



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**ROSANE ANDRÉIA SILVA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DO/A EDUCADOR/A DO CAMPO: UM  
ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA, DAS ÁGUAS E  
DA FLORESTA DA AMAZÔNIA PARAENSE EM ACARÁ**

CASTANHAL  
2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**ROSANE ANDRÉIA SILVA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DO/A EDUCADOR/A DO CAMPO:  
UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA,  
DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA AMAZÔNIA PARAENSE EM  
ACARÁ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção de título de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof. Msc. Maria Divanete Sousa da Silva.

CASTANHAL  
2018

**ROSANE ANDRÉIA SILVA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DO/A EDUCADOR/A DO CAMPO:  
UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA,  
DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA AMAZÔNIA PARAENSE EM  
ACARÁ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção de título de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof. Msc. Maria Divanete Sousa da Silva.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Msc<sup>ª</sup>. Maria Divanete Sousa da Silva - Orientadora  
Universidade Federal do Pará

---

Carlos Renilton Freitas Cruz - Examinador  
Universidade Federal do Pará

---

Eula Regina Lima Nascimento - Examinador  
Universidade Federal do Pará

Conceito: Excelente

Castanhal: 21 de março de 2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me alimentar com sua graça todos os dias.

A minha mãe Maria Zeneide e meu pai Cláudio Santos, a quem me motivam a lutar todos os dias. Palavras são poucas para expressar o amor por vocês. São os maiores mestres que eu poderia ter, e minha vida. A vocês devo tudo que sou e o que ainda serei.

Aos meus irmãos Thiago Santos e Romário Santos, a quem tenho todo o amor e carinho do mundo. Agradeço cada palavra de motivação e gesto de carinho que me fizeram seguir sempre.

Aos meus avós Manoel Teixeira e Maria Lúcia, por todos os ensinamentos, todo cuidado e amor doado. Foram grandes educadores na escola da vida.

Aos meus tios e tias que nunca deixaram de me dar o apoio necessário desde a minha trajetória de vida, em especial Telma Lúcia por muitos conhecimentos e choros compartilhados quando tudo parecia não fazer sentido; Roziana do Socorro pelo apoio e motivação nos momentos bons e ruins, Lidenilson Silva por ter me ajudado a despertar para a luta e me apresentar à militância; Ivone Silva, minha madrinha que muito me ajudou a caminhar, e Clovis Silva pelos momentos de risos que nos ajudam a enfrentar a vida com mais leveza.

Aos primos e primas pelo apoio necessário: Mirla Suenne, Aylla Mergulhão, Alexandre Assunção, Victor Silva e Adilson Junior.

As minhas queridas amigas que recebi na longa jornada na Ufpa: Ronara Monteiro, Crysth Lorrana, Joyce Damasceno onde compartilhei tantos momentos especiais e difíceis. Amo vocês, meninas. Agradeço em especial a minha amiga-irmã Renata Lima que compartilhei a vida dentre tantos goles de café e risadas, construímos uma amizade bonita que carrego com imensa gratidão. Amo você, menina.

A minha cunhada Jennyfa Botelho e amigos/as, Rita da Silva, Antônio Maria, Amanda Silva, Francisco Silva, Elivane Andrade e Raimundo Barros que todos os momentos de alegria e angústias proferiam palavras de acalento e motivação me fazendo acreditar que eu era capaz de vencer as barreiras. A vocês, obrigada por tudo.

A Elinelton Andrade, Tereza Andrade e José Aguimar, por todo o acolhimento e ajuda em todas as situações, inclusive os que contribuíram para minha trajetória acadêmica. Agradeço imensamente cada um.

Ao Eliton Andrade a quem jamais poderia deixar de agradecer. A você devo muitas conquistas. Fostes parceiro, amigo, compreensivo e acima de tudo amável. Agradeço cada cuidado e preocupação sempre. Que a vida lhe retribua tudo de bom que merece.

Aos sujeitos desta pesquisa que contribuíram sem tamanho para a realização deste trabalho.

A minha orientadora Maria Divanete pela paciência quando muitas vezes deixei de atender aos prazos, pela compressão, pela contribuição sem tamanho quando precisei

e ainda por todo o conhecimento partilhado. Fostes mais que uma orientadora, além de inspiração, fostes uma amiga a quem também devo parte do que sou.

Ao Pibid na pessoa do Professor Renilton Cruz, Eula Regina e João Ramos pela oportunidade concedida e pela contribuição para minha formação.

À universidade por todo o conhecimento adquirido. Que ela se pinte cada vez mais de povo, de negros/as, indígenas, quilombolas, camponeses/as e de tantos outros sujeitos de direitos ao conhecimento.

“Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola”  
(Gilvan Santos)

## RESUMO

O presente trabalho trata da formação dos educadores do campo, por meio do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense realizado no município de Acará/PA. Teve como objetivo analisar as contribuições do programa na formação dos educadores/as do campo considerando as especificidades das turmas multisseriadas. Considerou-se no processo de investigação a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os sujeitos desta pesquisa foram: o coordenador geral do Programa, a coordenadora pedagógica, duas educadoras formadoras, uma da área de Linguagens e outra de Ciências Naturais e três educadoras cursistas. Os resultados apontaram que o Programa contribuiu para o entendimento da concepção de Educação do Campo e multisserie, assim como na construção de recursos pedagógicos que auxiliassem a prática docente no atendimento as especificidades das turmas multisseriadas. Um programa dessa natureza é capaz de contribuir com a transformação da realidade educacional, de potencializar a concepção dos sujeitos na compreensão do campo como território de vida, onde se produz e reproduz suas condições de existência.

**Palavras-chave:** Formação permanente, Educação do Campo, Multisserie.

## **ABSTRACT**

The present work deals with the formation of the educators of the field, through the Program of the School of the Earth, of the Waters and of the Forest of the Paraense Amazon realized in the city of Acará / PA. It aimed to analyze the contributions of the program in the training of the educators of the field considering the specificities of the multi - series classes. The qualitative approach of the case study type was considered in the research process. The semi-structured interview was used as data collection technique. The subjects of this research were: the general coordinator of the Program, the pedagogical coordinator, two educators, one in the area of Languages and another in Natural Sciences and three educators. The results showed that the Program contributed to the understanding of the concept of Field Education and multiseries, as well as the construction of pedagogical resources that help the teaching practice in attending to the specificities of the multiseriante classes. Such a program is capable of contributing to the transformation of educational reality, of potentializing the conception of subjects in the understanding of the field as a territory of life, where they produce and reproduce their conditions of existence.

**Key words:** Continuing education, Field education, Multiseries

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> Mapa de localização geográfica do município de Acará.....	38
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Matriz curricular do curso.....	33
<b>QUADRO 2</b>	Número de cursistas-professores e tutores previstos e formados 2014-2016.....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
DF-Distrito Federal  
ENERA- Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária  
ET- Escola da Terra  
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GEPERUAZ- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia  
GO- Goiás  
IPES- Instituições Públicas de Ensino Superior  
MEC- Ministério da Educação  
MST- Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra  
PAR- Ações Articuladas.  
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do  
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
TC- Tempo Comunidade  
TU- Tempo Universidade  
UFPA- Universidade Federal do Pará  
UnB- Universidade de Brasília  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FORMAÇÃO PERMANENTE DOS EDUCADORES/A DO CAMPO</b> .....	19
2.1 Formação permanente.....	20
2.2 Os princípios da Educação do Campo na formação dos educadores/as .....	21
2.3 Multisserie .....	24
<b>3 ESCOLA DA TERRA: FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS DO CAMPO</b> .....	28
3.1 Escola da Terra no contexto nacional.....	28
3.2 Escola da Terra no contexto paraense .....	31
<b>4 A FORMAÇÃO PERMANENTE DO EDUCADOR/A DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ACARÁ</b> .....	38
4.1 O local da pesquisa: município de Acará .....	38
4.2 A experiência do ET em Acará.....	39
4.3 O ET e o que dizem as educadoras formadoras.....	42
4.3 Os efeitos do ET na multisserie: o que pensam as educadoras cursistas .....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58
<b>APÊNDICES</b> .....	60
Apêndice I - Roteiro de entrevista para coordenador do Programa.....	60
Apêndice II – Roteiro de entrevista para a coordenação pedagógica .....	61
Apêndice III - Roteiro de entrevista para educadoras cursistas.....	62
Apêndice IV- Roteiro de entrevista para educadoras formadoras .....	64
Apêndice V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE.....	66

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre “A formação permanente do/a educador/a do campo: um estudo a partir do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense em Acará”. O Programa é uma das ações de uma política de fortalecimento da Educação do Campo, que visa promover a formação continuada de educadores que atuam nas escolas do campo e quilombolas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Objetiva também oportunizar a formação teórica/metodológica que auxiliem os educadores/as em seu processo formativo.

O interesse em pesquisar a temática surge em função de minha história de vida no campo onde desde o início do meu processo de escolarização senti na “pele” a negação dos direitos em que historicamente os sujeitos do campo ainda vivenciam. Sou filha de agricultores e vivi por muito tempo no campo, onde o direito de acesso à escola se compreendia apenas aos anos iniciais do ensino fundamental. Sou oriunda de turma multisseriada, estudei do 1º ao 4º ano na escola de minha comunidade, localizada na localidade do Km 12, município de Igarapé-Açu. A partir do 5º ano tínhamos que ir para a sede do município, a 14 quilômetros da minha residência, se quiséssemos prosseguir os estudos. Chegar a essa etapa era de fato um avanço diante das precariedades e descasos que fomos submetidos.

A escola da localidade também funcionava como espaço de moradia de minha educadora, pois a mesma não era da localidade, morava a 15 quilômetros de distância da escola e precisava realizar o percurso, semanalmente, de bicicleta para poder dar aula. Além de exercer sua função docente, ela cotidianamente carregava baldes de água na cabeça, do igarapé mais próximo, para poder manter o filtro<sup>1</sup> de água sempre cheio para bebermos. Era responsável pela limpeza da escola, exercia o papel de secretária, de coordenação, e dentre tantas outras funções que acabava por impedir o acompanhamento do processo de aprendizagem.

A prática utilizada pela educadora se configurava na divisão do quadro em quatro partes, onde os conteúdos abordados além de serem diferenciados não dialogavam com a realidade. O livro didático era o material pedagógico mais importante, pois era dali que buscava embasamento para suas práticas. Práticas essas questionadas até hoje e que reflete a precarização da multisserie.

---

<sup>1</sup> Bebedouro de água feito de barro

Por muito tempo não compreendia a precariedade em que a escola da minha comunidade vivenciava. A ela era destinada apenas as sobras que vinham da escola sede e quando vinham, como cadeiras, mesas e armários, por exemplo. A merenda escolar tampouco chegava, por vezes levávamos nossa “vasilha” com algo que pudéssemos comer durante o intervalo.

Quanto ao acompanhamento pedagógico não sabíamos nem o que era, o currículo era reflexo de uma educação que não nos contemplava. A nós, era imposta uma condição descaso constante e que ainda percebemos a precariedade que os sujeitos do campo historicamente vivenciam em seu processo educativo.

Ao trazer novamente a prática utilizada pela educadora nos cabe a reflexão que esses profissionais também são ao longo do processo desvalorizados e relegados a sorte para dar conta de uma realidade escolar a qual sua formação inicial não os preparou tampouco apresentou em seu currículo essa discussão. Isso revela a necessidade de construir uma nova proposta educativa para as escolas multisseriadas.

Um currículo que incorpore as diferentes realidades apresentadas naquele território, que considerem a participação da comunidade na sua construção, bem como fortaleça a formação docente para atuação nesta realidade tão diversa tornando a aprendizagem significativa para a realidade do sujeito do campo.

Compreender tal realidade só foi possível a partir do ingresso no curso de Pedagogia onde tive a possibilidade de participar, como bolsista, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID Pedagogia/subprojeto Educação do Campo. Através de sua própria linha de pesquisa possibilita discussão nessa temática e, além disso, permite a relação entre teoria e prática através das atividades de extensão desenvolvidas nas escolas rurais de Castanhal/Pa.

A mim foi concedida também a oportunidade de participar de um dos momentos de alternância pedagógica do processo formativo dos educadores/as do campo no município de Acará, em junho de 2016. Durante a formação ficava na inquietação de compreender que resultados o Programa estava possibilitando aos educadores/as, para que de fato suas práticas pedagógicas dialogassem com a realidade dos/as educandos/as das turmas multisseriadas. A partir dessas inquietações fui formulando minha proposta de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Com a definição da temática escolhida, fiz uma pesquisa exploratória na Biblioteca da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, a fim de identificar os possíveis TCCs que abordassem a referida temática em estudo. Considerei para esta

busca o período de 2013-2017, pelo fato do Programa ter sido instituído no ano inicial dessa busca, porém não foram localizados nenhum trabalho sobre essa temática.

Buscou-se também junto a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nos últimos quatro anos, trabalhos referentes ao objeto de estudo. Em tal pesquisa identificou-se apenas um trabalho, no formato de artigo, que discute a formação do Programa Escola da Terra em Acará, no entanto ele se deteve a analisar durante a etapa de formação como o Programa desenvolvia seus processos educativos considerando o processo dialógico entre os saberes e à docência dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, o trabalho ora apresentado se diferencia por ampliar a discussão a partir da escuta dos educadores/as cursistas e compreender como os conhecimentos adquiridos no processo formativo se materializam em sua prática pedagógica.

Contudo, a relevância desse trabalho se justifica pela ausência de pesquisas sobre a temática em estudo. Ausência esta, revelada na pesquisa exploratória, fato que nos desafia ao investimento de estudo que busque analisar a importância de se discutir a formação permanente de educadores/as do campo, bem como verificar se tal Programa se configura político e pedagogicamente para atender as especificidades da formação, para a qual foi demandado.

Sua pertinência se dar também por reconhecer a importância da política de formação permanente de educadores/as do campo como resultado de um processo de luta pela garantia de direitos. Buscar compreender as contribuições do Programa para a prática docente dos educadores/as do campo que atuam em turmas multisseriadas, é singular diante da precarização que se encontra a realidade educacional dos povos do campo. Para tanto lançamos a questão central da pesquisa.

#### 1.1- Problema da Pesquisa

- Qual a contribuição do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense para a formação permanente dos/as educadores/as do campo que atuam em turmas multisseriadas no município do Acará?

Para desdobramento desta, outras questões norteadoras foram necessárias:

#### 1.2 – Questões norteadoras

- Qual a perspectiva de educação apresentada pelo Programa?
- A formação permanente dos/as educadores/as do campo atende as especificidades das turmas multisseriadas?

- Quais alterações da formação, na prática pedagógica dos educadores/as na multisserie, após a formação continuada?

Para buscar responder os questionamentos elencados estabelecemos objetivos:

### 1.3 – Objetivo geral:

- ✓ Analisar a contribuição do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense na formação dos/as educadores/as do campo para atender as especificidades das turmas multisseriada.
- Objetivos específicos
  - ✓ Compreender a perspectiva de Educação apresentada pelo Programa;
  - ✓ Identificar as contribuições do Programa para atender as especificidades das turmas multisseriadas;
  - ✓ Identificar a concepção dos educadores/as sobre a contribuição do programa para sua prática pedagógica

Para alcançar os objetivos propostos nessa proposta de investigação consideramos a abordagem qualitativa por entender que os estudos identificados como qualitativos tratam de investigações sobre o comportamento humano e sua relação com a dinâmica de determinado objeto. Esse paradigma comporta “um conjunto de conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (BOGDAN & BIKLEN, 1994 p. 52).

Para Minayo (1993, p. 22) a abordagem qualitativa preocupa-se “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Nesse sentido, investigar sobre a formação permanente do/a educador/a do campo, por meio do Programa Escola da Terra, em Acará considerando os sujeitos na sua realidade concreta é compreender que essa abordagem “parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Como método de investigação adotou-se o estudo de caso por entender que este “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 2011, p.133). Esse método permite detalhar o fenômeno estudado,

considerando o contexto e, em que condição este se localiza. Diante de tal método acreditamos que é possível aprofundar sobre as contribuições do Programa Escola da Terra, na formação dos educadores/as com vistas ao atendimento às especificidades das turmas multisseriadas.

O lócus de investigação desta pesquisa foi o Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense desenvolvido no município de Acará-Pa, no período de 2014 a 2016.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista, por entender que permite uma relação de comunicação e interação. A entrevista semiestruturada possibilitará ao pesquisador uma apropriação mais expressiva com os entrevistados, através de perguntas surgirão outros questionamentos oportunizando mais abertamente uma relação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. “Valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINOS, 2011, 146).

Os sujeitos informantes desse processo de investigação foram selecionados por critérios de escolhas conforme apresentado: O coordenador geral do Programa para compreender o processo de implantação do mesmo; a coordenadora pedagógica do programa em virtude de acompanhar todo o processo de discussão e elaboração da proposta político-pedagógica; duas educadoras formadoras uma da área de Linguagens e outra de Ciências Naturais, por terem mediado o processo formativo e, três educadoras cursistas por participarem da formação e estarem atuando nas turmas multisseriadas.

Os sujeitos foram identificados da seguinte maneira: E1 (coordenador do Programa); E2 (coordenadora pedagógica); E3(educadora formadora da área de Linguagens); E4 (educadora formadora da área de Ciências Naturais), E5, E6 e E7 (educadoras cursista).

A realização das entrevistas se deu por contato prévio com os sujeitos participantes considerando sua disponibilidade, sem comprometer suas atividades. O agendamento prévio nos possibilitou um tempo maior de conversa e assim as informações foram fluindo com mais naturalidade. A dificuldade maior em realizar as entrevistas foi com as educadoras cursistas por estarem em atividades escolares. Diante disso, foi necessário ir ao seu ambiente de trabalho para ter acesso às informações necessárias para a construção deste trabalho.

Para buscar responder a pergunta de partida já apresentada inicialmente, esta investigação considerou a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira, com a

intenção de fazer um resgate da literatura sobre o tema que possibilitou um embasamento teórico sobre as produções já realizadas e suas contribuições para o estudo. A segunda foi o levantamento dos dados da empiria por meio dos sujeitos pesquisados.

Para a análise e interpretação dos dados selecionou as categorias principais que emergiram das entrevistas e a partir disso traçou-se um diálogo com os referenciais teóricos para dar sustentação na construção do trabalho. Após, o texto foi sistematizado em quatro seções e mais as considerações finais.

A primeira seção se destina a Introdução com uma breve apresentação da justificativa, do problema de pesquisa seguida das questões norteadoras; objetivos e os procedimentos metodológicos.

Na segunda seção o enfoque dado volta-se para uma breve apresentação do Programa Escola da Terra, sua contextualização a nível nacional, bem como sua implementação no Estado do Pará e especificamente no município de Acará.

A terceira seção é destinada a reflexão sobre a Formação Permanente dos Educadores e Educadoras do Campo tendo como foco a formação permanente, os princípios da Educação do Campo e a multisserie.

Na seção quatro apresenta-se a caracterização do município de Acará e análise sobre a contribuição do Programa Escola da Terra a partir da concepção dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento do mesmo.

Por fim apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

## 2 FORMAÇÃO PERMANENTE DOS EDUCADORES/A DO CAMPO

Discutir a acerca da formação dos educadores/as, de modo geral, a partir de uma compreensão crítica de educação, em uma sociedade marcada por contradições e precarização do trabalho pedagógico, tem sido um desafio constante. Pois implica entender esse processo para além da formação em si. Ela deve estar articulada a uma concepção de sujeito, de sociedade e de mundo na direção da transformação social.

No que tange a formação de educadores/as do campo se torna imprescindível para a efetivação e fortalecimento dos direitos aos sujeitos do campo a educação, pois a realidade imposta a essa população foi historicamente marcada por dificuldades, carências e precarização. Portanto, é necessária uma proposta de educação que busque inverter essas condições históricas, por uma comprometida com a vida humana, com as relações sociais entre os sujeitos e com a educação como princípio fundante para a transformação da sociedade.

Segundo Arroyo (2007), não temos uma tradição de formulação de políticas públicas de formação de profissionais na perspectiva do campo, pois toda referência educativa desenvolvidas no meio rural é ancorada nas escolas urbanas.

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa (ARROYO, 2007. p 158).

O autor deixa claro que o urbano é o foco de propostas educacionais por ser compreendida como um espaço privilegiado. Concepções como essas tendem a fortalecer o campo como o lugar de atraso, onde não se expressa à cultura, a vida, o conhecimento. No sentido de romper com essa visão estigmatizada do campo, a formação de educadores/as na perspectiva do campo torna-se fundamental. No entanto, cabe ressaltar que os educadores/as devem incorporar em suas práticas princípios que coadunam com os defendidos pela proposta da educação do campo, para isso a reflexão sobre sua prática, e assumir o compromisso com uma educação transformadora, deve ser central.

Aqui se afirma a importância da formação permanente, onde o educador/a reflete sobre sua prática e a partir disso incorpora outras que são necessários ao processo educativo. Essa relação só é possível no diálogo constante entre teórica e prática. A

relação entre teoria e prática permite o diálogo entre os saberes oriundos da vivência dos sujeitos do campo com os conhecimentos científicos. Nesse processo o conhecimento vai se construindo sem valorização de um sobre o outro.

## 2.1 Formação permanente<sup>2</sup>

A formação permanente se insere na dinâmica de pensar e construir com os sujeitos coletivos uma educação dialógica crítica e reflexiva comprometida com o ser humano. Freire (1995), ao discutir sobre formação permanente aponta:

A formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...]. O diálogo se dará em torno da prática da professora. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador (FREIRE, 1995, p.39).

A formação permanente preconizada por Freire compreende que na relação do educar, a teoria e prática não devem ser entendidas de forma isolada, mas sim entrelaçados. A reflexão neste sentido se faz no movimento entre o fazer e pensar sobre o fazer recriando sua prática através dessa dinâmica.

Freire (2011, p.40) enfatiza que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Diante disso Depreende-se que quanto mais o educador faz essa relação mais se torna capaz de transformar ou reinventar sua prática.

A prática crítica do educador que envolve o fazer (atividade prática) com o pensar (reflexão teórica) pressupõe um movimento dinâmico fundamental do pensar certo. Pois a medida que esse pensar supera o pensamento ingênuo possibilita aos educandos, por meio da mediação dos educadores, uma consciência crítica.

Freire (2011), nos chama atenção sobre o papel do professor em um curso de formação docente ao dizer que não se pode esgotar a prática na discussão sobre a teoria. Não se pode falar coisas bonitas sobre a teoria, se na prática não se exerce o que tanto se discute. “Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (ibid,48).

---

<sup>2</sup> Neste trabalho optou-se, por utilizar o termo a formação permanente, considerando uma perspectiva freiriana ao invés de formação continuada, como menciona os documentos legais.

Essas reflexões nos remetem ao entendimento que os educadores ao problematizarem a realidade com os educandos, precisam corporificar a teoria pelo exemplo concreto. De nada adiantaria, os educadores/as do campo discutir com seus educandos sobre a precarização da educação no meio rural se não estão inserida/os no movimento da luta concreta pela transformação dessa realidade.

## 2.2 Os princípios da Educação do Campo na formação dos educadores/as

O marco histórico da Educação do Campo pode ser compreendido partir do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrida Brasília (DF), em 1997. Esse evento foi realizado sobre o protagonismo dos educadores e educadoras dos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), momento de denúncia e realidade educacional do meio rural e o anúncio de uma perspectiva de Educação do Campo, bem como indicativo de outros encontros para aprofundar a discussão (FERNANDES, 2006).

As primeiras I e II Conferência Nacional de Educação do Campo, ambas realizadas em 1998 e 2004, respectivamente, ocorreu em Luziânia (GO) com a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tais eventos se constituíram em momento de debates sobre as condições de precariedades da educação no meio rural e pautar a necessidade de políticas públicas educacionais que atendessem a população do campo considerando outro projeto de educação pensado e construído por seus sujeitos (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

A partir desses debates o movimento de educação do campo foi se articulando e agregando outros sujeitos coletivos, e instituições públicas por meio de uma Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na perspectiva de pensar uma proposta de Educação do Campo que fosse gestada a partir dos interesses dos camponeses/as, significa “pensar a educação (política e pedagogicamente) desde dos interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social [...]” (CALDART, 2004, p. 17). Desta forma, a “Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade [...]” (ibid, 17).

Considerando os marcos históricos da Educação do Campo, podemos dizer que ela nasce a partir da luta protagonizada pelos sujeitos coletivos que defendiam e

lutavam por uma política educacional para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, que garantisse seu direito a educação e a escola desde os seus interesses. Se fortalece como crítica a realidade educacional brasileira, e principalmente da população que vive e trabalha no campo, pois tais críticas não podem ser analisadas em si mesma, mas considerando as contradições reais que a envolve (Caldart 2009).

Em seu contexto originário a Educação do campo confronta-se com o projeto de desenvolvimento pensado e gestado para o campo que aumenta as desigualdades sociais, precarizam as condições de vida e não reconhece o campo como lugar de existência humana (Caldart, 2004). Esses apontamentos possibilitam validar que a Educação do Campo se constitui a partir da contradição de classe no campo que projetam interesses antagônicos e defendem um modelo de desenvolvimento para o campo.

A Educação do Campo se configura como um novo paradigma educacional que surge em contraposição ao modelo de educação rural que esteve ancorada em uma proposta educativa apenas para atender ao mercado sob a influência norte americana que acreditava que os camponeses deveriam adequar-se ao progresso. A eles eram oferecida a mesma educação da cidade que não considerava suas realidades e se fundava em uma concepção tecnicistas de ensino (RIBEIRO, 2012).

Esse modelo de educação intencionava, por meio de seu projeto de ensino, inculcar ideologias de valorização do urbano em detrimento do rural, bem como preparar força de trabalho para o desenvolvimento do sistema capitalista, e dessa forma perpetuar as desigualdades sociais (NETO, 2011). Nesse sentido, a educação fortalecia a negação da identidade dos sujeitos do campo, à medida que não estabelecia e nem valorizava a realidade social cultural destes. Logo, no imaginário de jovens e adultos camponeses, a perspectiva de futuro era em direção à cidade, visto que o rural era o lugar do atraso.

Esse modelo de educação excludente que expropria os sujeitos de seus próprios necessita ser confrontado com outra proposta ou paradigma educacional alinhado com um projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas de exploração dos camponeses.

É pelo confronto com esse modelo educacional que a Educação do Campo se apresenta com uma proposta contra hegemônica ao modelo de educação que desconsidera seus sujeitos e fortalece a uma concepção de campo para a reprodução do capital. Assim, ela se materializa como um projeto político e pedagógico de educação

construído por seus sujeitos, que reconhecessem o campo como território de vida, de expressão da cultura, dos saberes e de resistência. Nesse sentido Caldart (2009), destaca:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital ( p. 38).

As questões advogadas possibilitam compreender que a Educação do Campo não nega os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, contudo compreende que estes devem ser problematizados pelo seu caráter dominante, tido como único e válido. Ao criticar o conhecimento hegemônico ela reconhece que os saberes construídos pelos sujeitos do campo, através de suas experiências cotidianas são válidos e devem ser considerados como referências para transformar a realidade.

Nessa tessitura, um projeto educativo pensado e construído com os sujeitos do campo deve ter estar ancorada nos princípios defendidos pela Educação do Campo. Tais princípios são traduzidos nos itens abaixo:

- A formação humana vinculada a uma concepção de campo que defenda a vida em detrimento do capital;
- O vínculo com os movimentos sociais fortalecendo a organização dos sujeitos para sua emancipação e transformação social;
- Vínculo com trabalho e a cultura como referências educativas;
- Escola vinculada à intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo;
- Valorização e formação dos educadores/as entendendo que eles/as são importantes na luta e garantia dos direitos dos sujeitos do campo a uma educação que compreenda as suas especificidades (CALDART, 2004).

Cabe ressaltar que esses princípios vinculados à formação permanente dos educadores/as do campo contribuem para o fortalecimento da identidade da escola do campo e de seus sujeitos. Nessa proposição, pensar a Educação do Campo significa também pensar nos educadores/as que atuam nos diversos territórios e que são sujeitos de transformação social.

Diante dos princípios apontados pode-se dizer que A educação do Campo não é um conceito que se fecha em si mesmo, pois é concebida como prática social, e como tal, Caldart (2012), ressalta está em processo de constituição histórica e imbuída de alguns elementos que define a sua identidade, os quais são:

Constitui-se como luta social pela acesso aos trabalhadores do campo a educação [...]; assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas[...]; combina luta por educação com luta pela terra [...]; suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos [...]; reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória [...]; a escola como objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo[...] (CALDART, 2012, p 261-2

As características que definem a identidade da Educação do Campo serão materializadas através de uma formação crítica, reflexiva aos educadores/as do campo com vista a reconhecer e valorizar a diversidade dos sujeitos, seus modos de ser, viver e produzir, articulando os conteúdos escolares com seu saberes, suas histórias e suas memórias. Nessa dinâmica, afirma-se também a importância da escola para a socialização e acolhimentos desses conhecimentos, uma escola que seja referência na realidade dos sujeitos e que contribua para a construção de outro projeto societário a partir do reconhecimento da luta dos sujeitos coletivos que também constrói sua identidade.

### 2.3 Multisserie

No estado do Pará, pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) têm possibilitado compreender e ampliar a discussão sobre Educação do Campo, bem como sobre a realidade das escolas multisseriadas. Sabe-se que a realidade das escolas do campo ainda é marcada por intensas desigualdades que impedem a garantia da escolarização de qualidade aos sujeitos.

Essa realidade é reflexo, principalmente, de políticas públicas educacionais ineficientes que pouco tem valorizado o campo e a realidade concreta de sua população fortalecendo o estereótipo negativo do campo como lugar atrasado e sem perspectivas concretas de vida. Com o fomento das lutas e conquistas dos sujeitos por uma educação do campo tem ressignificado o campo como território de luta, de direito, de possibilidades, de produção e construção de conhecimento.

As escolas do campo em grande medida são constituídas por turmas multisseriadas o que impõe ter outro olhar para essa realidade. Elas existem historicamente no Brasil, e são responsáveis pela escolarização dos sujeitos do campo, sendo geralmente a única alternativa de eles estudarem. Tem se configurado em reunir os educandos/as de diversas series e níveis de aprendizagem em uma mesma sala, tendo como responsável para conduzir o trabalho pedagógico apenas um educador/a (HAGE; PENA, 2014).

Hage (2011), aponta que a realidade dessas escolas apresenta uma ambiguidade característica de sua própria dinâmica, pois mesmo submetidas as adversidades elas também apresentam alternativas inovadoras e criativas pelos diversos sujeitos para a superação da realidade enfrentada. No que concerne a realidade que as escolas são submetidas cabe ressaltar que as condições são tão diversas que chegam a impactar no trabalho pedagógico e, por conseguinte no processo de aprendizagem.

O mesmo estudioso citado acima aponta que as escolas multisseriadas apresentam estruturas precarizadas fisicamente com espaços inadequados para desenvolver as atividades pedagógicas tendo por vezes apenas uma sala, quando não tem prédio próprio elas funcionam em outros espaços cedidos por moradores ou pela comunidade e continuam sem as condições adequadas para a oferta da escolarização. O descaso se reflete também na oferta irregular da merenda escolar que também tem interferência no rendimento dos educandos/as, além das longas distâncias que eles e os educadores/as necessitam enfrentar para chegar a escola.

No que concerne ao currículo dessas escolas, ele se constitui deslocado da realidade, da cultura, do trabalho e da vida do campo que não incorporam e valorizam as múltiplas relações que os sujeitos estabelecem nos seus territórios, os seus saberes, suas crenças e acaba por fortalecer uma perspectiva homogeneizadora e urbanocêntrica do currículo. A falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação nas escolas multisseriadas reflete um abandono e acaba por colocá-las em uma situação desigual em relação às escolas urbanas. Além disso, os educadores/as sentem se isolados, sem apoio e desprivilegiados em relação aos que atuam nas áreas urbanas que além de serem acompanhados recebem formações (HAGE, 2011).

A instabilidade no emprego por serem temporários também é uma realidade que interfere na dinâmica das escolas. A sobrecarga do trabalho dos educadores/as tem sido um fator preocupante também, eles acabam assumindo outras responsabilidades além de

seu campo de atuação, por conta disso o tempo dedicado às atividades de aprendizagem acaba sendo comprometido (HAGE, 2011).

Um dos desafios enfrentados também pelas escolas multisseriadas é a política de nucleação vinculada ao transporte escolar que tem se materializado com o fechamento das escolas do campo, pelos gestores municipais. Essa prática nega o direito dos sujeitos a educação em sua localidade. Embora a legislação garanta o deslocamento dos educandos intracampo, o fechamento das escolas tem sido feita sem nenhuma consulta prévia e esclarecimento as comunidades.

Por atuarem em localidades distantes muitos educadores/as sentem se angustiados para desenvolverem e organizarem seu trabalho pedagógico. Desenvolvem o processo educativo considerando a seriação dividindo por vezes o quadro, organizando o planejamento e propondo avaliações de acordo com a quantidade de series que trabalham; o apoio pedagógico que encontram por vezes é através do livro didático sendo comumente observada a transferência mecânica dos conhecimentos. Os educadores sentem angustiados por tentar e querer desenvolver seu trabalho pedagógico da forma mais eficaz, mas se sentem perdidos e impotentes diante de tantas outras atribuições que tem que dá conta (HAGE, 2011).

Por conta disso, muitos educadores/as desenvolvem seu trabalho pedagógico considerando a lógica da seriação. Essa forma de conduzir o processo educativo impõe a multisserie a fragmentação do conhecimento, do tempo e do espaço que pode ser observado pela transferência dos conteúdos de forma mecânica, da organização do espaço por serie como se houvesse várias salas em uma, além da organização do planejamento por cada serie representada na turma (CUNHA, 2017).

A lógica pautada é que o modelo seriado de ensino se configura na saída para os problemas enfrentados na multisserie, pois tem se a ideia de que o trabalho com a divisão por series como tem sido constituído o sistema de ensino é a forma mais eficaz de potencializar a aprendizagem. O modelo seriado urbano de ensino impossibilita que os educandos/as sejam compreendidos em sua diversidade, pois tem como centralidade tratar os sujeitos de forma homogênea condicionando-os sujeitos a uma prática fragmentada em diversos aspectos.

Hage (2011), fala que para alcançar as mudanças necessárias que as escolas ou turmas multisseriadas necessitam, devem transgredir o paradigma seriado urbano de ensino que tem se constituído de forma precarizada nessas escolas ou turmas. Assim, aponta ainda que essas mudanças não serão proposições via decreto, por imposição do

poder público, ou qualquer outra forma. Mas sim, com um processo construído com muito diálogo e reflexão, fortalecendo a participação coletiva dos diversos segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e definindo estratégias metodológicas e avaliativas na escola.

Além disso, estudos e pesquisas também são importantes para compreender as condições em que as escolas ou turmas vivenciam. Transgredir se constitui em romper com o que está posto. Nesse cenário, romper com o paradigma urbano seriado de ensino é romper com um paradigma hegemônico que tem sido a base do sistema de ensino brasileiro e seguido uma lógica urbanocêntrica e fragmentada do conhecimento.

### **3 ESCOLA DA TERRA: FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS DO CAMPO**

#### 3.1 Escola da Terra no contexto nacional

A Escola da Terra – ET é um programa de formação permanente para educadores/as das escolas do campo e quilombolas. É uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO<sup>3</sup>. Foi instituída pelo Ministério de Educação – MEC através da portaria nº 579 de julho de 2013, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, com vista a reafirmar e garantir o direito a educação, às populações do campo.

Em seu Art. 2º, a referida portaria define como os seguintes do Programa Escola da Terra:

I - promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013).

A adesão a essa política ocorre via MEC, por meio de editais lançados pelo Plano de Ações Articuladas - PAR. Os municípios podem acessar o programa através do sistema que lança um quantitativo de vagas a serem preenchidas.

Para que o programa se materialize no cumprimento de seus objetivos exige a participação de diversos agentes, os quais terão responsabilidades específicas. São eles: Ministério da Educação - MEC, por intermédio da SECADI; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; os estados, Distrito Federal - DF e municípios que aderirem e as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES. (BRASIL, 2013).

O programa ET apresenta quatro componentes fundamentais em sua estrutura que serão desenvolvidos pelos agentes citados acima.

- I- formação continuada e acompanhada dos educadores/as do campo e de comunidade quilombolas;

---

<sup>3</sup> O Pronacampo é um programa que articula diversas ações para o fortalecimento da educação de qualidade aos sujeitos do campo. Foi demandada pelos sujeitos organizados coletivamente para atender as suas expectativas.

- II- II- materiais didáticos e pedagógicos oferecidos pelo MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE;
- III- III- monitoramento e avaliação que garante a visita de acompanhamento pedagógico aos educadores/as junto as suas turmas, e
- IV- IV- gestão, controle e mobilização social onde há um conjunto institucional para a gestão, acompanhamento e monitoramento das ações vinculadas a ET (Brasil, 2013).

A materialização da ET parte de um esforço e compromisso conjunto para que a ação a partir da formação aos educadores/as atenda os sujeitos do campo em seu processo inicial de escolarização. Sabe-se que historicamente o campo tem sido marcado por um processo de exclusão e negação de direitos principalmente no que se refere à educação.

As condições de precariedade no campo impulsionaram a organização de diversos movimentos sociais na luta por direitos que possibilitasse a garantia de sua existência no campo. Pode-se dizer que a luta por uma proposta formativa que os reconheça como importante na construção, na sua diversidade e esteja a serviço das populações foi e tem sido um elemento central de discussão e luta. A ET se apresenta como uma proposta formativa que teve proposições dos movimentos sociais para sua construção.

Na fala do coordenador geral do Programa no Estado do Pará fica evidente que esta ação é fruto de lutas demandadas pelos movimentos sociais que organizados reivindicaram outra proposta formativa para atender aos sujeitos do campo, em especial as turmas multisseriadas<sup>4</sup>. Segundo ele, essas turmas existem historicamente de forma bem precarizadas Mas com o surgimento do movimento da Educação do Campo no final da década de 90 houve uma pressão ao poder público para atendimento a formação de educadores/as que atuam com essas turmas, visto que são essas escolas que atendem os sujeitos das pequenas comunidades rurais. *Sair da sua comunidade significa abandonar o trabalho, o lote, então os que saiam já saiam de vez.*

A fala abaixo expressa o contexto da criação do Programa Escola da Terra

---

<sup>4</sup> É esse tipo de educação que você tem o educador sozinho com estudantes de várias series em escolas quase sempre distantes das sedes dos municípios, poucos estudantes, todos em uma mesma sala de aula, de uma forma meio precária, e que a gente chama de escolas isoladas, às vezes abandonadas pelo poder público, elas sempre existiram (E1/coordenador do Programa).

Os movimentos sociais começaram a pressionar o poder público. Em princípio o MEC resolveu ampliar o Programa Escola Ativa que já existia para as áreas prioritárias com uma metodologia única importada da Colômbia, ações específicas para a formação, mas, muito pouco discutida com os movimentos, pouco sensível na minha opinião a diversidade territorial, a questão dos movimentos sociais. Bem, quando o Escola Ativa foi ampliado o movimento continuou questionando, porque não era o Programa que atendia as expectativas do movimento (E1/coordenador do Programa).

Percebe-se, diante do relato acima, que o Programa Escola Ativa foi uma proposta, que além de ser importada de outra realidade, foi imposta sem ao menos um diálogo com os movimentos sociais e distanciada da realidade diversidade territorial que compõem o estado brasileiro, por isso resultou em objeto de críticas.

Então, a coordenação de Educação do Campo do MEC começou a reunir com os educadores que estavam vinculados com Pronera, com Programa Saberes da Terra, com o próprio Escola Ativa que fazia crítica ao programa e começamos a desenhar o que depois ficou conhecido como Programa Escola da Terra. Em termos de diferenças tem elementos que são comuns, ele tem todo um desenho de bolsas, mas o que o Escola da Terra tem de interessante foi o fato que foi assegurado aos diversos professores das universidades públicas que começam a desenhar o Programa e implementaram na sua primeira versão a possibilidade de construir sua própria proposta pedagógica, e cada estado foi fazendo de acordo com sua tradição de trabalhar com os sujeitos do campo na sua própria diversidade, de acúmulo de experiência com outros programas então foi assim que se originou o Programa Escola da Terra (E1/coordenador do Programa).

A fala evidencia que as escolas multisseriadas sempre foram uma realidade, e mesmo precarizadas são responsáveis pela escolarização dos sujeitos das comunidades rurais. Observa-se também a clareza com que retratada a luta dos movimentos sociais por uma proposta educativa que dialogasse com a realidade das populações do campo, uma vez que a Escola Ativa não estava atendendo as demandas propostas. A fala apresenta também que as duas propostas convergem no que se refere a concessão de bolsas, mas a ET se diferencia por possibilitar a construção de sua própria proposta pedagógica possibilitando autonomia aos estados a consolidar a formação a partir de suas experiências.

Nos escritos de D'Agostini; Taffarel; Júnior (2012, p. 318) ao apresentarem as críticas acumuladas na implantação do programa EA apontam que sua base teórica “tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, não atende às necessidades de uma consistente base teórica sobre Educação do Campo para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo”. Essa crítica apresenta elementos para compreender se o questionamento dos movimentos sociais ao EA.

Pensar em uma proposta formativa para a realidade das escolas multisseriadas que não tenha em suas bases teóricas e metodológicas os princípios da Educação do Campo, que não dialoga com os movimentos sociais e com os sujeitos a qual se propõe atender é negar os direitos aos sujeitos do campo. É não compreender sua importância para a construção de um projeto político e pedagógico de educação que dialoga com a cultura, com os saberes, com o território.

A ET se caracteriza como curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, ofertando formação continuada aos educadores/as da educação básica do 1º ao 5º do ensino fundamental que atuam em escolas do campo e comunidades quilombolas em turmas multisseriadas. A formação é ofertada por meio da alternância pedagógica dividida em dois tempos formativos denominados de tempo-universidade e tempo escola-comunidade. As atividades são realizadas sob a coordenação da instituição formadora. Uma de suas responsabilidades configura em construir sua proposta formativa de curso de formação e encaminhar junto ao MEC com o calendário de ações e a proposta de vagas para os cursistas.

Observa-se que os objetivos da ET são claros e oportunos no que tange a garantia de qualificação docente para atender as especificidades da multisserie, no entanto para que as demandas sejam atendidas com êxito é necessário considerar que a proposta formativa deve ser construída a partir da realidade de cada território dialogando com as especificidades sócio- culturais dos sujeitos. Construir uma proposta formativa nessa dinâmica é compreender que os sujeitos do campo são sujeitos de direitos e que devem ser reconhecidos na sua diversidade.

É a partir dessa compreensão e com autonomia na elaboração de sua proposta pedagógica que os estados aderem ao programa e submetem seus projetos junto ao MEC para desenvolver a formação nos municípios selecionados.

### 3.2 Escola da Terra no contexto paraense

No Estado do Pará, a proposta de formação foi submetida ao MEC por intermédio da Universidade Federal do Pará - UFPA, através do Instituto de Ciências da Educação, sob a coordenação do GEPERUAZ, e intitulou-se como: *Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia: formação permanente de educadores das escolas das comunidades rurais.*

A justificava para a implementação do programa no contexto paraense se dar em função da grande demanda de escolas multisseriadas existentes e as condições

precarizadas que estas se encontram, resultante dos descasos com a educação obrigatória a população do campo. As condições precárias dos prédios escolares, as condições de transportes, sobrecarga de trabalho docente, a política de nucleação que fortalece o uso de transporte escolar e conseqüentemente o fechamento de escolas são alguns, entre tantos outros elementos que provocam a visão negativa sobre a multisserie, logo a valorização da seriação como única possibilidade educativa (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013).

O Programa se caracterizou como um curso de aperfeiçoamento para os educadores/as que atuavam em escolas do campo e comunidades quilombolas em turmas multisseriadas, com carga horária de 200h, desenvolvidas no período de 2014 a 2016, em nove municípios paraenses<sup>5</sup>, entre estes, o município de Acará, lócus dessa investigação.

Os objetivos do programa buscam a formação permanente de educadores/as com vistas à valorização humana, oportunizando metodologia que possa subsidiar seu trabalho pedagógico. Tais objetivos estão em consonância com a portaria de criação do programa, são eles:

- Promover a formação permanente e acompanhada de professoras e professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental ofertados pelas escolas das comunidades rurais e quilombolas, subsidiando-os para a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar;
- Oportunizar a construção de metodologias e recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas;
- Valorizar os educadores que atuam nas escolas do campo e quilombola e oportunizar aos mesmos formação humana e profissional;
- Contribuir para a qualidade social da escola pública do campo e quilombola (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A proposta pedagógica do programa se configurou a partir de uma perspectiva de educação crítica, vislumbrando a emancipação humana, por meio de princípios que visam reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural, territorial dos sujeitos, articulados com o trabalho pelo fortalecimento da identidade individual e coletiva.

---

<sup>5</sup> Abaetetuba, Acará, Augusto Correa, Bragança, Cametá, Moju, Mojuí dos Campos, Santarém e Tracuateua

1- **O trabalho e a pesquisa como princípio educativo:** Trabalho como produção da existência humana na relação com a natureza, num processo de humanização de homens e mulheres, e pesquisa como estratégia de conhecimento e de intervenção na realidade”

2- **A Terra, a Água e a Floresta como referências na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos,** como campos de resistências e lutas pela produção familiar na agricultura, na pesca e no extrativismo, e também pelo espaço de vida;

3- **A cultura, entendida no plural, como a diversidade de modos de ser e viver, de saber e fazer das populações do campo da Amazônia** e seus processos de significação simbólica, lutas, resistência, inovações e cosmologias, que traduz identidades, autoimagens, signos, valores e linguagens;

4- **Os movimentos e organizações sociais, suas estratégias organizativas locais** e seus desdobramentos quanto à disputa pela hegemonia na sociedade, à definição de políticas públicas e quanto à afirmação do campo como lugar de vida, de trabalho e dignidade humana (PP,2013)

A partir dos princípios observa-se que há o reconhecimento da existência humana como fundamental no processo educativo. Uma educação pensada na perspectiva de reconhecer a classe trabalhadora como sujeitos de direito rompe com a concepção pautada pela lógica capitalista que não reconhece o campo território de existência dos sujeitos, onde se reproduz também os valores humanos, a cultura, seus saberes.

Tais princípios busca romper com o modelo de educação urbanocêntrica que não considerou a sua diversidade, sua cultura, seus saberes e suas histórias. Priorizou o conhecimento da cultura dominante que supervalorizou o urbano em detrimento do rural e como consequências disso cria-se um imaginário negativo de que o campo é o lugar do atraso, portanto não é necessária tanta atenção.

A matriz curricular do curso foi organizada por eixos formativos considerando a Alternância Pedagógica como proposta metodológica. O quadro abaixo explicita tal organização e a distribuição da carga horária nos diferentes tempos e espaços formativos.

Quadro 1 – Matriz curricular do curso

<b>Eixo Central</b>	<b>Sub-Eixos Formativos</b>	<b>T.U</b>	<b>T.C</b>	<b>CH Total</b>
Organização Interdisciplinar do Trabalho Pedagógico	✓ A identidade da Escola do Campo e Quilombola-transgressão do paradigma (multi)seriado de ensino	20h	10h	30h
		20h	10h	30h
	✓ Interdisciplinaridade na organização do trabalho	40h	20h	60h

nas Escolas do Campo e Quilombolas da Amazônia	docente: Planejamento, Currículo, Metodologias e Avaliação nas escolas do Campo e Quilombolas	20h	10h	30h
		20h	10h	30h
		20h		20h
	<b>Carga Horária Total</b>		140h	60h

Fonte: Arquivo do programa ET, Pará, 2013.

Conforme demonstrado no quadro, a distribuição da carga horária é equivalente as seis alternâncias previstas para a realização do curso. Alternância Pedagógica compreende alternar a formação em diferentes tempo e espaços, ou seja, Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O TU são espaços institucionais onde os cursos eram ofertados e o TC é o local onde os educadores cursistas desenvolviam suas atividades docentes.

A interdisciplinaridade aparece como elemento central em todo processo pedagógico. Foi inspirado na perspectiva freireana de educação, tendo o diálogo como fundante na articulação entre os saberes advindos da experiência com os saberes científicos e sua interface com as áreas do conhecimento (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016). Pensar em uma formação considerando o diálogo entre as áreas de conhecimento é romper com a fragmentação do conhecimento que historicamente orientou o processo de ensino. É lançar-se a uma educação que compreenda a construção do conhecimento como uma totalidade.

A equipe formadora do Programa foi constituída de mestres e doutores com formação em Pedagogia e professores nas áreas de Ciências Humanas, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais, além dos tutores indicadas pelas Secretarias Municipais de Educação para acompanhar as atividades desenvolvidas no TC. Um dos critérios de seleção dos educadores/as-formadores foi principalmente seu envolvimento nas discussões da Educação do Campo. A eles/as foi ofertado formação para que compreendesse a dinâmica das turmas multisseriadas e a partir disso construir e repensar de forma mais incisiva com os educadores/as-cursistas metodologias que se adequassem a realidade das turmas multisseriadas, a partir de sua área de conhecimento.

O compromisso de garantir a formação aos educadores/as formadores do programa, foi fundamental, tendo em vista que grande parte deles que eram de diversas áreas do conhecimento e habilitados para atuarem nas séries finais do ensino

fundamental e médio. Diferente do profissional formado/a em Pedagogia que pela legislação é habilitado/a também para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental. Sobre a formação aos educadores/as formadores é válido observar a fala da coordenação pedagógica quando ao seu relato:

Todo o percurso do programa foi seguido de um intenso processo de formação dos formadores, até porque, mesmo sendo envolvidos e sensíveis às questões do campo, muitos não possuíam experiência nos anos iniciais, já que tínhamos um grande grupo de professores de licenciaturas das diferentes áreas do currículo (E2/ coordenadora pedagógica).

Questionada sobre o planejamento das formações, a coordenadora destaca que esse processo ocorria por meio de reuniões para estudos sobre temas mais amplos, em seguida o planejamento das alternâncias se dava em grupos menores, por equipes que atuavam nos municípios.

As temáticas giravam em torno do Reconhecimento de diferentes Tempos e Espaços formativos: Articulação entre a vida, o trabalho e as culturas do campo com os processos educativos; Diálogo entre os conteúdos acadêmicos e os saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo; Trabalho Pedagógico - princípio da *práxis*. Articulação: Teoria e Prática, Conhecimento e Realidade, Leitura de realidades e Intervenção qualificada nas comunidades do campo, Ensino e Pesquisa. Em síntese, estudávamos sobre: pesquisa como princípio educativo, trabalho como princípio educativo, articulação teoria e prática, dialogicidade entre saberes, conhecimentos, culturas, reconhecimento da organização social e política dos sujeitos do campo e quilombolas (E2/ coordenadora pedagógica).

Sobre a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos nas formações por município a mesma narra que temas mais amplos eram selecionados pela equipe de formação em conformidade com os objetivos do programa, porém os temas específicos de áreas eram demandados pelos próprios educadores/as do campo.

Pela necessidade do Programa em atender aos sujeitos do campo em seus territórios através de uma formação de educadores/as críticos comprometidos com transformação social,

e que por meio da organização de seu trabalho pedagógico que possibilite a problematização da realidade social, das condições sociais dos sujeitos, vários desafios se apresentam, conforme apontados pela entrevistada.

- Consolidação de um grupo permanente de professores formadores que articulassem suas experiências com os estudos na educação do campo, com práticas pedagógicas das turmas multisseriadas;

- Cursos de formação que incorporasse a vida campesina, a identidade do campo, a história, memória, saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola, como parte da práxis pedagógica;
- Consideração à dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas (E2/ coordenadora pedagógica).

Os desafios apresentados parecem está relacionado ao fato de muitos dos formadores/as não terem tanto acúmulo na discussão na discussão do campo, bem como com formações de educadores/as que atuam em turmas multisseriadas, o que implica uma metodologia diferenciada para o atendimento das especificidades dos sujeitos estudantes das escolas do campo.

No âmbito dos municípios, o Coordenador geral do programa ressalta que o grande desafio se dava em relação aos educadores/as do campo. Pois devido serem, em sua grande maioria, contratados pelas prefeituras municipais sua permanência no curso era comprometida, devido muitos deles serem destratados.

Embora muitos desafios se lançaram no decorrer da materialização do curso o resultado quantitativo foi muito positivo. O quadro abaixo apresenta o número de cursistas que concluíram o curso.

Quadro 2: Número de cursistas-professores e tutores previstos e formados 2014-2016

MUNICÍPIOS	PROFESSORES		TUTORES		TOTAL	
	Previsto	Formados	Previsto	Formados	Previsto	Formados
Abaetetuba	89	72	11	11	100	83
Augusto Correa	121	111	09	09	130	120
Acará	240	202	10	14	250	216
Bragança	150	157	10	10	160	167
Cametá	300	289	18	18	300	307
Mojuí dos Campos	46	46	04	04	50	50
Mojuí	200	150	15	10	215	160
Santarém	220	154	15	12	235	166
Tracuateua	55	101	05	05	60	106
<b>TOTAL</b>	<b>1.421</b>	<b>1.282</b>	<b>97</b>	<b>93</b>	<b>1.500</b>	<b>1.375</b>

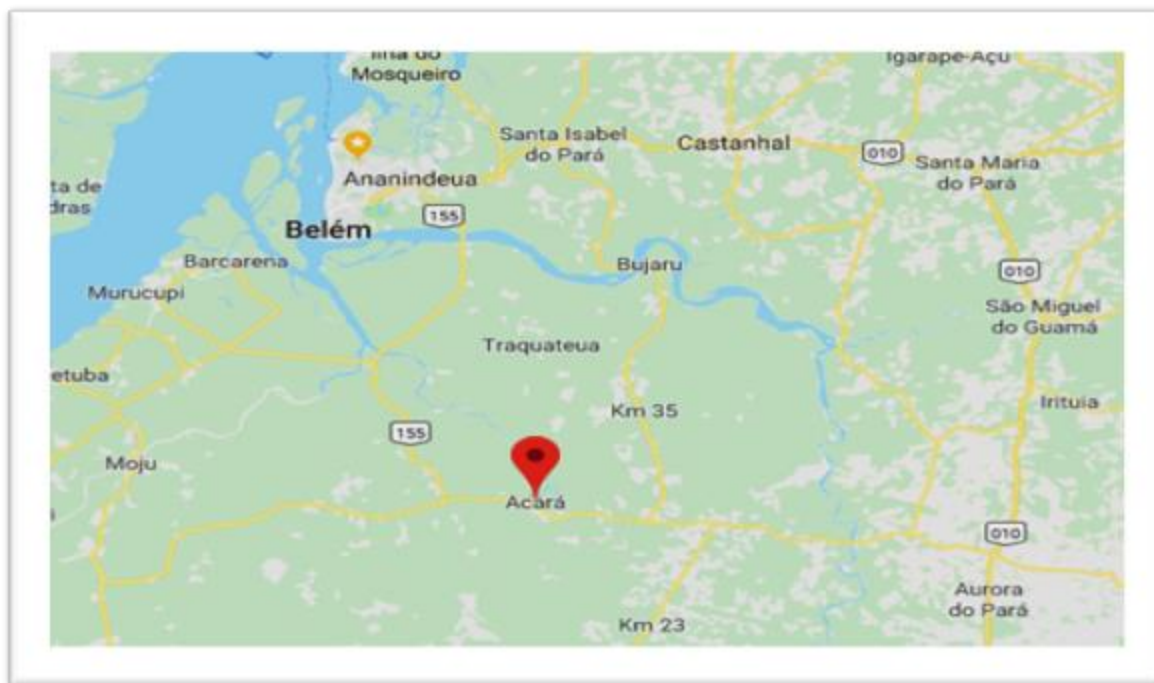
Fonte: Relatório do Programa Escola da Terra no Estado do Pará (2014-2016)

O quadro acima evidencia que a previsão inicial era formar 1.500 cursistas, destes 1.421 professores e 97 tutores que atuam em escolas multisseriadas. Ao final do programa o resultado contabilizou um total de 1.375 formados. A diferença entre os previstos e os que finalizaram o curso somam-se 125 cursistas, que por alguma razão não concluíram o referido curso.

## 4 A FORMAÇÃO PERMANENTE DO EDUCADOR/A DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ACARÁ

### 4.1 O local da pesquisa: município de Acará

Figura 1- Mapa de localização geográfica do município de Acará



Fonte: Google Maps (2018).

O Município de Acará é um município brasileiro do estado do Pará. Faz parte da microrregião composta pelos municípios de Concórdia do Pará, Tomé Açu, Bujaru, Tailândia e Moju. Banhado pelo rio Acará, cuja foz deságua na baía de Guajará (frente da cidade de Belém do Pará) e se estende margeado pela direita e esquerda por igarapés que formam conjuntamente uma monumental bacia de água doce e, ao atingir a cidade de Acará, se divide em Rio<sup>6</sup>. Localiza-se a 100 quilômetros de distância de Belém, capital do Estado do Pará. Atualmente, tem uma população de aproximadamente de 55 mil habitantes.

Acará é um dos municípios mais antigos do Pará e ao longo do século XVIII e no começo do século XIX, o Baixo Acará foi uma das maiores áreas de produção canavieira do Estado do Grão-Pará. Os escravos eram bastante utilizados no trabalho de plantação de cana. Além disso, também trabalhavam nos plantios de cacau, arroz, algodão, mandioca e na criação de gado.

<sup>6</sup> Informações encontradas no site da prefeitura municipal de Acará.

Existem atualmente no município 17 (dezessete) comunidades quilombolas que se originaram das fugas de escravos das fazendas e olarias da região. Essas comunidades

No que refere à questão escolar, o número maior de escolas está concentrado no espaço rural com um total de 162 escolas. Das 24 escolas nucleadas existentes no município, 8 estão situadas no espaço urbano, além de uma creche<sup>7</sup>.

#### 4.2 A experiência do ET em Acará

No município de Acará a formação ofertada pelo Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense foi desenvolvida em seis alternâncias. Sendo a primeira o levantamento do diagnóstico da realidade dos educadores, em seguida foram trabalhadas as áreas de conhecimento, Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas (história e geografia) e, por último foi realizada uma feira pedagógica. Todo o processo formativo foi desenvolvido através da alternância pedagógica considerando os dois períodos formativos: TU e TC como elemento central no diálogo entre os conhecimentos.

O primeiro momento se configurou em um diagnóstico realizado por meio do eixo “História de vidas” que intencionou compreender a dinâmica dos educadores em sua relação com a escola, com a comunidade, o contato com o campo, sobre os sujeitos que atendem e como havia se tornado educador do campo. Esse momento de reflexão coletiva possibilitou compreender quais os elementos que os diferenciavam e os que os uniam a partir de suas histórias.

Como resultados dessa estratégia os sujeitos demonstraram os desafios que vivenciam cotidianamente e que interferem no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas. Tais desafios são compreendidos a partir das múltiplas funções que desenvolvem, pelas longas distâncias percorridas para chegar à escola sem auxílio de transporte escolar, ineficiência da merenda escolar, sobrecarga de trabalho que implica nas aulas sem planejamento.

Neste momento formativo foi também problematizado o modelo seriado de ensino que se configura na fragmentação do conhecimento e que vem de uma concepção de educação que padroniza o tempo, o espaço e os saberes e incide na precarização da educação. Uma das atividades do tempo comunidade foi uma pesquisa realizada na comunidade onde a escola estava inserida para compreender a realidade do

---

<sup>7</sup> Dados fornecidos pela secretaria de educação do município

campo e das áreas remanescentes de quilombolas, considerando as atividades produtivas desenvolvidas, sua vinculação no processo pedagógico escolar, identificação das atividades culturais existente na comunidade e seu reconhecimento pela escola (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A segunda etapa que foi realizada considerando a área da Linguagem teve como eixo formativo a “Identidade da Escola do Campo e Quilombola” que teve início a partir da roda de conversa sobre a identidade quilombola e seguiu o debate sobre como a escola reconhece e valoriza essa identidade, e como os sujeitos se reconhecem enquanto negro. A partir da atividade de auto cartografia foi possível problematizar a realidade do município no que se refere aos projetos divergentes que demarca esse território, de um lado o agronegócio e do outro a agricultura familiar que resiste ao projeto pautado pelo capital (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A etapa da área de Ciências se desenvolveu a partir do tema Currículo, Ciências e Identidade Sociocultural e sub-tema o trabalho como princípio educativo. As discussões foram intermediadas pela árvore do conhecimento onde cada parte da árvore era articulada a dinâmica de vida dos sujeitos em seus territórios. Assim, a raiz representava as formas de trabalho existente na comunidade; o tronco estava fazendo referência a necessidade de nutrientes para desenvolvimento das práticas cotidianas; os frutos aos valores que orientam as relações que os sujeitos estabelecem no seu cotidiano (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

Essa experiência considerou a realidade concreta dos sujeitos que através da orientação do estudo e reflexão do texto “Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil” da Fiocruz possibilitou a reflexão sobre os impactos provocados pela empresa instalada no município de Acará e sobre o movimento que faz resistência a este processo e que vem lutando judicialmente para reconquistar este território. Os debates possibilitaram provocar os educadores/as sobre como está os conteúdos de Ciências podem considerar esses conflitos, bem como se esse debate parte de uma perspectiva interdisciplinar (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A partir das discussões a orientação seguiu para uma atividade para o tempo comunidade em que os educadores/as cursistas deveriam identificar os conteúdos na área de Ciências a serem desenvolvidos em sua turma a partir do texto mapa de conflitos. Por conta de o programa ter sido interrompido por um longo período, apenas a atividade que faz um resgate da identidade negra através da dança, confecção de máscaras, tranças foi apresentada (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A quarta etapa compreendeu a área de Ciências Humanas (História e Geografia) se desdobrou a partir do eixo “Agronegócio *versus* Agricultura Familiar” que foi uma demanda apresentada na área de Linguagens e Ciências e, como sub-tema a Educação no MST e Projeto Educativo Socialista. Nessa etapa teve como elemento crucial a articulação da realidade concreta dos sujeitos com os conceitos da Geografia que se constitui em território, lugar e espaço; e História a história local e memória coletiva (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

Esta etapa teve inicialmente um debate sobre o agronegócio e a agricultura familiar suscitando reflexões sobre estes projetos e as diferenças que os circundam, bem como suas consequências para a realidade do município. Foi exposto pelos educadores cursistas os danos ambientais através do uso de agrotóxicos usados no cultivo de dendê pela Biovale, e a forma de dominação pelo agronegócio na dinâmica das pessoas e dos territórios que ocupam. É importante lembrar que também foi explicitada a importância da organização dos sujeitos para fazer o enfrentamento da realidade posta (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

Como atividade nesta etapa houve a produção de um caderno temático onde cada grupo foi identificado por um elemento da natureza e deveriam investigar a história da localidade e do lugar onde vivem, bem como as modificações ocorridas. Os cursistas deveriam também desenvolver essa proposta com os seus educando/as e apresentar os resultados. Duas experiências foram apresentadas neste momento a linha do tempo que retratava a história de luta e resistência da localidade Santa Maria II e uma aula interdisciplinar videogravada utilizando o igarapé como recurso pedagógico no processo de aprendizagem (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A etapa formativa voltada para a área de matemática intencionou discutir acerca do currículo, conhecimento matemático e identidade considerando a realidade concreta dos sujeitos como elemento fundamental no reconhecimento e afirmação de sua identidade. Este momento possibilitou a reflexão sobre como o ensino da matemática esta sendo trabalhados nas escolas do campo, se os educadores conseguem fazer a articulação com os saberes que os sujeitos do campo apresentam, que interferência os conteúdos têm na identidade destes, e ainda coloca o espaço da multisserie como importante para a valorização da diversidade dos saberes e valores que apresentam (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A última etapa constituiu em oficinas pedagógicas considerando o carácter interdisciplinar desenvolvida em dois momentos. O primeiro consistiu um resgate das

formações e na avaliação individual sobre o programa. O segundo se constitui por meio apresentação de materiais pedagógicos nas áreas de conhecimento trabalhadas nas formações, a socialização dos materiais se deu através de uma feira pedagógica onde todos puderam apreciar o trabalho de seus pares. Posterior a este momento houve o encerramento da formação com atividades culturais fazendo referência a cultura amazônica. (RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016).

A formação possibilitou dialogar com a realidade dos educadores/as do campo, trazendo para a discussão suas vivências, seus saberes, sua relação construída nos diversos espaços e as contradições apresentadas em sua realidade. No entanto, é necessário pontuar que essa relação só foi possível na medida em que os educadores/as formadores possibilitaram situações oportunas para a compreensão da realidade da multisserie.

Entende-se que para proporcionar uma formação nessa perspectiva, é primordial que os educadores/as formadores tenham compreensão da Educação do Campo e de multisserie para assim potencializar a discussão, e contribuir para os educadores/as cursistas desenvolvessem suas práticas pedagógicas de forma contextualizada.

#### 4.3 O ET e o que dizem as educadoras formadoras

No entendimento de que a formação aos educadores/as formadores era um elemento importante a ser compreendido no processo formativo, buscou ouvir esses sujeitos para compreender se houve formação que potencializasse sua atuação nas atividades desenvolvidas no município. Para isso questionou as educadoras das áreas de Ciências da Natureza e Linguagens sobre como se deu a formação. Sobre isso, a educadora formadora da área de Ciências na Natureza destaca:

Uma formação propriamente dita a gente não teve, a escolha das pessoas dentro do Programa foram pessoas que já tem experiência e uma certa carga de atuação dentro do debate, da militância da Educação do Campo. Tivemos algumas reuniões, umas extensas que se discutiam a concepção do Programa, os objetivos, o formato e sempre antes de cada formação a gente tinha reunião com o corpo pedagógico para se discutir toda a metodologia, o funcionamento do processo, o que era prioridade discutir, como que íamos discutir, qual o perfil desse educador, como poderíamos manter um diálogo interativo e que fosse o mais compreensível e útil possível até mesmo para o território. Então a gente sempre priorizou tá discutindo questões locais, os conflitos locais, discutindo a realidade local desses sujeitos (E4/ educadora formadora de Ciências Naturais).

Entende-se com clareza a partir da fala de Elza que tiveram espaços propícios para discutir e entender como se desenvolveria a formação, os educadores/as formadores foram selecionados a partir de sua vivência e discussão acerca da Educação do Campo o que pode se aferir que as discussões sejam conduzidas com mais clareza. É observado pela fala também o comprometimento da equipe pedagógica ao discutir coletivamente e esclarecer os caminhos do processo formativo apontando possibilidades de articular a realidade dos sujeitos em formação.

Para se materializar uma formação na perspectiva de dialogar com os conhecimentos concretos dos sujeitos envolvidos no processo formativo é fundamental considerar que conteúdos foram selecionados. Com esse entendimento, buscou-se compreender como os conteúdos desenvolvidos em suas em suas áreas de conhecimento contribuíram para que os educadores/as cursistas repensassem a realidade das turmas multisseriadas, isso pode ser observado a partir das falas abaixo:

Tornou-se possível perceber o quão relevante foi a seleção de conteúdos, à medida que eles eram relacionados e/ou adequados pelos professores em suas respectivas comunidades escolares. Resignificar conceitos, atividades, realidades, nesse sentido, é vislumbrar novas possibilidades de ensino-aprendizagem (E3/ educadora formadora de Linguagens).

Acho que os conteúdos foram pensados de uma forma bem cuidadosa, bem interativa e preocupada para que cada professor tivessem noção do que estar fazendo na sua sala de aula, de onde está inserido [...] e o primeiro passo para que a gente conseguisse fazer isso foi fazer com que os professores entendesse o que é educação do campo, quais os pilares que tem essa educação, qual o diferencial da educação do campo para a proposta que a gente vem vendo de educação bancária, eurocêntrica, voltada para os centro urbanos, então a partir disso entendendo essa base os professores conseguiram entender onde estão inseridos, qual o seu papel dentro desse processo (E4/ educadora formadora de Ciências Naturais).

As falas deixam claro que os conteúdos desenvolvidos no processo formativo foram cuidadosamente pensados para que possibilitasse o entendimento dos educadores/as cursistas, principalmente no que se refere à compreensão da Educação do Campo explicitando que a partir do esclarecimento de questões pertinentes os educadores/as tiveram a compreensão de seu papel no processo educativo.

As falas apontam também que os conteúdos foram relevantes na medida em que eles puderam ser resinificados de acordo com a realidade dos educadores/as cursistas. Essa ressignificação envolve estratégias que precisam mediar a construção do conhecimento. Sobre isso fizemos o seguinte questionamento: **que estratégias**

**desenvolvidas na sua área de conhecimento durante o processo de formação você considera relevante para os/as cursista utilizarem na sua prática pedagógica?** A educadora formadora da área de Linguagens pontua:

Despertar esse professor para a importância de ler o mundo e os textos é um desafio para qualquer profissional, independente da sua área de atuação. Por isso, a produção de textos imagéticos, narrativos e descritivos e a produção/socialização de planos de aula interdisciplinares ratificaram as múltiplas possibilidades de atuação desses profissionais (E3/ educadora formadora de Linguagens).

A educadora formadora apresenta muitas possibilidades que poderiam ser importantes para os educadoras/as cursistas trabalharem em sua realidade. Tais possibilidades dialogam com uma prática pedagógica alicerçada na importância de ler o mundo e a realidade. As narrativas podem ser fundamentais para articular e compreender o que os sujeitos do campo constroem em suas relações.

Na intenção de compreender que propostas de atividades foram desenvolvidas no processo formativo que contribuíse para dialogar com a realidade da multisserie, a educadora formadora da área de Linguagens aponta, dentre tantas a:

- 1. Dinâmica de apresentação - Música para ouvir:** Segundo a psicologia a melhor música para ouvir é o nosso nome. Portanto, a dinâmica visava que os participantes - por meio de uma folha de papel A4 e caneta -apresentem seus nomes a fim de desenvolver uma linguagem sonora;
- 2. Linguagem: ser no mundo e com o outro;** Considerações acerca da capacidade humana de articular significados coletivos e socializá-los, nas mais diversas representações, que variam de acordo com as necessidade e experiências da vida em sociedade;
- 3. Auto cartografia do(s) sujeito(s) em relação ao espaço que a escola está inserida.** Uma exposição oral que abordou aspectos culturais da dinâmica de cada comunidade, revelando as identidades dos sujeitos: constituição do espaço (igrejas, campos de futebol, igarapés, ramais, trapiches, casas de farinha, paisagens, entre outros) e a recorrente fala da presença prejudicial dos grandes projetos de agronegócios na região;
- 4. Atividade comparativa com textos imagéticos sobre “a escola ser ou não um mundo a parte dos sujeitos”** Cada professor fez uma exposição oral sobre a sua realidade e uma análise da escola em que atua e/ou entorno [...] (E3/ educadora formadora de Linguagens).

As propostas de atividades apresentadas pela educadora formadora possibilitam compreender a relação dialógica do conhecimento e como eles podem ser trabalhados e

expressados de diferentes formas articulando aos saberes e vivências dos sujeitos. Depreende-se perceber a importância das práticas pedagógicas incorporar as riquezas apresentadas nos diversos territórios.

Para a educadora formadora na área de Ciências da Natureza a proposta de atividades que foi desenvolvida em sua formação considerou como estratégia metodológica a árvore do conhecimento, a qual possibilitou dialogar com os diversos saberes e realidades dos sujeitos envolvidos.

A árvore do conhecimento foi uma atividade que possibilitou discutir com os educadores cursistas, com suas práticas cotidianas, essas práticas são desenvolvidas a partir de que base econômica, cultural, da natureza, dos recursos naturais. A gente conseguiu fazer com essa prática da árvore do cotidiano também fosse uma prática que a gente discutisse a questão das séries, da interdisciplinaridade. É difícil discutir um conteúdo quando ele é todo compartimentalizado, então essa prática metodológica embasada na discussão da Educação do Campo (E4/ educadora formadora de Ciências Naturais).

Essa proposta de atividade apresentada pela educadora formadora possibilita articular as histórias pessoais dos educadores/as e suas atividades, suas condições de trabalho, dentre tantas que podem ser articuladas de forma significativa ao contexto vivenciado pelos sujeitos. Trabalhar nesta perspectiva é entender a importância das relações estabelecidas e construídas nas condições concretas de existência.

Questionada também a respeito do processo formativo desenvolvido por área possibilitou melhor intervenção pedagógica na multisserie, ela afirma:

Eles com certeza saíram do programa com muitas propostas pedagógicas de olhar e atuar, bem diferente do que estavam fazendo, acho que o curso foi para rever e mostrar quem nunca teve contato com a Educação do Campo, o que ela é de fato [...] apresentou propostas práticas de como se fazer isso no chão da escola (E4/ educadora formadora de Ciências Naturais).

Na fala da entrevistada observa-se que o Programa apresentou possibilidades de mudanças na prática pedagógica, além de possibilitar o entendimento da Educação do Campo. Depreende-se que as propostas apresentadas pelo Programa devem contribuir para uma prática condizente ao contexto dos sujeitos.

Sabemos que para materializar uma formação de educadores diante de tantas adversidades que se apresenta no contexto do campo, como já apresentado neste trabalho, muitos desafios se apresentam. Sobre tais desafios questionamos as educadoras formadoras.

A resistência, de alguns professores, certamente foi o maior entrave, pois a sistematização de uma rotina de trabalho, de certo modo, ou nos torna prepotentes ou nos possibilita o ressignificar. Nesse sentido, a prepotência tende a abolir o que de mais precioso a educação pode ofertar: um novo olhar. E esse, indubitavelmente, é um desafio do cotidiano. Portanto, à medida que esse professor se permite ver, ele também potencializa a sua prática e novos olhares; transgride diante de suas possibilidades; se reinventa, inventa o outro (E3/ educadora formadora de Linguagens).

Um dos principais desafios não só meu, mas do próprio Programa foi a questão dos cursistas na sua relação com as secretarias, porque muitos cursistas não ficavam o módulo todo, a gente perdeu muitos cursistas nesse processo porque eles eram professores contatados e no meio dos módulos eram demitidos ai chegavam pessoas “zeradas” e isso era uma das dificuldades enfrentadas (E4/ educadora formadora de Ciências Naturais).

Os desafios enfrentados pelas educadoras formadoras refletem que nenhum processo é construído sem as adversidades, pois além das contradições existenciais implica em propor mudanças aos sujeitos em formação. Mudar nem sempre é fácil e demanda tempo necessário, porque também é um processo educativo e de entendimento do real. Se desafiar ao novo, requer ousadia, e acima de tudo consciência de mudança. Observa-se também que os educadores/as enfrentam desafios cotidianos que interferem em uma formação qualificada para atender a realidade em que atua, sendo por vezes impedidos de realizar um processo formativo por estar em constantes instabilidades no trabalho.

Entende-se que as mudanças na prática pedagógica que atenda às necessidades das turmas multisseriadas só podem ser efetivadas, a partir de uma formação que dialogue e construa coletivamente com os educadores/as do campo estratégias para essa realidade. Para tanto a formação deve partir de uma matriz formativa que tenha como principal fundamento a formação humana, crítica e reflexiva e que tenha como princípio fundante a contraposição ao modelo hegemônico de educação. Para isso os educadores precisam ter clareza da concepção de Educação do Campo e multisserie que orientam a formação, pois sem essa compreensão não será possível transformar a realidade.

Na tentativa de compreender a concepção dos sujeitos envolvidos no processo formativo acerca da Educação do Campo e multisserie, considerando que os mesmos tiveram em sua formação reflexões sobre os princípios que fundamentam ambas as categorias, destacamos as seguintes falas:

A educação do campo é que vem ensinar metodologias novas (E6/ educadora cursista).

A educação do campo era uma coisa muito fechada, e depois da formação esse fechado se abriu como um leque por que ai nós passamos a olhar de outra forma, principalmente na questão da valorização dos alunos, da realidade deles (E7/ educadora cursista).

A educação do campo é uma modalidade de ensino desenvolvida nas comunidades rurais - ribeirinhas, quilombolas, extrativista, indígenas etc.- que visa promover a interação do docente não só com a realidade de uma determinada comunidade escolar, como também com as particularidades provenientes desse contexto social, cultural e educacional (E3/ educadora formadora de Linguagens).

[...] a Educação do Campo é aquela que está direcionada aos interesses do povo camponês, as necessidades [...] é uma educação que valoriza esse sujeito do campo, sua cultura, reforça a necessidade da permanência no campo, [...] que gera condições, que instrumentalize esse sujeito a continuar e resistir no campo. Entendendo que ele tem direito a todas as necessidades básicas de qualquer cidadão morando no campo (E4/ educadora formadora de Ciências Naturais).

As falas das entrevistadas apresentam as concepções sobre Educação do Campo, fica claro que a Educação do Campo é entendida como uma modalidade de ensino para atender a realidade dos sujeitos possibilitando condições de permanência destes nos seus territórios. A partir da fala de uma educadora percebe-se o quanto foi importante o processo formativo para a compreensão da Educação do Campo, pois sua fala relata que antes essa modalidade não era clara. A partir do processo formativo sua visão foi ressignificada passando a valorizar o sujeito e sua história.

Observamos na primeira fala o entendimento que a entrevistada atribui a Educação do Campo sobre ensinar metodologias, pois além de proporcionar novas formas de construir conhecimento, esta não pode ser restrita a isso, mas como um paradigma que tem como princípio o fortalecimento dos sujeitos, sua identidade sociocultural e, sobretudo que defende uma concepção de campo como território de vida. Sendo assim ela não pode ser compreendida no aspecto da instrumentalização ou como uma “receita” de como os conteúdos deve ser abordada. Mas como um projeto político e pedagógico com princípios claros de projeto de campo, educação e sociedade.

Sobre a multisserie, os mesmos sujeitos apresentam que:

[...] é uma concepção totalmente diferente do que a gente se prepara de uma formação na academia, na universidade e a gente não vem de fato preparado para essa realidade. A gente vem muito moldado para aquela realidade da

cidade para as necessidades da cidade, a gente chega no campo a gente e depara com outras realidades (E5/ educadora cursista).

É quando trabalhamos várias series juntas desde a educação infantil, o 4º e 5º ano juntos. Mesmo sendo educação infantil, tem ali três quatro e cinco anos juntos. Ai chega no cinco anos a gente já tem que tá preparando para o primeiro ano enquanto isso já tem os de três anos que temos que adaptar ele na escola (E6/ educadora cursista).

Antes quando falava [...] de multisserie, [...] era até vergonhoso. Quando eu fiz pedagogia e começava a falar da minha realidade as professoras ficavam “meu Deus, como é isso? Isso existe?” a gente ficava até com vergonha eu sempre me criei em multisserie, estudei em multisserie, trabalho em escola multisserie realmente dava vontade de não falar em multisserie. Depois da formação a gente percebe que não é uma realidade só nossa, mas de muitos e muitos lugares principalmente no campo, quase todos trabalham com multisserie (E7/ educadora cursista).

A multisserie constitui-se como uma forma de organização de ensino na qual o professor lida com discentes - de idades e de níveis distintos de conhecimento no mesmo espaço educacional, de maneira simultânea (E3// educadora formadora de Linguagens).

Pelas falas depreende entender a concepção dos sujeitos sobre a multisserie a partir do que vivenciam e entendem. Assim elas colocam que a multisserie é marcada pela heterogeneidade onde os educadores devem lher dar com essa realidade ao mesmo tempo, inclusive com a educação infantil. Por ser uma realidade marcada por contradições e precariedades, muita não se sentem privilegiados ao dizer que educam nessa realidade. As falas denotam ainda que os educadores pouco são preparados para a realidade do campo, pois a academia ainda reflete uma formação que privilegia o urbano.

Diante de alguns relatos acima percebe-se que as políticas públicas educacionais brasileiras tiveram ancoradas em uma perspectiva generalista de educação que não teve a preocupação de colocar em seus princípios as demandas dos sujeitos sociais diversos. Relegando aos sujeitos do campo uma proposta que não os contemplou, e que por conseguinte, a formação aos educadores/as também não foi na perspectiva de atender a esses sujeitos.

#### 4.3 Os efeitos do ET na multisserie: o que pensam as educadoras cursistas

A construção da identidade do educador/a do campo não é um processo pronto e acabado, eles/as vão se forjando nas suas condições reais de trabalho, de relação, de resistência, sofrendo interferência de diversos fatores. Nessa acepção, vão também assumindo posicionamentos a partir do projeto educativo que acredita, da realidade que

o cerca, das contradições. Importa dizer também que uma formação na perspectiva do campo é fundamental para que estes profissionais se reconheçam e fortaleçam sua identidade profissional, compreendendo seu papel para a garantia do direito a educação aos sujeitos que atende, e rompendo com uma proposta de educação que considera o urbano como referência.

Assim, para compreender os efeitos que o Programa possibilitou no fazer pedagógico das educadoras, o diálogo centrou inicialmente em entender qual a contribuição do curso para sua formação. Sobre isso, a entrevistada Carla relata:

Trouxe valorização, enriquecimento porque aí nós passamos a ver que o que nós estávamos fazendo estava certo [...] já fazíamos algumas experiências trazendo a realidade dos alunos [...] então a formação veio contribuir e fortalecer para nós a questão da identidade, da nossa identidade como escola do campo, como profissional do campo, então para mim ela veio fortalecer (E7/ educadora cursista).

A partir da fala da entrevistada percebe-se que o Programa contribuiu para enriquecer e valorizar sua prática. Outro ponto a ser observado é quando explicita sobre o fortalecimento da identidade da escola do campo e a sua enquanto educadora, isso depreende pensar que o reconhecimento da sua identidade é o ponto de partida para se municiar de práticas que considere os sujeitos do campo em suas dimensões, contribuindo para fortalecer os vínculos com seu território, com suas culturas revertendo assim a lógica que sempre condicionou o sujeito a sair do campo.

Pode-se dizer também que o reconhecimento da identidade do educador do campo é um dos primeiros passos para que as ações dentro da escola, na comunidade sejam concretizadas.

A proposta educativa oferecida aos educadores/as do campo deve também possibilitar que façam reflexão sobre a realidade a qual estejam inseridos e as contradições que nela existe, e que possibilite se projetar para uma prática pedagógica diferenciada que considere a realidade dos seus sujeitos. No intuito de compreender a contribuição do Programa para a prática pedagógica, foi questionado como as educadoras desenvolviam suas metodologias na multisserie antes e pós o processo formativo. Assim, elas destacam que:

As metodologias eram muito o que era comum na cidade o trabalho era mais voltado para os cadernos, as atividades eram atividades práticas (impressas) [...] hoje eu utilizo a própria natureza, levo eles a entender que existe matemática, ciência em muitas coisas. Eles têm muito contato com caça, e quando a gente fala de armadilha faço eles observarem que tem matemática e

que também é a mesma coisa quando a gente fala das divisões do terreno. Eu posso extrair do campo uma forma de explicar para eles mais próxima da realidade, eles conseguem absorver o conteúdo com mais facilidade (E5/ educadora cursista).

As vezes nos pegávamos recursos distantes da realidade deles e hoje já utilizamos mais conversas [...] a informação que eles já trazem, você já pega essa informação como recurso e já vê o meio que o aluno vive, que atividade ele desenvolveu hoje. Quando chega esse período de verão, aqui é muito açaí, e eles trabalham muito com açaí e então geralmente a conversa é sobre isso. Eles dizem “hoje eu tirei uma tela de açaí” ou “quando chegar eu vou tomar açaí”. Antes de vir para a escola ele já tirou açaí e as crianças com 10 anos já dão conta de tirar. Então, por exemplo na questão da matemática a gente já vai trabalhando isso, se ele tirou uma tela, perguntamos quantos cachos ele tirou para dá uma tela. E já vamos introduzindo o assunto dele, e que desperta o interesse dele, fica muito gostoso trabalhar assim (E7/ educadora cursista).

A metodologia antes era de encher o quadro, eles enchiam os cadernos, escreviam muito, principalmente 4 e 5 anos. Aí agora não, agora trabalho muito através de pesquisas, de conversar na comunidade, incluir a comunidade na realidade deles (E6/ educadora cursista).

As falas das entrevistadas são bem claras ao apontar que antes do processo formativo as ações pedagógicas eram deslocadas da realidade, usavam como referência atividades desenvolvidas na cidade, e ainda sob uma lógica que pode se dizer cansativa aos educandos/as quando a última entrevistada afirma que enchia o quadro e eles escreviam muito. Posturas como essas refletem forma não apropriada para trabalhar com a realidade das turmas multisseriadas, no entanto há que se pensar que os educadores/as pouco são preparados em sua formação inicial para lidar com essa realidade.

As falas também demonstram que o processo formativo contribui para que as educadoras ressignificassem sua prática na multisserie, o que pode ser observado quando relatam que se apropriam do que os educandos/as trazem do seu cotidiano, quando utilizam no fazer pedagógico a natureza como referência para a construção do conhecimento, e ao incorporar a comunidade no processo educativo.

Nessa direção, Molina e Sá (2012, p. 329), destacam que um dos aspectos centrais a ser transformado na escola do campo é que o processo educativo não deve ser deslocado da realidade dos sujeitos. Assim, apontam ainda que o trabalho pedagógico deve fundar na “materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo do século”.

Considerar a realidade e os saberes dos educandos/as e trabalhá-los em sala de aula, é fortalecer e compreender a importância que tem os vínculos que estabelecem em seus territórios e com outras dimensões da vida, compreender que eles/as são possuidores de direitos e que suas histórias, seus vínculos devem ser reconhecidos no processo educativo. Na mesma formulação, Caldart (2012) coloca que sendo a Educação do Campo uma prática social ainda em constituição histórica, ela reconhece e se projeta a trabalhar com a riqueza social e humana de seus sujeitos considerando sua forma de organização, de trabalho, suas raízes culturais.

Reconhecer a importância de trabalhar a partir da realidade dos educandos/as é um desafio que implica incorporar nas práticas pedagógicas as áreas do conhecimento para que a construção do conhecimento não se dê de forma isolada e fragmentada, como bem sabe que as escolas historicamente adotam este modelo ancorado a partir de uma concepção positivista de ciência. No sentido de contribuir para romper esta concepção o Programa considerou em seu processo formativo a formação por áreas, por entender a relação dialógica necessária na construção do conhecimento.

Para compreender como as educadoras desenvolviam suas atividades, foi questionado se consideravam em seu planejamento a perspectiva por área do conhecimento ou de maneira disciplinar. Sobre isso elas destacam que

Planejo as atividades por disciplina, faço o plano anual e o plano para a semana. Tem momentos que é interdisciplinar que envolve as outras disciplinas. Mas a maioria é por disciplina mesmo (E6/ educadora cursista).

Você não tem como trabalhar uma disciplina sem as outras. Você trabalha um texto, aí você vê que trabalha também matemática, ciências, não tem como focar em uma disciplina. Depois da formação que tivemos aprendemos a trabalhar a multisérie considerando as áreas do conhecimento, assim eu tenho que trabalhar a diferença de idade e de série de uma só vez [...] com a formação aprendemos a trabalhar assim, hoje se torna mais leve e mais tranquilo (E7/ educadora cursista).

A primeira entrevistada aponta que organiza suas atividades na maior parte das vezes de forma disciplinar, mas que não desconsidera por vezes a relação com outras disciplinas. Nesse aspecto, percebe-se que embora considere a forma disciplinar com mais veemência ela faz uso da interdisciplinaridade em algum momento. A mudança na prática é um processo, e como tal necessita de espera. É necessário entender que o Programa por si só, não resolverá todos os problemas num passe de mágica, ele não é uma receita, mas sim uma direção, que a partir das próprias adversidades colocadas

pelos educadores/as apresentou possibilidades para superar os desafios, apontando também caminhos para que a prática pedagógica seja comprometida com a formação humana.

A segunda traz apontamentos importantes ao afirmar que as disciplinas se interligam e que não tem como trabalha-las isoladamente. Faz referência a formação recebida pelo Programa que a partir dela possibilitou trabalhar considerando as áreas de conhecimento, compreendendo que é necessário considerar a diversidade na multisserie, e que dessa forma se tornou mais “leve” e “tranquilo” desenvolver o processo educativo em sala.

As expressões acima depreendem pensar que sem uma formação que possibilite trabalhar considerando a heterogeneidade que se apresenta na multisserie, o trabalho pedagógico torna-se cansativo e por vezes angustiantes. Nas colocações de Hage (2011, p.100), ele aponta que educadores apresentam dificuldades em desenvolver seu trabalho na multisserie por conta “do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas”.

O mesmo autor aponta ainda que muitos educadores acabam por organizar seu trabalho considerando a seriação “desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham”.

A presença do modelo seriado nas escolas ou turmas multisseries interfere no reconhecimento dos educadores em compreender os sujeitos em suas singularidades, e impõe um trabalho que fragmenta o tempo, o espaço e o conhecimento. Cunha (2017) assinala em seus escritos que a fragmentação do conhecimento com origem no ensino curricular das escolas, se constitui pela organização dos conteúdos por áreas e disciplinas trabalhadas isoladamente e acompanhada de uma prática impensada contribui para distanciar os conhecimentos científicos dos conhecimentos tradicionais e não compreender a relação que possuem para o processo educativo.

Uma proposta formativa que se desenvolva considerando as interações entre áreas do conhecimento assinala para possibilidades de trabalhar a interdisciplinaridade, ampliando e enriquecendo as práticas pedagógicas lançando-se assim a uma nova relação com o saber construído em suas diversas dimensões. A formação deve também sinalizar a partir dos conteúdos que desenvolveu para uma nova compreensão da

realidade onde os educadores atuam, assim, foi questionado se eles contribuíram para repensar a realidade de sua turma. Sobre isso, a educadora destaca que:

Para mim foi a partir da formação que eu consegui desenvolver melhor minha prática. Uma das formações que possibilitou isso foi em específico a parte de geografia e história a gente consegue trabalhar muitos conteúdos de matemática e português porque são os básicos do primeiro ciclo. Mas acabamos deixando de trabalhar os conteúdos de história e geografia, hoje em dia não, eu consigo contribuir com história e geografia nas minhas aulas de maneira diferente. Eu trabalhei muito a vivência no campo, as experiências, o que eu consigo ouvir no campo, os caminhos, o que eu vejo, a paisagem [...] a gente conseguiu fazer um grande trabalho que foi uma maquete da própria comunidade fazendo as características da comunidade em si [...] onde a escola está inserida (E5/ educadora cursista).

A fala apresenta com clareza que a formação contribuiu para potencializar sua prática pedagógica, e que a partir da formação em história e geografia ampliou suas possibilidades e assim pôde considerar outros aspectos importantes para serem trabalhados para além da sala de aula, isso é notório quando aponta que trabalhou com os seus educandos/as o olhar e compreensão do ambiente que os rodeia.

Compreende-se que houve alteração em sua prática quando diz a formação possibilitou trabalhar os caminhos, esse tem sido um diferencial em sua prática. Levar os alunos para espaços além da sala de aula é compreender que eles por si só também podem educar o sujeito, entendendo assim que a educação deve ser compreendida para além dos muros da escola.

No que concerne aos recursos didáticos que a educadora utiliza considerando a realidade de seus educandos/as, ela responde que:

Eu me limito usando muito o que eles têm [...] caroços de frutas, gravetos para contagem, são as próprias pedrinhas, são as folhas a gente tenta utilizar isso para servir de concreto [...] me limito nessa parte de trazer esses recursos que ficam mais próximos da escola para tentar explicar de forma prática para eles (E5/ educadora cursista).

A fala da educadora apresenta com clareza que utiliza os recursos que a própria natureza oferece. Nessa perspectiva pode-se dizer que a educadora se utiliza desses recursos como possibilidade de ampliar o conhecimento dinamizando sua prática. Trabalhar, por exemplo o sistema de contagem a partir dos gravetos possibilita aos educandos/as compreender que o conhecimento científico pode ser materializado nas próprias condições materiais bem como o movimento inverso.

Considerar outros recursos didáticos, principalmente os que podem ser utilizados do campo, é romper com uma visão do conhecimento construído a partir de técnicas que definem uma única forma possível de aprendizagem. O processo educativo deve também partir do real, da complexidade que se apresenta na vida, no trabalho, na relação com a natureza.

Sobre os desafios enfrentados para desenvolver seu trabalho pedagógico na multisserie, vários podem ser destacados, vejamos abaixo:

São inúmeros [...] as questões estruturais da escola por exemplo, a falta de um ambiente refrigerado, mais um ventilador para acabar com o calor [...] apesar de ser campo é muito quente porque fica à beira de ramal e na escola não tem vegetação [...] falta de segurança, aqui tem caçamba passando o tempo inteiro e a gente não tem um limite que proteja nossos alunos para conseguirem brincar tranquilamente [...] outra situação é nossa comunicação, que é complicada sem internet [...] (E5/ educadora cursista).

Falta de apoio [...] computador da escola passou muito tempo parado, se não tirarmos do nosso bolso, ir atrás de alguém para fazer a gente fica parado [...] a questão da internet, eu trouxe de casa um aparelho para ver se conseguimos utilizar, tendo internet já podemos trazer os meninos para pesquisar [...] Como somos escolas nucleadas, tudo que precisamos resolver temos que ir resolver lá no núcleo, porque lá é que temos o diretor [...] precisamos preencher boletim e um determinado tempo temos que parar as aulas para fazer isso porque a escola não tem secretário [...] hoje é muito grande a decadência de merenda hoje. Temos o mais educação e o regular. As crianças precisam ficar a tarde para o Mais Educação e quase sempre não te alimentação [...] Mas quando dá, cada um (professor) dá alguma coisa para comprar uma carne e fazer uma sopa. A gente prioriza os alunos do Mais Educação. O aluno do regular que traz merenda come, e os que não traz não tem como fazer. [...] olha, para trazer essa merenda que você está vendo<sup>8</sup> foi algumas mães e outras do conselho lá no depósito e trouxeram porque ultimamente eles não estão nem vindo deixar, alegando que não tem combustível, o transporte quebrou, mas as escolas da cidade têm (E7/ educadora cursista).

Os desafios apresentados pelas educadoras são consistentes para entender a realidade que as escolas do campo ainda são submetidas. Suas falas retratam a dificuldade do acompanhamento pedagógico; falta de merenda escolar tendo por vezes contribuir financeiramente para garantir que a criança participe das aulas do turno seguinte; dificuldade de comunicação; as dificuldades estruturais, falta de segurança restringindo, por conseguinte a liberdade dos educandos de brincarem; recursos financeiros que impedem promover melhorias na escola, e ainda, o desempenho de outra função além da sala de aula que por vezes precisa ser interrompido; Percebe-se

---

<sup>8</sup> Ela faz referência ao momento em que estávamos realizados a entrevista e a merenda escolar estava sendo servida aos alunos da escola em que trabalha. Local onde realizamos a entrevista com a educadora cursista.

que as condições vivenciadas pelos educadores/as do campo são adversas que dificultam o trabalho pedagógico.

Contudo, é também válido salutar que mesmo diante de tantas adversidades muitos educadores/as desenvolvem sua prática pedagógica compromissados com uma educação dialógica, crítico-reflexiva e emancipatória, que compreenda os sujeitos do campo em sua diversidade, e como sujeitos de direitos a uma educação pensada e construída a partir de sua realidade com sua participação também.

Entende-se que muito ainda precisa ser feito por todos os segmentos da sociedade, principalmente pelo poder público para mudar a realidade de descaso que as escolas do campo são submetidas. Para isso, as proposições e ações devem partir de todos os sujeitos na direção de construir uma escola de qualidade no campo.

Compreende-se que uma formação permanente articulada aos princípios da Educação do Campo contribua para a mudança na prática pedagógica dos educadores/as que atuam em turmas multisseriadas. Essa formação deve possibilitar a compreensão que os sujeitos devem ser respeitados em seus tempos e espaços formativos e que a multisserie deve ser compreendida como um espaço diverso e enriquecedor para potencializar e ressignificar a prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade das escolas das comunidades rurais é reflexo de um projeto político de educação que não esteve preocupado em compreender as dinâmicas do campo tampouco seus sujeitos. Elas se configuram em escolas com pouca infra-estrutura, falta de acompanhamento pedagógico, currículo construído e pensado a partir de uma educação urbanocêntrica. As adversidades que as escolas tem sido submetidas historicamente requer uma análise mais profunda das políticas públicas educacionais brasileiras que sempre privilegiou um projeto educativo urbano.

No entanto, destaca-se que diversas iniciativas têm sido fomentadas para potencializar este espaço de escolarização dos sujeitos do campo em espaço de produção e construção de conhecimento, onde se socializa a vida, as experiências, confronta-se a uma educação generalista, O Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense se insere nesta perspectiva a medida que possibilitou aos educadores/as do campo uma formação permanente articulada aos princípios da Educação do Campo.

A partir da construção deste trabalho compreendemos que a perspectiva de educação apresentada pelo Programa se assenta em uma perspectiva de educação dialógica, crítica-reflexiva e libertadora. Pois, em todo o processo formativo foi considerado a realidade concreta dos educadores/as cursistas contribuindo para que eles olhassem a realidade e suas contradições para poder problematizar e construir estratégias de intervenção.

Podemos perceber nos relatos das educadoras cursistas, as contribuições da formação para o entendimento da concepção de Educação do Campo e de multisserie. Além disso, é frequente as afirmações das educadoras cursistas sobre as mudanças na sua prática pedagógica na multisserie, pois antes do processo formativo elas se configuravam em práticas deslocadas da realidade dos sujeitos.

Mesmo identificando nos relatos das educadoras cursistas a importância do programa e a compreensão política deste, ainda percebe-se que em uma delas também expressa de forma limitada a compreensão dos princípios da Educação do Campo e o entendimento por de conhecimento. Esse fato nos remete a entender que o processo de construção do conhecimento não ocorre de forma imediata, mas requer um longo processo de estudo, pois um curso com uma carga horária de 200 horas não dar conta de atender todas as necessidades e lacunas necessárias para possíveis mudanças.

As falas das educadoras formadoras demonstraram a existência de uma concepção ampliada sobre Educação do Campo e multisserie. Isso possibilitou conduzir o processo formativo que dialogasse com a realidade vivenciada pelos educadores/as do campo possibilitando contribuir para uma formação na perspectiva do reconhecimento e fortalecimento da identidade desses sujeitos.

A seleção dos educadores formadores com acúmulo sobre experiências acerca da Educação do Campo foi um ponto importante a ser observado, pois acredita-se que essa vivência potencializa o debate e a construção de estratégias metodológica na condução de um processo formativo que ajude a fortalecer o direito do sujeito do campo a educação de qualidade.

As questões advogadas, possibilita refletir a importância dos educadores/as do campo compreender a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo, para que se faça o enfrentamento e resistência ao modelo de educação pensada de cima para baixo

O Programa de formação permanente estudado neste trabalho parte do princípio de fortalecer o direito aos sujeitos do campo a uma educação que dialogue com sua condição real. A realidade investigada nos forneceu elementos que nos revela sua contribuição em relação a compreensão política e pedagógica sobre o fazer docente. Possibilitou também a construção e socialização de recursos pedagógicos para atender as necessidades da multisserie. Desta forma podemos inferir que um programa dessa natureza é capaz de contribuir com a transformação da realidade educacional, de potencializar a concepção dos sujeitos na compreensão do campo como território de vida, onde se produz e reproduz suas condições de existência

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

BRASIL, Portaria n.º 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União, 03 jul. 2013, Seção I.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, RJ, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo(orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5)

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Suany Rodrigues da. Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense. 2017.161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém.

D’AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudio de Lira Santos. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Prefácio. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej; PENA, Selma Costa. Escolas rurais com turmas multisseriadas: realidades, contradições e desafios para a construção de materiais didáticos pedagógicos. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, osfs Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e política pública**. Brasília, DF: Articulação

Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4)

MINAYO, Maria Célia de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Célia de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES -ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção caminhos da Educação do Campo; 1)

PROJETO PEDAGÓGICO. Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia - Formação Permanente de educadores das escolas das comunidades rurais. Belém, 2013.

RELATÓRIO DO PROGRAMA, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

## APÊNDICES

### Apêndice I - Roteiro de entrevista para coordenador do Programa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
CAMPUS CASTANHAL

Prezado Coordenador Geral do Programa Escola da Terra, das Águas, da Floresta da Amônia Paraense, estou finalizando o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA e como produto final de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC estou realizando uma pesquisa intitulada: **A formação continuada do educador e educadora do campo: um estudo a partir do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense em Acará**, com o objetivo de analisar as contribuições do referido programa para atender as especificidades da multisserie. Assim, gostaria se possível, de contar com sua colaboração para responder este questionário. Comprometo-me em manter sigilo de seu nome, caso não autorize. As informações concedidas somente serão utilizadas nas reflexões do trabalho.

Nome:

Instituição:

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

#### Perguntas

1. Como o Programa surgiu ? A partir de que iniciativa?
2. Como ocorreu o processo de elaboração do projeto pedagógico do curso de aperfeiçoamento pela universidade?
3. Por que pensar um Programa de formação para as escolas do campo e quilombola?
4. Quais os municípios atendidos pelo Programa? Quais critérios de seleção?
5. Qual a concepção de educação defendida pelo Programa?
6. Qual o processo de seleção dos professores formadores?
7. Quais os desafios para concretizar a formação?

Apêndice II – Roteiro de entrevista para a coordenação pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
CAMPUS CASTANHAL

Prezada Coordenadora Pedagógica do Programa Escola da Terra, das Águas, da Floresta da Amônia Paraense, estou finalizando o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA e como produto final de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC estou realizando uma pesquisa intitulada: **A formação continuada do educador e educadora do campo: um estudo a partir do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense em Acará**, com o objetivo de analisar as contribuições do referido programa para atender as especificidades da multisserie. Assim, gostaria se possível, de contar com sua colaboração para responder este questionário. Comprometo-me em manter sigilo de seu nome, caso não autorize. As informações concedidas somente serão utilizadas nas reflexões do trabalho.

Nome:

Instituição:

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

Perguntas

- 1- Como o Programa surgiu? A partir de que iniciativa?
- 2- Como ocorreu o processo de elaboração do projeto pedagógico do curso de aperfeiçoamento pela universidade?
- 3- Por que pensar um Programa de formação para as escolas do campo e quilombola?
- 4- Quais os municípios atendidos pelo Programa? Quais critérios de seleção?
- 5- Quais critérios de escolha da equipe de formadores? Houve uma formação para eles?
- 6- Como era realizado o planejamento da formação?
- 7- Como foi selecionado os conteúdos das formações nos municípios?
- 8- Qual perspectiva teórico/metodológica que orientava o programa?
- 9- Quais os desafios para materializar a formação?

Apêndice III - Roteiro de entrevista para educadoras cursistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
CAMPUS CASTANHAL

Prezado Educador cursista do Programa Escola da Terra, das Águas, da Floresta da Amônia Paraense, estou finalizando o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA e como produto final de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC estou realizando uma pesquisa intitulada: **A formação continuada do educador e educadora do campo: um estudo a partir do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense em Acará**, com o objetivo de analisar as contribuições do referido programa para atender as especificidades da multisserie. Assim, gostaria se possível, de contar com sua colaboração para responder este questionário. Comprometo-me em manter sigilo de seu nome, caso não autorize. As informações concedidas somente serão utilizadas nas reflexões do trabalho.

Nome:

Instituição:

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

Perguntas

I- CONCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO

1. Qual a compreensão sobre Educação do Campo antes da formação? E agora?
2. Qual sua concepção sobre a multisserie antes da formação? E agora?
3. Qual as contribuições do curso para sua formação?
4. Os conteúdos desenvolvidos contribuíram para repensar a realidade das turmas multisseriadas em que atua? De que forma?
5. A formação possibilitou um novo olhar sobre a realidade local em que atua? O que pode ser destacado por você para exemplificar isso?
6. Como você avalia a metodologia do curso: ruim ( ); boa ( ); regular ( ); excelente ( )

II- PRÁTICAS METODOLÓGICAS

7. Quais as mudanças você pode destacar na sua prática docente após a formação?
8. Que metodologias você desenvolvia na multisserie antes da formação? E como desenvolve agora?
9. Que recurso didático você utiliza considerando a realidade dos estudantes?
10. A formação possibilitou articular a realidade local com sua prática docente? Como faz isso?
11. Que desafios você enfrenta no cotidiano para trabalhar com a multisserie?
- 12- De que forma você consegue desenvolver suas atividades? É por área de conhecimento ou disciplinar?

## Apêndice IV- Roteiro de entrevista para educadoras formadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
CAMPUS CASTANHAL

Prezada Educadora formadora do Programa Escola da Terra, das Águas, da Floresta da Amônia Paraense, estou finalizando o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA e como produto final de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC estou realizando uma pesquisa intitulada: **A formação continuada do educador e educadora do campo: um estudo a partir do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense em Acará**, com o objetivo de analisar as contribuições do referido programa para atender as especificidades da multisserie. Assim, gostaria se possível, de contar com sua colaboração para responder este questionário. Comprometo-me em manter sigilo de seu nome, caso não autorize. As informações concedidas somente serão utilizadas nas reflexões do trabalho.

Nome:

Instituição:

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

## Perguntas

1. Qual sua concepção de educação de campo? E sobre a multisserie?
2. Houve formação para os educadores formadores? Como se deu esse processo?
3. Na sua opinião o curso possibilitou aos educadores cursistas uma intervenção na sua realidade local e na sua prática docente?
4. Você acha que os conteúdos desenvolvidos contribuíram para repensar a realidade das turmas multisseriadas em que os educadores cursistas atuam? De que forma?
5. Que proposta de atividades você desenvolveu com os educadores cursistas que contribuisse para dialogar com a realidade da multisserie?
6. Você acha que a formação por área de conhecimento contribui para potencializar os educadores na sua intervenção pedagógica na multisserie?

7. Que estratégias desenvolvidas na sua área de conhecimento durante o processo de formação que você considera relevante para o cursista utilizar na sua prática docente?
8. Quais os desafios encontrados durante a formação para desenvolver sua prática docente?

## Apêndice V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
CAMPUS CASTANHAL

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu \_\_\_\_\_, declaro ter recebido a acadêmica, **Rosane Andréia Silva dos Santos** concluinte do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia-UFPA, todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa acadêmica em andamento que tem como tema: **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR E EDUCADORA DO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA AMAZÔNIA PARAENSE EM ACARÁ”**

Ciente do que será solicitado, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Esclarecemos que o levantamento e tratamento das informações prestadas tem caráter confidencial e será utilizado unicamente com fins profissional, acadêmico e científico, guardada pela força do sigilo profissional.

Autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e eventualmente publicadas.

Belém, 20 de outubro de 2017.

---

Participante da pesquisa