



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA -
PPGEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ADRIANA SOARES DE CARVALHO ELIAS

**EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE:
UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA -
PERNAMBUCO**

CARUARU - 2017

ADRIANA SOARES DE CARVALHO ELIAS

**EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE:
UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA -
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

Orientada: Prof.^a Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco.

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

E42e Elias, Adriana Soares de Carvalho.
Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do programa escola da terra – Pernambuco. / Adriana Soares de Carvalho Elias. - 2017.
124f. il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Professores – Formação (Pernambuco). 2. Educação rural (Pernambuco). 3. Programas de aprendizado (Pernambuco). 4. Práticas de ensino (Pernambuco). 5. Escolas (Pernambuco). I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-472)

ADRIANA SOARES DE CARVALHO ELIAS

EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE:

Um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra –Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 14/09/2017.

BANCA EXAMINADORA

Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Fábio Josué Souza dos Santos (Examinador Esterno)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Waldênia Leão de Carvalho (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Ao meu esposo, Eduardo, pelo companheirismo e incentivo em todo o percurso deste Mestrado.

Aos meus filhos, Emmanuel e Emmanuele, por compreenderem minhas ausências.

Aos professores e professoras que lecionam nas escolas multisseriadas do campo, pela dedicação, esforço e bravura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem busquei conforto e fé, sempre.

Aos meus pais, Amaro e Anita, pelo incentivo, carinho e compreensão e aos meus irmãos Adriano Soares e Andréa Soares.

Aos meus familiares que estiveram torcendo para que esse caminho fosse concluído.

À professora Maria Joselma do Nascimento Franco, minha orientadora, pela dedicação e contribuições enquanto vida acadêmica e no percurso dessa trajetória.

Aos amigos, em especial a Jessica Rochelly e Aparecida Aguiar pela horas de apoio, desabafo e incentivo com palavras que traziam fé e ânimo na caminhada.

Aos colegas da turma de mestrado 2015, em especial a companheira Rubneuzza Leandro através de quem saúdo todos os/as companheiros/as do MST – com os quais vivi a experiência inicial de Educação do Campo.

A Secretária Municipal de Educação de Belo Jardim por ter proporcionado o meu afastamento para esse estudo.

A Secretaria Municipal, Esporte e Juventude de Brejo da Madre de Deus, em especial as colegas de trabalho, pelo entendimento nos momentos de afastamento ao qual tive que me submeter para conclusão desta pesquisa.

À amiga Íris Ferreira do Nascimento pela amizade, incentivo e palavras de encorajamento.

A Ana Paula Barbosa, Diretora de Ensino, pelos momentos de compreensão e otimismo nas minhas ausências do trabalho.

A Ray-lla, pelo companheirismo, compreensão e incentivo em não deixar que eu desanimasse e pelas contribuições na dissertação.

Aos professores/as de escolas multisseriadas do campo, participantes desta pesquisa.

A minha amiga psicóloga Lúcia Lira, pela paciência em me ouvir sempre que precisei no percurso do mestrado.

Aos membros do NUPEFEC, pelas contribuições, interações, aprendizagens e informações ofertadas.

A secretária do Curso de Mestrado Socorro Silva, pela atenção em todos os momentos solicitados.

“A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento” (CALDART, 2012 p.259).

RESUMO

Esta pesquisa se situa no campo de estudos sobre formação continuada de professores da multissérie, em Pernambuco, com foco nas expectativas formativas que têm as/os participantes da formação no Programa Escola da Terra, 2ª versão, desenvolvida pela UFPE-CAA. Tem por objetivo analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco. Nosso estudo apresenta como objetivos específicos: 1. Identificar as expectativas de formação que têm os/as professores/as da multissérie, em relação ao Programa Escola da Terra; 2. Pontuar as relações existentes entre as expectativas dos/as professores/as e as proposições do Programa Escola da Terra em Pernambuco; e 3. Identificar as temáticas que emergiram da formação no Programa Escola da Terra no Agreste Pernambucano. Para fundamentar as discussões sobre formação continuada, ancoramo-nos em Gatti (2007; 2008 e 2010), estabelecendo um diálogo articulado com a Educação do Campo. Respaldamo-nos em Arroyo (2012), Molina e Sá (2012) e Caldart (2012), para tratarmos dos conceitos da Educação do Campo e seus contextos; além de Hage (2007; 2008 e 2011), Barros (2005) e Santos e Moura (2010) para discussão sobre as especificidades das escolas multisseriadas. Em busca de atingir os objetivos estabelecidos, delineamos um percurso metodológico a partir da abordagem da pesquisa exploratória, ancorada na Análise de Conteúdo na perspectiva de Franco (2005; 2008). Os procedimentos de coletas de dados utilizados foram a aplicação do questionário e a análise documental. Como resultados da pesquisa, identificamos em nossa primeira categoria de análise as expectativas formativas advindas da formação continuada do Programa Escola da Terra: o compromisso político, as práticas pedagógicas, sociais e educacionais, o sentimento positivo em relação a formação que despertou mudança/transformação e continuidade da formação. Na segunda categoria, analisamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas e quilombolas, da 2ª edição do Programa de Formação Continuada Escola da Terra em Pernambuco, constituindo relações com as expectativas suscitadas anteriormente, de modo que constatamos a forte presença da prática nas respostas das/os participantes da pesquisa. Em relação a terceira categoria, destacamos os contextos formativos e as temáticas que emergiram da formação no Programa Escola da Terra no Agreste pernambucano. Nela vimos emergir, a partir da formação, temáticas que caminham rumo à formação continuada, o fortalecimento da escola do campo e o aprendizado e valorização dos sujeitos educativos. Por fim, afirmamos que as expectativas formativas dos/as professores/as em relação à formação continuada do Programa Escola da Terra, trouxeram contribuições para os professores/as que participaram da mesma, havendo um despertar crítico, expresso no compromisso político que perpassa a prática - o que permitiu a estes, reflexões e aprendizados sobre as escolas multisseriadas no contexto da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Formação continuada. Expectativa formativa. Educação do campo. Multissérie.

ABSTRACT

This paper is in the field of studies on the formation of professor multilevels in Pernambuco, focusing on the formative expectation which the participants in the “Programa Escola da Terra”, Second version, developed by University of Pernambuco (UFPE-CAA). With the purpose to analyse the formative expectations of the multilevels schools, in relation to the second edition of the *Programa Escola da Terra* in Pernambuco. Our study presents as specific objectives: 1. Identify the expectations of formation that the multilevel professors, related to the Programa Escola da Terra; 2. Score the relations between the professor’s expectations and the proposition of the Programa Escola da Terra in Pernambuco; and 3. Identify the themes which emerged in the formation in the *Programa Escola da Terra* in the harsh of Pernambuco. To base the discussions about the continued formation we have based on Gatti (2007; 2008 and 2010), establishing an articulated dialogue with the field education. Therefore, we have based on: Arroyo (2012), Molina and Sá (2012) e Caldart (2012), they talk about the concepts of the Field Education and its contexts. Besides Hage (2007; 2008 and 2011), Barros (2005) and Santos; Moura (2010) who discuss the specialities of the multilevel schools. In order to reach the established objectives, we outlined a methodological path since the explanatory research approach, based on the Content Analysis in the perspective of Franco (2005;2008). The procedures of data collection employed were the questionnaire application and the documental analysis. Based on the research results we identified in our first category of analysis and the formative expectations resulting the continued formation of the “Programa Escola da Terra: the political commitment, the pedagogical practices, social and educational, the the positive feeling related to the formation that arouse changes and continuity of the formation. On the second category we analysed the Pedagogical Polical Project of the Improvement in Education in the Field to educators, multilevels schools and “quilombolas”, in the second edition of the Continued Education *Programa Escola da Terra* in Pernambuco, constituing relations with the expectations raised previously, so that we verified the Strong presence of the practice in the answers of the participants of this research. In relation to the third category, we highlight the formative contexto and the themes that emerged from the training in the *Programa Escola da Terra* in Pernambuco. In it we have emerged from the formation, themes that are on the way towards continuous formation, the strenghtening of the rural school and the learning and appreciation of the educational subjects. Finally, we affirm that the formative expectations of the professors in relation to the continued formation of the school of the *Programa da Terra* which brought contributions to the professor who participated in it, so that there was a critical awakening, expressed in the political commitment that which has led to theses reflections and learning about the multisite schools in the contexto of Field Education.

Keywords: Continuing education. Formative expectation. Field education.
Multilevel.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAEC	Curso de Aperfeiçoamento em Educação Campo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispo dos Bispos do Brasil
CREDE	Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NUPEFEC	Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo
PACTO	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SEEJCT	Secretária de Educação Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. TRABALHOS SELECIONADOS DO GT - 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ANO DE 2002 A 2015	25
QUADRO 2. TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS DA COMUNICAÇÃO ORAL DO GT - 03 – MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS FORMATIVOS	27
QUADRO 3. TRABALHOS SELECIONADOS DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE	29
QUADRO 4. QUANTITATIVO DE CURSISTAS DA SEGUNDA EDIÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA DO AGRESTE DE PERNAMBUCO QUE SE INSCREVERAM NO SIMEC	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. MAPEAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS POR MUNICÍPIO	55
GRÁFICO 2. QUANTITATIVO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
GRÁFICO 3. CONTEXTOS FORMATIVOS DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	93

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O DIALOGO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS	24
2.1	Situando o Objeto: Um Olhar sobre as Pesquisas no Âmbito das Formações para Professores de Escolas Multisseriadas	24
2.2	Contribuições da Educação do Campo para formação de professores	32
2.3	Políticas de Formação de Professores	37
2.4	Formação Continuada de Professores	41
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MULTISSÉRIE E METODOLOGIA DA ALTERNÂNCIA	43
3.1	Formação de Professores da Multissérie	43
3.2	Formação do Programa Escola da Terra – a experiência no Agreste de Pernambuco	47
3.3	Alternância Pedagógica	47
4	METODOLOGIA	50
4.1	O Caminho Traçado na Pesquisa	50
4.2	Os Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados	51
4.2.1	<i>A Análise Documental</i>	52
4.2.2	<i>O Questionário</i>	52
4.3	A Escolha do Campo de Pesquisa	53
4.4	Os Participantes da Pesquisa	54
4.5	Sobre o Tratamento dos Dados	57
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
5.1	Categorias Analíticas	59
5.2	Quando os Professores da Multissérie explicitam suas Expectativas Formativas em relação ao Programa Escola da Terra: o compromisso político; as práticas educacionais, pedagógicas e sociais; o sentimento positivo em relação à formação	59

5.2.1	<i>A Formação Continuada do Programa Escola da Terra para as/os Professoras/es da Multissérie</i>	60
5.2.2	<i>Contribuições da Formação Continuada do Programa Escola da Terra para o/a Professor/a da Multissérie</i>	64
5.2.3	<i>Expectativas Formativas quanto à Formação do Programa para as/os Professoras/es</i>	66
5.3	Proposições da Formação Continuada e as Expectativas Formativas dos Professores da Multissérie	75
5.3.1	<i>Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo</i>	76
5.3.2	<i>Proposições da Formação Continuada no Projeto Político Pedagógico do Curso e sua Relação com as Expectativas Formativas e a Educação do Campo</i>	86
5.4	Contextos Formativos dos Professores da Multissérie e as Temáticas que Emergiram: formação continuada, fortalecimento da escola do campo, aprendizado e valorização dos sujeitos educativos	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	123

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação inscreve-se nas discussões acerca das expectativas formativas dos professores das escolas multisseriadas, a partir do Programa Escola da Terra do estado de Pernambuco, especificamente no agreste pernambucano.

O caminho traçado passa pelo aprofundamento dos estudos sobre a Educação do Campo e sobre a luta dos movimentos sociais, possibilitando compreender as conquistas dessa Educação do Campo no decorrer dos anos.

As discussões sobre Educação do Campo ganharam uma amplitude à medida em que os povos do campo iniciavam o processo de recusa do que lhes estava sendo imposto enquanto concepções educacionais, passando a reivindicar que suas identidades, culturas e produções fossem respeitadas e estudadas, aproximando escola e comunidade, oportunizando a valorização de cada sujeito do campo, enquanto sujeito que produz conhecimento.

Na construção histórica da educação brasileira, a educação rural foi responsável por viabilizar o acesso à escolarização para os que se encontravam nas comunidades camponesas. Desta maneira, a educação rural foi o que se apresentou como possibilidade educativa para os/as professores/as e para os estudantes situados no campo, notadamente com a predominância das escolas multisseriadas.

A educação rural se constituiu a partir do que já se tinha planejado para educação no Brasil como afirma Ribeiro (2012, p.293): “para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, sendo também destinada a oferecer os conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples”, distanciando os sujeitos da sua realidade e dos seus costumes, oferecendo assim, apenas os conhecimentos básicos, que garantem a escolarização.

Sendo assim, compreendemos ser um desafio a oferta da educação, pois sendo esta um direito de todos, a busca por esse direito vem sendo pautada também na luta contra hegemônico do modelo de sociedade capitalista que configura a educação pública no Brasil, desafiando a escola e o sistema educacional.

Propor mudanças e compreensão a respeito da educação rural e educação do campo, envolve esforço coletivo para a formação dos sujeitos envolvidos nos processos, visto que a educação do campo vem na perspectiva de oportunizar e garantir aos povos

do campo o acesso à educação de qualidade e com especificidades que permitam pensar o tempo pedagógico e o currículo, aliados aos diversos saberes dos povos do campo.

Nesse sentido, a educação do campo questiona e se opõe à educação rural - que é vivenciada ainda na maioria das escolas do campo e multisseriadas. Dessa forma, fazer essa mudança significa romper com as concepções educacionais enraizadas na educação brasileira através do ensino na educação rural.

A Educação do Campo vem sendo pautada a partir das lutas dos movimentos sociais, pensando na reorganização da educação voltada para os camponeses, com o olhar para seu espaço e sua cultura, como afirma Caldart

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre políticas de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeito a remetem a questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projeto de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p.257).

A autora nos possibilita o entendimento de como se constitui a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo, a partir da efervescência do enfrentamento pela efetivação de políticas que de fato atinjam seu objetivo que é a escola, a comunidade, a relação com a terra, que trazem uma relação de produção de conhecimento para atender à demanda dos trabalhadores e de seus filhos, com ênfase nos saberes existentes e na necessidade que cada escola possa apresentar.

Para Elias e Franco (2016, p.3), “as escolas do campo, dentre elas as multisseriadas e seus/suas professores/as, do ponto de vista de políticas formativas apresentam fragilidades”. Estas fragilidades acontecem de acordo com a maneira como é pensada e estruturada as políticas formativas para os/as professores/as que trabalham nessas escolas.

Segundo Arroyo (2007, p.158), essa construção vem sendo feita a partir de: “formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”, permitindo que a educação seja pensada de forma unificada para a cidade e aplicada no campo, deixando uma lacuna em relação à proposta de educação do campo.

Elias e Franco (2016,.) defendem que a maioria das escolas multisseriadas assumem a responsabilidade pela educação, principalmente em algumas regiões brasileiras em que há permanência dessas escolas. Segundo as autoras

Com predominância no Norte e Nordeste do Brasil, as escolas multisseriadas são tipos específicos de escolas do campo e um direito das crianças que a frequentam, de terem escolas em suas comunidades que atendam às suas especificidades. Estas escolas se constituem com crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem, exigindo do professor/a esforços para atender esta diversidade (ELIAS; FRANCO, 2016, p.3)

O que as autoras trazem para reflexão sobre as escolas multisseriadas do campo é a sua predominância nas regiões acima citadas e como as escolas tornam-se local de referência nas comunidades, e principalmente a abrangência que essas escolas alcançam enquanto territorialidade.

Segundo Hage (2011), essas escolas são responsáveis pela referência enquanto educação nas comunidades, mas o desafio é notório a partir do cenário da multissérie e dos/das professores/as que são tomados como contexto em que “[...] um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula” (HAGE, 2011, p. 100).

Em face ao cenário apresentado pelo autor, no âmbito nacional, surgiram tensões envolta dos programas que foram direcionados para esse tipo de escolas, gerando expectativas a partir das vivências e experiências na multissérie.

Elias e Franco (2016, p.3), apresentam dois programas que atenderam aos professores do campo e da multissérie:

[...] o primeiro, o Programa Escola Ativa, concluído em 2012 no Brasil; e o segundo, Escola da Terra iniciado no Brasil em 2013, e em desenvolvimento nos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Maranhão, Pará, Amazonas, Espírito Santo, Alagoas e Paraná, desde 2014, enquanto uma ação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo¹.

¹Programa Nacional de Educação do Campo, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação (BRASIL, 2013, p. 2).

Nessa direção, ressaltamos que o programa Escola Ativa² foi implantado no Brasil em 1997 e sua formação era voltada aos professores de escolas multisseriadas, trazendo direcionamentos prontos, a partir de um modelo vivenciado na Colômbia.

Segundo Gonçalves et al (2010, p. 50), o Programa Escola Ativa apresentava “o objetivo de melhorar o rendimento de estudantes de classes multisseriadas rurais” e ainda apresentava como foco “dois vértices: a formação de professores e a melhoria de infraestrutura das escolas”. A partir destas proposições, o programa se apresentava como solução para as escolas rurais - visto que não havia outra proposta sendo oferecida ou direcionada na época. O Programa Escola Ativa, mesmo não apresentando inicialmente diálogo com a realidade do campo era uma proposta para as escolas rurais.

Com a finalização do Programa Escola Ativa, e por via das reivindicações dos movimentos sociais, dá-se a constituição do Programa Escola da Terra. Para Elias e Franco (2016, p. 3)

[...] embora não seja uma política de formação de professores/as do campo e se identifique como um Programa, emerge com a possibilidade de tomar a realidade de cada comunidade como ponto de partida, para que os saberes contextuais articulados aos escolares componham o currículo da formação e o escolar.

No Brasil, o Programa Escola da Terra oferece formação para professores que atuam nas escolas situadas no campo, sejam multisseriadas ou não, como também quilombolas, com o propósito de direcionar a formação através das instituições federais nos diversos estados brasileiros, tendo o formato pensado a partir da especificidade de cada estado e de acordo com a sua realidade.

O referido Programa inicialmente atendeu a uma demanda nacional que atingiu 14 Estados da Federação: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pernambuco, Bahia, Maranhão, Pará, Amapá, Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraná e Sergipe - que teve seu projeto também aprovado, porém não foi iniciado até o momento.

Diante das questões entorno dos programas Escola Ativa e Escola da Terra, direcionados para as escolas do campo, percebe-se que, principalmente, em relação à formação de professores/as, espera-se que direcionem especificidades voltadas para

²²O Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil em 1997, no marco do convênio do Banco Mundial (Gonçalves, 2010, p.50)

escolas do campo seriadas e as multisseriadas, despertando expectativas formativas nos professores envolvidos.

No Estado de Pernambuco, a formação do Programa Escola da Terra tem sido desenvolvida pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA), como instituição formadora e tendo como parceiras as secretarias municipais de educação (SME) envolvidas e a secretaria do governo do Estado de Pernambuco, possibilitando o diálogo com a realidade das escolas situadas no campo, especificamente a multissérie.

Em 2014 deram início os processos formativos dos/as professores/as em Pernambuco e, dada a recente implementação do Programa Escola da Terra, tanto em nível nacional quanto estadual, ainda são incipientes as pesquisas sobre as expectativas formativas nesse programa.

Esse programa tem como proposta oferecer um curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores(as) que atuam nas escolas do campo, inclusive as multisseriadas e quilombolas. A metodologia adotada foi da alternância pedagógica, que permite o diálogo e a interação entre a escola e a comunidade, respeitando o tempo pedagógico e a os meios de produção vivenciados na comunidade.

A metodologia da alternância pedagógica é apresentada como “uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho” (CORDEIRO; REIS; HAJE, 2011, p. 116).

O processo formativo do Programa Escola da Terra em Pernambuco foi iniciado em 2014, com a 1ª edição, desenvolvendo um curso de aperfeiçoamento de 180 horas e o concluiu em 2015, já em relação à 2ª edição, o curso de aperfeiçoamento foi iniciado em 2015 no IV Seminário de Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo e III aniversário do NUPEFEC e encerrado em 2016.

Os municípios envolvidos fizeram a adesão através de preenchimento de formulário na plataforma virtual, no Sistema do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

Além dos/os professores/as das escolas multisseriadas e quilombolas que fazem o curso, há também alguns técnicos das secretarias municipais de educação, gestores, supervisores e coordenadores. As escolas recebem recursos de apoio didáticos que são kits de Língua Portuguesa e Matemática contendo materiais como alfabeto móvel e ábaco.

Diante do exposto, trazemos como objeto de estudo desta pesquisa as “expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie”, que nasce mediante a curiosidade pela trajetória histórica que vem configurando ao concluir os processos de formação continuada dos professores na região do agreste pernambucano.

O que nos mobilizou em levantar as expectativas formativas dos professores de escolas multisseriadas a partir do Programa Escola da Terra foi a nossa experiência profissional vivida em sala de aula como professor de multissérie. Em 2006, a partir da atuação como professora na implantação do Projeto Piloto Saberes da Terra, tivemos os primeiros contatos com as discussões sobre educação do campo e movimentos sociais - fato que nos mobilizou a ingressar em 2007 como docente de escola multisseriada e, posteriormente, como gestora itinerante.

No exercício profissional situado no chão das escolas multisseriadas, percebemos a dificuldade dos/as professores/as em organizar o trabalho e o tempo pedagógico, a fim de atenderem às diferentes séries/anos dos estudantes, uma vez que existe a necessidade de formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas de ensino em sala de aula.

Ainda como aprofundamento da formação, veio a participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo (CAEC), realizado pela UFPE – CAA. Logo em seguida, recebemos o convite para participar das reuniões do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC), tendo motivação para essa participação pelos professores da Universidade, que estavam no processo de constituição do NUPEFEC. Dessa forma, o envolvimento nestas reuniões, mesmo de forma tímida, contribuiu para o desenvolvimento do nosso interesse em ingressar no mundo acadêmico.

Posteriormente, tivemos a oportunidade de participação como Tutora e Cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para os Educadores (as) de Escolas Multisseriadas e Quilombolas – 1ª versão do Programa Escola da Terra, que se configurou como uma experiência formativa, uma vez que nesta oportunidade os professores da multissérie participaram das formações como cursistas, iniciando, assim, uma proposta de repensar a prática docente na multissérie a partir da formação do programa Escola da Terra.

Desse modo, estudar as expectativas formativas de professores/as da multissérie ganha relevância, na medida em que esta temática se constitui um desafio profissional para nós que atuamos nesse contexto formativo, como também enquanto dimensão acadêmica, tendo em vista a importância deste estudo como produção científica para contribuição e aprofundamento em relação à formação e à multissérie.

Desta forma, considerando a importância da formação continuada para professores/as e o exercício da construção de práticas formativas nos municípios de nossa região, o Programa Escola da Terra apresenta-se como uma possibilidade para formação dos/as professores/as, principalmente para os que trabalham com escolas multisseriadas, pois gera oportunidade de participar de uma formação diferenciada que permite visualizar possibilidades para atender aos professores da escola do campo e multisseriada.

Diante deste contexto, nos questionamos: Quais as expectativas formativas dos/as professores da multissérie à partir da formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra - PE? Sabendo que expectativas são geradas sempre que nos é apresentado o novo como possibilidade para melhorar algo, dessa maneira partimos do pressuposto que compreender as expectativas formativas de professores/as da multissérie possibilitará perceber novos aprendizados e direcionamentos para as escolas multisseriadas.

Sabendo assim que existem vários outros momentos formativos pelos quais os/as professores/as passam e são influenciados, mas há emergência em entender como essa formação da Escola da Terra pode contribuir para melhoria da qualidade da formação dos professores da multissérie.

Desta forma, o problema principal é: Quais as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie do Programa Escola da Terra - Pernambuco?

Assim, para atender ao problema a ser investigado trouxemos como objetivo geral: Analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

Diante de nosso problema de pesquisa e do nosso objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as expectativas de formação que tem os/as professores/as da multissérie, em relação ao Programa Escola da Terra; 2) Pontuar as relações existentes entre as expectativas dos/as professores/as e as proposições do Programa Escola da Terra em Pernambuco; e 3) Identificar as temáticas que emergiram da formação no Programa Escola da Terra no Agreste Pernambucano.

Tomando por base o objeto em questão, ressaltamos que sua configuração também foi tecida a partir da aproximação e diálogo com outras pesquisas que discutem questões em comum com nossa problemática. Nesse sentido, apresentamos a seguir as contribuições das pesquisas correlatas ao nosso objeto para uma maior precisão do mesmo.

Delimitamos como *locus* de pesquisa os seguintes municípios do agreste de Pernambuco: Brejo da Madre de Deus, Bonito e Caruaru, pois de acordo com a plataforma

do SIMEC esses três municípios apresentam na região agreste de Pernambuco maior número de cursistas.

Mediante as discussões até aqui constituída e ao objeto de pesquisa apresentado, o nosso diálogo assume uma das perspectivas fundamentada em Freire (2010), que nos remete à compreensão de ensinar a partir da realidade e ao compromisso com a educação em sua rigurosidade. O autor também nos alerta quanto à responsabilidade do professor com as questões a serem tratadas no âmbito social, cultural, profissional, reconhecendo as escolas e seu entorno como lugares de aprendizagem. Outro autor que apresenta contribuições para nosso estudo é Arroyo (2012), discutindo a compreensão de que existem outros espaços e sujeitos educativos que colaboram para os avanços da educação.

Para fundamentar sobre formação, buscamos em Gatti (2010), embasamento que situa como estão sendo pensadas e estruturadas as formações de professores/as no Brasil, fazendo uma relação com a educação pública que temos e como a mesma tem sido desenvolvida

Em relação às escolas multisseriadas, os teóricos que fundamentam essa pesquisa são: Hage (2006); Barros (2005); e Santos e Moura (2010); visto que tratam especificamente da multissérie, situando a trajetória, sua resistência e a participação do professor com seus desafios e avanços.

Nosso objeto de estudo - as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, perpassa as discussões da educação do campo, uma vez que o Programa que realiza as formações continuadas é uma ação ligada à educação do campo. Desta forma, aprofundaremos os estudos sobre a trajetória da educação do campo e sua relação com a multissérie baseados em Rocha (2011), Caldart (2012), Arroyo (2007), Barros (2012), Molina (2012), o que possibilitará uma compreensão de processos de formação política e de humanização da educação.

Sendo assim, a organização desta dissertação deu-se com os capítulos: 1 - Educação do campo e políticas de formação de professores, uma vez que o Programa Escola da Terra se insere na discussão da Educação do Campo, apresentando um estado do conhecimento que possibilitou mergulhar na leitura de outros trabalhos que remetessem ao objeto em estudo, 2 - Formação de professores da multissérie e metodologia da alternância, no qual aprofundamos acerca da formação dos professores da multissérie, por compor parte do nosso objeto em estudo; 3- Metodologia, discorrendo sobre o percurso metodológico que nos dispusemos a trilhar; e o Capítulo 4 - que tratou da discussão e análise dos dados da pesquisa.

Seguimos, então, com as considerações finais apresentando os achados da pesquisa e nossas inferências, bem como, respondendo aos objetivos do estudo, além de apresentar alguns indicativos vislumbrando futuros estudos sobre a temática em questão.

Este foi o caminho por nós trilhado para analisarmos as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

2 O DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS

Considerando que o nosso objeto de estudo aborda a formação continuada de professores de escolas multisseriadas do campo, levantamos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de Teses e dissertações da UFPE de 2002 a 2015, as pesquisas e produções que nos aproximassem do objeto em questão, a formação de continuada de professores de escolas multisseriadas, referenciada no paradigma da Educação do Campo. Diante do exposto, o levantamento a seguir possibilitou a partir das produções existentes, uma aproximação do nosso objeto de pesquisa.

2.1 Situando o Objeto: Um Olhar sobre as Pesquisas no Âmbito das Formações para Professores de Escolas Multisseriadas

Realizamos um levantamento sobre o que se tem pesquisado e publicado sobre "formação de professores das escolas multisseriadas "em espaços acadêmicos e científicos como a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Banco de Teses e dissertações da UFPE de 2002 a 2015, tendo em vista que nesse recorte temporal sugeriram as demandas da legislação que asseguram legalmente políticas públicas para a Educação do Campo, completando recentemente uma década das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo.

A escolha pelo GT – 08 – Formação de Professores, deu-se por sua trajetória inicial ser marcada pelo momento que o Brasil vivia mudanças na educação e na formação de professores. Assim, as pesquisas eram voltadas para aprofundamentos que discutissem a formação de professores. Ressalta-se, pois que no período de 1992 e 1993, o GT 08 da ANPED se configurou possibilitando estudos a respeito da formação de professor.

Desta forma, para entender os avanços da referida discussão, delimitamos uma busca de treze anos - de 2002 a 2015 - período em que ocorreram nove reuniões, das quais nos propomos a fazer a análise dos resumos de 271 (duzentos e setenta e um) trabalhos. Salientamos que o critério para seleção dos referidos trabalhos foi através do descritor: "formação de professores das escolas multisseriadas", bem como dentre os achados selecionamos os textos que mais se aproximavam da discussão a que nos propomos.

Assim, foram selecionados quatro trabalhos que apresentaram relação com o objeto em estudo sobre os quais tecemos as análises que seguem.

QUADRO 1. TRABALHOS SELECIONADOS DO GT – 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ANO DE 2002 A 2015

REUNIÃO/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/ES	INSTITUIÇÃO
28ª/ 2005	Formação Continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas	Ana Ignez Belém Lima Nunes	UECE
29ª/ 2006	Implicações da Formação Continuada para a construção da Identidade profissional	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	UFPE
31ª/2008	Modelos formativos e dificuldades vividas na formação Continuada de professores de classes multisseriadas do Campo	Albêne Lis Monteiro Cely do Socorro Costa Nunes	UEPA
33ª/2010	Necessidades formativas e formação contínua de professores de Redes municipais de ensino	Yoshie Ussami Ferrari Leite Maria Raquel MiottoMorelatti; Cristiano Amaral; Garboggini Di Giorgi; Vanda Moreira Machado Lima; Naiara Costa Gomes de Mendonça	UNESP

Fonte: A Autora. 2015.

Nota: Com base no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/acesado em setembro/outubro de 2015>.

Na análise do trabalho de Nunes (2005), da Universidade Estadual do Ceará, intitulado: "Formação Continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas", observamos que seu objetivo foi analisar a formação continuada de professores desenvolvida pela Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, no período de 1995-2002, na perspectiva de dois dos seus protagonistas: professores e equipe técnico-pedagógica e sugerir, a partir da realidade investigada, linhas de ação para a redefinição de aspectos fundamentais da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento docente.

Nunes (2005) apresentou como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada, que permitiu fazer uma análise em dois momentos com os sujeitos da pesquisa que foram professores; coordenadores pedagógicos e técnicos da SEDUC/CREDE. Como resultado a autora sinaliza a necessidade da formação continuada atender às especificidades do professor e da escola. A autora na sua pesquisa trouxe como contribuição a importância de pensar a formação com vistas ao desenvolvimento do

social, o político e o pessoal a partir da articulação dos momentos formativos dos professores.

Aguiar (2006) realizou uma pesquisa intitulada “Implicações da Formação Continuada para a construção da Identidade profissional”, pela Universidade Federal de Pernambuco, com o objetivo de estabelecer uma relação entre a participação dos professores em processos de formação contínua e sua repercussão na carreira docente; compreender a influência da formação contínua sobre a identidade docente. A mesma utilizou como procedimentos de coleta um questionário realizado com 62 (sessenta dois) professores com questões relacionadas à formação continuada e à identidade docente. Aguiar (2006), concluiu que a formação se constitui como uma dimensão valorizada pelo professor e que o mesmo a considera importante para a materialização de sua prática e para acompanhar o conhecimento evoluído com o tempo.

Assim sendo, o trabalho da autora (2006) se aproxima do nosso objeto, visto que alerta sobre o pensar a formação e o que se tem oferecido de formação aos professores, destacando o que considera avanço para atuação docente.

Monteiro e Nunes (2008), da Universidade Estadual Paulista, apresentam o trabalho intitulado: "Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do Campo", e trazem como objetivos: constatar os modelos formativos desenvolvidos na formação continuada do Programa EducAmazônia junto aos professores de classes multisseriadas; analisar a qualidade da formação continuada oferecida e identificar as dificuldades que são evidenciadas na formação continuada para produzir impactos nessas classes. No procedimento metodológico foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas com 15 professores que atuam em classes multisseriadas.

As autoras concluíram que os sujeitos se encontram em situações desfavoráveis para desenvolver um trabalho de qualidade e contextualizado, devido às questões de infraestrutura das escolas que são precárias e ao quantitativo de estudantes numeroso.

Leite et al (2010) desenvolveram estudos acerca das “Necessidades formativas e formação contínua de professores de Redes municipais de ensino”. Esta pesquisa possibilitou o olhar para necessidade de formação continuada acerca da responsabilidade municipal, uma vez que as escolas multisseriadas são atendidas pela rede municipal de ensino.

Como objetivo geral, os autores se propuseram a identificar o perfil dos professores e diagnosticar as suas necessidades formativas como subsídios para a

construção de processos de formação contínua, buscando criar condições para que a instância municipal, mesmo nas menores cidades, ofereça formação contínua de qualidade aos seus professores. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 533 professores de escolas públicas, de diferentes municípios. O procedimento metodológico para coleta de dados foi o questionário por amostragem. Os dados foram tratados a partir da análise do discurso.

Leite et al (2010), chegaram à conclusão de que é desafiador ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o número de disciplinas, principalmente Língua Portuguesa e Matemática que têm sido as disciplinas submetidas ao sistema de avaliação nacional e das quais são cobradas, pelo sistema educacional, uma aprendizagem maior dos estudantes.

Portanto, o levantamento feito neste GT – 08 de formação de professores apresenta neste recorte temporal, 271 (duzentos e setenta e um) pesquisas, das quais quatro se aproximaram do nosso objeto de estudo – as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie - permitindo-nos compreender o que vem sendo desenvolvido em relação à multissérie.

Outro grupo a que recorremos nesse levantamento foi o GT – 03 de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, que surgiu do GT - Educação para o meio rural no ano de 1981 que em seguida, no ano de 1993, passou a se chamar Movimento Sociais e educação e, por fim, desde 2010 passou a ser intitulado Movimentos Sociais, Sujeitos e Processo Formativos. Levantamos, então, 131 (cento e trinta e um) trabalhos aceitos pela ANPED, no período de 2005 a 2015. Vimos que neste GT há uma diversidade de temáticas predominantemente ligadas aos movimentos sociais e, quanto à aproximação com o nosso objeto de estudo, há apenas duas produções, conforme segue:

QUADRO 2. TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS COMUNICAÇÃO ORAL DO GT – 03 – MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSO FORMATIVOS

REUNIÃO/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/ES	INSTITUIÇÃO
31ª/2008	A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo	Maria Antônia Souza	UTP
35ª/2012	Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no Município de Urubici/SC	Kamila Farias Pantel	UFSC

Fonte: A Autora. 2015.

Nota: Com base no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br> acessado em setembro/outubro de 2015.

O primeiro trabalho analisado neste GT tem como título: "A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo", de Souza (2008), da Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolvida com o objetivo de fazer um levantamento de pesquisas sobre educação do campo a partir de diversos temas relacionados ao contexto político, social, cultural, da prática pedagógica e da formação de professores.

A pesquisa realizada orienta os pesquisadores da área da educação do campo e rural à compreensão histórica e social com um enfoque amplo na experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

O procedimento metodológico para coleta de dados foi a análise documental dos trabalhos que tratavam da educação no Movimento Sem Terra e outros trabalhos que explicitam a educação do campo, fazendo assim, um levantamento de dados que serve de suporte para outros pesquisadores.

As considerações finais dessas pesquisas apontam para os distanciamentos das práticas educativas relacionadas ao mundo do trabalho, a formação de professores que não está vinculada à realidade do campo, que ainda é um desafio, assim como políticas públicas de educação que atendam a essa especificidade, através da luta dos movimentos sociais. Nesta perspectiva Souza (2008) considera o momento da educação do campo brasileiro importante, principalmente aliados à necessidade de unir forças para garantir esse direito.

O trabalho de Pantel (2012) intitulado "Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC" teve como objetivo refletir a dinâmica estabelecida nas comunidades rurais, onde a presença da escola parece imprescindível em seu desenvolvimento e continuidade. Um dos procedimentos adotados na pesquisa foi o contato estabelecido com as gestoras da secretaria municipal de educação, bem como de observações, acompanhamentos e diálogos constituídos junto a uma destas escolas, sua professora, estudantes e comunidade; além de ter coletado informações da secretaria municipal de educação, referentes aos índices de desempenhos das escolas urbanas.

Como conclusão, Pantel (2012) apontou a percepção sobre a escola rural multisseriada como espaço de potencialidade na educação, podendo se trabalhar na perspectiva da emancipação.

Os achados das pesquisas no GT- 03 de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Formativos, contribuíram com nosso objeto de estudo na medida em que põem em evidência os sujeitos coletivos da luta por uma educação do Campo, os movimentos

sociais, principalmente em relação à multissérie nos últimos anos, no sentido de relacionar os processos formativos que os professores da multissérie participam.

Ainda sobre outras pesquisas que têm uma aproximação com a formação dos professores da multissérie, no banco de teses e dissertações da UFPE, selecionamos os achados em dois programas de Pós-Graduação em Educação, o PPGE e o PPGEduC, no recorte temporal de 2002 à 2015.

Nos referidos Programas foram encontradas duas pesquisas que apresentam aproximação com o nosso objeto por tratarem da prática pedagógica nas escolas do campo - uma tese de doutorado defendida no PPGE e uma dissertação de mestrado que discute os processos de avaliação da aprendizagem.

No recorte temporal delimitado, encontramos ainda duas dissertações no PPGEduC que se aproximam do nosso objeto.

Diante do exposto, passamos a tratar das quatro pesquisas, conforme seguem:

QUADRO 3. TRABALHOS SELECIONADOS BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE

ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/ES	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA
2009	As prática pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como na escola	Maria do Socorro Silva	UFPE	Tese
2013	Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural	Michele Guerreiro Ferreira	UFPE	Dissertação
2013	Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais	Denise Xavier Torres	UFPE	Dissertação
2013	Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE	GirleideTôrres Lemos	UFPE	Dissertação

Fonte: A Autora. 2015.

Nota: Com base no site da UFPE: <https://www.ufpe.br/acessado> em setembro/outubro de 2015.

Por se tratar de três dissertações e uma tese, realizar essas leituras nos possibilitou uma maior compreensão acerca dos processos formativos e das práticas docentes na multissérie.

As dissertações de Lemos (2013), Ferreira (2013) e Torres (2013), embora permitam construir uma relação de diálogo com o currículo, com as questões étnico-raciais e com a avaliação nas escolas que se situam em áreas rurais, que são também

multisseriadas, fez-se necessário uma leitura aprofundada sobre as mesmas, aprofundamento que conseguimos a partir da aproximação com a tese de Silva (2009), que versa sobre as escolas do campo e a relação com a prática.

A tese do doutorado de Silva (2009), intitulada “As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola” traz como objetivo geral: compreender as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Escolas Básicas do campo, que se filiam ao discurso político-pedagógico e epistemológico da Educação do Campo. Nesse sentido, a pesquisa aponta que a materialidade da prática pedagógica acontece na sua especificidade a partir da relação entre os sujeitos envolvidos, tais sejam: docentes, discentes e gestores; o diálogo com as famílias, as comunidades, os movimentos sociais do campo redimensionando a vida na escola e a vida nas comunidades.

No que diz respeito às escolas multisseriadas, Silva (2009) desvela a necessidade de melhores condições de infraestrutura, de formação inicial e continuada para os/as professores/as para uma possível valorização das diferentes práticas pedagógicas. Assim, a autora ressalta o papel e o lugar dos processos formativos na configuração da materialidade da prática docente.

Em diálogo com as contribuições supracitadas, Torres (2013) trata das "concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais". A referida pesquisa foi realizada na cidade de Caruaru. A princípio houve um contato com SEEJCT para ter acesso aos documentos das escolas e logo após iniciar a ida ao campo que proporcionou a escolha das escolas, para obtenção de dados foram aplicados dois questionários: um para identificação da escola e outro para identificar o/a professor/a, além disso, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Frente a estas questões, Torres (2013), faz indagações sobre os estudantes e a relação com as avaliações, especialmente a falta de formação adequada para o/a professor/a, e se esses espaços de formação consideram os sujeitos camponeses e suas diferenças e especificidades.

Lemos (2013) apresenta em sua dissertação os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru – PE, fazendo uma discussão do currículo destas escolas situadas no campo, com olhar específico para as multisseriadas. Essa pesquisa apresenta uma abordagem teórica dos estudos pós-coloniais, tendo como objetivo geral compreender os sentidos dos saberes dos povos camponeses tratados nos conteúdos de aprendizagem nas práticas curriculares

do(as) professores(as) que lecionam nas escolas localizadas no território rural do município de Caruaru – PE.

Os instrumentos de coleta adotados foram os questionários e as entrevistas semiestruturadas. Na análise dos dados, utilizou-se da Análise do Conteúdo, baseada em Bardin (2011).

As conclusões apontaram para o distanciamento que ocorre em relação aos currículos que são propostos, pois os mesmos são engessados na perspectiva hegemônica rural. Nessa direção, a autora aponta a necessidade do diálogo com a educação do campo, uma vez que as professoras reconhecem os povos do campo como sujeitos de direito e de saberes, reconhecendo a escola como espaço de diálogo.

Já a dissertação de Ferreira (2013), trata dos sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural, baseados nos estudos pós-coloniais, apresentando como objetivo geral compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural.

A mesma utilizou-se da abordagem qualitativa e como instrumentos de coletas de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, além de um diário etnográfico. Os resultados mostram que as formações dos professores não atendem às necessidades de trabalhar as relações étnico-raciais, os livros didáticos utilizados apresentam uma história enviesada e incoerente sobre os diversos povos, o silenciamento dos conteúdos que são trabalhados na escola não permite a relação com a cultura de relação étnico-racial.

O estado do conhecimento a partir do descritor: "formação de professores das escolas multisseriadas", levou-nos a perceber que não existe um só caminho ou mesmo uma única forma de tratar a formação; cada novo estudo traz à tona novas possibilidades de trabalho pedagógico. É por esta razão que o olhar para as formações de professores que acontecem em escolas multisseriadas, precisa vir a contribuir com mais uma perspectiva de trabalho para aqueles/as que atuam como profissionais docentes nestas escolas, respeitando suas especificidades de contextos.

Consideramos que a análise dos trabalhos selecionados neste levantamento, permitiu-nos corroborar o interesse existente no contexto acadêmico no tangente às pesquisas com os professores da multissérie e suas experiências.

Assim, percebemos que nosso estudo se aproxima das pesquisas acima estudadas, no sentido de trazer um olhar para a formação de professores da multissérie e os desafios

e o diálogo entre o campo e o rural, vividos por esses professores que são os protagonistas na comunidade e na escola.

Diante do exposto, entendemos que nossa pesquisa se diferencia das demais, pois trata das expectativas formativas a partir das vozes dos/as professores/as e isto nos permite visualizar a influência da formação do Programa Escola da Terra em Pernambuco para a trajetória formativa e profissional destes, considerando que o processo de formação é contínuo e leva-os ao crescimento pessoal, social, profissional e acadêmico. Além disto, nossa pesquisa poderá impulsionar outras formações, visto que esse Programa tem uma história recente no país e especialmente em Pernambuco.

2.2 Contribuições da Educação do Campo para formação de professores

Os estudos realizados nesta dissertação foram delineados no caminho da Educação do Campo, em articulação com os/as professores/as da multissérie e suas expectativas formativas a partir da vivência nos momentos formativos do Programa Escola da Terra, em Pernambuco.

Pensar a Educação do Campo permite-nos também entender o seu surgimento a partir do que percebemos enquanto Educação do e no Campo acerca das escolas multisseriadas, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior para os povos do campo, pois inúmeras visões distorcidas sobre a realidade dessa educação, dimensão conceitual, foram disseminadas. Durante décadas, a educação realizada no campo foi chamada de educação rural, e o professor era chamado de professor rural (ARROYO, 2005).

Os povos do campo, integrados à educação popular, trazem uma história de lutas e conquistas através de muitos esforços realizados, principalmente pelas lutas dos movimentos sociais para buscar garantir o que lhe é de direito: uma educação escolar voltada para a realidade enquanto especificidade do campo.

A partir das lutas, reflexões e discussões realizadas desde os primeiros passos do movimento *Por uma Educação do Campo*, bem como desde as primeiras Conferências Nacionais, que discutiram políticas educacionais e públicas para a Educação do Campo, é que se conseguiu oportunizar uma discussão na perspectiva de uma nova abordagem para a educação que acontecia no campo, permitindo trazer à tona os desafios daqueles e daquelas que chegam à escola com o saber empírico para construir o saber científico. De acordo com Cruz (2012)

Estão incluídos nessa categoria povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou o mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, catingueiro, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros) (CRUZ, 2012. p. 595-596).

Outros eventos históricos realizados pelos movimentos sociais do campo foram decisivos para o avanço da Educação do Campo, dentre eles houve alguns que se destacaram para que hoje nós pudéssemos ter acesso a essa educação, tais como o *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (I ENERA, 1997), para a preparação da *1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, que aconteceu no ano seguinte, em 1998, organizado pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO e pelo UNICEF.

Posteriormente, a pauta dessas conferências que trazia as inconformidades da educação oferecida para o campo, provocou os Estados a realizarem as suas conferências estaduais em 1999 e a começarem a ver o campo com outro olhar e com necessidade de mudança.

Ainda no ano de 1998 surgiu o PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. No ano 2000, a pressão dos movimentos sociais aumentou e a Educação do Campo deixou de ser chamada de Educação Rural e passou a ser chamada Educação Básica do Campo, que nos debates dos anos seguintes foi deixada de ser chamada de Educação Básica do Campo para Educação do Campo. O grande destaque da Educação do Campo foi a criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002) que apontavam caminhos a serem vivenciados na Educação do Campo: que é o respeito à identidade e à cultura de cada povo.

Diante de todas essas lutas e conquistas, a Educação do Campo vem trilhando grandes rumos na história do nosso país. Hoje, os movimentos camponeses que engendram as lutas e reivindicações são compreendidos e respeitados nas diversas instâncias do país, desde os estados e municípios, desde a Educação no Ensino Fundamental - em que estão as escolas multisseriadas que se encontram no campo - até os jovens e adultos dos cursos de nível Médio e de Ensino Superior.

Nesse sentido cabe considerarmos que, enquanto a mudança for apenas na terminologia do nome, do rural para o campo, não haverá avanços nas discussões e nas práticas. É preciso, portanto, que sejam vivenciadas novas possibilidades para que a

educação do campo se efetive a partir de suas especificidades e necessidades, mantendo como referência sempre o sentido desta Educação para os sujeitos que a fazem.

Desta forma, a Educação do Campo precisa romper com a lógica do modelo imposto pelo sistema educacional, na perspectiva de pensar propostas voltadas à realidade local, de modo a criar possibilidades de fazer relação entre a escola, a comunidade e o trabalho, considerando os saberes locais, a identidade dos povos e a cultura.

Diante disso, a sua base se alicerça na luta dos movimentos sociais do campo que assumem as discussões e as propostas, sendo estes, considerados os protagonistas dessa história, como afirma Caldart

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além da mesma (CALDART, 2012, p. 257).

A autora afirma a importância dos movimentos sociais do campo no momento de enfrentamento no que se refere a luta pela Educação do Campo, baseado no respeito à identidade campesina e às relações da classe trabalhadora. Ainda de acordo com a autora, compreendemos que os nexos estruturantes da Educação do Campo perpassam este cenário de enfrentamentos e lutas - o que torna a mesma, fruto de uma experiência de grupos ativos, que a partir de suas vivências apresentam suas demandas tomando por base os elementos que são constituintes de sua identidade enquanto sujeitos do campo.

Cabe ressaltar que o movimento mais recente que conseguiu juntar forças de militantes dos diversos estados brasileiros, representantes de universidades e demais simpatizantes da causa, foi o II ENERA, que depois de 18 anos aconteceu em setembro de 2015, em Luziânia - Goiás, em um momento de crise vivida no País e muita insatisfação em diversos setores. Todavia, o movimento aconteceu sob a força da retomada pela luta dos povos do campo, em especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que com sua militância toma a frente e levanta a bandeira em favor do respeito aos direitos dos povos do campo.

O II ENERA veio com um apelo às questões também agroecológicas, exigindo uma articulação do campo e da cidade contra as forças do capital, demonstrando insatisfação com o que o governo propõe para a agricultura familiar, que é uma proposta puramente do agronegócio, não atendendo aos povos do campo.

No âmbito das escolas multisseriadas, esse II ENERA foi marcado pelas discussões e experiências já vividas nessas escolas, pensando propostas na perspectiva da construção de um projeto contra o fechamento de escolas, considerando a formação humana e em busca de transformar as áreas de assentamento em territórios livres do analfabetismo.

Nos últimos anos identificamos o aumento no fechamento de escolas no campo, de acordo com Taffarel e Munarin (2015, p 47), que apresentam de acordo com uma pesquisa feita por ambos o seguinte dado: “A última lista divulgada pelo MEC (INEP) aponta que 4.084 escolas municipais e estaduais foram fechadas no decorrer de 2014, quase absolutamente todas no campo”, isso significa que dentre este número estão as escolas multisseriadas, levando os estudantes para escolas na cidade, fortalecendo o movimento de retirada dos povos do campo do seu espaço, em especial as crianças, desrespeitando o que lhes é direito: a educação na sua localidade.

Por escolas multisseriadas compreendemos na acepção de Moraes et al (2010, p 400) que conceitua as escolas multisseriadas formadas por “[...] estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor ou professora [...]”. Para tanto, as escolas multisseriadas vistas na educação com discriminação, são além do que culturalmente se conhece a seu respeito, são de fato a educação mais próxima da diversidade e da implantação da interculturalidade que as crianças que se encontram no campo têm - uma vez que o professor para atuar nela, tem que ser mais do que responsável por conduzir o processo de ensino aprendizagem, precisando manter relações de respeito à diversidade e às culturas.

Algo relevante ainda a ser estudado em relação aos professores/as nas escolas multisseriadas, refere-se à questão do rural e do campo, como explorar as questões da educação do campo para os professores, ou até exigir uma nova postura, se existe ainda localidades em que os professores não tiveram acesso ao marco regulatório.

Assim, em se tratando de tantas questões a serem pesquisadas e estudadas no âmbito da educação do campo e das escolas multisseriadas, faz-se necessário termos a clareza que mesmo as escolas multisseriadas necessitando de uma mudança, desde a prática dos professores até às questões de infraestrutura e de apoio pedagógico, convocando a lutar para que o direito à educação no local em que vive seja respeitado. Diante deste cenário, a Resolução CNE nº 2/2008 fortalece o direito à educação do campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL/MEC/CNE, 2008).

Em meio às questões voltadas para Educação do Campo temos as políticas de formação de professores que se apresentam como fundantes no sentido de oferecer suporte, proporcionar aprofundamento e realizar aproximações nas discussões que emergem sobre educação, educação rural e educação do campo.

Ressaltamos que nosso entendimento acerca das políticas educacionais segue em consonância com Saviani ao afirmar que

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (SAVIANI, 2008, p. 7).

Nesta direção, o autor nos remete ao fato de que as políticas educacionais brasileiras têm uma relação estreitamente ligada ao Estado, que por vezes estão voltadas aos interesses do modelo educacional capitalista vigente, dificultando as relações dessas políticas no que se refere à Educação do Campo e às políticas de formação de professores.

Dessa maneira, na trajetória da Educação do Campo nesse País alguns marcos legais também foram importantes para garantir os direitos adquiridos nas lutas que outrora foram travadas pelos movimentos sociais do campo, dentre eles enfatizamos a Resolução CNE/CEB de abril de 2002, que: “*instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*”, posteriormente a Resolução Nº 2 de 28 de Abril de 2008, que: “*Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*” e ainda o Decreto nº 7.352, de 5 de novembro de 2010, que: *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*, considerando que estas são conquistas que pertinentes aos povos do campo.

Desta forma, compreendemos a necessidade de que a Educação do Campo seja implantada e vivenciada a partir dos direitos dos sujeitos do campo, do respeito a suas culturas, tradições, produção e especificidades, bem como a partir da oferta de uma formação profissional voltada para os que atuam nesta realidade.

2.3 Políticas de Formação de Professores

Tratar a formação do professor e as políticas voltadas à esta, é fundamental para que reconheçamos as especificidades que permeiam a profissão. Diante das demandas atuais de professores e professoras, faz-se necessário estarmos conscientes de nossa função e dos objetivos que norteiam nossa ação prática, como afirma Saviani:

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura (SAVIANI, 2009, p. 150).

O autor nos faz compreender o quanto a formação profissional dos professores constitui relação com sua atuação, na medida em que norteia sua prática e permite ao professor desenvolver-se. Diante disto, estamos concebendo a instituição formadora como contexto de formação, pois a partir deste espaço professores e professoras ressignificam suas aprendizagens iniciais, podendo de forma mais segura, contextualizar suas ações na prática, a partir das vivências de sua formação, seja esta inicial ou continuada.

A partir destas considerações, defendemos que a formação continuada necessita estar relacionada com a formação inicial, onde ambas se articulam, levando o/a professor/a ao aprofundamento e aperfeiçoamento de sua prática.

Por essa compreensão, a formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (BRASIL, 2015, p.8).

O fragmento acima citado, expressa o compromisso com a necessária relação entre a formação inicial e continuada, bem como a importância do diálogo na constituição de uma política pública de formação, a fim de possibilitar ao professor condições de desenvolvimento e atuação profissional.

Trazendo esta discussão para a Educação do Campo, percebe-se que os programas de formação para professores desenvolvidos no Brasil têm possibilitado aprofundamentos no âmbito da teoria e das práticas. No que se refere especificamente a formação de professores do campo, o diálogo vem arraigado entre o rural e o campo, apresentando uma relação com a escola e às questões sociais que envolvem o compromisso com a classe trabalhadora. A esse respeito, Menezes Neto (2011), apresenta como proposta de políticas inovadoras, os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, aproximando as discussões e o diálogo sobre Educação do Campo.

Os cursos de Licenciatura do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (MENEZES NETO, 2011, p.25).

Para o autor, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo abrangem um diálogo de propostas pensando o campo como espaço de conhecimento e de produção, enquanto política de melhoria, a partir do paradigma da educação do campo e para que esta se materialize no contexto das escolas e das comunidades do campo, além de se caracterizar como um campo em disputa com a classe hegemônica.

Salientamos, contudo, que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo não são, por si só, a solução, pois no âmbito dos programas houveram outras contribuições que deixaram influências nos/as professores/as, principalmente os que lecionam no Ensino Fundamental anos iniciais, onde se concentram as escolas do campo e multisseriadas, como o Programa Escola Ativa, que mesmo apresentando uma metodologia diferenciada, advinda da experiência na Colômbia, com a utilização de cadernos de aprendizagem, no que se refere a sua prática na sala, deixou sua marca nos professores e na escola.

Outro programa que também têm contribuído para a formação do Professor é o PNAIC³, no qual os professores tanto da cidade como do campo, vivenciam participando dos momentos formativos e das realizações das atividades propostas, com um olhar para alfabetização.

³ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

No que se refere ao Programa Escola da Terra, e a sua influência na formação enquanto programa direcionado para professores/as que atuam no campo, prioritariamente que trabalham em escolas multisseriadas, bem como suas contribuições, estão ligadas ao olhar direcionado para os/as professores/as do campo e da multissérie, embora ainda em andamento em alguns estados brasileiros.

É notório que diante da situação em que se encontra o País, na conjuntura⁴ política, econômica e social vigente, há vestígios de comprometimento na Educação, mesmo entendendo que os mais atingidos são as classes populares, que lutam com o Estado pela garantia dessa educação.

A história de luta na Educação do Campo foi baseada na trajetória dos movimentos sociais, que se tornaram protagonistas frente às discussões que abriram espaços para o chamado de todos ao despertar e ao compromisso, fortalecendo a caminhada de luta por essa educação.

Nessa trajetória de resistência do movimento por uma Educação do Campo, as inquietações surgem a partir do que se tem encontrado - como a predominância da educação rural enraizada nestas escolas.

Ressaltamos que, fazer essa escolha pela Educação do Campo implica nos reconduzir quanto à formação continuada dos/as professores/as, quanto a construir outra postura da escola e da parceria com a comunidade, respeitando os princípios da Educação do Campo e os saberes campesinos.

Em relação aos programas de formação de professores/as, que embora tenham apresentado suas contribuições, compreendemos que mesmo com os avanços, os/as professores/as por anos foram direcionados a desenvolverem seu trabalho com práticas embasadas na educação rural que lhes foi apresentada, não havendo questionamentos se esse modelo era o melhor para os/as professores/as e também para as comunidades, distanciando-se do que foi pensado, lutado e construído até hoje para educação do campo de forma contextualizada, envolvendo a questão do trabalho e da produção dos sujeitos do campo, pensando no desenvolvimento de todos. Segundo Fernandes (2011):

A Educação Básica no Campo é uma condição fundante para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito. Traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira (FERNANDES, 2011, p.141).

⁴A conjuntura política nacional brasileira e entraves diante das mudanças ocorridas, principalmente no âmbito da educação é perceptível que os avanços principalmente na Educação do Campo ainda

Dessa forma, o autor apresenta o quanto a Educação Básica do campo possibilita aos sujeitos compreenderem seu papel de cidadão, para que se reconheçam como parte da história da sociedade.

As políticas de formação de professores/as direcionadas nos diversos espaços educacionais, principalmente os das escolas multisseriadas, apresentam fragilidades que impedem a qualificação profissional e contribuição para o exercício na prática com responsabilidade e comprometimento, para que visualizem as melhores condições de trabalho bem como o incentivo e melhoria da educação.

Para Oliveira, Montenegro e Molina (2011)

A não viabilização para qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA, MONTENEGRO, MOLINA, 2011, p. 65).

Os autores retratam a realidade em relação aos professores/as que atuam nas escolas do campo e não participam de formações que levem em conta a realidade em que atuam, como afirma Arroyo (2007, p.168): “Como ser educadora e educador, administrador, pedagogo ou professor do campo sem um estudo sério dessa tensa história? O conhecimento dessa história terá de fazer parte da formação de educadores do campo”.

Nos últimos 20 anos identificamos conquistas em relação a formação para professores/as do campo a partir do Escola Ativa (1997), PRONERA⁵(2004), do curso de Pedagogia da Terra (2004), das Licenciaturas em Educação do Campo (2004), o PACTO⁶com a implantação do PNAIC (2012) e do Escola da Terra (2012).

Embora reconheçamos as conquistas acima expostas, identificamos que ainda há lacunas e insatisfações no âmbito da formação de professores do campo, em que a oferta ainda não atende à demanda de professores que atuam no campo.

Portanto ao pensarmos na Educação do Campo e as políticas de formação de professores/as, considerando os entraves e os avanços, entendemos que é preciso caminhar no sentido de realizar uma política de formação de professores/as que compreendam os espaços e os sujeitos construtores dessa trajetória.

⁵Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

⁶ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

2.4 Formação Continuada de Professores

Tratar a formação de professores do ponto de vista do marco regulatório exige que nos reportemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9394/96, ao afirmar que:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Considerando os aparatos legais que regem a Educação Básica Nacional, compreendemos que a formação de professores/as, instituída na LDB abrange a vivência do curso que permita o exercício do magistério, nesse sentido a formação de professores/as mínima exigida é considerada fundamental para atuar na docência.

O professor, ao iniciar a vida profissional docente tem como alicerce a formação inicial e ao adentrar a sala de aula novos desafios emergem, exigindo a continuidade da formação, requerendo assim a formação continuada.

O campo da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil tem se caracterizado como desafiador, sobretudo porque os processos formativos desenvolvidos pelos sistemas educacionais, por vezes, se distanciam das especificidades necessárias aos professores.

É na perspectiva acima exposta que a formação continuada de professores emerge para articular os desafios profissionais postos às necessidades formativas, objetivando continuidade e aprofundamento na formação em busca de constituir conhecimentos que favoreçam o fazer docente. Nesta perspectiva, Gatti (2011) explicita que:

[...] a Formação Continuada como um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. (GATTI, 2011, p.21).

A autora traz uma inquietação a respeito da formação, que nos permite compreender as necessidades formativas dos professores e de novas aprendizagens. Porém, há outros entraves em torno da formação continuada, conforme salienta Gatti (2008):

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. (GATTI, 2008, págs. 60 -61).

A autora destaca que, a partir do aumento da oferta das formações, é necessário pensar não apenas na quantidade destas, mas atentar para o modo como estão sendo pensadas e estruturadas, além de se estabelecer os critérios de validade das mesmas e os diferentes discursos coletivos em torno da formação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MULTISSÉRIE E METODOLOGIA DA ALTERNÂNCIA

3.1 Formação de Professores da Multissérie.

A relação hoje com as escolas multisseriadas tem sido posta a partir de um novo olhar. Assim, para compreendermos o que acontece com essas escolas na atualidade, buscamos leituras que fundamentassem o que temos até hoje.

Recorremos ao marco legal que iniciou o processo de formação da educação nesse país - um fato muito importante a ser levado em consideração é como iniciaram as primeiras escolas e quais os acessos que as crianças tinham às mesmas. Contudo, para tratar do contexto histórico, apresentamos algumas trajetórias em uma perspectiva de linha do tempo a qual abordamos a seguir.

De acordo com os estudos de Atta (2003), a expulsão dos Jesuítas do Brasil fez surgir os primeiros professores ambulantes que ensinavam de fazenda em fazenda as primeiras letras. Iam às pequenas vilas, lugarejos, reuniam as crianças e ensinavam elas a ler, escrever e contar. Em 1827, oficializa-se, com essa prática, o início da Educação Básica com a criação da lei geral de ensino que em seu artigo primeiro determina que: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, existirão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (ATTA, 2003; NEVES, 2000).

Após 93 anos, já na época da República, é que se inicia mais um avanço na educação. Em 1920, os grupos escolares foram organizados em seriação e separados por sexo, mas nas vilas e povoados, bem como na zona rural, permaneceram funcionando as escolas isoladas multisseriadas. Carvalho (2004) também estuda a questão do surgimento e funcionamento dos grupos escolares asseverando que

As aulas eram dadas na casa do próprio professor e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento, para local de ensino. Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse. Foi só na década de 1870 que se construíram os primeiros edifícios escolares para funcionarem como escolas públicas no Brasil, sendo o primeiro deles no Rio de Janeiro (CARVALHO, 2004, p. 187-188).

Em 1970, o modelo seriado e a municipalização de alguns programas criados passam a ser de responsabilidade dos municípios. E em 1988, a Constituição ofereceu

maior autonomia aos municípios com a criação do sistema de ensino. Segundo a LDB (1996),

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

Considerando o referido artigo, sobre o acesso à educação e a sua obrigatoriedade, percebe-se que este é de suma importância para compreendermos que os espaços e os sujeitos de diferentes grupos têm direito ao acesso à educação, de acordo as com especificidades e particularidades de território e identidades.

Sendo assim, em consonância com os aparatos legais e normativos que regem a Educação Básica Nacional, especificamente no âmbito da Educação do Campo, nos reportamos ao surgimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo um marco legal que assegura

A identidade das escolas do campo é definida para vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, 2002).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo apontaram caminhos a serem vivenciados nas diversas instâncias do país, pois foram pensadas e elaboradas objetivando a efetivação, nos diversos espaços rurais, do direito à educação de qualidade, bem como uma proposta pedagógica que valorizasse os espaços e a cultura local.

O grupo de estudos e pesquisas GEPERUAZ⁷ tem contribuído para a divulgação de panoramas entorno da educação em escolas multisseriadas. Para Hage (2006, p. 4), “as escolas multisseriadas [...] têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”.

Todavia, Hage (2006) sinaliza que isso acontece com um grande ônus para as escolas multisseriadas, que são consideradas escolas pelo fato de que possuem portaria

⁷Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia.

oficial como escola, apesar de em sua estrutura física possuir, na maioria delas, apenas uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro.

Outro ponto de ressalva é a organização das escolas multisseriadas, desde a sua constituição inicial, a partir da junção dos anos/séries em um só espaço de sala de aula, trazendo desafios e sobrecarga para o professor no processo diário da sala de aula, pois é preciso metodologia adequada para desenvolver uma prática docente que garanta o ensino e aprendizagem dos estudantes, respeitando as diversidades presentes nessa junção.

De acordo com Barros (2005, p. 144), “as escolas multisseriadas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, nas suas vilas e comunidades, haja vista que a preferência seja que as crianças e adolescentes estudem na escola que seja da e na comunidade”. Por isso, as escolas multisseriadas são vistas como instrumentos que promovem a formação humana das crianças através da comunicação, das relações sociais, construindo o ser humano em sociedade. Sendo assim, trabalhar nas escolas multisseriadas é muito mais que dar aulas para crianças que vivem nas comunidades rurais.

A marca deixada pela trajetória das multisseriadas, de acordo com Santos e Moura (2010), se configurou durante anos como “junção de alunos”, conforme citação abaixo:

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracteriza pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetidos à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. (SANTOS e MOURA, 2010, p.35).

Dessa forma o que Santos e Moura (2010) afirmam é que ainda há resistência depois de tantos anos dessas escolas. Elas apresentam uma relação para além da educação, pois é no seu espaço físico que a comunidade se reúne e se encontra, sendo nas comunidades do campo, a escola, o ponto de referência.

A organização das escolas multisseriadas do campo é sempre um desafio no que concerne à concepção de escola de campo, pela qual se baseia a luta dos movimentos sociais, como afirmam Molina e Sá:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvida no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (MOLINA e SÁ, 2012, p. 324).

Assim, a concepção de escola do campo que Molina e Sá enfatizam oportuniza entendermos a necessidade de investir nessas escolas, desde o espaço físico até a formação humana que envolve professor, estudantes e comunidade, despertando o interesse e o envolvimento coletivo educacional, cultural e político.

A escola, seja ela seriada ou multisseriada, apresenta também uma lógica pronta, bem estruturada e organizada, de uma forma pedagógica e com regras a serem seguidas, entre o professor e o aluno. Dessa maneira o/a professor/a necessita ter acesso e participar de momentos de formação que contribuam para derrubar esse modelo pronto e acabado que vem sendo vivenciado nas escolas, principalmente na multissérie que se mostra com um distanciamento a realidade das crianças que vivem no campo.

Nesta perspectiva, a formação continuada para os professores que atuam nas escolas multisseriadas é um desafio, pois muitas vezes não condiz com a real necessidade dos sujeitos que fazem a educação do campo - o que leva a um distanciamento da formação com a realidade. Enfatizamos, ainda, que precisa ser levado em consideração o interesse da gestão, permitindo que os/as professores/as ao participarem desses momentos formativos e possam fazer deles um diferencial em sua prática diária.

Essa formação continuada para os/as professores/as que estão nas escolas multisseriadas faz-se sobre um olhar diferenciado, pois embora as escolas multisseriadas atendam a estudantes com séries/anos que pertencem ao Ensino Fundamental anos iniciais em seus diferentes níveis de aprendizagem, é necessário ter compromisso e respeito aos que ali estão inseridos como professores/as e estudantes e com suas diversidades.

Várias dificuldades são vivenciadas pelos/as professores/as que atuam nessas escolas como o distanciamento das Secretarias Municipais de Educação, o planejamento, os diversos diários, o índice de reprovação, a formação de professores/as inadequada, os programas oferecidos pelo governo, e até as más condições de infraestrutura que desestimulam os/as professores/as a quererem continuar naquela comunidade.

Portanto, salientamos que diante do exposto a formação continuada para professores/as da multissérie possibilita fazer uma aproximação entre a escola, os/as professores/as, as secretarias municipais de educação, favorecendo dessa maneira que os envolvidos percebam nesses espaços formativos oportunidades de repensar e melhorar a prática.

3.2 Formação do Programa Escola da Terra – a experiência no Agreste de Pernambuco

O Programa Escola da Terra em Pernambuco realizou duas edições, através de um curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores de escolas do campo e quilombolas, prioritariamente as multisseriadas, com formação continuada para professores que atuam nas redes municipais de algumas cidades do Estado Pernambuco que fizeram adesão na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) e aceitaram fazer essa parceria entre Universidade, Governo do Estado e Rede Municipal.

O Projeto Político Pedagógico do Programa foi pensado e construído alicerçado na pedagogia da alternância respeitando os tempos e os espaços dos sujeitos envolvidos, oportunizando que aos professores/as cursistas desse processo formativo alternassem o tempo para o estudo e para o trabalho.

No curso são vividos esses dois momentos: o tempo para o estudo - **Tempo Universidade** e o tempo para o trabalho - **Tempo Comunidade**, permitindo que a experiência de Pernambuco, orientada pela UFPE/CAA aproximasse o diálogo com os acompanhamentos vivenciados durante o Tempo Comunidade, em que os formadores iam ao encontro dos/as professores/as nas respectivas escolas e comunidade.

Percebe-se, dessa forma, que a experiência da alternância pedagógica, especificamente em Pernambuco enriqueceu a troca de saberes e aproximou a comunidade, a escola e a universidade no processo educativo.

Para tanto, o curso oportunizou aprofundamento no que se refere às concepções e princípio da Educação do Campo, no sentido de oferecer para os/as professores/as novas possibilidades com o olhar voltado às especificidades do campo.

3.3 Alternância Pedagógica

No contexto educacional, a pedagogia da alternância surgiu na França na década de 1930, nas Casas Familiares Rurais, oportunizando aos filhos de agricultores a possibilidade de continuarem seus estudos mesmo precisando trabalhar.

Para Souza e Mendes (2012) essa metodologia atenta para a organização dos tempos pedagógicos, possibilitando articulação entre escola e comunidade.

A organização dos tempos na escola do campo está fundamentada na alternância pedagógica, entendida como uma metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e formação na família/comunidade, possibilitando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico em alternâncias e adequando-o à realidade dos sujeitos educativos (SOUZA e MENDES, 2012, p.258).

De acordo com as autoras (2012), percebe-se a importância de oportunizar aos sujeitos do campo acesso à vivência na escola, podendo ser organizado o tempo, intercalando espaços entre a escola e o trabalho, criando uma relação de diálogo com as vivências na comunidade.

Segundo Cordeiro, Reis e Hage (2011), a pedagogia da alternância é

[...] um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação. (CORDEIRO; REIS; HAGE 2011, p. 120).

Os autores tratam a pedagogia da alternância, mostrando como a relação é construída no pensar esses tempos e espaços - uma vez que os sujeitos envolvidos nesse processo se tornam autores.

No Brasil, embora tenha sido implantada em 1.969, a divulgação e o conhecimento sobre o assunto da pedagogia da alternância aconteceu durante anos aconteceu de maneira mais silenciosa, ganhando voz através da luta dos movimentos sociais, com ênfase no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que realizam diversos cursos por alternância pedagógica, chamado de Tempo Escola e Tempo Comunidade.

A partir das experiências exitosas das Escolas Famílias Agrícolas, a pedagogia da alternância ganhou um novo olhar, principalmente respeitando os momentos de produção dos sujeitos e favorecendo dessa forma para que não haja prejuízo na colheita e produção.

A metodologia se apresenta da seguinte forma:

Tempo Comunidade → Tempo Escola → Tempo Comunidade

Para se trabalhar com essa metodologia, faz-se necessário um diagnóstico da comunidade - uma vez que é aplicada sobre as experiências de educação do campo, pois precisa da adequação do calendário, currículo diferenciado e formação adequada para o

professor. Ressalta-se que diversas experiências de programas de educação do campo têm sido vivenciadas com alternância pedagógica, com no Projovem Campo.

Outro destaque está na realização de alguns cursos de aperfeiçoamento e extensão pela UFPE-CAA, que vivencia essa alternância, bem como o curso Intercultural Indígena, respeitando os tempos, espaços e a cultura dos diversos grupos indígenas participantes.

Esses momentos formativos ajudam a pensar, construir e vivenciar esse currículo de maneira a concretizar a proposta da pedagogia da alternância, baseada também nos saberes dos sujeitos e suas necessidades de trabalho.

Para Jesus (2010) “A alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade. Neste sentido, a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos”, podendo ser vista como possibilidade de contribuir para a formação do sujeito.

A pedagogia da alternância é uma temática pouco explorada e trabalhada no âmbito formativo, e apropriar-se dessa temática exige tanto na formação inicial como continuada, estudo para compreender a sua base, as experiências exitosas, percebendo a cultura e os saberes que são importantes para a abertura no processo de construção coletiva.

Enfatizamos que sua metodologia obtém bons resultados e proporciona aos estudantes perceber relações da escola e do trabalho, pensando na escolarização, na produção e no direito à aprendizagem, tendo como principal foco o diálogo entre os tempos formativos dos sujeitos.

4 METODOLOGIA

4.1 O Caminho Traçado na Pesquisa

A presente dissertação delineou um percurso metodológico que visou analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação às formações desenvolvidas pelo Programa Escola da Terra em Pernambuco, tendo em vista que processos formativos contemplam características próprias, que contribuem para ações que ultrapassam a sala de aula, a escola e os ambientes educativos, apresentando como resultado uma ação educativa, cultural ou social.

Além disso, as pesquisas em educação apontam possibilidades de se repensar os rumos em que a educação vem se configurando, como afirma Gatti (2007, p.13): “A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades”.

A respeito da educação, Ghedin (2008) afirma que “a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participam”, ele nos chama atenção para as associações existentes entre a educação e as práticas sociais que se constroem no contexto da educação, numa relação que almeja transformações.

Com base nesta interação, justificamos a natureza qualitativa de nossa pesquisa, a partir da abordagem exploratória, buscando explorar as expectativas formativas dos/as professores/as na formação do Programa Escola da Terra.

Ancoramo-nos em Minayo (1996, p.43) quanto ao entendimento de que “a pesquisa qualitativa não se baseia num critério numérico para garantir sua representatividade”. A autora esclarece que neste tipo de pesquisa é possível uma compreensão a partir dos instrumentos de coleta e procedimentos de análise, da complexidade que envolve o campo, do objeto de pesquisa e da produção de conhecimento.

A análise dos dados qualitativos conforme Ludke e André (1986, p. 49), permite que haja “interação entre o pesquisador com os participantes pesquisados”, possibilitando o acesso a informações que contribuam na pesquisa.

A abordagem exploratória segundo Piovesan e Temporini (1995, p. 321), permite uma maior aproximação com o objeto ainda não explorado:

Nesse sentido, a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal

Os autores defendem que, o sentido de fazer uma pesquisa exploratória é buscar nela significado, é compreender a partir do novo, de modo que para entender as descobertas e explorar os dados constituídos é preciso rever suas percepções na interação com os participantes do estudo.

A partir desta compreensão, optamos por desenvolver uma pesquisa exploratória por considerar que ela permite ao pesquisador/a desvendar mais sobre o objeto em estudo, explorá-lo, possibilitando a investigação e a familiaridade com o mesmo a partir de descobertas no contato com o campo e as/os participantes de nosso estudo.

4.2 Os Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados percorreu dois vieses: o primeiro, o procedimento de análise documental; e o segundo, tomando por base o instrumento questionário.

O primeiro nos permitiu o contato com o documento, conhecendo a normatização do programa de formação continuada Escola da Terra. O questionário aplicado constituiu-se de questões que foram respondidas pelas/os participantes da pesquisa, em que objetivamos visualizar o entendimento dos mesmos sobre as expectativas geradas a partir das formações do programa e dos demais aspectos relativos ao mesmo.

A aplicação dos questionários foi realizada nos três municípios escolhidos como campo de pesquisa: Bonito, Brejo da Madre de Deus e Caruaru, nos quais obtivemos contato com os participantes em momentos diferentes, como: reunião com os formadores, reuniões com os tutores e seminários de encerramento municipal, além do Seminário de conclusão do curso.

4.2.1 A Análise Documental

A análise documental, segundo Ludke e André (1986, p.38), “Pode ser constituída numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outra técnica, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, visualizando a construção dos documentos e suas contribuições para a pesquisa.

Na análise documental de nossa pesquisa, o instrumento analisado foi o Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores(as) de Escolas Multisseriadas e Quilombolas, no quadro do Programa Escola da Terra em Pernambuco, acessado através da secretaria do NUPEFEC- Núcleo de Pesquisa e Formação em Educação do Campo, que está localizado na UFPE/CAA.

O acesso ao documento citado possibilitou-nos a análise documental, de modo que a partir deste, pudemos atingir o objetivo proposto de pontuar as proposições do Programa Escola da Terra em Pernambuco para em seguida, traçar as relações existentes das expectativas dos/as professores/as. A análise documental se desenvolveu inicialmente a partir de uma leitura densa, buscando identificar a partir do estudo, as proposições que o documento apresenta. Em seguida, selecionamos as aproximações da proposta do P.P.P.C com as expectativas apresentadas pelas/os participantes da pesquisa de modo que, pudemos relacionar as temáticas que emergiram a partir das respostas do instrumento que segue - o questionário.

4.2.2 O Questionário

Outro instrumento utilizado para coletar os dados foi o questionário, trabalhado à luz de Lakatos e Marconi (2003 p. 2002), entendendo que: “A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas”.

As orientações dos autores serviram para que o questionário fosse pensado de maneira estratégica, para compreendermos o perfil das/os participantes, bem como fazer a análise de suas expectativas quanto à formação e identificar as temáticas que emergiram a partir do Programa Escola da Terra no Agreste Pernambucano.

O questionário foi estruturado em três partes: 1. Caracterização dos participantes; 2. Aspectos de sua atuação profissional; e 3. Formação profissional. Para elaborá-lo, tomamos como base os objetivos de identificar as expectativas de formação que tem os/as professores/as da multissérie, em relação à formação do Programa Escola da Terra; pontuar as relações existentes entre as expectativas dos/as professores/as e as proposições do referido Programa; e Identificar as temáticas que emergiram da formação no Programa Escola da Terra no Agreste Pernambucano.

A aplicação do questionário permitiu coletar dados que serviram para captarmos a compreensão dos participantes envolvidos no processo de formação da segunda edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco, especialmente nas cidades-campo da pesquisa, tomando como critério para elegê-las, os municípios do agreste que apresentaram o maior número de participantes nessa formação.

4.3 A Escolha do Campo de Pesquisa

A escolha dos municípios como campo da pesquisa, deu-se de forma a visualizar o Agreste de Pernambuco, por isto fizemos um recorte nos municípios: Caruaru, Bonito e Brejo da Madre de Deus. A justificativa de escolha é que estes aderiram ao Programa Escola da Terra para formação de professores/as especificamente voltada para os que atuam no campo, nas escolas seriadas ou multisseriadas e apresentaram o maior número de participantes.

Desta forma, temos o município de Caruaru que inscreveu 27 professoras/es para participar do curso; Bonito que inscreveu 36 professoras/es; e Brejo da Madre de Deus que inscreveu 17 professoras/es.

Informações obtidas pela Secretaria Estadual de Educação e dados colhidos no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), apresentam o quantitativo de participantes desta formação no conjunto de municípios do agreste onde se localizam os 3 que participaram desta pesquisa. Vejamos no quadro a seguir:

QUADRO 4. QUANTITATIVO DE CURSISTAS DA SEGUNDA EDIÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA DO AGRESTE DE PERNAMBUCO QUE SE INSCREVERAM SIMEC.

MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE CURSISTAS	QUANTIDADE DE TUTORES
Belo Jardim	15	2
Bonito	36	3
Brejo da Madre de Deus	17	2
Camocim	16	2
Caruaru	27	2
Garanhuns	10	1
Limoeiro	9	1
Panelas	13	1
Total de Cursistas do Agreste	143	14

Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Com base no site do SIMEC: simec.mec.gov.br/ acessado em janeiro de 2016.

No período de aplicação do instrumento percorremos os três municípios, nos quais mantivemos contato com os tutores que acompanhavam e orientavam esses/essas professores/as no Programa Escola da Terra. Nessas idas ao campo, aplicamos o questionário durante as reuniões com as/os participantes da pesquisa no Tempo Comunidade.

O período de ida ao campo durante a pesquisa e o contato com os participantes iniciou em agosto de 2016 e foi concluído em dezembro do mesmo ano, participando também do Seminário Municipal de Educação do Campo de cada município.

A seguir, apresentamos as/os participantes da pesquisa.

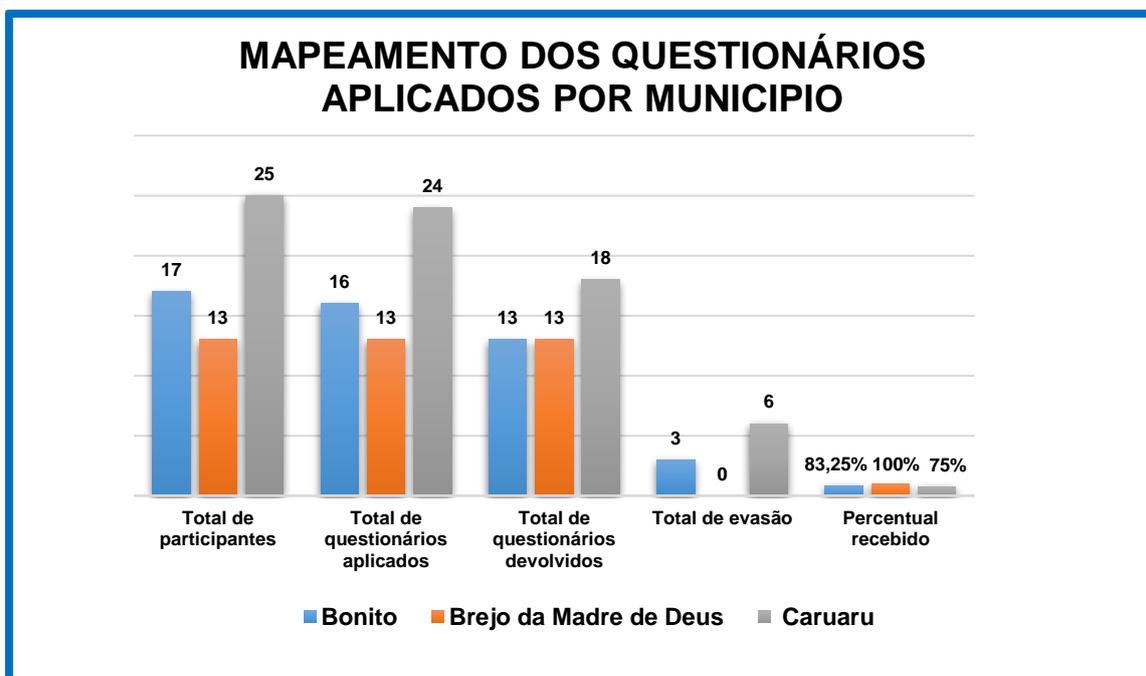
4.4 Os Participantes da Pesquisa

As/os participantes da pesquisa foram professores/as de escolas multisseriadas do campo, que vivenciaram a formação continuada na segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo nos três municípios.

Salientamos que, embora os municípios selecionados inicialmente como campo de pesquisa tenham apresentando um interessante quantitativo de participantes, pudemos identificar um índice de evasão nos três, na medida em que tivemos o contato para aplicação do questionário.

A partir deste contato, obtivemos o resultado de evasão expresso no gráfico abaixo. Todavia, estamos considerando evasão, o quantitativo relacionado aos cursistas que não estavam mais frequentando os processos formativos, sendo: em Bonito (19), Brejo da Madre de Deus (4) e em Caruaru (2). Assim, consideramos que o quantitativo de professores/as participantes da formação no Programa por municípios na região Agreste, foi um critério relevante para o presente estudo.

GRÁFICO 1. MAPEAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS POR MUNICÍPIO.



Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Com base nos dados coletados a partir do instrumento (questionários) em janeiro de 2016.

A partir do gráfico acima podemos observar que, no município de Bonito estavam frequentando 17 cursistas, porém 16 compareceram no dia da aplicação e destes, 13 devolveram respondidos. Já em relação ao município de Brejo da Madre de Deus, tivemos um total de 13 cursistas que participaram, todos responderam ao questionário e devolveram.

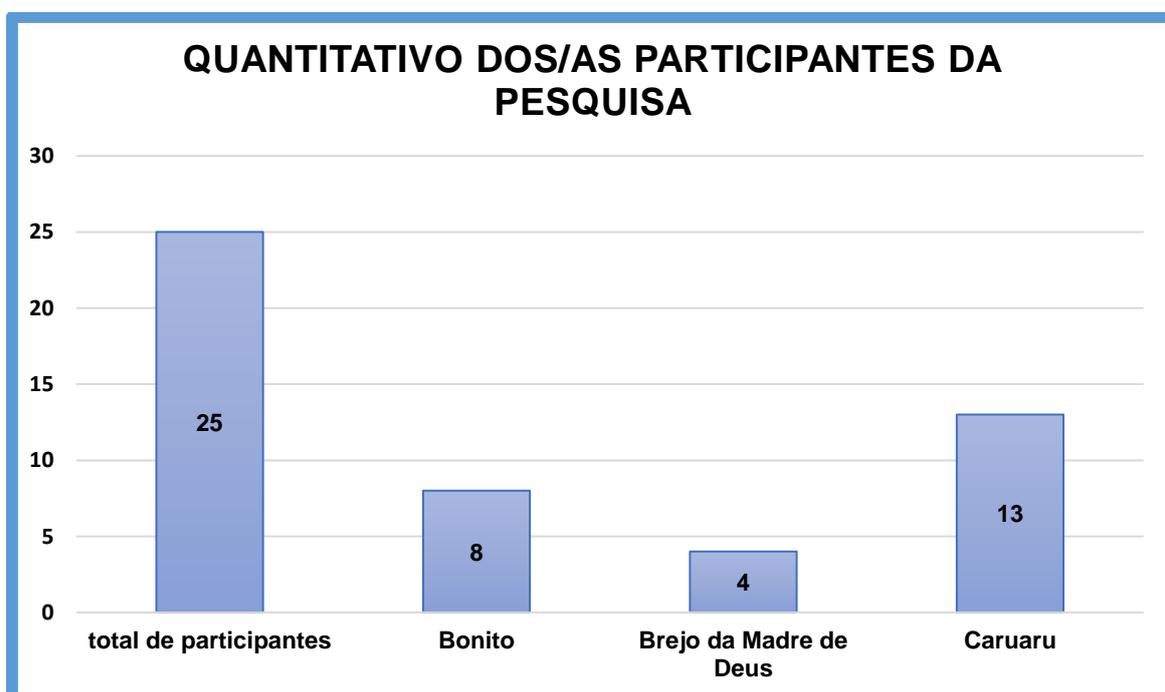
No que se refere ao município de Caruaru, percebemos que por apresentar um maior número de cursistas, totalizando 25 para essa pesquisa, gerou maior dificuldade na

devolução dos questionários. Neste município, foram 24 questionários aplicados e 18 devolvidos.

Sendo assim, dos 55 cursistas pertencentes aos três municípios, 53 participaram da aplicação, 44 devolveram - o que consideramos um resultado significativo para realização da pesquisa. Destes, 16 estão nas turmas seriadas e como técnicos de ensino na Secretaria Municipal de Educação e 28 estão nas escolas multisseriadas.

A partir do retorno daqueles que atuam nas escolas multisseriadas, consideramos qualitativamente as respostas apresentadas, tendo em vista que buscamos analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco, e a partir das respostas dos questionamentos das/os participantes, observamos que especificamente em três questionários, apareceu respostas que se distanciam do nosso objeto de pesquisa, bem como dos sentidos expressos nos questionamentos feitos. Desta forma, constituímos o quantitativo final de 25 participantes da pesquisa, pelas razões já supracitadas.

GRÁFICO 2. QUANTITATIVO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.



Fonte: A autora

Nota: Com base nos dados coletados a partir do instrumento (questionários) em janeiro de 2016.

Diante do exposto, compreendemos que os participantes deste estudo - que foram selecionados a partir do instrumento questionário, utilizando o critério de serem

professores/as da multissérie, dialogam com nossas proposições, que visaram analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie.

Ressaltamos que as/os participantes da pesquisa foram identificados junto aos municípios como PB1, PB2 e assim sucessivamente para os participantes dos municípios de Bonito; PC1, PC2 e assim sucessivamente para os participantes do município de Caruaru; e PBR1, PBR2 e assim sucessivamente para os participantes de Brejo da Madre de Deus.

4.5 Sobre o Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados se desenvolveu a partir da análise do conteúdo, que nos permitiu fazer inferências, ou seja, tirar conclusões acerca dos dados coletados, interpretados e analisados. Para tanto, nos referenciamos na análise de conteúdo a partir de Franco (2005), quando afirma que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. (FRANCO, 2005, p. 13).

Nesse sentido concordamos com Franco quando anuncia ser a análise do conteúdo responsável por transmitir mensagens, que apresenta sentido a partir da interpretação dos dados.

Diante disso optamos pela análise categorial, compreendemos que as categorias vão se constituindo na medida em que temos o contato com os dados e com as repostas adquiridas. Dessa forma, Franco (2005, p. 58 e 59), afirma que “Para elaboração de categorias existem dois caminhos que podem ser seguidos [...] as categorias criadas *a priori* [...] ou [...] *não a priori*, dependendo da escolha e do caminho na análise dos dados”.

Utilizamos a análise categorial, em consonância com Franco (2005, p.59), entendendo que as categorias “são tanto mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador e seu respectivo domínio acerca de diferentes abordagens teóricas”. Esta compreensão nos permitiu desenvolver a classificação e o reagrupamento - o que possibilitou a organização dos dados para análise.

Ressaltamos, contudo, que, ancorados ainda em Franco (2008), neste caminho para o tratamento dos dados, realizamos a *pré-análise* dos questionários e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores(as) de Escolas Multisseriadas e Quilombolas, explorando as etapas: I –

Leitura Flutuante, que possibilitou o contato exaustivo com os referidos instrumentos para determinação das análises a serem adotadas; *II – Exploração do material*, que permitiu a codificação dos dados brutos; e *III – Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, momento em que realizamos nossas inferências e determinação das evidências das informações obtidas.

Trilhando este caminho, partindo da fase de organização das ideias à categorização dos dados, seguimos para análise e discussão destes, objetivando *Analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco.*

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Categorias Analíticas

Tomando como objeto de estudo as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em que nos propomos a: 1) Identificar as expectativas de formação que têm os/as professores/as da multissérie, em relação ao Programa Escola da Terra; 2) Pontuar as relações existentes entre as expectativas dos/as professores/as e as proposições do Programa Escola da Terra em Pernambuco; 3) Identificar as temáticas que emergiram da formação no Programa Escola da Terra no Agreste Pernambucano, concentramos nosso estudo no agreste pernambucano a partir dos municípios de Bonito, Caruaru e Brejo da Madre de Deus, com maior representatividade de participantes na 2ª edição do Programa Escola da Terra.

Temos 25 participantes da pesquisa, os quais são tratados como PB - para identificar professor de Bonito, PBR – professor de Brejo da Madre de Deus e PC-professor de Caruaru, todos acompanhados dos números que os identificam.

A partir dos dados levantados, emergiram categorias que respondem ao que nos propomos na pesquisa, são elas: 1: Quando os/as Professores/as da Multissérie explicitam suas Expectativas Formativas em relação ao Programa Escola da Terra: o compromisso político; as práticas educacionais, pedagógicas e sociais; o sentimento positivo em relação à formação; 2: Proposições da Formação Continuada e as Expectativas Formativas dos/as Professores/as da Multissérie. E por fim, a categoria 3: Contextos Formativos dos/as Professores/as da Multissérie e as Temáticas que Emergiram: formação continuada, fortalecimento da escola do campo, aprendizado e valorização dos sujeitos educativos, que veremos a seguir.

5.2 Quando os/as Professores/as da Multissérie explicitam suas Expectativas Formativas em relação ao Programa Escola da Terra: o compromisso político; as práticas educacionais, pedagógicas e sociais; o sentimento positivo em relação à formação.

Em busca de responder ao objetivo de analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação a formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco, tomamos por professores/as da multissérie os profissionais que:

“[...] atuam na docência com até sete séries concomitantemente[...] as atividades pedagógicas diferenciadas para todas as séries em um mesmo espaços e ao mesmo tempo” (MORAES et al, 2010, p.403). Nesta perspectiva, compreendemos que este professor atuante em uma escola multisseriada, aqui assumida na acepção de Hage como “[...] espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento, etc.”. (HAGE, 2008, p. 11).

Os/as professores/as da multissérie atendem a dinâmica nestas escolas que requer um esforço didático pedagógico, considerando o desafio de atuar e assumir a docência com os estudantes de diferentes idades e anos de escolaridade.

Por expectativas a compreendemos na perspectiva da “Esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos [...]” (FERREIRA, 2010, P.331). Nesta direção, criar expectativas formativas possibilita relacionar o que foi oferecido na formação à realidade, viabilizando propostas, envolvendo o ensino que articule o/a professor/a, aluno, a escola e a comunidade.

Ainda na busca de alimentar a esperança, questiona Freire (1992, p. 42): “Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador.” Essa luta e esperança são vieses presentes nos questionamentos de Freire, que situa as/os participantes da pesquisa, conforme apresentamos a seguir, ao tratarmos do que é a formação continuada do Programa para as/os professoras/es participantes da pesquisa.

5.2.1 A Formação Continuada do Programa Escola da Terra para as/os Professoras/es da Multissérie

Nesta seção, nos propomos a tratar o que foi a formação continuada para as/os professoras/es do Programa Escola da Terra. Reafirmamos que a formação continuada é aqui tratada a partir da compreensão de Santos (2015) como:

[...] formação de professores para atuarem em turmas multisseriadas, oferecendo elementos para ampliar a compreensão histórica, política, social, pedagógica e didática da docência nestes contextos e empoderando os professores para empreender praticas mais autônomas, críticas e emancipadoras (SANTOS, 2015, p.354).

Identificamos, assim, que a concepção de formação tratada pelo autor, ganha coerência com o que pensam as/os participantes da pesquisa ao conceberem que a formação continuada para a multissérie é:

[...] chamar nossa atenção, como educadora da multissérie, sobre a potencialidade e a importância política e formativa de aproximar a escola com o campo, como classe trabalhadora, de transformação radical das condições de vida da humanidade. (PC9, setembro, 2016).

[...] 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 oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da escola (PC10).

Neste sentido, percebe-se que os dados levantados a partir das respostas das/os participantes PC9 e PC10, apresentam o Programa como um despertar para o compromisso político entendido não apenas como “[...] militância orgânica, burocrática, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico” (NOSELLA, 2008, p. 233). Este compromisso se expressa na formação, a partir da relação de aproximação entre a escola do campo, a comunidade e a classe trabalhadora, com sugestões de recursos didáticos que atendam às especificidades das escolas multisseriadas do campo e quilombolas.

No que se refere à formação do Programa para as/os professoras/es da multissérie, ao indagarmos o que foi esta formação, identificamos que emergiram questões relacionadas ao **sentimento positivo** quanto à formação no que se refere à **mudança/transformação**, como afirmam as/os participantes PBR12 e PC2

Com as trocas de experiências me tornei mais confiante e demonstrou-me o quanto sou capaz para poder realizar o meu trabalho (PBR12, setembro, 2016).

Uma (esperança) que a educação multisseriada não seja apenas sobras da cidade, mas uma educação transformadora e capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres (PC2, setembro, 2016).

Os depoimentos acima expressam uma positividade que desperta a capacidade de mudar/transformar, como afirma Freire (1992, p. 47) “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”, enfatizando a confiança na capacidade de produzir uma

educação transformadora, que em uma perspectiva esperançosa, contribua para a formação de sujeitos de direitos e deveres, movendo, alimentando a trajetória dos/as professores/as para a atuação profissional nas comunidades.

Ainda sobre nossos questionamentos em relação ao que é a formação continuada para multissérie, percebemos que ela se mantém mobilizando o sentimento **positivo** relacionado à melhoria, ao planejamento e ao bom desempenho, associado ao comprometimento que envolve mudança/transformação, conforme destacamos a seguir:

O programa contribui para um bom desempenho dos professores em turmas multisseriadas (PB5, setembro, 2016).

Como afirmei acima é uma formação para a reflexão e melhoria do trabalho e planejamento (PBR4, setembro, 2016).

De acordo com PB5 e PBR4, a formação continuada contribui para o desempenho das/os professoras/es, despertando a reflexão e a melhoria do trabalho e do planejamento. Nesta perspectiva, as afirmações acima ganham consonância nos dizeres de Moura e Santos quando afirmam que para “[...] formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, antes de qualquer outra iniciativa, é preciso pensar num outro processo de formação de docente” (MOURA e SANTOS, 2012, p.79).

Desse modo, os autores confirmam que as/os professoras/es da multissérie também precisam de direcionamento que venham da formação, colaborando para que o processo formativo contribua na atuação docente, na melhoria do trabalho e no planejamento, contribuindo para o seu desempenho.

A formação do Programa também foi entendida a partir das/os participantes como uma possibilidade de fazer ligações entre as reflexões desenvolvidas na formação e o despertar da **mudança na prática**, como explicitam as/os participantes a seguir, ao tratarem do que é a formação para professores/as da multissérie:

Ela mim fez mudar a prática pedagógica melhorando como pessoa e como professor (PC6, setembro, 2016).

É um programa importante para a formação do professor, porque discute questões importantes da atualidade articulando com as práticas e saberes do campo (PC7, setembro, 2016).

Um curso de aperfeiçoamento para nos ajudar em nossas práticas campesinas (PC15, setembro, 2016).

Os depoimentos mostram a compreensão que têm as/os participantes da formação continuada entendida como: **mudança na prática pedagógica**, no que se referem às práticas campesinas - que se articula em Franco (2012, p. 154) ao tratar das práticas pedagógicas, como “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

Desta forma, identificamos que as/os participantes da pesquisa compreendem que ações dentro e fora da escola, atendem às demandas das práticas campesinas requeridas socialmente.

Os/as participantes da pesquisa explicitam o que é a formação na perspectiva dos conhecimentos e valores, conforme segue:

É uma formação que deixou muitos saberes, valores, conhecimentos e aprendizagens ou melhor uma grande troca de experiências (PB8, setembro, 2016).

Uma nova oportunidade de conhecimento diferenciado (PBR6, setembro, 2016).

Aprimorou meus conhecimentos como professor (PC12, setembro, 2016).

Aprimorou meus conhecimentos como professora (PC14, setembro, 2016).

Percebe-se, pois, que conhecimentos, saberes, aprendizagens e troca de experiências são as marcas desta formação, sementes plantadas e geradoras de **sentimentos positivos** em relação à formação que apontam para a necessidade de **continuidade** das formações.

Além destes sentimentos a formação foi caracterizada como ajuda no desenvolvimento na sala de aula. Para as/os professoras/es da multissérie, a formação

É um suporte muito bom que nos ajuda a se desenvolver melhor em sala de aula (PB11, setembro, 2016).

Me ajudou a melhorar a minha aula (PC8, setembro, 2016).

São aulas que nos ajuda a orientar as pessoas do campo viver melhor (PC11, setembro, 2016).

Estes depoimentos mostram que, a ajuda no desenvolvimento da aula, que orienta viver bem no campo, são algumas contribuições trazidas por esta formação - o que articula o que foi a formação continuada para as/os professoras/es, com as contribuições desta para a multissérie, conforme trataremos na seção a seguir.

5.2.2 Contribuições da Formação Continuada do Programa Escola da Terra para o/a Professor/a da Multissérie

Ao questionarmos que contribuições a formação continuada trouxe para a multissérie, enfatizamos o que mais emergiu nas respostas das/os participantes, como:

Contribui para esclarecer a atuação do professor na escola do campo e em séries multisseriadas no dia a dia dos alunos e num melhor desenvolvimento dos mesmos (PB5, setembro, 2016).

Ter um novo olhar a respeito da multissérie e de alunos e refletir um modo novo de educar no campo (PBR4, setembro, 2016).

A ideia de como trabalhar com as turmas de multisseriada troca de experiências (PC12, setembro, 2016).

São várias, principalmente de como trabalhar com as turmas multisseriadas (P14, setembro, 2016).

A partir destas respostas, identificamos que a formação do Programa Escola da Terra contribuiu para troca de experiências com relação ao trabalho na multissérie, possibilitando uma melhor compreensão desta - o que permitiu o desenvolvimento de metodologias adequadas para lidar com a multisseriação no dia a dia. Entendemos, assim, que a formação possibilitou também um melhor desenvolvimento profissional para estas/es participantes, além de permiti-los refletir sobre uma nova maneira de educar no campo.

Segundo Santos e Moura (2012), o trabalho da/o professora/o da multissérie é compreendido da seguinte forma:

[...] mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie [...] (SANTOS e MOURA, 2012, p. 69).

Os autores defendem que, mesmo diante das dificuldades, o trabalho desenvolvido na multissérie consegue atender à demanda do ensino e aprendizagem, a partir das estratégias vivenciadas e do respeito aos saberes prévios.

Para além deste aspecto, houve participantes que explicitaram que a formação contribuiu para:

Novo jeito de olhar e compreender as diferenças da Educação do Campo (PC2, setembro, 2016).

Uma visão diferenciada da escola do campo e dos salas multi. (PC4, setembro, 2016).

[...] para entender a educação no campo, a melhorar meu planejamento de aula (PC6, setembro, 2016).

Me fez entender a educação do campo. (PC8, setembro, 2016).

Nas respostas das/os participantes dos PC2, PC4, PC6 e PC8, há predominância que a formação contribuiu para o entendimento da Educação do Campo - o que nos leva a compreender que a concepção desta Educação pautada na classe trabalhadora ainda não atendeu a demanda de professoras/es que atuam nas escolas do campo. Nessa direção, sobre Educação do Campo, concordamos com Menezes Neto (2011) ao afirmar que “os projetos para educação do campo devem basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore nossos valores críticos sem desrespeitar os saberes tradicionais” (MENEZES NETO, 2011, p.37).

Sendo assim, o autor ressalta que os projetos voltados para Educação do Campo buscam abranger relações que permitem diálogo de interação como que acontece dentro e fora da escola, havendo aproximações envolvendo os valores e o respeito dos saberes.

As/os participantes da pesquisa consideraram que a formação continuada oportunizou aproximações entre a escola e comunidade, como exposto no extrato a seguir:

Contribuiu bastante no meu crescimento profissional, além de contribuir no processo de aproximação da comunidade e da escola promovendo assim a melhoria do ensino no âmbito escolar (PB4, setembro, 2016).

Interação e envolvimento entre a escola e a comunidade (PC1, setembro, 2016).

Segundo PB4 e PC1, a contribuição da formação do Programa foi considerada como responsável pela aproximação da escola e da comunidade, dessa forma promovendo melhoria do ensino. A esse respeito, nos apoiamos em Molina e Sá (2012, p. 470) quando expõe que a Educação do Campo pretende: “[...] formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade”. Articulação que exige respeito aos povos do campo, a diversidade e a integração dos saberes.

Para aprofundar sobre as respostas suscitadas das/os participantes em relação às referidas contribuições, analisaremos a seguir as expectativas formativas advindas da formação continuada do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas e quilombolas (PPPC), da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

5.2.3 Expectativas Formativas quanto à Formação do Programa para as/os Professoras/es

Ao perguntarmos que expectativas têm ao concluir a formação no Programa Escola da Terra, da totalidade das 25 participantes, exceto 2 delas/es que não responderam a questão, as/os demais responderam positivamente, explicitando as expectativas que têm em relação à formação. Dentre estas, emergiram as que estão diretamente articuladas ao **compromisso político**, conforme identificamos nos extratos a seguir:

Minha expectativa será escrever artigos científicos aprofundando o conhecimento que adquiri sobre a escola do campo, e continuar utilizando essas temáticas discutidas no curso com meus alunos. (PC7, setembro, 2016)

Espero chegar ao final do curso aproveitar bem até o final e poder contribuir cada dia mais no dia a dia com meus alunos. (PB 8, setembro, 2016).

Adquiri conhecimento para o aprimoramento das práticas sociais, vivenciada na comunidade objetivando a construção do cidadão ativo e consciente. (PB2, setembro, 2016).

Compromisso político é compreendido aqui na perspectiva do engajamento em prol de uma determinada causa, no caso das/os professoras/es da multissérie do campo, com a educação do campo. Na direção deste engajamento, PC7 o afirma com a produção do conhecimento científico sobre as escolas do campo, além do investimento na formação dos estudantes - o que dialoga com Menezes Neto (2011, p.25) ao conceber que “a escola

que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para conquista de uma sociedade justa.” É baseada no princípio da justiça que PB8, explicita seu compromisso em contribuir com seus estudantes, e PB2 se compromete na direção da formação do cidadão ativo e consciente.

Os depoimentos acima explicitam compromisso político que se articula com práticas sociais, possibilitando aos sujeitos uma atuação cidadã, em relação à escola e à comunidade. Nesta direção o compromisso político, se expressa na “[...] luta por políticas públicas que garanta aos trabalhadores do campo o direito à educação que seja no e do campo” (CALDART 2012, p. 259).

Concebemos que as expectativas acima se articulam ao compromisso político e este à proposta de Educação do Campo, assegurada pelo Programa, uma vez que “Na implementação da formação continuada adota-se os princípios da Educação do Campo, a história dos povos do campo e as lutas, com ênfase na realidade de Pernambuco, o modo de vida e de trabalho dos camponeses e a realidade local [...]” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.5).

Dessa maneira o Projeto Político Pedagógico, ao tratar da formação, assume o compromisso político à medida que considera a história, as lutas, o modo de vida e o trabalho dos povos do campo para orientar o que se pretende com a Educação do Campo.

Nesta direção, o compromisso político se explicita a partir de Santos e Barreto (2011) quando enfatizam

[...] a formação de sujeitos com poder de escolha entre o pensar e o agir, ou seja, que tenha autonomia moral e intelectual; tenha como princípio formativo os valores étnico-profissionais, comprometimento e responsabilidade com a formação do sujeito também intelectualmente autônomo que se sintam responsáveis pelo desenvolvimento da sua comunidade (SANTOS E BARRETO, 2011, p. 79).

Observamos, assim, que as expectativas em torno do compromisso político pelas/os participantes constituem diálogo no que se refere aos valores, compromisso e responsabilidade enquanto sujeitos que contribuem para a formação dos estudantes na dimensão local e social.

Sendo assim, compreendemos que o compromisso político acima exposto, segue em consonância com a educação do campo a partir da classe trabalhadora, concebida como “[...] um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações [...]” (CALDART, 2012, p.257).

Os princípios da Educação do Campo pautados no Decreto nº 7.352/2010, asseguram no seu artigo 2º:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.1).

O artigo apresenta o compromisso político para com as/os participantes do campo, expresso do ponto de vista legal. Desta forma, ao criarem expectativas relacionadas ao compromisso político, as professoras expressam seu engajamento para com as causas dos sujeitos que historicamente estiveram aliados a uma educação humanizada, para que lhes reconheçam enquanto sujeitos.

Nesta perspectiva, os princípios da educação do campo ajudam a situar o que de fato está posto, enquanto direitos a serem instituídos nas escolas do campo.

Em continuidade aos questionamentos em torno das **expectativas formativas ao concluir a formação do Programa**, identificamos que emergem as práticas, conforme segue:

Mais práticas educacionais para um melhor desenvolvimento dos alunos (PB6, setembro, 2016).

De poder articular nas aulas, o que foi ensinado e produzido durante o curso (PBR4, setembro, 2016).

Buscar melhorar em sala de aula com tudo que foi trabalhado na formação da universidade (PC8, setembro, 2016).

Esses depoimentos se direcionam às **práticas educacionais** atreladas à ação na sala de aula. Vale ressaltar que concebemos práticas educacionais na acepção de Franco (2012, p.153) como: “práticas sociais educativas que dão sentido e direção”.

Sendo assim, essas práticas emergem com intensidade, pois há expectativas em relação à conclusão do Programa com a busca de “melhorias” rumo ao desenvolvimento dos estudantes, de trazer o que aprendeu no curso para a sala de aula e de articular o conhecimento da formação com os avanços nas práticas e conseqüentemente com o desenvolvimento dos mesmos.

Os depoimentos das/os professoras/es articulam o conceito de prática educacional ao que pretendem desenvolver na sala de aula, mediados pela formação - o que potencializa nas/os participantes a capacidade de contribuir na elaboração de melhoria da educação do campo e do desenvolvimento dos estudantes.

Ainda em relação às expectativas formativas, emergem as **práticas pedagógicas** como forte indicador a partir das experiências vividas. Nesta relação, afirmam quais **as expectativas formativas ao concluir o Programa**, conforme segue:

Que minha prática pedagógica mudou em ser uma pessoa crítica e lúdica em sala (PC6, setembro, 2016).

Buscar melhorar cada dia a prática pedagógica (PC10, setembro, 2016).

Contribui para melhorar minha prática pedagógica com novas visões em sala (PC11, setembro, 2016).

Contribui para melhorar minha prática pedagógica, visando aplicar meus conhecimentos (PC14, setembro, 2016).

A prática pedagógica se apresenta como um eixo central advindo da formação continuada do Programa para se materializar em diferentes contextos. O foco destas se centra na melhoria de sua atuação na escola, enquanto professora. Nesta direção, a prática pedagógica é aqui concebida enquanto “[...] práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” Franco (2012, p. 162).

Para além da concepção de prática pedagógica apresentada por Franco (2012, p. 152) que trata de práticas pedagógicas, como “a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” a referenciamos também na acepção de Veiga (2010, p. 17) em que a prática pedagógica é entendida

[...] como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática e é essencialmente nosso dever com educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva os professores/as buscam condições necessárias para realizar prática educacionais, pedagógicas e sociais, respeitando a diversidade de costumes e culturas existentes nas comunidades, bem como se propondo acerca das práticas o desenvolvimento da escola enquanto local também de produção de conhecimento.

Veiga (2010), também afirma que a prática pedagógica não está ligada apenas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também a ações desenvolvidas dentro e fora da escola, sobretudo em diversos espaços educativos onde a educação se faz.

Concebida a partir de Franco (2012) e Veiga (2010) como prática social, as práticas pedagógicas se revelam, a partir das/os participantes, quando tratam das **expectativas em relação à conclusão** da formação, da seguinte forma:

Expectativa de continuar contribuindo de forma positiva nos projetos da escola e da comunidade (PC1, setembro, 2016).

Que realmente valeu a pena e que meus horizontes não são os mesmos de quando cheguei, levando para a comunidade uma vivência com um diferencial de vida (PC15, setembro, 2016).

Desejo continuar realizando atividades que contribuem para a formação de seres protetores do meio ambiente e da vida (PC16, setembro, 2016).

Os depoimentos que as/os participantes fazem em relação às práticas sociais se articulam com o compromisso enquanto cidadãos, que contribuem com ações voltadas à escola e à comunidade, apresentando responsabilidade enquanto defensores do ambiente.

Diante das respostas dessas/es participantes é perceptível a amplitude que as práticas sociais abrangem, visto que não se fecha apenas na escola e na comunidade, mas na sociedade e na proposta de melhores condições de vida, viabilizando o ambiente.

Ainda a respeito de **práticas sociais**, Franco (2012, p.162) enfatiza: “a prática social, [...] produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentro-fora) da escola”, possibilitando diálogos, construção de aprendizagem e respeito às identidades.

Nessa direção Caldart (2012), apresenta a Educação do Campo

[...] como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome (CALDART, 2012, p. 261).

Para a autora, a relação da Educação do Campo com as práticas sociais desperta compromisso no que se refere às lutas sociais dos trabalhadores do campo em busca do acesso a uma Educação que os represente.

Sendo assim, os depoimentos das/os participantes, indicam um papel fundamental da relação entre práticas educacionais, pedagógicas e sociais, possibilitando que esse conjunto venha a contribuir nas ações desenvolvidas na escola e na comunidade.

No que se refere à expectativa de práticas sociais e à relação com a Educação do Campo no contexto em que as multisseriadas estão inseridas, as declarações das/os participantes permitem compreender relações das práticas sociais, vislumbrando a partir destas possibilidades de contribuição advindas da formação na relação com a comunidade, de modo que a partir da prática aconteça a valorização social e a transformação na sociedade, como afirma Vázquez (2011)

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 2011, p.227).

Segundo o autor, a atividade prática assume uma dimensão de transformação da realidade, pois através dela a sociedade pode ser redimensionada, por meio da atuação do homem enquanto ser social, que atua relacionando-se em diversos contextos sociais.

Nesta direção, compreendemos que as práticas educacionais, pedagógicas e sociais se articulam, tendo em vista que a relação dessas práticas possibilita mudanças e transformações não apenas nos espaços educacionais.

Outra temática que emergiu das **expectativas em relação à conclusão da formação no Programa** foi o **sentimento positivo**, conforme veremos a seguir:

Uma perspectiva boa um sentimento de dever cumprido. (PB4, setembro, 2016).

Uma expectativa, boa de dever cumprido e realizado é um programa de apoio muito bom. (PB11, setembro, 2016).

Para assegurar o que as/os participantes chamam de “expectativa boa”, quando tratam de uma educação humana que envolve as dimensões do ser, recorremos a Freire (2010): “Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...]” (FREIRE 2010, p.145). Podemos então compreender que as respostas das/os participantes dialogam com o autor, uma vez que a partir da formação, houve o despertar dos sentimentos de confiança e satisfação, demonstrando que mesmo com os desafios, há possibilidades de bons resultados.

Os **sentimentos positivos** em relação à formação se articulam com as possibilidades de **mudanças**.

Leone (2011), ao tratar da **mudança** a partir da formação afirma:

[...] para que as mudanças nos sistemas de ensino possam ser acompanhadas e refletidas pelo conjunto dos professores, é preciso que eles estejam envolvidos desde a sua fase de elaboração e que a formação contínua lhes propicie sustentação teórica e prática para responder às novas demandas que se apresentam (LEONE, 2011, p.216).

A autora sinaliza para mudanças no sistema de ensino, apresentando a formação como processo responsável por proporcionar aos professores/as suporte teórico e prático para sua atuação.

Ao levantarmos as supracitadas expectativas quanto à formação neste Programa, identificamos um **sentimento positivo** articulado à mudança quanto afirmam:

Que a visão que tinha sobre Escola da Terra não é mais a mesma vejo a Educação do Campo com uma visão de Educação igualitária (PC2, setembro, 2016).

Me tornar uma profissional de qualidade e entendedora a importância da escola da terra (PC4, setembro, 2016).

Que realmente valeu a pena e que meus horizontes não são os mesmos quando cheguei, levando para a comunidade uma vivência com um diferencial de vida (PC15, setembro, 2016).

As expectativas acima apontam para o eixo temático **sentimento positivo**, que se articula às mudanças. A partir do PC2 identificamos em seu depoimento a mudança da concepção que permeia o Programa, esta vai da educação rural à educação do campo - na condição da educação enquanto direito.

Em PC4, o sentimento positivo se articulado a mudança ao tratar de seu perfil profissional. A participante aborda as expectativas que tem em relação ao que a formação provocará nela em termos de mudança - uma compreensão fundamental para gerar alguma alteração nas escolas e comunidades campesinas. As mudanças em relação a si são fundamentais, mas só terá funcionalidade na medida em que estas chegam à comunidade e à vida como afirmado acima por PC15.

Em nossa análise, emergiram dados que dialogam entre si, principalmente no que se refere à formação das/os participantes de uma escola de favor – educação rural a uma escola de direito (educação do campo), da mudança no perfil profissional das professoras, sem está a atuação na multissérie não avança e por fim, a extensão destas mudanças às comunidades e à vida das pessoas, o que consolida as possibilidades de mudança, que é contribuir pela via do conhecimento para que as pessoas do campo vivam dignamente.

Diante do exposto, identificamos que uma formação de professores/as que ajuda a mudar a concepção, que mobiliza na direção da alteração do perfil profissional e ajuda a contribuir com comunidade e a vida das pessoas, ganha relevância. Segundo (GHEDIN, 2012, p.35)

No que diz respeito à formação de educadores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação reflexão, isto é práxis é uma ação final que traz em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

O autor nos possibilita refletir sobre as contribuições do Programa de formação na trajetória formativa das/os professoras/es da multissérie, e nesta direção vimos que esta as/os ajudou a constituir expectativas provocadoras de mudanças, tornando-as/os mais confiantes diante dos desafios que a multissérie na escola do campo lhes apresenta.

Identificamos, então, que o desenho metodológico da formação, em alternância pedagógica, articulando áreas de conhecimento, o acompanhamento pedagógico sistemático coletivo (coletivo de professoras) e individual (sala de aula da professora),

com a elaboração do projeto de intervenção social e Pedagógico, foi um diferencial neste processo formativo, que aproximou a/o professora/o da comunidade e as temáticas que a desafiam.

O Projeto de intervenção social e pedagógico produzido no tempo comunidade, um instrumento da alternância pedagógica, emerge dos desafios vividos pela comunidade e pode possibilitar a mudança/transformação por ela desejada. Esta compreensão ganha consistência a partir da resposta do participante PBR6, quando afirma que “fazer com que o projeto de intervenção seja uma iniciativa para a mudança na escola e que aconteça de forma satisfatória” (PBR6, setembro, 2016).

Tomar o projeto de intervenção social e pedagógico que nasce da relação escola e comunidade, possibilitando o diálogo, a reflexão sobre os desafios presentes na comunidade, aponta para um modelo de formação que se articula com a concepção de educação do campo a partir da classe trabalhadora, tomando assim a realidade social enquanto ponto de partida e de chegada. Esta possibilidade, presente na formação, mobilizou as/os participantes com um **sentimento positivo** da formação, relacionado à mudança/transformação e confiança em suas ações.

Ainda na busca das **expectativas que emergiram da formação**, destacamos o **sentimento positivo** em relação à mesma, expressando **confiança**, **mudança/transformação** e a **continuidade formativa**, conforme aparecem nos extratos a seguir:

Expectativa de continuar contribuindo de forma positiva nos projetos da escola e da comunidade (PC1, setembro, 2016).

Me tornar uma profissional de qualidade e entendedora da importância da escola da terra (PC4, setembro, 2016).

As melhores possíveis, quero continuar melhorando cada vez mais a minha prática e a partir do Programa, conseguir fazer um mestrado na UFPE (PBR7, setembro, 2016).

Todas, pois temos um ótimo acompanhamento para realização do projeto. Que esse curso tenha novos encontros (PBR12, setembro, 2016).

O sentimento positivo gerador de **confiança** é um eixo que articula os extratos das diferentes participantes, seja no “sentir que pode contribuir de forma positiva” (PC1), ou ao “Me tornar uma profissional de qualidade” (PC4), e ainda “[...] continuar

melhorando cada vez mais a minha prática e a partir do Programa, conseguir fazer um mestrado na UFPE” (PBR7).

As afirmativas acima expressam paralelamente a **confiança** advinda da formação, o movimento de **mudança** provocada em cada uma delas, além de alimentar a necessidade de **continuidade dos processos de formação**. Esta compreensão em torno da formação dialoga com a dimensão formativa de professores/as que necessita “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

Este tem sido o caminho alimentado pela formação desenvolvida no Programa Escola da Terra, uma formação continuada pautada na colaboração - o que exige trato pessoal, profissional, institucional e comunitário, mediado pelos/as professores/as universitários e conduzido pelos profissionais da escola numa articulação direta com a comunidade.

No que se refere à continuidade da formação, Gatti (2011) sinaliza que é necessária, pois possibilita a melhoria da prática, assim como a criação de novas oportunidades de estudo, o desenvolvimento de projetos que dialoguem com a escola e a comunidade, de modo a melhorar as relações de trabalho.

Portanto, consideramos que essa categoria de análise possibilitou inicialmente compreendermos as contribuições da formação continuada do programa Escola da Terra em Pernambuco, a partir do que as/os professoras/es conceberam ao vivenciarem essa experiência, despertando o entendimento sobre os sentidos da formação continuada para as/os que atuam na multissérie em articulação com as expectativas formativas de compromisso político, práticas, sentimento positivo que gera a mudança, a transformação e a continuidade.

Estas expectativas serão aprofundadas na categoria a seguir fazendo uma relação com as proposições da formação continuada.

5.3. Proposições da Formação Continuada e as Expectativas Formativas dos/as Professores/as da Multissérie

Nesta Categoria tratamos a análise documental do projeto de formação continuada, intitulado Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas e quilombolas

(PPPC), da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco e articulamos suas proposições para a formação as expectativas formativas elencadas pelas/os participantes e mediadas pela educação do campo.

Apresentaremos inicialmente a análise do projeto acima citado, enquanto projeto de formação continuada dos/as professores/as da multissérie no estado de Pernambuco, que tem como instituição proponente a Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo, datado de Agosto de 2015.

A análise documental se deu a partir da leitura densa do projeto político pedagógico do curso para compreensão de sua estrutura organizacional, período de duração, bem como os objetivos que foram propostos. Dessa forma, fizemos um cruzamento do que propôs o Projeto Político Pedagógico do Curso com as expectativas formativas que emergiram das respostas dos participantes, articulando assim a proposta do curso aos dados do questionário aplicado.

Em seguida trabalhamos as proposições da formação continuada no Projeto político pedagógico do Curso relacionadas às expectativas formativas e a educação do campo.

5.3.1 Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo

No documento, o projeto foi intitulado como: Projeto de formação continuada e é apresentado como: “Programa Escola da Terra - Curso de Aperfeiçoamento - presencial em Alternância Pedagógica” (Projeto Político Pedagógico, 2015, p.2), contendo os fundamentos da formação, os objetivos, metas e vigência das ações.

O mesmo ainda apresenta a justificativa, a estrutura do curso e a metodologia por meio de um percurso formativo que, além das áreas do conhecimento, apresenta uma proposta de acompanhamento estruturada, formada pela equipe da UFPE, como: coordenação, supervisão, professores/as formadores, professores pesquisadores, estudantes bolsistas, tendo ainda um cronograma de atividades a serem desenvolvidas.

a) Sobre os fundamentos e objetivos da formação

No que se refere aos fundamentos da formação, o documento foi construído com base nos princípios da Educação do Campo. Podemos confirmar esta articulação quando observamos no extrato do Projeto Político Pedagógico (2015, p.2) “o reconhecimento da organização e lutas dos trabalhadores do campo [...] O diálogo entre diferentes saberes. [...] Concepções de ensino e de aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo. Alternância Pedagógica”.

Ao tratar da organização da formação, entendemos que a proposta pauta-se no diálogo entre os saberes do campo. Desse modo, identificamos que existe uma relação entre estes fundamentos da formação e os princípios da Educação do Campo, especificamente quando fomenta que “III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. (BRASIL, 2010, p.1).

Nos extratos do PPP e dos Princípios da Educação do Campo, destacam-se as características que definem que a formação continuada do Programa Escola da Terra em Pernambuco pautou-se nas lutas dos movimentos sociais, fazendo diálogo com os saberes camponeses, ressaltando a diversidade destes saberes e a organização do tempo pedagógico com o direcionamento da Alternância Pedagógica, enfocando estas escolas do campo multisseriadas e quilombolas.

Sobre os Princípios da Educação do Campo, percebemos que a proposta da formação continuada do Programa Escola da Terra em Pernambuco contribui para a formação de professores/as voltada para as escolas do campo e suas especificidades, na medida em que possibilita aos mesmos a vivência em um curso de formação que pauta-se nos aspectos para a educação do campo pelo viés da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o documento anuncia um compromisso político, assumido pela proposta do curso de formação, com o olhar direcionado à Educação do Campo e ênfase nas escolas multisseriadas e quilombolas. Desta forma, há uma aproximação com as orientações das diretrizes complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2008, quanto à formação de professores/as no artigo 7º, inciso II, estabelece:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p. 2).

Entendemos que o Parecer considera a formação a ser desenvolvida fundamentada na Educação do Campo, aqui concebida na acepção de Caldart (2012, p. 260) como “[...] educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”.

A autora (2012) discute a Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora, e é nesse diálogo que a formação continuada aqui apresentada se pauta, oferecendo aos professores/as condições de repensar a realidade e especificidades do campo, atendendo assim um compromisso político.

Nesse sentido o PPP faz relação com o Parecer CNE/CEB nº 2/2008, quanto ao compromisso político, uma vez que pauta-se na organização da formação, possibilitando através da formação, aproximações com a realidade e as especificidades de cada comunidade que os/as professores/as estão inseridos.

Consideramos, pois, que o documento do curso está pautado na concepção de Educação do Campo, a partir da classe trabalhadora, respeitando a diversidade, a identidade e a cultura de acordo com a realidade e com a valorização dos saberes, baseado na luta dos movimentos sociais.

Nesta perspectiva, concordamos com Arroyo (2012) quando afirma que:

[...] Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo (Arroyo, 2012, p. 231).

O autor apresenta a Educação do Campo construída no alicerce das lutas dos movimentos sociais, que respeita as/os participantes nos seus coletivos, na diversidade e no aspecto sociocultural, nesse sentido, a formação proposta no Projeto Político Pedagógico se constitui sobre esse olhar da Educação do Campo, respeitando as/os participantes, seus espaços e cultura.

Com efeito, identificamos nos objetivos propostos pelo Programa de formação, caminhos sugeridos para que o curso atendesse a formação continuada de professores e tutores, com aprofundamentos sobre a concepção de Educação do Campo, nos diversos contextos, como se destaca a seguir: “a construção coletiva de propostas político-pedagógicas”, “Propor diferentes formas de organização escolar e curricular”, “práticas didático-pedagógicas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p.3).

Diante do exposto, compreende-se a partir do extrato acima, que pelos objetivos propostos, a formação continuada pautada nessa proposta atende às especificidades que envolvem os/as professores/as do campo, numa aproximação da formação com os saberes, com o contexto em que as escolas se inserem - o que vai ao encontro da acepção de Arroyo (2012):

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos (ARROYO, 2012, p. 363).

Nesta perspectiva, a formação de professores/as do campo envolve os saberes dos povos, a relação com a terra, a coletividade, compreendendo que a proposta de formação do Curso de Aperfeiçoamento contribuiu no que se refere à aproximação com os saberes e com o trabalho.

b) O Período de Vigência

No que se refere à formação, o documento apresenta o período de vigência das ações, havendo uma articulação com outras atividades a serem realizadas na prática diária.

Conforme explicitado no PPP houve uma determinação pela SECADI/MEC em relação ao quantitativo de cursista e tutores a participar do curso. De acordo com esta determinação a instituição formadora: “realizará a formação de 1000 (mil) professores(as) e tutores(as) de escolas multisseriadas do campo e quilombola de municípios de Pernambuco” (2015, p.3).

No que se refere ao período de vigência da ação, ficou estabelecido “Primeira edição (2014): 02 de maio de 2013 a 30 de dezembro de 2015; segunda edição (2015): 01 de outubro de 2015 a 30 de outubro de 2016; O relatório final e a certificação dos cursistas

da 2ª etapa serão finalizados até 30 de dezembro de 2016” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.3).

Conforme o extrato acima, o desenvolvimento da presente pesquisa nos permite compreender que a organização e o compromisso firmado pela instituição, se consolidam, quando observamos o cumprimento dos prazos estabelecidos para a realização da formação, de maneira planejada, possibilitando aos cursistas participarem dentro do período planejado.

c) Sobre a Justificativa

A justificativa se pauta na compreensão de que a formação continuada de professores/as das escolas do campo e quilombolas, principalmente as multisseriadas, é considerada estratégia central para a emancipação dos sujeitos na perspectiva da Educação do Campo, compreendendo o percurso político, teórico e metodológico, que se constitui a mesma.

Concebendo a formação continuada como espaço de aprendizagem e ressignificação de saberes, de modo que a mesma considere os sujeitos do campo e suas diversidades, o documento expressa que essas especificidades precisam ser valorizadas. É neste sentido que o Projeto se pauta, conforme apresentado no extrato abaixo:

Partimos da premissa de que o direito à educação é universal e, por isto mesmo, as especificidades de cada sujeito precisam ser consideradas. Em outros termos, o acesso da população do campo à educação de qualidade deve ser garantido e a diversidade rigorosamente observada, para que as ações de ensino favoreçam, de fato, a aprendizagem pelo(a) aluno(a). É nesta perspectiva que a Universidade Federal de Pernambuco, por meio do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC/UFPE – abraça esta causa, nesta feita propondo a realização do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores(as) de Escolas Multisseriadas e Quilombolas, no quadro do Programa Escola da Terra (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 4).

A justificativa, com relação ao encaminhamento do Curso de Aperfeiçoamento, ministrado pela UFPE/CAA, construído a partir do que se pauta a educação do campo, segue em consonância com a perspectiva de Arroyo (2015, p. 361): “A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo”.

De acordo com o autor a formação continuada específica para os professores/as do campo que atuam nas escolas multisseriadas e quilombolas se fundamentou na concepção da Educação do Campo pautada da valorização, nas lutas e conquistas dos sujeitos do campo (MOLINA E SÁ, 2012).

No que se refere especificamente a multissérie, no Projeto Político Pedagógico do Curso, encontramos o objetivo Geral citado anteriormente, apresentando uma proposta de formação continuada que seja vivenciada por aqueles/as que atuam em escolas do campo, quilombolas e multisseriadas.

d) Metodologia da Alternância Pedagógica

No que se refere à estrutura do curso e metodologia pensada para a formação, o documento detalha que o mesmo é vivenciado em alternância pedagógica - que compreende o respeito aos tempos, a organização, alternando os tempos vividos na universidade e na comunidade, chamados de **Tempo Universidade** e **Tempo Comunidade**, constituindo assim, o diálogo entre os “saberes escolares e os saberes da realidade” dos/as professores/as que participarão da formação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2015, p. 5).

Alternância Pedagógica é concebida por Cordeiro, Reis e Hage (2011) como “[...] uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural” (CORDEIRO, REIS e HAGE, 2011, p. 120).

A partir da concepção dos autores, a alternância considera os tempos formativos, o trabalho e a produção como parte importante no processo do ensino aprendizagem, principalmente no campo, favorecendo assim o acesso e a permanência dos mesmos no campo.

Nesse sentido, concebemos que a formação continuada do Programa Escola da Terra em Pernambuco direcionou seu formato com base na alternância pedagógica, desenvolvendo no curso com os/as professores/as, a experiência desta, na vivência das atividades que foram realizadas no **Tempo Universidade** e no **Tempo comunidade**, na perspectiva da integração dos saberes.

O percurso formativo foi baseado nos

[...] princípios políticos, teóricos e metodológicos da Educação do Campo a partir de outras experiências vividas pela Equipe da UFPE, especificamente no Programa ProJovem Campo Saberes da Terra e no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo” (Projeto Político Pedagógico do Curso, 2015, p. 5).

Concebemos, assim, que experiências citadas no corpo do documento, trouxeram contribuições relevantes para pensar o percurso formativo e a metodologia adotada para a formação do Programa Escola da Terra.

A formação desenvolvida com base na Alternância Pedagógica é tratada por Souza e Mendes (2012):

Na proposta da Alternância, o aluno, o meio e a escola estão estreitamente interligados entre si por meio de instrumentos pedagógicos específicos, formando assim um conjunto harmonioso entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização visando um desenvolvimento da pessoa e do meio (SOUZA e MENDES, 2012, p.263).

A articulação apresentada pelas autoras considera que os espaços e os tempos formativos permitem que a aprendizagem aconteça relacionada às vivências entre a escola e a comunidade. Já na direção da formação continuada de professores/as, as relações se dão entre os conhecimentos científicos constituídos na Universidade, que se estendem a escola e as comunidades e vice-versa.

Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico do Curso, propõe “colocar em prática os *Círculos dos Saberes* que pressupõem o encontro dos saberes científicos/acadêmicos e os saberes populares” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 6), considerando ainda as jornadas didático-pedagógicas das áreas do conhecimento, os momentos de planejamentos coletivos, a integração dos saberes e as Rodas de diálogos que oportunizaram o repensar das expectativas suscitadas pelos sujeitos, do compromisso político com os povos do campo, das práticas educacionais, pedagógicas e sociais, causando um sentimento positivo impulsionador de mudanças e gerador da necessidade de continuidade da formação.

Na proposta do Curso no **Tempo Universidade** temos as áreas do conhecimento: Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas; Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo; Ciências da Natureza e Educação do Campo; Agroecologia; Língua Portuguesa e Educação do Campo e Linguagens Matemática e Educação do Campo, dialogam entre si, com destaque para as lutas dos movimentos

sociais, o respeito a terra como lugar de vida e produção e nas relações com a matemática, Língua portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

No que concerne ao **Tempo Comunidade**, o documento propôs “[...] acompanhamento pedagógico será realizado, sistematicamente, pela Equipe UFPE, que será responsável pela orientação dos projetos de intervenção social e pedagógica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 8), permitindo assim desenvolver práticas educacionais, pedagógicas e sociais, aproximando a Universidade, enquanto instituição formadora das comunidades, possibilitando um diálogo entre saberes.

Nessa direção, a Alternância Pedagógica possibilita a troca de saberes, fruto da relação escola e comunidade, como afirma Passos e Melo (2012):

Conhecendo suas raízes históricas podemos dizer que consiste em uma relação de troca e interação de saberes. É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) são o foco central do processo de ensino-aprendizagem (PASSOS e MELO, 2012, p. 244).

Na perspectiva da formação continuada o foco passa a ser o/a professor/a e o contexto em que atua, ou seja, a comunidade, as famílias, os estudantes e demais sujeitos educativos. Dessa maneira, concordamos com os autores quando afirmam que a alternância pedagógica aproxima o diálogo dos saberes, possibilitando relações na escola e na comunidade.

Quanto aos espaços formativos, foram definidos na elaboração do documento para acontecerem nas dependências da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, na cidade de Caruaru e nos Municípios a escolha do local, indicado pela Secretaria Municipal de Educação, entendendo assim, que a Universidade busca estreitar as relações com os municípios, compreendendo nesses espaços, a formação pela via do tempo comunidade.

e) A avaliação e o acompanhamento

Para a avaliação dos cursistas, o projeto Político Pedagógico do Curso apresentou como critério o “desempenho pessoal desde a participação no Tempo Universidade”, como o desempenho nas atividades sugeridas nas áreas do conhecimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 9).

No que diz respeito ao acompanhamento e à avaliação das diversas instâncias foram envolvidas:

[...] coordenação de Educação do Campo na SECADI/MEC, pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFPE (PROExC), pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR/UFPE), pela Comissão Pedagógica, equipe formadora e Secretarias de Educação envolvidas. O curso contará, igualmente, como o controle social do Comitê Pernambucano de Educação do Campo (CPEC) (Projeto político Pedagógico, 2015, p.9).

A partir do extrato acima, concebemos que as instâncias envolvidas para avaliação e acompanhamento das/os professoras/es participantes são responsáveis pelas ações de desenvolvimento da formação, enquanto compromisso político municipal, estadual e nacional.

f) Exigências quanto à frequência para certificação

De acordo com o documento analisado, destacamos o extrato a seguir sobre a frequência:

A Pró-reitora de Extensão e Cultura – PROExC/UFPE – emitirá os certificados de conclusão de Curso de *Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com ênfase na Multisseriação*, para os cursistas que frequentarem, **pelo menos**, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total de 180 horas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e com as normas vigentes na Universidade Federal de Pernambuco e que elaborarem e apresentarem o Projeto de Intervenção Social e pedagógica (Projeto Político Pedagógico, 2015, p 9).

Dessa maneira, a instituição responsável desenvolveu as ações voltadas para essa formação, de modo que os participantes necessitaram cumprir com responsabilidade as proposições do curso.

Como critério para conseguir a certificação, os cursistas precisaram atender às exigências no que se refere as atas assinadas no **tempo universidade** e no **tempo comunidade**, compondo 75% de frequência, além da entrega dos relatórios como requisito para obtenção da certificação do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas e quilombolas, 2ª edição, do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

Os/as professores/as que não obtiveram os 75% de frequência mínima para certificação, poderão requerer uma declaração de horas que participou, conforme apresentado no documento.

g) Constituição da equipe do curso de aperfeiçoamento

A equipe do Curso de aperfeiçoamento foi formada por diferentes profissionais, objetivando atender a matriz curricular do curso, como se pode constatar a partir do extrato mencionado a seguir

01 Coordenadora adjunto (coordenação);
03 Supervisores(as) (coordenação pedagógica);
05 Professores formadores(as);
30 Professores-pesquisadores [formadores(as)];
05 Professores-pesquisadores (conteudistas);
(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, P,10)

Dentre os profissionais acima apresentados, destacamos que em termos de funções cumpridas, estes se organizaram em coordenação geral, coordenação pedagógica, professores formadores e tutores. Destacamos o papel central do conjunto de tutores, enquanto formadores de professores e articuladores da alternância pedagógica nos diferentes municípios, no que se refere a integração entre o **Tempo universidade** e o **Tempo comunidade**, articulando assim, os saberes populares e escolares, materializados no currículo escolar.

No que se refere aos Tutores/as que tiveram um papel fundamental com relação à formação, compreendemos que a responsabilidade de acompanhar e avaliar os cursistas no SIMEC, a articulação e acompanhamento das atividades do **Tempo Universidade** e **Tempo Comunidade**, a entrega de relatórios na Universidade no decorrer do curso, os coloca com um papel central com relação ao Programa Escola da Terra.

Considerando, portanto, que a proposição da formação continuada expressa no documento do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, encontra-se alicerçada na concepção da Educação do Campo. Apresentaremos a seguir, uma análise das proposições advindas do PPP e suas relações com as expectativas formativas.

5.3.2 Proposições da Formação Continuada no Projeto Político Pedagógico do Curso e sua Relação com as Expectativas Formativas e a Educação do Campo

Concebemos como proposições as ações sugeridas ou propostas para realizar ou alcançar objetivos. Nesse sentido, segundo Ferreira (2010, p 617) proposição é compreendida como “ação e efeito de propor. Aquilo que se propõe”.

Dessa maneira, as propostas elencadas no projeto e desenvolvidas no percurso da formação continuada de professores, a partir do Curso, são aqui consideradas como proposições que nortearam o desenvolvimento da formação. Nesta direção o documento apresenta como referência da formação “[...] assegurar o direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada aos sujeitos do campo, afirmando a diversidade sociocultural e territorial, em sintonia com os princípios da Educação do Campo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.2).

O extrato acima considera a formação como meio que possibilita relações de aproximação entre os sujeitos do campo e a diversidade cultural e territorial existentes assumindo um compromisso político, quando afirma estar em sintonia com os princípios da educação do campo para “assegurar o direito a educação pública de qualidade” e dialogar com os “princípios da Educação do Campo”.

No que concerne ao diálogo com os princípios da Educação do Campo e a aproximação com o extrato acima, percebe-se que existe uma relação na medida em que anuncia o respeito à diversidade sociocultural e territorial e que são afirmadas nos princípios da Educação do Campo: “I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”. (BRASIL, 2010, p.1).

Consideramos que o Projeto Político Pedagógico do curso construiu sua base teórica nos princípios da Educação do Campo citado acima e afirmado no extrato anterior, trazendo um alicerce teórico para a formação.

Destacamos, ainda no documento, outras duas proposições que se articulam com as expectativas de compromisso político, confirmando a relação com os princípios da Educação do Campo.

Promover a formação continuada de professores e tutores para que melhor atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas (Projeto político Pedagógico, 2015, p. 2).

Aprofundar a discussão sobre a concepção e princípios da Educação do Campo e conceitos correlatos, com ênfase no ensino nas escolas multisseriadas e de comunidades quilombolas (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 2).

Os extratos acima confirmam uma relação direta entre os princípios da Educação do Campo e as proposições destacadas anteriormente sobre a formação, considerando que ambos têm em comum o intuito de valorizar a diversidade sociocultural e territorial dos sujeitos do campo.

Na perspectiva de articular as **expectativas formativas** com o **compromisso político**, observar-se que “esta formação é direcionada às escolas do campo, organizada e elaborada baseada na realidade do povo camponês com suas culturas particulares e o modo de vida” (PBR7, setembro, 2016).

A expectativa sinalizada por PBR7, advinda da formação, tem relação com as proposições do projeto - uma vez que está direcionada a realidade do povo camponês, assumindo dessa forma um compromisso político que compreende a formação na articulação com os saberes do campo e valorização da produção e cultura. Esta relação se confirma no III Princípio da Educação do Campo que incentiva o “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, p.1).

Ressaltamos dessa forma, a importância do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas e quilombolas, tendo em vista que considerou os aspectos políticos como o reconhecimento e a valorização das lutas dos povos do campo em todo o processo formativo.

Nesta perspectiva, concordamos com Santos e Barreto (2011, p. 79) ao afirmarem que “a formação de professores como compromisso político é muito mais que uma concepção enquanto projeto de militância política partidária. Do ponto de vista político é que se discute aqui, a maneira de agir e a forma de se relacionar com o outro [...]”.

Os autores retratam a concepção de formação de professores como compromisso político - uma vez que aproxima os professores da realidade com o olhar para as relações na escola, na comunidade e na sociedade em geral, foi nesta perspectiva que o curso se desenvolveu.

Uma outra proposição em destaque no PPPC para a formação dos/as professores/as é a de “Ampliar a reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas que contemplam os sujeitos educativos do campo na sua diversidade e contextos socioculturais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 2), que dialoga com a expectativa explicitada pelas/os participantes da pesquisa, que são as práticas educacionais, pedagógicas e sociais.

Reiteramos práticas pedagógicas a partir de Franco (2012, p. 152) quando afirma: “[...] ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a prática sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”.

A autora nos ajuda a enfatizar que as práticas pedagógicas contribuem no processo educacional e social, desenvolvendo-se de maneira contínua, articulando a reflexão das ações e o contexto das/os participantes envolvidos na prática diária.

Nesta direção, a proposta de formação continuada a partir do PPPC tem o propósito de ampliar a reflexão sobre as práticas dos professores que ganha ênfase quando consideramos que essa formação possibilitou aos professores do campo, o repensar e o redirecionar as práticas, enquanto sujeitos atuantes do processo pedagógico, educacional e social na escola e na comunidade, conforme afirmado pelas/os participantes PB4 e PC7:

[...] é uma formação para a reflexão e melhoria do trabalho e planejamento (PB4, setembro, 2016).

É um programa importante para a formação do professor, porque discute questões importantes da atualidade articulando com as práticas e saberes do campo (PC7, setembro, 2016).

Segundo as/os participantes PB4 e PC7, exercitaram na vivência da formação a reflexão sobre suas práticas, articulando a realidade dos povos do campo e o respeito à integração dos saberes, compreendendo a relação entre teoria e prática numa dialética conforme sinaliza Ghedin (2012, p.47): “Então, a Educação deve ser uma prática refletida. Um discurso teórico-prático em que se dê a vivência cotidiana do fazer-se pedagógico”.

Evidencia-se, então, que as proposições relacionadas às práticas dialogam com a perspectiva apresentada por Ghedin (2012), na medida em que a formação desempenhou um papel importante para os/as professores/as colaborando com a reflexão sobre as práticas e seu papel social no fazer pedagógico.

Na perspectiva assumida pelo documento, de seguir um percurso além de político, teórico e metodológico, observamos que a formação propôs a “Incentivar a construção e o desenvolvimento de metodologias que contribuam com a construção da cidadania dos sujeitos do campo autônomos, criativos e capazes de produzir soluções para os problemas identificados em cada realidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.3).

Entendemos dessa forma, que as proposições do PPPC para a formação continuada, articuladas as práticas - uma das expectativas formativas, trouxeram inquietações no que diz respeito as ações dos/as professores/as, levando-os à reflexões, à busca do aprimoramento de metodologias, gerando um sentimento positivo de confiança, articulado à mudanças, conforme consideram as/os participantes:

Ela mim fez mudar a prática pedagógica melhorando como pessoa e como professor (PC6, setembro,2016).

Com as trocas de experiências me tornei mais confiante e demonstrou o quanto sou capaz para poder realizar o meu trabalho (PBR12, setembro, 2016).

Os extratos acima anunciam uma expectativa de mudança/transformação a partir de um sentimento positivo oriundo da formação, incentivando a melhoria da atuação docente, e o desenvolvimento de seu trabalho, enquanto professores/as que atuam no contexto das escolas do campo. Neste sentido, concordamos com Freire quando afirma que:

Discutir, por exemplo, com camponeses que as universidades estão comprovando alguns de seus saberes é tarefa política de alta importância pedagógica. Discussões assim podem ajudar as classes populares a ganhar confiança em si ou a aumentar o grau de confiança em que já se achem. Confiança em si mesmas tão indispensável à sua luta por um mundo melhor [...] (FREIRE, 1997, p.69).

Em consonância com o autor (1997), ressaltamos a importância de discutir os saberes dos povos do campo, a fim de que estes possam ampliar a confiança que têm em si mesmos, entendendo que são sujeitos indispensáveis para afirmação dos espaços onde atuam, espaços estes marcados por especificidades que precisam ser consideradas no processo formativo.

É neste viés que a formação continuada desenvolvida pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas

e quilombolas, se diferencia de outras formações, quando trata dessas especificidades do campo, propiciando aos participantes da mesma, sentimentos que os encorajam a seguir suas práticas, podendo assim modificar os espaços onde atuam, ressignificando-os de maneira reflexiva e consciente para a realidade de seus contextos.

Para além destas proposições, o documento em análise também sinaliza uma mudança/transformação quando propõe: “[...] diferentes formas de organização escolar e curricular, com foco nas especificidades das escolas multisseriadas e na Alternância Pedagógica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.2).

A proposição acima, despertou nas/os participantes através da vivência da formação, o desejo para mudança/transformação nas diferentes formas de organização escolar sugeridas, com foco nas escolas multisseriadas a partir da experiência da Alternância Pedagógica. Dessa maneira, o participante da pesquisa PC10 afirma que a formação:

Busca promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daqueles localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da escola (PC10, setembro, 2016).

Nesse sentido, despertar mudanças/transformações a partir de uma experiência de formação é considerar que as propostas sugeridas contribuíssem para que os professores/as compreendam-se como sujeitos ativos, participantes do processo de lutas pela efetivação da educação do campo, considerando os saberes do povo camponês e a valorização do seu trabalho. Como afirma Caldart (2012, p. 264) “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva”.

Neste cenário educacional, a autora considera os/as professores/as como sujeitos fundamentais e responsáveis pelas possíveis mudanças na escola e na comunidade - o que implica pensarmos nos caminhos para redirecionamento na luta e valorização dos povos do campo.

Sobre o que a formação trouxe enquanto sentimento articulado à mudança/transformação, consideramos a partir do extrato a seguir, que a formação do Programa Escola da Terra contribuiu

Porque essa discute os processos de transformações do conteúdo e da forma escolar que é essencial ao campo, tomando-os como objeto de estudo e de atividade produtiva, que permite desenvolver esta relação com uma potencialidade de acordo com cada nível de participação (PC9, setembro, 2016).

A formação para PC9, permitiu potencializar a relação existente entre o conteúdo e a forma escolar específica dos povos do campo, e que a proposição sugerida à respeito das diferentes formas de organização, se articula com a expectativa acerca de provocar mudança/transformação.

Nesta perspectiva, destacamos uma última proposição da formação continuada a partir do Projeto Político Pedagógico que trata de expectativas da formação e o foco vem na direção da necessidade da continuidade da formação, considerando a experiência vivenciada nas formações.

Por continuidade da formação, a concebemos enquanto expectativa formativa despertada nas/os participantes da pesquisa no sentido de compreender que as ações suscitadas, os aprofundamentos e atividades desenvolvidas no percurso da formação não sejam consideradas concluídas, mas que haja outros processos formativos, voltados para o trato das escolas do campo e suas especificidades.

No que se refere ao extrato do documento que trata da proposição de continuidade, destacamos: “Ampliar o acesso à formação continuada de profissionais que atuam nas escolas do campo e quilombolas, prioritariamente multisseriadas, por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Alternância Pedagógica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 2).

Esta compreensão dialoga com Moura e Santos (2012) ao afirmarem que:

[...] considerando a existência de uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes, é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo (MOURA e SANTOS, 2012, p.82).

Os autores reafirmam as especificidades da formação para a multisseriação, o que se articula com a necessidade de continuidade da formação, uma vez que possam ser vista enquanto políticas públicas respeitando a especificidade das escolas multisseriadas e do campo.

Dessa maneira, quando o extrato do documento apresenta: “ampliar o acesso a formação continuada”, desperta nas/os participantes da pesquisa pela via da formação o sentimento de continuidade - uma vez que na vivência da mesma elas/es expressaram a vontade de continuar com a formação, principalmente por ser específica para professores/as de escolas multisseriadas e quilombolas.

Dessa forma, ao perguntamos sobre as expectativas que tem ao concluir a formação neste Programa, destacamos dentre as respostas, o seguinte extrato

Minha maior expectativa é que esse trabalho não pare. Que por sua vez avance os conhecimentos tradicionais existentes no campo. Trazendo um aspecto essencial para desenvolver uma agricultura mais autossuficiente e sustentável e um entendimento profundo por parte dos agricultores das naturezas, em uma base que sirva para ser aplicada em qualquer local (PC9, setembro, 2016).

Na compreensão do participante, a formação despertou a vontade de continuar, principalmente porque o processo formativo oportunizou o direcionamento para a valorização dos povos do campo, suas culturas e produção.

Concluimos a discussão desta categoria, compreendendo que as proposições do Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para educadores(as) de escolas multisseriadas e quilombolas (PPPC), da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco, enquanto proposição da formação continuada dos professores, estabelecem relações com as expectativas formativas e, conseqüentemente, com a concepção de Educação do Campo a partir da classe trabalhadora.

Nesta direção, discutiremos na seção que segue sobre as temáticas que emergiram da formação no Programa Escola da Terra e a sua relação com outras experiências formativas para professoras/es da multissérie, vivenciadas pelas/os participantes da pesquisa.

5.4 Contextos Formativos dos Professores da Multissérie e as Temáticas que Emergiram: formação continuada, fortalecimento da escola do campo, aprendizado e valorização dos sujeitos educativos

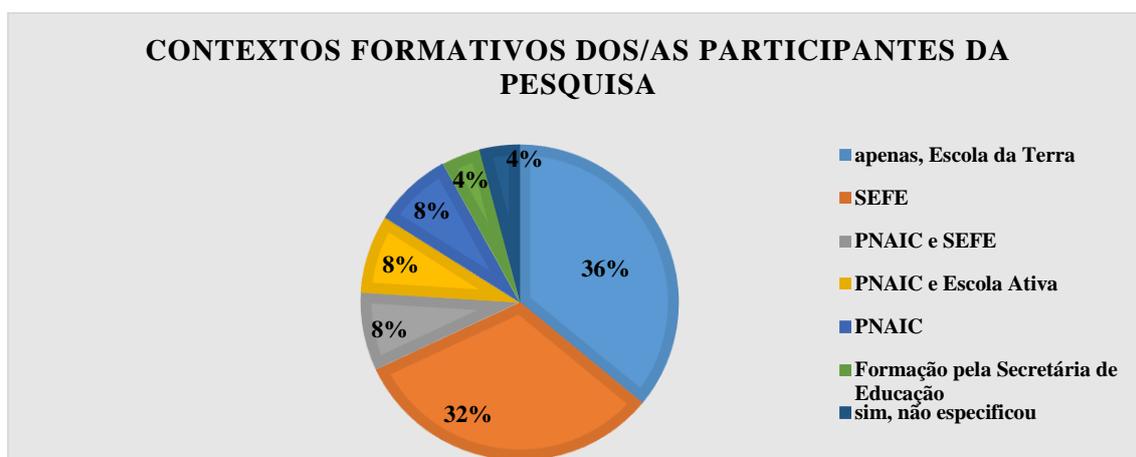
Nesta categoria trataremos dos contextos formativos dos professores/as da multissérie que participaram da formação do Programa Escola da Terra, quando anunciam temáticas que emergiram da formação do Programa, em relação a outras formações continuadas para escolas multisseriadas de importância para os mesmos.

Por contexto formativo da multissérie, compreendemos os processos de formação continuada de professores/as que tratam de suas especificidades. Dessa forma, concordamos com Anjos (2012, p.3), ao conceber “a formação como um processo a partir de diversos ‘contextos formativos’ e não apenas em um curso”.

De acordo com a autora, entendemos a importância dos contextos formativos, pois estes colaboram de diversas formas na formação continuada dos professores, independente do formato que ele se apresente.

Nesta perspectiva, explorar as formações pelas quais as/os participantes da pesquisa participaram, se faz necessário para compreender o que consideram como temas que emergiram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra em Pernambuco. Para esclarecimento, obtivemos o resultado expresso no Gráfico a seguir:

GRÁFICO 3. CONTEXTOS FORMATIVOS DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.



Fonte: A Autora, 2016.

Nota: com base nos dados coletados a partir do instrumento (questionário) em janeiro de 2016.

Podemos observar que além da formação do Programa Escola da Terra, as/os participantes da pesquisa levantaram como outras formações direcionadas para professores/as da multissérie, as seguintes: Sistema Educacional Família Escolar (SEFE), PNAIC, Escola Ativa e formação pela Secretaria de Educação.

Trataremos, então, dos contextos formativos, e em seguida das temáticas que emergiram durante a formação continuada do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

Iniciamos uma discussão sobre a participação em outras formações direcionada para escolas multisseriadas e 36% das/os participantes da pesquisa, responderam que não participaram de outra formação específica para escolas multisseriadas. Desse modo, o Programa Escola da Terra foi apontado por estes, como a primeira formação continuada específica para o campo que trouxe um direcionamento voltado para as escolas do campo e multisseriadas.

A partir deste dado, nos apoiamos em Monteiro e Nunes (2010) quando consideram a importância de pensar uma formação continuada para professores específica para a multissérie:

Torna-se primordial exigir dos professores a participação da formação continuada de professores de classes multisseriadas, a fim de buscar a renovação de paradigmas, princípios, concepções, métodos, técnicas pedagógicas e apreender, em uma visão alargada, as diferentes realidades que se produzem e reproduzem no campo [...] (MONTEIRO e NUNES, 2010, p. 268).

Para as autoras a formação continuada específica para professores da multissérie, é indispensável no que diz respeito a trazer possibilidades de melhorar a atuação no que se refere às escolas do campo, com suas diferentes realidades, permitindo o repensar prático e metodológico.

Ainda segundo os dados, foi perceptível que a formação do Programa Escola da Terra conseguiu atender aos cursistas de forma que direcionou o seu trabalho voltado para as escolas do campo e a multissérie, proporcionando a estes vivências em uma formação que contemplou os aspectos relacionados ao contexto de trabalho no qual estão inseridos.

Sabemos que a realidade dos professores das escolas multisseriadas é considerada um desafio, pois os mesmos precisam lidar com diversas situações para atender ao contexto da escola e da comunidade. Partindo disto, consideramos que essa formação possibilitou a maioria das/os participantes da pesquisa um olhar direcionado para sua realidade, contribuindo para a atuação docente.

Ainda dentre as formações citadas pelas/os participantes, o SEFE que é um sistema de formação continuada presencial e a distância e desenvolvimento de atividades práticas realizado durante o ano letivo⁸, foi mencionado pelas/os participantes da pesquisa. Nestes dados, atentamos ao fato de que a formação citada é desenvolvida especificamente no município de Caruaru - um dos campos desta pesquisa. Sobre essa formação as/os participantes afirmaram:

Sim, participo de formações realizadas pelo SEFE (Sistema Educacional Família Escolar), que é um projeto em que nosso município está inserido (PC16, setembro, 2016).

Sim, participo da formação SEFE. São vários professores capacitados nessa área. Constrói conhecimento a partir das relações intra e interpessoais, analisando linguagem, leitura, oralidade e produção textual. Trabalho também muitos jogos dinâmicas que pode ser levado para sala de aula de uma forma concreta e compreensiva (PC9, setembro, 2016).

Segundo as respostas acima, o SEFE foi uma das formações que trouxe as/os participantes para a construção de conhecimentos, a partir da relação família e escola, voltada para a linguagem da leitura e da produção textual.

De acordo com o site do sistema:

Nestes cursos serão trabalhados encaminhamentos metodológicos da proposta, planejamento, critérios de avaliação e atividades dos livros dos alunos, como forma de capacitação para melhor utilização dos materiais e encaminhamento da ação pedagógica dos profissionais da educação do município

Nessa direção, as propostas da formação do SEFE, voltadas para o planejamento, atividades de avaliação, a partir dos livros dos estudantes, se confirmam nas respostas das/dos participantes da pesquisa quando apontam:

Sim, o SEFE, que ajuda trabalhar na sala de aula como jogos, atividades a secretaria de educação (PC8, setembro, 2016).

Sim, O SEFE que ajuda muito nas atividades na sala de aula (PC12, setembro, 2016).

Sim, formação continuada SEFE é tratado como trabalhar com multi (PC11, setembro, 2016).

⁸Dados extraídos do site do sistema. Disponível em: <<http://www.sefesistema.com.br/servicos.php&ei=y3fs8Yab&>>. Acessado em 10/07/2017.

Ainda podemos ver nas respostas de PC4 e PC6, o entendimento a respeito da contribuição da formação do SEFE:

Sim, SEFE, leitura é o propósito da secretária de educação para formação do professores (PC4, setembro,2016).

Sim, o SEFE, como se trabalhar os conteúdos em sala atendendo as necessidades. A Secretaria de Educação (PC6, setembro,2016).

A partir dos extratos acima, entendemos que a formação do SEFE foi significativa para as/os participantes, por tratar de aspectos relacionados à sala de aula, como por exemplo a leitura, produções textuais, dentre outros conteúdos, tomando como base o livro didático dos estudantes, conforme mencionado anteriormente.

Podemos, ainda, perceber que a referida formação se diferencia da proposta do Programa Escola da Terra, uma vez que é apresentada como capacitação que pode ocorrer de forma presencial ou à distância. Além disto, mesmo acontecendo com os professores/as que atuam nas escolas multisseriadas, a formação do SEFE não apresenta no que se refere ao seu conteúdo, um direcionamento voltado para as escolas do campo.

Gostaríamos de ressaltar que, nesse trabalho, assumimos a perspectiva da formação, embora na descrição sobre o Sistema SEFE o termo capacitação apareça, enfatizamos que as formações voltadas para os/as professores/as do campo precisam contemplar os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, no envolvimento da escola da comunidade e foi nessa perspectiva que o Programa Escola da Terra em Pernambuco se desenvolveu.

Portanto, corroboramos com Monteiro Nunes (2010, p.269) quando afirmam que:

A formação inicial e continuada de docentes para as escolas do campo necessita atentar a essas responsabilidades de ajudar a construir e reconstruir outras identidades pessoal/social e outras profissões individuais/coletivas com base em informações reflexivas e críticas [...] (MONTEIRO e NUNES, 2010, p.269).

Conforme as autoras, faz-se necessário que a formação continuada esteja voltada para as escolas do campo, a fim de mobilizar professoras/es e demais sujeitos envolvidos a pensar, levando-os à reflexões críticas de modo que atentem para as responsabilidades

que possuem enquanto sujeitos atuantes neste contexto social, dotado de características plurais, específicas e peculiares.

Sendo assim, quando as/os participantes responderam situando o SEFE como uma formação voltada para escolas multisseriadas, levaram em consideração apenas a formação de maneira que existe acompanhamento, planejamento, visitas, principalmente na relação família e escola. Porém, entendemos que estas características não afirmam ser esta uma formação voltada para as especificidades da multissérie.

Continuando nossa busca pela identificação das temáticas que emergiram, dois participantes anunciaram a formação do PNAIC como mais uma das experiências que vivenciaram, apresentando-a como formação que teve um olhar para as escolas multisseriadas do campo. Ao serem questionados se já haviam participado de outra formação específica para as multisseriadas, as/os participantes responderam que:

Sim, participo de formações do PNAIC (Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa), e a do SEFE (Sistema Educacional família e escola) (PC1, setembro, 2016).

Sim, SEFE e PNAIC, quem realiza é a secretaria de Educação, ajudando a trabalhar conteúdos para salas multisseriadas (P10, setembro, 2016).

A partir das considerações citadas acima, podemos entender que os mesmos concebem o PNAIC como mais uma formação importante em suas experiências, por ser esta uma contribuição no que se refere ao trabalho nas multisseriadas, conforme expresso no segundo extrato.

Com base nestas respostas, é importante situarmos a proposta da formação do PNAIC:

As Ações do Pacto são o conjunto integrado de programas, materiais, referenciais curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2010, p. 11).

Com base nestas ações, o PNAIC apresenta enquanto foco maior, a formação continuada de professores. Dessa maneira, as/os participantes da pesquisa anunciaram que esta traz contribuições no que se refere à atuação na multissérie, pelo fato de o

programa abranger também, por meio dos cadernos de formação específicos, a Educação do Campo.

Confirmando este direcionamento do programa, identificamos que há edições específicas dos Cadernos de Formação que tratam da Educação do Campo, conforme afirmado no trecho que segue: “este conjunto de cadernos apresenta uma especificidade a ser foco de atenção: ele é principalmente destinado aos professores do campo, onde se encontram os agrupamentos multisseriados”. (BRASIL, 2012 p.09)

Acreditamos dessa forma, que a formação do PNAIC foi suscitada pelas/os participantes, pelo fato de contemplar na formação continuada de professores, os aspectos relacionados à Educação do Campo, com um olhar para a multissérie, possibilitando à estes uma maior compreensão acerca do contexto onde atuam e suas particularidades.

Tomando como base as características do PNAIC, apresentadas acima, identificamos que mesmo a formação tendo direcionado momentos que trataram a Educação do Campo, a mesma voltou-se principalmente para Alfabetização e letramento, bem como Educação Matemática do Campo.

Nesse sentido, refletimos ainda que existe um distanciamento entre as duas formações citadas pelos participantes: o Programa Escola da Terra e o PNAIC. Salientamos que a formação do PNAIC é direcionada por professores/as orientadores que assumem o papel de multiplicadores; e a formação do Programa Escola da Terra acontece de forma presencial com professores/as formadores/as, permitindo assim que todos os cursistas sejam contemplados com as diversas áreas do conhecimento.

Além do SEFE e do PNAIC, as/os participantes também apresentaram outras formações específicas para escolas multisseriadas das quais participaram, como: a formação do Programa Escola Ativa, estabelecendo uma relação entre esta e o PACTO. Ressaltamos que as/os participantes concebem como PACTO a formação do PNAIC, apresentada e discutida anteriormente. Podemos entender esta relação a partir dos extratos abaixo:

Sim, Pacto. Escola Ativa, Programas realizados pela secretaria de educação com apoio da prefeitura ((PB4, setembro, 2016).

Sim, PACTO e Escola Ativa, Quem realizou a secretaria de educação com o apoio da prefeitura, esses programa trata dos obstáculos enfrentados em sala multisseriadas (PB11, setembro, 2016).

Segundo as respostas de PB4 e PB11, que apontam para duas formações que tiveram a oportunidade de participar, consideramos que as mesmas também dialogam com as escolas multisseriadas. O Programa Escola Ativa por exemplo, é especificamente direcionamento para as mesmas, e conta com o apoio da Secretaria de Educação. Assim, entendemos que este programa contribuiu no processo formativo desses participantes, conforme os trechos abaixo citados.

Quando as/os participantes se referem ao Programa Escola Ativa, que durante um período foi implantado e vivenciado no Brasil, compreendemos a partir de Gonçalves, Rocha e Ribeiro que:

Uma situação difícil é quando se pensa no PEA, visto que possivelmente este seja o primeiro programa governamental de formação continuada para os professores brasileiros de classe multisseriada há pontos fracos, notadamente no que diz respeito a sua construção com política pública, mas é possível partir dos pontos que são considerados como fortes”, (GONÇALVES, ROCHA E RIBEIRO, 2010, p.53).

Concordamos com os autores, que o Programa Escola Ativa mesmo tendo apresentado distanciamento com a realidade do campo, trouxe para os professores contribuições, advindas da formação que perduram até os momentos atuais a partir das respostas das/os participantes.

As respostas trazem um dado relevante, uma vez que o Programa Escola Ativa oportunizou que professores/as dessas escolas saíssem do anonimato e pudessem participar dessa formação com metodologias diferenciadas, como afirmada por Gonçalves, Rocha e Ribeiro (2010, p. 54): “O PEA tem como estratégias metodológicas: a aprendizagem ativa, centrada no aluno e em uma realidade social; o professor como facilitador e estimulador; a aprendizagem cooperativa; a gestão participativa da escola; a avaliação contínua e processual e a promoção flexível”.

Consideramos a partir dos autores que, tendo a formação do Programa Escola Ativa realizado momentos formativos que oportunizaram aos professores/as o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas para condução do trabalho com as escolas multisseriadas, as/os participantes da pesquisa viram na mesma relevância, e por isto, a apresentaram enquanto mais uma experiência vivenciada.

Quanto a estabelecer uma relação do Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra, há um desafio, pois o que podemos considerar como aproximação, são as

semelhanças nos dois programas no atendimento aos professores/as de escolas multisseriadas, tratados no Programa Escola Ativa como professores de Escolas Rurais e no Programa Escola da Terra como Professores do Campo.

Porém, se tratando de considerar as marcas deixadas pela formação do Programa Escola Ativa, sinalizado pelos participantes da pesquisa, e que de alguma forma direcionou a atenção para os/as professores/as da multissérie que por anos foram deixados no esquecimento, é viável considerarmos as experiências de formação antes vivenciadas pelos mesmos que contribuíram de alguma forma para sua atuação.

No levantamento dos dados, vimos a partir da pergunta: “Fora o Programa Escola da Terra você participou ou participa de alguma formação específica para escolas multisseriadas” as formações anunciadas pelos participantes, que o PB5 e PB9 situaram especificamente o PACTO:

Sim, Programa Pacto na Idade Certa- PNAIC, orientadores capacitados formação sobre alfabetização na idade certa (PB5, setembro, 2016).

Sim, Pacto, ele trata profundamente em trabalhar, com essas salas multisseriadas dado suporte para ser trabalhado como livros e jogos (PB9, setembro, 2016)

Dessa maneira o PNAIC, como programa de abrangência nacional consegue atingir a partir da formação um número satisfatório de professores/as.

Com relação à **participação em outras formações**, especificamente pela Secretaria de Educação, destacamos a resposta do participante: “Sim, Secretaria de Educação Municipal” (PB6, setembro, 2016).

Percebe-se que a resposta do PB6 não esclarece de forma específica que tipo de formação a Secretaria de Educação Municipal ofereceu, apenas responde que participou de outra formação que foi direcionada para escolas multisseriadas. Dessa maneira, compreendemos que PB6, apresenta a secretaria de Educação Municipal como instância formativa das escolas multisseriadas.

Nesta perspectiva, as Secretarias de Educação por vezes, como afirma Barros et al (2010, p. 30): “não investem na construção de propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos professores que atuam no multisseriado”. A afirmação de PB6 mostra que no agreste de Pernambuco, tem sido tecido um caminho diferenciado em relação a formação realizada por estas instâncias.

No que se refere à formação continuada para professores/as do campo, nos ancoramos em Gatti (2011, p. 195), quando afirma que: “Os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente”. Desta forma, a autora considera a formação continuada como apoio para os/as professores/as.

A reflexão que deixamos ao tratarmos de outras formações continuadas, compreendidas enquanto contextos formativos, é que elas deixam influências a partir das experiências vivenciadas, permitindo que os/as professor/as da multissérie, vejam nas mesmas indícios no que se refere a pensar na escola e na comunidade do campo. Por essa razão, identificamos a seguir, as temáticas que emergiram através dos participantes da pesquisa, a partir da formação do Programa Escola da Terra.

Ao pensarmos na formação do Programa Escola da Terra em Pernambuco, entendemos o mesmo como um curso que possibilitou aos professores/as das escolas do campo e da multisseriação ampliar a compreensão da Educação do Campo e o respeito para com os povos do campo, reconhecendo-os enquanto sujeitos de direitos, constituindo assim, outro olhar para os que atuam nas escolas do campo, principalmente nas escolas multisseriadas.

De acordo com o levantamento dos dados, realizado a partir das respostas dos participantes da pesquisa sobre **o que é o Programa Escola da Terra em Pernambuco**, emergiram respostas que apontam para as contribuições da formação continuada de professores/as do campo, entendendo ser esse um contexto formativo para com os que atuam no campo. Confirmando isto, PC7, PC10 e PC14 responderam:

Um programa que visa contribuir para a formação de professores do campo (PC7, setembro, 2016).

É um programa de formação continuada, promovendo melhorias, fortalecendo o aprendizado, a escola como espaço de vivência social e cultural (PC10, setembro, 2016).

É um programa que passa um conhecimento aos professores, aprimorando os conhecimentos em uma formação continuada (PC14, setembro, 2016).

As respostas nos permitem entender que a formação continuada representa uma parcela de contribuição para o seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, as/os participantes explicitam que o diferencial dessa formação despertou temáticas tais como: a formação continuada e o fortalecimento da escola e aprendizado junto à comunidade, o respeito aos espaços e a cultura existente, entre outras.

Ao discutirmos a formação continuada nos baseamos em Franco (2013, p. 179), quando afirma: “[...] a formação continuada é compreendida como um processo de desenvolvimento ao longo da vida”, nesse sentido os participantes situaram a importância das formações e especificamente do Programa Escola da Terra, como um processo que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nesta compreensão, relacionamos as temáticas que emergiram, considerando que a experiência vivenciada no Programa suscitou a formação continuada despertando a diferença entre escola do campo, escola rural e o ensino na multissérie.

No que concerne ao que os participantes trouxeram como temáticas que emergiram, situamos inicialmente a diferença da escola do campo e a escola rural, conforme as respostas abaixo:

É um programa que ajudou a entender a diferença entre a escola do campo e a escola rural, além de ampliar ainda mais meus conhecimentos e minha visão de mundo (PB4, setembro, 2016).

É um programa que ajudou a entender a diferença de escola do campo e rural com isso ajudou a trabalhar melhor em sala de aula (PB11, setembro, 2016).

Estes depoimentos apontam o entendimento de que a formação do Programa Escola da Terra deu ênfase para tratar a diferença da escola do campo e da escola rural, considerando que os que participaram do curso entenderam que o mesmo se alicerça nos Princípios da Educação do Campo e, dessa maneira, compreendem esse diferencial como um tema a ser mais aprofundado.

Segundo Rosa e Caetano (2008), que conceituam com clareza escola rural e escola do campo,

[...] a diferença entre Escola Rural e Escola do Campo torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferenciava: a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos. Com a implantação do conceito “educação do campo”, ocorre uma inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas

experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias (ROSA e CAETANO, 2008 p. 23-24).

As contribuições das autoras a respeito da diferença entre a escola do campo e a escola rural, permitem que visualizemos que na trajetória educacional do Brasil, a predominância da escola rural foi marcante pela sua constituição e que mesmo diante da trajetória da luta pela Educação do Campo, há ainda vestígios da escola rural que contradiz a proposta de escola do campo pensada na relação da classe trabalhadora, da valorização dos sujeitos educativos, do respeito as formas de produção cultural e social.

Nesta perspectiva, concebemos que o programa Escola da Terra permitiu que os professores/as compreendessem esses conceitos, atentando para a especificidade do Programa, que está ancorado na escola do campo, afirmado por Molina e Sá (2012) como lugar de fortalecimento dos sujeitos do campo:

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA e SÁ, 2012, p.327).

Portanto, a partir do conceito de escola do campo acima, no qual o Programa Escola da Terra se baseia, entendemos que a formação vivenciada pelos participantes da pesquisa possibilitou esclarecimentos que favorecem o fortalecimento das lutas que se inserem no contexto da Educação do Campo, contribuindo assim, para que haja superação da concepção educação rural, sinalizada pelos mesmos como um tema que emergiu a ser estudado com maior ênfase.

Dentre as temáticas que emergiram a partir da formação, as/os participantes da pesquisa suscitaram mais uma questão, que está relacionada ao ensino na multisseriada. Sobre esta, os mesmos afirmaram que o curso de formação continuada do Programa Escola da Terra contribuiu para um melhor ensino na multisseriada, de forma que trouxe aperfeiçoamento para sua atuação, conforme vemos nos extratos abaixo:

É um programa que veio para ajudar muito no ensino de séries multisseriadas, porque me ajudou e está sendo de grande importância no dia a dia do meu trabalho (PB8, setembro, 2016).

É um programa de aperfeiçoamento voltado para educadores que atuam no campo em turmas multisseriadas (PBR6, setembro, 2016).

A partir das afirmações dos participantes sobre a contribuição dessa formação continuada para o ensino nas escolas multisseriadas, entendemos que os/as professores/as estão em constante aprendizado e precisam de formações específicas voltadas a sua realidade.

Assim, conforme Pereira (2010), esses professores/as buscam nas formações continuadas propostas que colaborem para o ensino na multissérie. Para a autora (2010, p.100), “a qualidade do ensino refere-se à dimensão pedagógica – compromisso, capacitação e valorização dos professores, adequação dos conteúdos à realidade dos alunos, efetivo processo ensino-aprendizagem, valorização de experiências individuais dos alunos”.

A autora apresenta, ainda, a busca por propostas dos/as professores/as que trabalham nessas escolas pensando no ensino que considere as experiências, os saberes e a cultura, a partir da valorização da realidade dos estudantes com um olhar pedagógico.

Podemos considerar que as respostas dos participantes PB8 e PBR6 dizem respeito à formação do Programa Escola da Terra como aprofundamento no ensino das escolas multisseriadas, quando os mesmos afirmam que houve nessa formação apoio e importância para atuação no dia a dia no ensino na multissérie.

No que diz respeito ao ensino na multissérie consideramos que mesmo a formação tendo direcionado um aprofundamento na perspectiva da multisseriação, concordamos com Barros et al (2010, p. 26), quando também colocam sobre a participação dos/as professores/as neste cenário que se compromete com o ensino: “Há também os esforços feitos por professores e professoras para realizarem o trabalho pedagógico nessas escolas, considerando o desafio de atuar com crianças em diferentes momentos e tempos de aprendizagem social e escolar”.

Entendemos a partir dos autores que os/as professores/as são nas escolas multisseriadas parte integrante de um esforço para garantir o ensino e a aprendizagem, as relações escola e comunidade e o respeito a diversidade existente nestas escolas.

Nesse sentido vimos na análise dos dados outras temáticas que emergiram como marcantes no que se refere à formação: o fortalecimento da escola e aprendizagem, despertando a valorização dos sujeitos educativos, compreendendo assim esses sujeitos

educativos os/as professores/as, os estudantes e os demais participantes da comunidade educativa.

Sobre o fortalecimento da escola, destacamos a resposta dos participantes PBR4, e PBR12 expressas a seguir:

Um lugar para repensar a prática, para modificar a visão sobre as escolas e o povo do campo. E conhecimento sobre a área que atua, é formação para a melhoria do trabalho (PBR4, setembro, 2016).

Mostrou-me que a Escola do Campo é tão importante quanto as outras escolas, pois é a partir do campo que valorizamos a identidade os seus conhecimentos (PBR12, setembro).

Os extratos revelam que os participantes acima citados compreenderam a escola do campo como lugar de significado e importância, não sendo diante das outras desconsiderada, mas sim entendida como espaço de valorização, aprendizagem e troca de saberes.

Dessa maneira concordamos com Molina e Sá (2012), quando apresentam a escola do campo pensada na classe trabalhadora e na luta dos movimentos sociais do campo pelo direito a escolarização como relevante, uma vez que considera essa escola como espaço de aprendizagem e conhecimento, quando reconhece a valorização do campo e suas identidades:

Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta (MOLINA e SÁ, 2012, p.326).

Segundo as autoras, a concepção de escola do campo está direcionada para além da escola como lugar apenas de aprendizagem, vem na direção da escola enquanto espaço de produção, aprendizagem, troca de saberes e lugar de empoderamento da luta da classe trabalhadora.

Sendo assim, entendemos que a formação continuada do Programa Escola da Terra oportunizou a compreensão e a valorização da escola, a partir da proposta de formação que direcionou para um “percurso formativo baseado nos princípios políticos, teóricos e metodológicos da Educação do Campo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.5).

Ainda de acordo com Molina e Sá (2012, p.327) que: “atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social”, consideramos ser a escola esse lugar de modificações, contribuindo com a formação e a aprendizagem dos sujeitos, despertando nos participantes a importância de valorizar a escola do campo.

É um programa que visa atender a população do campo objetivando uma educação de qualidade priorizando as diretrizes curriculares da escola do campo (PC1, setembro, 2016).

É um programa que veio para despertar para uma visão ampla em relação a escola do campo (PC15, setembro, 20).

Conforme os extratos acima, obtivemos como temática que emergiu da formação a valorização dos sujeitos educativos. Por sujeitos educativos, apoiamos-nos em Freire (1992), que apresenta como aqueles que tem uma relação educativa de ensinar e aprender.

A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e conhecido [...] (FREIRE, 1992 p.56).

Nesse sentido, a citação de Freire colabora para compreendermos que existe uma relação dentro da prática educativa que é a relação da troca do ensinar e do aprender, valorizando os conhecimentos. Para tanto, a formação do Programa Escola da Terra se propôs a realizar a troca de saberes, entendendo que esses momentos de partilha de conhecimentos fortalecem a aprendizagem e oportuniza experiências para os/as professores e para os estudantes, como explicita os participantes a seguir:

Um programa de aprendizado e valorização dos educadores do campo (PB2, setembro, 2016).

Programa orienta os professores da escola do campo como trabalhar e atuar com os respectivos alunos (PB5, setembro, 2016).

Tomamos como reflexão as respostas dos participantes PB2 e PB5, que estão voltadas para a valorização dos sujeitos educativos do campo, compreendemos a formação continuada do Programa como momento de aprendizado, que permitiu um olhar

para os professores e estudantes, entendendo os mesmos como sujeitos educativos desses processos de ensino e aprendizagem e da relação da escola e da comunidade.

Sabemos que a valorização dos sujeitos educativos do campo está relacionada ao entendimento da escola do campo como espaço de troca de saberes, onde o ensino está direcionado às relações pedagógicas, sociais e culturais e o incentivo da escola principalmente a multisseriada como lugar de produção e conhecimento.

Constatamos, com as discussões tecidas, que diante das respostas das/os participantes, a influência advinda de outras experiências formativas voltadas para escolas multisseriadas, se torna mais uma contribuição no que se refere à formação continuada de professores/as, por compreendermos que os/as professores estão em constante processo de formação.

Entendemos que mesmo dentro dessas formações citadas pelos participantes e discutidas nesta categoria, podemos considerar que existe entre elas diferenças, e mesmo que tenham sido consideradas voltadas para multissérie, falta um diálogo mais profundo no que diz respeito à Educação do Campo e à multissérie pensando na classe trabalhadora, na relação entre a escola e a comunidade e na troca de saberes.

Com relação às temáticas que mais emergiram da formação continuada do Programa Escola da Terra em Pernambuco, foram elencadas da seguinte forma: formação continuada, no sentido de ser voltada para os/as professores/as, permitindo que os mesmos pudessem perceber a diferença entre escola do campo e escola rural, bem como as questões relacionadas ao ensino na multissérie.

Ainda discorreremos sobre temáticas que emergiram da formação do Programa, direcionadas para o fortalecimento da escola do campo, que se encontra o aprendizado e valorização dos sujeitos educativos, entendemos assim que os participantes viram na formação uma fortaleza, quando concebidos como sujeitos educativos do campo e protagonistas da resistência e das conquistas das escolas multisseriadas do campo em suas comunidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos um desafio escrever a respeito das expectativas dos/as professores/as da multissérie face às contribuições que esses/as professores/as apresentam, principalmente quanto aos contextos em que se desenvolveu esta pesquisa, no agreste pernambucano com foco na especificidade das escolas multisseriadas e na formação continuada do Programa Escola da Terra.

Nesta pesquisa, analisamos as expectativas de professores/as, dentro de uma experiência de formação continuada de um programa ainda em desenvolvimento no país - visto que a pesquisa ocorreu durante a segunda edição do mesmo, em Pernambuco. Por este fato, optamos por uma pesquisa de cunho exploratório.

As descrições teóricas iniciais da nossa pesquisa trataram de aprofundamentos sobre os processos de formação continuada, articulando a estes às discussões e teorias específicas da Educação do Campo, bem como as produções já existentes registradas no estado do conhecimento, que trouxeram para nosso estudo contribuições e diálogos, colaborando para compreensão acerca de um Programa de formação continuada, intitulado Programa Escola da Terra.

A formação continuada com especificidade para os professores que atuam nas escolas do campo e multisseriadas é emergente, e vem no sentido de contribuir e direcionar o olhar para os/as professores/as que atuam nesse cenário e que assumem diversas outras funções, como afirmado por Hage (2011).

Entendemos ainda que, quando se trata de formação continuada de professores/as, esta pode articular diferentes esferas: municipal, estadual e nacional, especialmente quando concebemos a formação continuada como uma meta prioritária constante. É sob esta perspectiva que a formação continuada é entendida nesta pesquisa.

Assim sendo, a formação continuada não pode ser confundida com reciclagem ou capacitação, considerando que ela tem um sentido mais amplo: o de contribuir com a formação de professores de maneira crítica e reflexiva, possibilitando a estes a ampliação do saber de modo contextual ao meio em que atuam, em busca de fortalecer o que foi iniciado no processo de formação, para que haja uma relação de aproximação entre os/as professores/as, a escola e a comunidade.

A partir desta concepção, acreditamos que é possível conferir sentido ao que compreendemos como formação continuada de professores/as, apoiado no que Gatti (2011) afirma ser importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

É nesta perspectiva que concebemos a formação continuada de professores/as, desafiando o modelo de engessamento que é por vezes posto aos professores/as, nas experiências vivenciadas em diferentes contextos.

Outro aspecto relevante dessa pesquisa, diz respeito ao aprofundamento teórico nas formações para professor/as da multissérie, as demandas e a experiência do Programa Escola da Terra em Pernambuco, a partir do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores/as de escolas multisseriadas e quilombolas.

Com base nas categorias teóricas: Quando os professores da multissérie explicitam suas expectativas formativas em relação ao programa escola da terra; Proposições da formação continuada e as expectativas formativas dos professores da multissérie e Contextos formativos dos/as professores/as da multissérie e as temáticas que emergiram: formação continuada, fortalecimento da escola do campo, aprendizado e valorização dos sujeitos educativos pertinentes a esta pesquisa, mostramos que, a formação continuada para professores/as da multissérie no diálogo com a Educação do Campo é um caminho de fortalecimento e contribuição ao processo de ensino e aprendizagem na relação escola e comunidade, de modo que os sujeitos do campo sejam considerados em suas experiências, em seus saberes propiciando a integração dos saberes.

Diante dessa perspectiva, o Programa Escola da Terra em Pernambuco, que foi realizado pela UFPE/CAA, apresentou como diferencial a alternância pedagógica, possibilitando o diálogo dos saberes numa relação escola e comunidade de forma mais estreita, conforme constatamos nas respostas das/os participantes da pesquisa e na análise do Projeto Político Pedagógico do curso.

Para atender ao objetivo de identificar as expectativas de formação que têm os/as professores/as da multissérie, em relação à formação continuada do Programa Escola da Terra, articulado a categoria “Quando os professores da multissérie explicitam suas expectativas formativas em relação ao programa escola da terra: o compromisso político; as práticas educacionais, pedagógicas e sociais; o sentimento positivo em relação à formação”, **percebemos que estas se expressam** a partir das **contribuições da formação para os/as professores/as da multissérie**, quando explicitam que ela contribuiu para aproximar a escola da comunidade; aproximar a relação entre escola e classe trabalhadora; formação que atenda às necessidades específicas da escola do campo; constituir esperança na educação transformadora e formadora de sujeitos críticos e conscientes - o que explicita suas expectativas formativas pautadas no compromisso político para a população do campo.

As expectativas formativas se expressam, também, a partir das **contribuições da formação aos/as professores/as da multissérie** ao assumirem que esta ajudou: a mudar a compreensão do que seja educação rural e educação do campo; a refletir um modo novo de educar, trocando experiências, constituindo caminhos de como trabalhar com a multissérie; uma visão diferenciada das escolas do campo e da multissérie, a melhoria do planejamento e constituir interação e envolvimento da escola com a comunidade - o que mostra a articulação da formação continuada, que se reflete nas **contribuições para formação dos/as professores/as da multissérie**, mediadas pelo compromisso político, com foco nas práticas.

E por fim, temos as expectativas formativas em relação ao **Programa para a formação dos/as professores/as**. Os/as professores explicitam que o Programa possibilitou expectativas de: tratar o que aprendeu com seus estudantes, de contribuir com a formação deles e produzir conhecimentos a partir desta experiência; construir conhecimentos para aprimorar a formação dos estudantes; de melhorar a sala de aula com o que foi aprendido na Universidade; identificar melhoras na prática pedagógica, avançar mais; continuar contribuindo positivamente a partir do que aprendeu com a escola; mudança de compreensão em relação à comunidade e à vida e tornar um/a profissional de qualidade. As expectativas apresentadas pelos/as participantes indicam compromisso político, as práticas e o sentimento positivo em relação a formação.

O acesso ao marco teórico mediado pela reflexão na formação, embasando e despertando nestes uma postura pessoal, profissional e social, de maneira crítica e consciente, trazendo-lhes a compreensão de que é necessário avançar, possibilitou o acesso ao conhecimento que pautou o compromisso político. Este aspecto também permite aos professores/as compreender que são partes de um todo, e que a luta por uma Educação do Campo voltada para a classe trabalhadora é de cada um que nela atua, pela via da valorização da identidade, dos saberes e das lutas dos povos do campo.

Para atender ao objetivo de **pontuar as relações existentes entre as expectativas dos/as professores/as e as proposições do Programa Escola da Terra em Pernambuco**, expresso na categoria “Proposições da formação continuada e as expectativas formativas dos professores da multissérie”, na análise do Projeto de Formação Continuada do Programa Escola da Terra, encontramos proposições, tais como: se fundamenta numa concepção de educação do campo a partir da classe trabalhadora; se referenciam na educação enquanto direito universal, pautada na diversidade, nos processos de ensino e aprendizagem; assegura o direito a educação pública e de qualidade

social em sintonia com os princípios da educação do campo; que aprofundam a discussão sobre concepções e princípios da educação do campo, conceitos correlatos com ênfase na multisseriação e comunidades quilombolas; ampliam a reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas que contemplam os sujeitos em seus contextos socioculturais.

Salientamos que estas proposições dialogam com as expectativas suscitadas pelos participantes da pesquisa, quando apresentam ações voltadas para Educação do Campo, valorizando a identidade dos povos e as escolas do campo, especificamente a multissérie, na medida que a formação continuada foi direcionada como uma ação formativa que inclui os sujeitos do campo, contemplando suas diversidades.

Estas proposições ganham relevância na voz dos professores ao afirmarem suas expectativas formativas, sinalizando que: é uma formação para melhorar a reflexão, o planejamento e as práticas articuladas aos saberes do campo; a formação discute os conteúdos da escola, essencial ao/a professor/a do campo e da multissérie; sua expectativa é que este trabalho não pare, mas avance nos conhecimentos do campo, ajudando a constituir uma vida sustentável no campo.

Dessa forma, pontuamos que há relações entre as proposições do Programa Escola da Terra em Pernambuco e às expectativas formativas apontadas pelos participantes da pesquisa e esta relação indica que há intencionalidade na proposta da formação continuada, objetivando atender à demanda dos professores de escolas multisseriadas e quilombolas da região, materializada a partir da emergência de novas posturas no que se refere ao compromisso político, às práticas e ao sentimento positivo, além de despertar a nos participantes a necessidade de continuidade da mesma.

O cruzamento das proposições identificadas no projeto do programa de formação, com as expectativas formativas advindas dos depoimentos dos/as participantes da pesquisa, explicita ainda, uma integração entre o projetado para a formação e os frutos gerados pela mesma, a partir das vozes dos participantes.

Ressaltamos, também, que encontramos, sob uma perspectiva espiralada tanto nas proposições quanto nas expectativas formativas, as marcas do compromisso político, das práticas e o sentimento positivo articulado à mudança/transformação e a continuidade da formação.

Atendendo ao objetivo **de identificar as temáticas que emergiram da formação continuada do Programa Escola da Terra no Agreste em Pernambucano**, gerador dos dados alimentadores da categoria “Contextos formativos dos/as professores/as da multissérie e as temáticas que emergiram: formação continuada, fortalecimento da escola

do campo, aprendizado e valorização dos sujeitos educativos”, observamos que estes contextos se expressam a partir do conjunto de formações continuadas pelos participantes apresentado como formações, além da desenvolvida pelo Programa Escola da Terra.

Vale ressaltar que os **contextos formativos dos professores/as da multissérie** nos quais os sujeitos desenvolveram sua formação continuada, foram constituídos com a participação nos Programas: Formação no Programa Escola da Terra; SEFE; PNAIC e SEFE; PNAIC e Escola Ativa; PNAIC e Formação pela Secretaria de Educação; além dos/as que declararam terem feito outras formações, mas não as identificaram.

Os dados mostram que em relação aos contextos de formação, o maior percentual de professores que passaram pela formação foi o da Escola da Terra, o que nos faz inferir que a formação pautada no modelo de professores multiplicadores, ainda perdura na região.

É a partir deste contexto formativo, do Programa Escola da Terra, que passamos a considerar as temáticas que emergiram, tais como: a diferença da escola do campo para a escola rural; orientar os professores da escola do campo sobre como trabalhar e atuar com os estudantes e melhorar o ensino nas escolas multisseriadas; temáticas estas que se agregam à “formação continuada”.

Ressaltam-se, ainda, outras temáticas: ajudar a trabalhar melhor a sala de aula; a escola como espaço de vivência social e cultural e o repensar a prática modificando a visão sobre a escola e o povo do campo. Estas se encontram com foco no “fortalecimento da escola”. E por fim, as temáticas inerentes ao “aprendizado e valorização dos sujeitos educativos”, que se apresentam a partir do: aprendizado e valorização dos educadores do campo; a escola do campo é tão importante quanto as outras; valorização das identidades do campo e seus conhecimentos; a formação amplia conhecimentos e a visão de mundo e a formação promove melhorias, fortalece o aprendizado.

Diante do exposto, concluímos que o conjunto de temáticas acima expostas contribui para o fortalecimento da escola do campo, com foco no aprendizado e na valorização dos sujeitos educativos - o que nos faz inferir que as expectativas formativas dos professores/as da multissérie, apresentam significativas contribuições para as formações posteriores.

No percurso da pesquisa foram identificados desafios que emergiram no processo formativo dos/as professores/as, dentre eles destacamos: 1. A alternância pedagógica, uma metodologia nova para os participantes, ainda não experimentada por parte deles; 2. A organização de cada tempo universidade por área do conhecimento, um diferencial das

demais formações, desenvolvidas nas redes públicas de ensino; 3. A realização do Projeto de Intervenção Social e Pedagógico, elaborado a partir das necessidades da comunidade, o que exigiu o desafio da escrita sistemática, uma habilidade pouco desenvolvida com os professores da educação básica. Estes 3 (três) desafios trabalhados ao longo da formação, propiciaram aos participantes um contato mais direto com a comunidade; a aproximação dos formadores da escola multisseriada, orientando os/as professores/as na escrita e desenvolvimento dos projetos de intervenção, referenciada nas áreas de conhecimento e nas necessidades das comunidades.

Além da discussão até aqui construída, esta pesquisa aponta questões (epistemológicas) para novos estudos, a partir das possibilidades de aprofundamento sobre a formação continuada estudada, pela via das questões a seguir: “Quais contribuições da formação continuada do Programa Escola da Terra, em Pernambuco, se materializam na prática docente?” “Quais as aproximações e os distanciamentos da formação do Programa Escola da Terra em relação a outras formações continuadas para professores da multissérie?”

Até o momento, pensamos sobre estas questões alicerçadas nas inquietações dos/as professores da multissérie, com relação às expectativas e a formação continuada do Programa Escola da Terra, ressaltando a imprescindibilidade da continuidade de pesquisas acerca da Formação continuada de Professores que contemple as especificidades da multissérie e do campo, em seus aspectos culturais, econômicos, educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. **Implicações da Formação Continuada para a construção da Identidade Profissional**. ANPED, 29ª Reunião. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 30/10/2015.

ANJOS, Maria Pereira dos. História de vida de Educadores: Elementos para Formação em Educação do Campo. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristovão/SE Brasil: Setembro, 2012.

ARROYO, Miguel Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, vol. 27ano.72 Campinas Mai/Ago. 2007.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>,> Acesso em 09/09/2016.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Tempo Humanos de Formação. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Diversidade. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL (PRADEM)**. Escola de classes multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003. (Série Grupo escolares, n. 1, 28 p.).

BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão Mufarrej, (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

BARROS, Oscar Ferreira et al Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges. A Educação do Campo e a organização do trabalho Pedagógico. In GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo**: Epistemologia e Práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. **Resolução CNE/CEB Nº1, de abril de 2002**.

_____. Rede Nacional de Formação Continuada. **Orientações Gerais**: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2006.

_____. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Resolução CNE/CEB Nº 2/ 2008**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. Resolução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Decreto Nº 7.352, de 5 de novembro de 2010**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, nº 212 Brasília, 2010.

_____. **Portaria 867/2012**. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2015.

_____. **Programa Nacional da Educação do Campo**. Brasília, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In ANTUNES et al. (orgs). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

CARVALHO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **História e memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: vozes, 2004. P. 179-191. V.1.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila da Silva; HAJE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CRUZ Valter do Carmo. Povo e comunidades tradicionais. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ELIAS. Adriana Soares de Carvalho; FRANCO. Maria Joselma do Nascimento. Formação continuada de professores/as na multissérie: o currículo proposto no Programa Escola da Terra em Pernambuco e suas marcas no contexto escolar. In: **Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/ VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Série. Organização: Ângelo José Muria, Márcia Angela da Silva Aguiar e Antônio Flávio Barbosa Moreira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In. Arroyo. Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: O dicionário da Língua portuguesa**. 8. Ed. – Curitiba: Positiva, 2010.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. Caruaru: UFPE, 2013.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 6ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Formação Continuada de Professores e as necessidades formativas no Agreste Pernambucano: com a palavra os atores/autores sociais. In LIMA, Iranete Maria da Silva; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento Franco; CUNHA, Kátia Silva (orgs.). **Reflexões sobre formação de professores nos processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editorial, 2007.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 02 jan.13.

_____. **Perspectivas de carreira e profissionalismo docente. Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Perspectiva sobre a identidade do educador do Campo. In GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho, ROCHA, Maria Izabel Antunes, RIBEIRO, Valdiner. Programa Escola ativa: Um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

_____. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas Escolas do Campo. FAGED/UFBA, 2008.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social:** transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JESUS, José Novais de. **Revista Nera.** Ano 14, Nº. 18 – Jan./ Jun., 2011 – ISSN: 1806-6755.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2003.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. MORELATT, Maria Raquel Miotto; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di; LIMA, Vanda Moreira Machado. MENDONÇA, Naiara Costa Gomes de. Necessidades formativas e formação contínua de professores de Redes municipais de ensino. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

LEMOS, Girleide Tôrres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE.** Caruaru: UFPE, 2013.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** Presidente Prudente: UEP, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade.** Ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES NETO. Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo:** Desafios para formação de professores. Autentica, 2011.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde.** Rio de Janeiro-São Paulo: ABRASCO-HUCITEC, 1992.

_____. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In DELANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLINA. Monica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo.** Em Aberto, Brasília, 2011.

_____. SÁ. Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTEIRO, Albêne Lis, NUNES, Cely do Socorro Costa. Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 30/10/2015.

_____. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectiva, contradições, recuos e continuidades. In. HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de direito: Reinventando a Escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira Barros; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o Paradigma (multis) seriado nas escolas do campo. In. HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de direito: Reinventando a Escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA. Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação** - ISSN 2175-6600 Maceió, vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

NOGUEIRA. Claudio Marques Martins; NOGUEIRA. Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, São Paulo: Abril, 2002.

NOSELLA. Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Formação Continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 28/10/ 2015.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIN, Antonio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2 ed. Rev., 2011.

PANTEL. Kamila Farias. Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no Município de Urubici/SC. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12/10/ 2015.

PASSOS. Maria da Graças. MELO. André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PEREIRA. Ana Claudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIOVESAN. Armando. TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Revista Saúde Pública. USP, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores de escolas multisseriadas e quilombolas, Caruaru/UFPE, 2015. 15 f.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória, seus desafios e suas perspectivas. **Revista Científica da Faccat**. Vol. 6, n 1-2, jan./ dez, 2008.

SANTOS, Fábio Josué Santos; MOURA, Terciana. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In. HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de direito: Reinventando a Escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Salvador: UNEB, 2015.

SANTOS, Cenilza Pereira; BARRETO, Roberio Pereira. Formação de Professores como Compromisso Político. **Revista Metáfora Educacional**. ISSN 1809-2705. n. 10, junho de 2011. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 12/05/2017

SAVIANI, Dermeval Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./ abr. 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Recife: UFPE, 2009.

SILVA, José Felix da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática**. Caruaru: UFPE, 2013.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão. In GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Editora Universitária, 2012.

SOUZA, Maria Antonia. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. ANPED, 31^a Reunião. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16/05/2017.

TAFFAREL, Celi; MUNARIM, Aantonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, mai./ ago. 2015. Disponível em:<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/3053/1741>>. Acesso em: 23/04/2017.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. Caruaru: UFPE, 2013.

VAZQUÉZ. Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2^aed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales Clacso: São Paulo; Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
PPGEDUC

Prezado/a professor/a,

Solicito sua ajuda respondendo o presente questionário. Os dados contribuirão com o desenvolvimento dos estudos que estamos desenvolvendo no PPGEduc.

Adriana Soares.

Nome (Garantimos o sigilo dos seus dados pessoais):

1) Dados Gerais:

Idade _____

Sexo _____

Série ou ano que leciona _____

Escola que leciona:

Pública Municipal () Pública Estadual ()

Situação Funcional:

() efetivo () contratado

Atua como Técnico na Secretaria de Educação;

() com escolas multisseriadas () em outros segmentos

Nível de Escolaridade:

() Médio Regular () Normal Médio () Superior

() Pós- graduação Especialização () Outros

Se tem curso superior, qual _____

Especialização, qual _____

Quanto tempo de atuação profissional na educação? _____

Quanto tempo leciona em escolas multisseriadas do campo? _____

1) O que a formação do Programa Escola da Terra trouxe para você como professor da multissérie?

2) Que contribuições a formação no Programa Escola da Terra, trouxe para você como professor/a da multissérie?

3) Até o momento, ultrapassamos os 80% da carga horária do curso do Programa Escola da Terra. Sendo assim, que expectativas você tem ao concluir a formação neste Programa?

4) Em que está formação se diferenciou de outras formações? Quais as diferenças entre o programa Escola da Terra e outras formações continuadas?

5) Fora o Programa Escola da Terra você participou ou participa de algumas formações específicas para escolas multisseriadas? Se sim. Quem realiza? O que é tratado?

() Sim () Não

6) O que é o Programa Escola da Terra para você?
