das competências e das habilidades propostas, põe em marcha a supremacia da aprendizagem dos sujeitos em detrimento da educação. Parecem similares, mas não são.

Silvio Carneiro, em capítulo que compõe a já importante obra organizada por Fernando Cássio (2019), intitulada Educação contra a Barbárie, alerta sobre a chamada “ideologia da aprendizagem”. Para Carneiro (2019), todo o alinhamento da BNCC com uma escola de compromisso econômico a ser medido pela autonomia da aprendizagem dos estudantes reduz a educação, porque o direito à educação é maior que a aprendizagem. Para ele, “a aprendizagem isolada se mostra insuficiente, e até mesmo avessa, a uma educação de fato. Reduzida a uma dimensão do aprender, a educação deixa de ser abertura e passa a ser a repetição dos roteiros avaliados – nada mais contrário ao educar” (Carneiro, 2019, p. 46).

Nota-se, por outro lado, que todos os docentes entrevistados informaram que a formação continuada é importante, em dizeres como da própria Professora Taís, ao dizer que: “olha, a formação continuada sempre é bom, porque você sempre aprende. Por mais que fale ‘ah, eu sei’, você não sabe, a gente nunca sabe, então, sempre a gente aprende algo diferente e importante e que auxilia na sala de aula” (Professora Taís). Na mesma direção, o Professor Fernando argumenta, que a formação continuada carrega a “importância que o professor saiba desempenhar um bom papel e consiga abranger uma coisa maior que a formação inicial, então, é extremamente importante para condução do trabalho” (Professor Fernando).

Ainda assim, quando os docentes refletem sobre os processos de formação continuada, pouco remetem aos tais conhecimentos e cursos que realizaram por meio da SEMEC em Três Lagoas (MS) ou na escola, visto que direcionam suas falas às suas próprias práticas, ainda que vinculando tais práticas a eventuais ganhos que tiveram nos processos formativos.

O conhecimento e a necessária formação devem ser consideradas pelo

docente em função de sua real importância, haja vista que a prática deve se basear em um processo dinâmico que promova interações e significados aos seus alunos.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (Freire, 1996, p. 47).

Também já temos mais que indícios para afirmar que a rede municipal a que a EMEC se vincula não tem uma agenda com a educação do campo e com o modelo educacional que o movimento da Educação do Campo preconiza. Temos um cenário de evasivas e silenciamentos quando se trata de relacionar a escola campesina e seus sujeitos com o aparato histórico das lutas camponesas por uma educação emancipadora. Mas temos, na análise crítica da realidade, a prática, temos os relatos que nos permitem entrever determinadas ambiguidades, problemas e potências. Temos uma formação que se constrói entre a experiência, o conformismo e a resistência, como nos ensina Chauí (1994).

Consideramos, a partir do materialismo histórico, que só se permite pensar a matéria, a realidade, em seu processo de transformação. Assim, a possibilidade do conhecimento e da realidade não é de fato uma questão metafísica, pois sua validação acontece com a prática, sendo que neste entendimento o indivíduo só pode ser entendido como ser social e histórico que, mesmo que seja determinado por contextos culturais, econômicos e políticos é ele o criador da realidade social e que também pode transformar o contexto em que se encontra (Bezerra; Bezerra, 2010).

Bezerra e Bezerra (2010) lembram que para as escolas rurais, exigia-se a criação de escolas normais rurais, encontrando-se dificuldades para a formação de professores específicos, em virtude da ausência de universidades que oferecessem este tipo de formação de professores para a área, vindo então a tona a falta de profissionais com formação específica para o trabalho de formação adequada ao campo e, ainda, a falta de instituição que possibilitasse a devida formação para esses profissionais.

Hoje, os docentes das escolas campesinas de Três Lagoas (MS), especialmente da EMEC Antônio Carmargo, têm formação superior, muitas vezes mais de uma licenciatura, muito embora nenhum deles tenha cursado as licenciaturas específicas de Educação do Campo. Não se trata mais do problema do leigo lecionando. Trata-se do reconhecimento das conquistas camponesas na luta por um tipo de educação que não implica em repetir a escola da cidade.

A formação do educador, a fim de atuar no campo, deve compreender e valorizar as práticas sociais para desempenhar seu papel, considerando as especificidades e a realidade do campo, não desempenhando uma prática aleatória ou em desacordo com o cotidiano do campo, mas algo que possa ser capaz de entender o meio em que este sujeito se encontra e contribuir ao desenvolvimento do ser social e de sua potência emancipatória.

O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. (Molina; Rocha, 2014, p. 227).

Neste contexto, a lógica ruralista e a própria formação do educador encontram-se ligados, haja vista a necessidade de considerar a sua responsabilidade deste processo, promovendo a verdadeira construção de conhecimentos e pensando-se como um agente que pode ser capaz de fazer a diferença no meio em que se encontra.

Para tanto, conforme Antonio e Lucini (2007), a reorganização dos currículos das escolas do campo, considerando a participação coletiva, não restringindo o planejamento curricular, mas tendo atenção para com aos elementos didático-metodológicos, constituem-se como dimensões sócio-educativas pautadas na dinâmica permanente da decisão do ensino e também da aprendizagem, sendo estas opções em que a comunidade, os educadores, educandos e escolas enxergam como mobilizadoras em relação à construção do currículo, ao passo que

este é um processo que se faz e refaz, em que muitos participam havendo uma interação para que este seja construído.

Nesse contexto, o ideal seria que o educador do campo participe da luta, pois conforme Rotta e Onofre (2010), estes devem incentivar um debate sobre a garantia do acesso das famílias do campo às formas de educação a fim de que possibilite seu desenvolvimento, de forma de construir uma pedagogia que seja formadora de identidades, de valores, do olhar ao passado, objetivando criar novas possibilidades para o futuro.

O educador é capaz de fazer a diferença no ambiente em que leciona, ao mesmo tempo em que deve considerar a necessidade da busca constante de conhecimentos e a socialização destes com a prática desenvolvida e a realidade que se apresenta no campo e os desafios enfrentados por estes indivíduos, para isso, precisa estar em contínua formação. Nesse viés, podemos relacionar com o pensamento Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 3):

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores matem o controle, tanto no que se diz respeito a sua produção, quanto a sua legitimação.

É fundamental conhecer a dimensão da importância em ter formação específica, mas também, reconhecer que a vivência no cotidiano auxiliaria na oferta de uma educação mais contextualizada aos estudantes. Os docentes participantes percebem a necessidade da formação específica e falam das barreiras existentes para que elas aconteçam: “Eu creio que a formação continuada chega para gente, tem algumas limitações, tem por exemplo a tecnologia, a distância quando temos que ir para Três Lagoas.

Existem barreiras impostas pela própria condição de ser uma escola do campo também” (Professor Marcelo). O Professor Tiago também sente falta de se apropriar melhor de elementos da Educação do Campo, indicando a linguagem e os conhecimentos sociais do mundo rural como algo que deveria ser ofertado como formação:

A formação de forma geral - do campo, tinha que ser, é... mostrar um pouco de uma didática diferente. De repente como atingir, como disse, a matemática tem suas facilidades, mas por exemplo é... se

alguém do campo viesse falar sobre a linguagem do campo, por exemplo, alguém que soubesse como é a forma como a pessoa rural conversa, já ajudaria a nós, professores, a atuarmos com os alunos, conversar no nível deles, de certa forma... Pois as vezes, (como) eu sou da cidade, como disse, fui criado em SP, meu linguajar já seria diferente e aí teria que atuar com a pessoa que não sabe o que estou falando. As vezes o jeito que estou falando não faz sentido. Então, esse tipo de coisa, como melhorar a comunicação, entre outras coisas voltadas para o ambiente rural, os gostos, as vontades, alguém que tivesse um conhecimento mais social do rural, do meio rural... (Professor Tiago).

Embora não pareça muito claro o que o professor tenha sugerido ao mencionar que deveriam haver formações para que fosse possível aprender a se comunicar melhor com os estudantes do meio rural, sem julgar por algum eventual preconceito, parece-nos que o docente busca por um melhor entendimento sobre quem são os sujeitos com quem trabalha. Depreende-se que há um movimento em busca do reconhecimento desses sujeitos.

Nesse contexto, apesar da ausência da objetividade e intencionalidade diante de se fazer professor em uma escola campesina, a prática docente não é estática, mas encontra-se em constante movimento, necessitando que contínuas reflexões sejam construídas a fim de tornar o processo cada vez mais real, mesmo que não possamos determinar, justamente pela ausência de políticas diretas e precisas, se esses docentes estão no caminho de uma reflexão que os permite trilhar uma formação acertada. Freire (1996) nos ajuda a pensar sobre esta questão quanto nos lembra que:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada” (Freire, 1996, p. 21).

Nesse sentido, os relatos oferecidos pelos participantes de nossa pesquisa, ao mesmo tempo que informam as ausências naquilo que procurávamos inicialmente em nossa pesquisa – reconhecer os processos de formação de professores voltados para docentes das escolas campesinas em Três Lagoas (SP) – permitem que observemos, na face oculta desta ausência, as formas pelas quais eles adaptam suas experiências formativas, suas práticas docentes, o trabalho de

modo geral. O que conseguimos obter é uma busca motivada pelo compromisso positivo em estar na escola campesina, a positivação do espaço, especialmente em relação ao envolvimento das famílias:

Do tempo que estou aqui o sentimento que eu tenho... primeiro, eu me sinto feliz trabalhando aqui, me sinto bem, é uma escola que funciona. Há um contrato que os estudantes e professores fazem para que as aulas rendam, aconteçam. A indisciplina dentro do que se espera é baixa, é uma cultura de aprendizado que o estudante se envolve, a família se envolve, então, é todo um aparato que é para uma qualidade melhor se comparando que as escolas que passei. (Professor Marcelo).

O Professor Tiago também testemunha nessa mesma direção, e acredita que a questão da participação da família, já apontada pelo Professor Marcelo, seja algo peculiar à cultura do campo:

No campo a participação dos pais é maior que na cidade, então, é... conheço muitos pais. Eles mandam mensagens preocupados como está o filho, os problemas que possam ter, se de repente noto alguma coisa com relação a alguma situação do aluno, dificuldade do aluno, problema de comportamento do aluno, pqra direção já falar com o pai. O pai me manda mensagem perguntando o meu ponto de vista e não só o que a diretora falou. Tenho várias mensagens que falam assim, 'porque minha filha fez isso', ou se notou na sala de aula 'o que ela fez', aí vou lá, falo e explico. Depois disso eles vem perguntando, periodicamente, como está se desenvolvendo em relação àquele problema. Então, a atuação no campo é bem diferente, pois os pais e a família tem muito mais participação. (Professor Tiago).

Não foram poucos os relatos que nos levam a crer que esta peculiaridade das comunidades rurais, a da própria noção de comunidade, ainda que não trabalhadas de forma intencional ou com o paradigma político preconizados no âmbito do movimento da Educação do Campo, torna-se elemento de envolvimento e compromisso dos docentes que acabam por apreender a realidade camponesa nestas inter-relações, o que ainda consideramos formativo. A Professora Taís demonstra isso ao nos informar sobre os medos iniciais de atuar na escola campesina:

Então... no começo nunca pensei em dar aula no campo, e quando você forma, pensa: é mais fácil na cidade, porém a realidade do campo é... acho que praticidade é bem mais fácil. Os alunos vem realmente querendo estudar, buscando algo, e os estudantes na

cidade tem tudo e não dão tanto valor como na escola do campo.
(Professora Taís).

A Professora Andreia, além de ratificar esta perspectiva, argumenta que para docentes como ela, que tenham crescido em cidades pequenas, esse acolhimento comunitário torna-se natural em seu envolvimento na escola. Ela também mencionou isso ao informar os medos iniciais da docência na escola campestre. Segundo ela, “[...] é tão natural que as vezes as pessoas acham que é tão difícil, mas para quem convive, se adapta tanto que a gente... não vejo essa dificuldade, essa preocupação em me adaptar aqui, porque também cresci em cidade pequena, então, me sinto em casa” (Professora Andreia).

Daí, depreendemos que a despeito das lacunas das políticas públicas de formação para os docentes das escolas do campo na referida rede e escola acabam por ser individualmente preenchidas por experiências de envolvimento dos próprios professores na vida comunitária, num compromisso político menos intencional e mais permeado pelas vivências estabelecidas nas relações cotidianas com os sujeitos e o trabalho.

Sabemos que tais experiências não devem ser consideradas suficientes para levar a cabo as tarefas enunciadas no movimento popular que exigiu educação emancipadora nos espaços rurais, mas optamos por não decretar que a inexistência de políticas de formação específica tenham fadado a escola campestre ao fracasso de resistir ao avanço da desagregação camponesa. O envolvimento dos professores com a comunidade pode prenunciar que a formação se dê no bojo de vivências em que docentes apreendam a cultura e realidade camponesa de forma positiva, como pareceu sugerir os últimos relatos.

Claro, o ideal seria mesmo que tais vivências fossem reelaboradas como experiências político-pedagógicas mais intencionais:

Assim, considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça

os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes. (Alencar, 2010, p. 209).

Muitos desafios surgem em virtude da ausência de políticas de formação para esta modalidade escolar no que tange ao atendimento das diversidades do campo, que compreende a integração entre os conteúdos escolares e o conteúdo de vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos estudantes, bem como, da comunidade, do campo e local. Sentimos que os professores podem ser sensíveis a tais elementos ao se exporem para o compromisso de estarem na escola campesina de forma positiva e empática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa percorreu a formação de professores que atuam numa escola campesina de Três Lagoas (MS), especialmente, com relação à formação continuada. Para sustentar uma análise crítica, foi necessário compreender a formação histórica concreta do território onde escolhemos pesquisar, observando, especialmente, no que tange à região da escola campesina em que escutamos os professores por meio de Entrevistas Semiestruturadas.

É válido destacar que não houve uma territorialização de movimentos sociais pela terra, salvo exceções, e a escola atende um público de fazendas, e não da reforma agrária. Mas isso não nos impediu de reconhecer que as políticas públicas voltadas às escolas do campo são tributárias das lutas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento da Educação do Campo, vinculado em grande parte com o MST.

Nesse sentido, demos destaque à questão agrária, observando as contradições materiais que subjazem às lutas pela terra e por escolas campesinas. Isso nos propiciou um contato mais aproximado com o paradigma teórico da Educação do Campo, permitindo depreender as concepções de escola e de educação que vigoram na escola cenário desta pesquisa e com os docentes participantes, sem direcionar um olhar de julgamento moral, mas da compreensão das próprias contradições e desafios que se colocam para as escolas campesinas, como das salas multianuais, do desconhecimento de regulamentos e leis que poderiam proporcionar avanços para o desenvolvimento de um trabalho mais específico com

camponeses, como a Pedagogia da Alternância, e mesmo dos próprios paradigmas político-pedagógicos.

Considerando a análise documental a qual incluiu o acesso ao Regimento Escolar e a proposta político-pedagógica da EMEC Antonio Camargo Garcia, verificou-se que a escola procura integrar o seu ensino em consonância com a legislação nacional em vigor. Esta unidade escolar, situada no município de Três Lagoas (SP), é uma escola que, embora tenha muitos problemas estruturais, encontra-se em condições de funcionamento. Observa-se que há a necessidade de informatização nesta instituição, com laboratório de ciências e aumento das salas de aulas para atender melhor os estudantes.

No que concerne ao nosso objeto principal deste estudo, que é a formação de professores, foi elaborado o terceiro capítulo desta pesquisa, caminhando em uma direção um tanto diversa daquela que pretendíamos percorrer ao iniciarmos a investigação. Tínhamos a proposta de desvelar as formações docentes que a rede municipal de ensino de Três Lagoas (MS) oferece aos docentes desta escola camponesa a partir das especificidades das políticas públicas conquistadas pela Educação do Campo.

Os docentes relataram, e mesmo a responsável pelo setor da SEMEC, que não há uma preocupação por parte dos órgãos públicos em promoverem formações docentes com as especificidades demandadas pela Educação do Campo. Ao contrário, a tendência das formações generalizantes parece aumentar conforme a rede mais se alinha à BNCC, que tem uma característica homogeneizante. Ao observar isto nos relatos, percorremos um caminho outro. Buscamos entrever, nas falas e nas trajetórias de vida, de formação e de relatos do cotidiano, como os professores se colocam a aprenderem a ser docentes na escola camponesa, compreendendo a experiência de refletir sobre tais estratégias, como também, experiência de formação de professores numa perspectiva freireana.

Entre contradições, evasivas e reflexões realizadas no bojo das narrativas dos professores, pudemos primeiramente compreender que todos eles são licenciados, o que indica que não há docentes leigos na escola camponesa três lagoense, todavia, esses profissionais não têm contato com os saberes produzidos no decurso das lutas sociais que materializaram o paradigma da Educação do Campo no âmbito da questão agrária. Muito provavelmente, o distanciamento dos movimentos sociais, face à característica do território, concorre para tal lacuna.

Mas, partimos do pressuposto que formações continuadas voltadas para a Educação do Campo poderiam contribuir para uma aproximação dos docentes e da escola com as lutas que reivindicam a própria existência das escolas do e no campo. Tais formações, como vimos, não ocorreram, ao contrário, rememoraram-se formações bastante vinculadas ao agronegócio.

Contudo, vimos que os docentes têm uma preocupação em atenderem a realidade que experimentam no campo. Pensam as metodologias e os sujeitos, pensam estratégias e demonstram um compromisso com os estudantes da escola campestre, inclusive por suas características comunitárias, da participação das famílias, do comportamento dos estudantes, da noção de suas culturas. Em tal compromisso, evidenciam ocupar esse espaço de forma positiva, construindo-se como docentes, a partir de vivências que a escola lhes proporciona, também porque, tais estratégias construídas para suas práticas são estratégias pedagógicas sensíveis às vivências dos estudantes.

Mas os resultados demonstram que os professores encaram a formação continuada como importante para as suas atuações em sala de aula e o desempenho de suas práticas no dia-a-dia, já que enfrentam muitos desafios. Considerando que estes desafios não são abordados na formação que é oferecida pela SEMEC, concluímos nossa pesquisa alertando para a ausência de políticas que reconheçam tanto as conquistas legais obtidas nas lutas da Educação do Campo, quanto, e principalmente, os modelos educacionais em disputa que subjazem para a própria existência de uma escola campestre capaz de formar homens e mulheres com o escopo de alterarem a realidade contraditória do campo e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência Trópico**, v.34, n.2, p.1-20, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>. Acesso em: 02.fev.2023.

ALMEIDA, Raiza, Dias de. **Educação do campo, movimentos sociais e práticas educativas**: uma análise da política de educação do campo em Miradouro MG. Juiz de Fora, 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ANFOPE. Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024. 2024, In https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf acessado em 04/08/2024.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M.; ENS, R. T. A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. In **Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais**. Aveiro, Portugal. 2005.

ARLINDO, Marco Aurélio da Silva; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Contribuições para a compreensão da questão agrária e campesinato no Brasil. **Revista eletrônica da associação dos geógrafos brasileiros**, n.23, 2013, Três Lagoas, MS.

BACICH; Tanzi Neto; TREVISANI. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BALBINO, Marcelo. Nos Caminhos da Leitura. **Revista Páginas Abertas**. São Paulo, Ano 36, nº 47, 2011. Link <https://www.paulus.com.br/portal/wp-content/uploads/2012/06/paginas-abertas-47.pdf> Acesso em 12/03/2024.

BARATELLI, Amanda Emiliania Santos; MEDEIROS, Gabriela Nogueira de; LUIZ, Luana Fernanda. A expansão do eucalipto e a dinâmica da pecuária no município de Três Lagoas/MS. **Revista Pegada**, v. 21, n. 3.2020.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 29 março. 2024.

BEZERRA, Luiz Bezerra Neto; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 251-272, ago. 2010.

BORZONE, Clariana Vilela; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Protagonismo das mulheres assentadas no Território Rural do Bolsão-MS: gênero, território e resistência camponesa. **Cuad. Geogr. Rev. Colomb. Geogr.**, Bogotá, v. 2, p. 241-254, 2019.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo caderno de subsídios. Ministério da educação grupo permanente de trabalho de educação do campo**. Brasília, 2003, p.1-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2020 aprovado em 8 de dezembro de 2020**: Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Seção 1, 22 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 agosto 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2023. Seção 1, p. 45-50. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 agosto 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006 aprovado em 1º de fevereiro de 2006**: dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. 10 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 10 agos. 2023

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 10 agos. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Casa Civil. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. acesso em: 22.nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 2.425, de 23 de fevereiro de 2010**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-tres-lagoas-ms>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 02 de janeiro de 2024**. Disponível em:

portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22, de 8 de dezembro de 2020**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 março 2024.

BRASIL, Kelly Cardoso; PIATTI, Célia Beatriz. Licenciatura em educação do campo na UFMS: limites, desafios e resistência. **IV Seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola. “Educação pública em tempos de reformas”**. Anais... Dourados MS de 09 a 11 de setembro de 2019.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. In: BEJAMIN, César; . **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2000.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**, v. 15, n. 43, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02.dez.2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento: a construção do projeto político-pedagógico do MST**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do campo: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA(NEAD Especial), 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho educação saúde**, v.7, n.1, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 15.set.2023.

CAMARGO, Isabel Camilo de. **O sertão de Santana de Paranaíba: um perfil da sociedade pastoril-escravista no sul do antigo Mato Grosso (1830-1888)**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CARDOSO, Ana Paula Ugoski Bazili. **As contradições do agronegócio do eucalipto no município de Três Lagoas: os desdobramentos sociais e**

territoriais. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim, 2012.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burket; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gouthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre o saber docente no Brasil. In **IX. ANPED SUL Seminário em pesquisa em educação da região sul**, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.VCS.br/etc/conferências/index.php/anped/paper/vienFile/688/557>. Acesso em: 12 agos. 2024.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Vivendo ou Aprendendo... A 'ideologia da aprendizagem' contra a vida escolar. In: Fernando Cássio. (Org.). **Educação contra a Barbárie: Por Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, v. 1, p. 41-46, 2019.

CASAS, Rosemara dos Santos; LIMA, Judson Gonçalves de. **O pedagogo na educação do campo: algumas considerações sobre a educação em Paranaguá**. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2012.

COELHO, Fabiano . Um olhar histórico sobre a territorialização do MST no estado de Mato Grosso do Sul. In: **20 Encontro de História da ANPUH-Rio - 1822/2022: 200 anos de História e Historiografia**, 2022, Rio de Janeiro / São Gonçalo. Anais. Rio de Janeiro/São Gonçalo: ANPUH-Rio, 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 6ª ed. São. Paulo: Brasiliense, 1994.

DINIZ, Daise Ferreira; LERRER, Débora Franco. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil**. Inter-Ação, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional**. V. 25, n. 57, 2014, p. 24 – 54.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, n. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, 01-17, maio de 2021. Disponível em:

/http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941.
Acesso em: 10 mai. 2023.

HAJE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Estrutura fundiária**. Atlas do espaço rural brasileiro. p. 1-52, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlasrural/pdfs/02_00_Texto.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

JANATA, Natacha Eugenia; ANHAIA, Edson Marcos. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Seção Temática: Educação do Campo. **Educ. Real**. v. 3, Jul-Sep 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/syCqgHPMfmYQN8QtggrfqVt/#>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, n. 4, 2002, 92p.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LICINIO SANTOS, L. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. Revista on line de Política e Gestão Educacional, n. 5, 2008

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Loyola, 1996.

MAMORÉ, Luzia Gomes *et al.* Escola pública e educação não-formal caracterizando o programa projovem campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 194-208, mai 2013.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, 36, pp. 3-20, 1995.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MELO, Danilo Souza; SILVA, Marieli de Oliveira. A questão agrária no território

rural do bolsão/MS: algumas aproximações. **Revista Cerrados (Unimontes)**, v. 14, n. 1, p. 140-164, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5769/576960995007/html/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências- piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. 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.

MOLINA, Monica Castagna. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 agos. 2023.

MOREIRA, Dorcelina Aparecida Militão. **A educação do campo, a luta pela terra e a (re)produção camponesa no município de Goiás-GO**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Agonegocio) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2016.

NEVES ROCHA, Renata; PASSOS SÁ, Luciana. Trajetórias de vida e desenvolvimento profissional docente de professores de química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [S.I.], v. 18, n. 1, p. 56-78, nov. 2019.

OCTAVIANO. Carolina. **Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde**. ComCiência n.120, Campinas, 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600006&lng=es. Acesso em: 28 agos. 2023.

OLIVEIRA, Dalila de. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 30, 1º sem. de 2010, pp. 81-96. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n30/n30a07.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.

PEREIRA, Caroline Nascimento, CASTRO, César Nunes. **Educação no Meio Rural: Diferenças entre o Rural e o Campo**. Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada – IPEA. Brasília. 2021.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. O Processo de Concentração do Capital no Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e239134, 2020.

PESSONI, Lucinei Maria de Lima.; LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades da Educação Escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Org.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

PIATTI, Celia Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico cultural**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

PIATTI, Celia Beatriz; BRASIL, Kelly Cardoso. Licenciatura em Educação do Campo na UFMS: limites, desafios e resistência. **IV Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola**, Dourados, 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, agost. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wFR4dmSD>. Acesso em: 03 dez. 2023.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência - Olhares e pesquisa em saberes educacionais**. vol 4., n. 4, 2008.

ROSSI Rafael. Materialismo histórico dialético e educação do campo. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v. 8, n. 2, p. 249-270, 2014. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/19198/12263>. Acesso em: 02.fev.2024.

ROTTA, Mariza; ONOFRE, Sideney Becker. **Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-PR**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 75-84, jan./abr. 2010.

SAGAE, Erika. **Licenciatura em educação do campo: um processo em construção**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Ana Cristina. **Pais de alunos protestam contra fechamento da escola de Garcias Escola da zona rural de Três Lagoas fecha por falta de alunos e pais pedem apoio dos vereadores**. Disponível em: <https://www.rcn67.com.br/jpnews/tres-lagoas/pais-de-alunos-da-escola-de-garcias-protestam-contra-fechamento-de/107812/>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SANTOS, Ana Cristina. **Escola da zona rural deve ser fechada em Três Lagoas Por falta de alunos, escola Elma Garcia Lata Batista, localizada no Distrito**

de **Garcias, pode encerrar atividade.** Disponível em: <https://www.rcn67.com.br/jpnews/tres-lagoas/escola-da-zona-rural-deve-ser-fechada-em-tres-lagoas/107410/> Acesso em: 04 abr. 2024.

SANTOS, Selma de Fátima. **A Questão Agrária no Brasil: da Revolução Verde ao Agronegócio. Questão agrária, cooperação e agroecologia.** NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Angelo Diogo; SANTOS Lais Santos (org.) 3ª Ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019. 367 p.

SANTOS, Vanessa Costa. GARCIA, Fátima. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. In **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, Vol. 1, out. 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19–36, jul. 2016.

SEMEC, **Orientações curriculares da rede municipal de ensino de Três Lagoas. Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias.** Secretaria Municipal de educação e cultura. Três Lagoas, 2019.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. **Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas rurais de Uberlândia MG.** Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Roberto Rafael. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 118, jan. 2023.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação e cidadania nos assentamentos de reforma agrária: projetos, possibilidades e limites. **Humanities, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and arts**, v. 10, n. 1, p. 21-40, 2002.

VENDRAMINI, Celia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do pronatec: reflexões iniciais. **X Anped Sul. Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Nome do

entrevistado(a): _____

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores da Educação do Campo no Município de Três Lagoas (MS)”. Este estudo está sendo conduzido pela mestranda Angela Olaria Dauzacher, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS/CPTL, sob orientação da Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira.

Sua participação é voluntária e de forma presencial (impresa/física) e será documentada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver e, caso concorde em participar, assine este documento no local indicado ao final, ficando com uma cópia dele. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter mais informações, entre em contato com a pesquisadora via telefone ou pelo e-mail. Fico à disposição 07:00 horas às 11:00 horas para sanar as dúvidas. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo portal: <https://cep.ufms.br/contato/> ou, em caso de dúvida, necessite de mais informações ou deseje saber sobre seus direitos, o participante pode entrar em contanto com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na avenida Costa e Silva, s/n – Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP, Campo Grande-MS, de segunda a sexta-feira das 07:00 as 11:00 hs e das 13:00 as 17:00hs, ou pelo número de telefone do CEP (67) 3345-7187, ou pelo e-mail: cepconeppropp@ufms.br esse que aponta no Art. 2º os termos e definições que são:

I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após

esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável;

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

Ainda no Código Civil, Lei n. 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n. 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI, ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei, para tanto como pesquisadora estou ciente caso algum intercorrência venha ocorrer e que o entrevistado tem todo o direito, também de saber da garantia de acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes (Resolução CNS n. 510, de 2016, Artigo 17, Inciso VI).

Ainda tenho compromisso como pesquisadora em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou à população que foi pesquisada (Resolução CNS n. 510, de 2016, Artigo 3º, Inciso IV; Artigo 17, Inciso VI).

E como risco da pesquisa “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (Resolução CNS n. 510, de 2016, Artigo 2º, Inciso XXV; Artigo 17, Inciso II).

E o benefício da pesquisa como as “contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida (nesse caso no campo), a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado” (Resolução CNS n. 510, de 2016, Artigo 2º, Inciso III; Artigo 17, Inciso V), contudo a formação continuada dos professores e sucessivamente contribuirá para o futuro da sociedade e a Secretaria de Educação é essencial para as políticas públicas venham ser implantadas nas escolas.

Os participantes tem direitos, dispostos na Resolução CNS n. 510, de 2016, em seu Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais; e de decidirem, dentre as informações que forneceram, quais podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes entre si (“sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz” e “não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz”); (“sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz” e “não, não autorizo a gravação da minha

imagem e/ou voz”).

() Sim. Autorizo a gravação de áudio e vídeo ()

Não autorizo a gravação de áudio e vídeo

O Consentimento Livre e Esclarecido por escrito, assegura que o participante de pesquisa receberá uma via (e não cópia) do documento, assinada pelo participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pelo/a pesquisador/a, e rubricada em todas as páginas por ambos (Resolução CNS n. 510, de 2016, Artigo 17, Inciso X).

O objetivo desse estudo é analisar como são desenvolvidas as políticas de Formação Continuada de Professores da Educação do Campo no município de Três Lagoas, Mato Grosso Sul, e se atendem efetivamente às necessidades dos docentes para a organização de seu trabalho.

Nome do entrevistado(a): _____

Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas, com seu consentimento, e o que for dito será registrado para a produção da pesquisa. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa.

As entrevistas serão realizadas no local em que considerar mais adequado, ou caso considere mais prudente. Podemos elaborar a entrevista de forma online, por aplicativo de vídeo chamada. As entrevistas serão agendadas previamente, na data escolhida por você, bem como o horário, fazendo com que o impacto no desvio de suas atividades cotidianas seja o menor possível. Esclarecemos que, a qualquer momento, poderá deixar de participar da pesquisa, como também ficar-lhe-á assegurado o direito de não responder às questões que julgar invasivas ou impertinentes, o que não representará dano algum a sua pessoa.

Encerrada a investigação, os resultados obtidos e reflexões realizadas serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. Caso queira receber uma cópia do relatório final em formato digital, indique um e-mail para o envio. Informamos ainda que as entrevistas serão destruídas após o período de cinco anos de sua realização.

Declaração de consentimento: Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo bem como, autorizo a gravação da entrevista e a utilização do material coletado.

Nome da participante (em letra de forma):

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura da participante

Declaração da pesquisadora: Declaro que os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo. Agradeço a colaboração.

Nome da pesquisadora: Angela Olaria Dauzacher

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA EEMISTRUTURADA (ANAMNESE):

Nome, Idade, Breve história de vida pessoal;

Quando, onde fez a graduação e continua a

estudar? Quando fez a última Formação

Continuada?

Tempo de atuação como professora no geral, tempo de trabalho na escola atual?

Escolha profissional:

1. Por que escolheu a profissão professora? Quais motivos?
2. Onde vivia teve influência sobre esta escolha?
3. Como avalia a sua escolha?

Formação:

4. Enquanto aluna na graduação quais eram a suas perspectivas com a docência e principalmente com a do campo?
5. Chegou a se preocupar como seria atuar na escola do campo?
 6. Nas escolas do campo quase sempre multianuais, como imaginava isso, já que anos anteriores isso era mais presentes?
 7. Considera que a sua formação até aqui é suficiente para atender o público da escola do campo?
8. Acredita que a Formação Continuada deve ficar a critério somente do professor?
9. Qual é importância da Formação Continuada para sua atuação em sala de aula?
 10. Acredita que a SEMEC se preocupa a formação Continuada de vocês que atuam no campo?
11. Como é a utilização das metodologias ativas em sala aula?
12. Se vê preparada para atuar na Educação do Campo?
13. O que melhorou na prática com a Formação Continuada recebida pela SEMEC?
14. Quando começou a atuar na educação do campo já conhecia essa modalidade?
 15. Com a Formação Continuada recebida da SEMEC, quais são os pontos positivos e negativos do desenvolvimento dos alunos em sala de aula?

Atuação:

16. Diariamente nas aulas tem suporte de coordenadores e direção?

17. O quadro de professores da escola são moradores do campo ou vem da cidade?
18. Como analisa a questão de recursos pedagógicos destinados para a escola onde atua?
19. Quais sentimentos tem em trabalhar aqui na escola do campo?
20. Como analisa o público da escola quanto aos conteúdos dirigidos a eles?
21. Você acredita que morar no campo e trabalhar aqui faz alguma diferença, ou pode vir os professores da área urbana que será a mesma coisa?
22. Como é sua vivência com os alunos, conhece seus pais e família?

Formação Inicial e Continuada para os professores da escola:

23. Caso queira, faça apontamentos, o que seria interessante ter de Formação Continuada a vocês professores?
24. Como acontece a Formação Continuada para vocês durante o ano letivo? São específicas ou genéricas para a Educação do Campo?
25. A Formação Continuada é tão importante quanto a Inicial, como avalia a Formação Continuada recebida da SEMEC?
26. A Formação Continuada não objetiva somente qualificar a escola, mas especialmente contribuir para a qualificação dos professores, e conseqüentemente, os alunos são beneficiados, com isso em mente, como analisa as formações continuadas dirigidas ao público do campo?
27. A SEMEC direciona a Formação Continuada específica para a Educação do Campo ou são as mesmas da área urbana?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Secretaria de Educação

- Quais são os principais desafios enfrentados especificamente na gestão da escola rural?
- Tem algum setor ou alguém responsável que se dedica especificamente a Formação Continuada na Educação do Campo?
- Como acontece a Formação Continuada dos professores da Educação Campo?
- Durante o ano letivo quantas vezes acontece a Formação Continuada?
- A Formação Continuada são específicas para Educação do Campo?
 - Há um projeto voltado para a Formação Continuada de Professores para atuar no campo?
- Qual importância da Formação Continuada no contexto escolar ?