



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

MARIA EDJANE PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE: um olhar
para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas**

CARUARU
2019

MARIA EDJANE PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE: um olhar
para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas**

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

Área de concentração: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

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

CARUARU
2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 - 1735

S586f Silva, Maria Edjane Pereira da.
Formação continuada de professores/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas / Maria Edjane Pereira da Silva. – 2019.
141 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
Inclui Referências.

1. Educação rural. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-460)

MARIA EDJANE PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE: um olhar
para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas**

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

Aprovada em: 13/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Terciana Vidal Moura dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Durante a produção desta pesquisa, assim como o percurso trilhado no mestrado, pude contar com a presença e o ensinamento de várias pessoas. Sendo assim, ao assumir a autoria desta escrita, revelo as marcas de um processo que se constituiu por interações, diálogos. Por isso, extendo minha gratidão a todos/as que contribuíram para que esse momento fosse possível.

Gratidão a Deus, como mestre maior, pela proteção, força e luz. Quando o caminho se fez difícil, árduo, quase perdendo o rumo, encontrei n'Ele razões para seguir. Na alegria da chegada, exalto-O por não abandonar aqueles que o seguem.

À minha família, pelo incentivo, torcida, confiança. Em especial meus pais Josefa Edileuza e Olívio (*in memoriam*) pela preocupação e cuidado comigo para que essa etapa fosse vencida. Aos meus irmãos Osvaldo, Orlando e Janaina pela compreensão nas inquietações e ausências. À minhas primas Mônica e Márcia por acompanharem e acreditarem em mim antes mesmo de meu início no processo seletivo.

À professora Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco, minha orientadora, por toda contribuição ofertada nesse processo formativo. Gratidão a Joselma por me acolher na inexperiência, na imaturidade, na insegurança e seguir todo o percurso como um exemplo de profissional competente e comprometida. Além da pesquisa, sua presença humana será guardada com muito carinho por toda minha existência.

Ao PPGEduc, pelo espaço de aprendizagens propiciado pelo curso, sempre respeitoso. Neste agradecimento ao programa, contemplo os/as professores/as que ministraram os componentes curriculares cursados.

À banca examinadora, composta pelas professoras Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, Terciana Vidal Moura e Maria Fernanda dos Santos Alencar, pelas valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação. A leitura atenta e a experiência de cada uma contribuíram para ajustar, fortalecer ideias e atribuir maior qualidade ao trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, pela confiança ao permitirem o acesso aos seus registros de aulas e pela disponibilidade para a realização das entrevistas.

À Lúcia Rabelo e Gersonilda, pela disponibilidade no fornecimento de dados sobre o funcionamento das escolas municipais de Caruaru, bem como pela torcida e apoio para a realização desta pesquisa.

À turma de 2017 do mestrado, nas pessoas de Fátima, Tony, Ricélio, Márcia, Fernanda, Gláucia, Filipe e Nádia pela partilha nos momentos de estudos. Enfim, por fazerem parte dessa

caminhada. Recebam a certeza de que meu desejo é vê-los vitoriosos com suas pesquisas de mestrado. Aos/as amigos/as que ganhei de presente em diferentes etapas do percurso: Adriana Elias pela atenção, cuidado e generosidade. Iveni, Girlene e Vanessa pela parceria e risos compartilhados. Ray-lla, pelos diálogos e apoio para seguir em frente. Joelma pela força e determinação - que são exemplos de vida.

Aos/as amigos/as que torceram, incentivaram, participaram direta ou indiretamente desse percurso, meu afetuoso obrigada.

Enfim, GRATIDÃO a todos/as que deixaram sua marca na minha trajetória acadêmica construída até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa intitulada *Formação Continuada de Professores/as da Multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas* se insere no debate sobre formação docente, tendo como objeto de estudo “A relação entre a Formação Continuada de Professores/as do Campo e a autoria na produção de atividades didáticas”. O objetivo geral é analisar as contribuições da Formação Continuada de Professores/as apresentam na autoria da produção das atividades didáticas e os objetivos específicos: *i)* Identificar que especificidades são contempladas na formação de professores/as do campo; *ii)* Levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação; e *iii)* Analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação contribui na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo. Para fundamentação teórica, recorremos a Freitas (2011) e Arroyo (2007), para tratarmos da Educação do Campo; a Molina e Antunes-Rocha (2014) e Beltrame (2009) para discussão da formação continuada de professores do Campo; a Contreras (2002) e Freire (1996; 2005) para tratarmos da autonomia e emancipação; a Fernandes; Prado (2010), Pommer e Castanho (2010) Marques e Cavalcante (2015) para abordagem da autoria; e ancorados em Hage (2014), Santos (2015), para tratarmos a multissérie. A abordagem metodológica é preponderantemente qualitativa segundo Minayo (1994). O procedimento de levantamento dos dados se deu pela análise documental; entrevista semiestruturada; sendo o tratamento referenciado na Análise de conteúdo segundo Franco (2005) e Bardin (2016), articulados à metodologia de Moraes (1999). Os resultados revelam especificidades da formação continuada articuladas à concepção de Educação do Campo a partir da classe trabalhadora; apontam para o fato de as atividades didáticas que dialogam com a formação terem predominância nas Ciências Humanas (História e Geografia); e que a autoria na produção de atividades didáticas, observada no conjunto de 27 atividades sistematizadas, se fez presente em apenas 3 atividades referenciadas na realidade. Por fim, compreendemos que a formação continuada contribuiu para uma aproximação com a concepção da Educação do Campo. No entanto, esta não se traduziu na perspectiva da autonomia e emancipação na produção de experiências que contribuam na elaboração de atividades didáticas, em que se revele a autoria dos/as professores/as.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação continuada. Multissérie. Autoria docente.

ABSTRACT

This research titled *Continuing Teacher Training: a look at the contributions of authorship on the production of didactic activities* is part of the debate on teacher education, having as object of study "the relationship between Continuing Education of Field Teachers and authorship in the production of didactic activities ". The general objective is to analyze the contributions of Continuing Teachers Education that impact on the authorship of the production of didactic activities and the specific objectives: *i)* Identify which specificities are contemplated in the training of teachers in the field; *ii)* To raise the developed activities that dialogue with the specificities of the formation; *iii)* To analyze if the formation based on the principles of autonomy and emancipation impacts the production of didactic activities related to the context of the field. For theoretical foundation, we resort to Freitas (2011) and Arroyo (2007) to address the education of the field; to Molina and Antunes-Rocha (2014) and Beltrame (2009) to discuss the continuing education of teachers in the field; to Contreras (2002) and Freire (1996; 2005) to deal with autonomy and emancipation; to Fernandes; Prado (2010), Pommer and Castanho (2010) Marques and Cavalcante (2015) to approach authorship; and anchored in Hage (2014), Santos (2015) to treat the multiseries. The methodological approach is predominantly qualitative according to Minayo (1994). The procedure of data collection was by document analysis; half structured interview; being the preferred treatment in the content analysis according to Franco (2005) and Bardin (2016), articulated to the methodology of Moraes (1999). The results reveal specificities of continuing education to the conception of rural education from the working class; point to the fact that the didactic activities that dialogue with the formation have predominance in the Human Sciences (History and Geography); and that authorship in the production of didactic activities, observed in set of 27 systematized activities, was present in only 3 activities referenced in reality. Finally we understand that continuing education contributed to a closer approach to the conception of rural education. However, this did not translate into the perspective of autonomy and emancipation in the production of experiences that impact the elaboration of didactic activities revealing the authorship of teachers.

Keywords: Field Education. Continuing education. Multiseries. Teaching authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Mapa de Caruaru	68
Figura 2-	Etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo (Moraes, 1999)	74
Figura 3-	Registro de atividade proposta por P1	108
Figura 4-	Registro de atividade proposta por P2 sobre trabalho no campo	109
Figura 5-	Registro de atividade proposta por P5	110
Figura 6-	Atividade – “O município: território do campo e da cidade”.	118
Figura 7-	Atividade sistematizada no caderno de E5	121
Figura 8-	Atividade sistematizada no caderno de E6	123
Figura 9-	Registro de atividade proposta por P1 –“A comunidade escolar”	125
Figura 10-	Registro – Atividade Comunidade – no caderno de E1	125
Figura 11-	Atividade 8 – “Rio que passa pela cidade”	128
Figura 12	Atividade “Desenhe sua casa”	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Trabalhos apresentados no GT03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos- Decênio de 2007 a 2017	21
Quadro 2-	Trabalhos apresentados no GT 06 - Educação Popular- Decênio de 2007 a 2017	22
Quadro 3-	Trabalhos apresentados no GT 08 - Formação de Professores- Decênio de 2007 a 2017	23
Quadro 4-	Corpus Documental - Trabalhos da ANPED	24
Quadro 5-	Produções do PPGEduc-UFPE - 2007 a 2017	30
Quadro 6-	Produções do PPGEduc- UFPE 2013 a 2017	31
Quadro 7-	Corpus Documental Trabalhos do PPGEduc-UFPE e PPGEduc-UFPE	32
Quadro 8-	Distribuição de Turmas Multisseriadas por regiões do Brasil e dependência administrativa em 2017	61
Quadro 9-	Distribuição de Turmas Multisseriadas por estados do Nordeste e dependência administrativa em 2017	62
Quadro 10-	Municípios de Pernambuco com maior número de Turmas Multisseriadas e dependência administrativa em 2017	63
Quadro 11-	Distribuição das Escolas Municipais do Campo de Caruaru por distritos	69
Quadro 12-	Localização das Escolas do Campo por distritos e caracterização	69
Quadro 13-	Perfil das participantes da pesquisa	71
Quadro 14-	Distribuição de atividades que dialogam com a Educação do Campo de acordo com as áreas do conhecimento e participantes	106
Quadro 15-	Atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes que traçam relação com a Educação do Campo	115
Quadro 16-	Atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes com possíveis marcas de autoria	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Percentual de Turmas Multisseriadas por regiões do Brasil em 2017	61
Gráfico 2-	Localização das Escolas Municipais de Caruaru - PE	67
Gráfico 3-	Quantitativo de aulas por áreas do conhecimento durante o ano letivo 2017	95
Gráfico 4-	Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P1) e caderno dos/as estudantes	97
Gráfico 5-	Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P2) e caderno dos/as estudantes	99
Gráfico 6-	Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P3) e caderno dos/as estudantes	100
Gráfico 7-	Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P4) e caderno dos/as estudantes	102
Gráfico 8-	Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P5) e caderno dos/as estudantes	103
Gráfico 9-	Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P6) e caderno dos/as estudantes	105
Gráfico 10-	Atividades registradas no caderno dos/as estudantes que dialogam com as especificidades da Educação do Campo trabalhadas na formação do Programa Escola da Terra - PE	113

LISTA DE SIGLAS

ANPED -	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CMEIs -	Centros Municipais de Educação Infantil-
CNBB-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE –	Conselho Nacional de Educação
EEPE -	Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão
ENERA -	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAFICA -	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru
GT –	Grupo de Trabalho
IDEB-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC -	Ministério da Educação
MST-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPEFEC-	Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo
OBEDUC-	Programa Observatório da Educação
PE –	Pernambuco
PEA -	Programa Escola Ativa
PPGEdu -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC-	Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea
PRONACAMPO-	Programa Nacional de Educação do Campo.
PRONERA-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPPC -	Projeto Político Pedagógico do Curso
SEDUC -	Secretaria de Educação de Caruaru
SIMEC -	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SME -	Secretarias Municipais de Educação
UFPE-CAA-	Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste
UnB -	Universidade de Brasília
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO CAMPO: RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELO ESCOLA DA TERRA - PE	35
2.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO	35
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	38
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA MULTISSÉRIE DO CAMPO	40
2.4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DE ESCOLAS MULTISSERIIDAS NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA - PE	42
2.5	FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA	45
3	A AUTORIA COMO FRUTO DA AUTONOMIA E DA EMANCIPAÇÃO DOCENTE	47
3.1	ATIVIDADES DIDÁTICAS COMO REVELAÇÃO DA AUTORIA DOCENTE	54
4	AS ESCOLAS MULTISSERIIDAS: UMA RESISTÊNCIA À PERSPECTIVA DA SERIAÇÃO	57
5	PERCURSO METODOLÓGICO	65
5.1	A ESCOLHA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESCOLA DA TERRA	66
5.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	66
5.2.1	Organização da rede municipal de educação em caruaru e a educação do campo no Município	67
5.3	A ESCOLHA DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	70

5.4	PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	73
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
6.1	CATEGORIAS ANALÍTICAS	78
6.2	ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA-PE: A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA, A INTEGRAÇÃO DE SABERES, EMANCIPAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	78
6.2.1	Projeto Político Pedagógico do Programa Escola da Terra- PE: a Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes e a Relação Teoria e Prática na formação	79
6.2.2	Formação Continuada voltada para o Trabalho e a Prática Pedagógica em Escolas multisseriadas	85
6.2.3	A formação do Programa Escola da Terra- PE e a relação com o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo: caminhos para o reconhecimento e lutas dos trabalhadores do campo, a Emancipação Humana e a Transformação Social.	90
6.3	ATIVIDADES DIDÁTICAS PROMOVIDAS PELAS PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERIADAS: APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA	94
6.3.1	Atividades propostas pelas professoras: referências à realidade e à semirrealidade	107
6.4	MARCAS DA FORMAÇÃO NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS: QUANDO A AUTONOMIA E A IMPLICAM NA AUTORIA	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	137

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa toma inicialmente como objeto a formação continuada de professores/as da multissérie do campo no contexto da formação continuada do Programa Escola da Terra no estado de Pernambuco. Com o desenvolvimento da pesquisa, o objeto foi ampliado passando a ser a Formação continuada de professores/as da multissérie e as contribuições da autoria na produção das atividades didáticas.

O que nos mobilizou para realização desta pesquisa é reflexo, inicialmente, de uma trajetória pessoal e profissional relacionada à vida no campo. Desta forma, a experiência de vida nesse espaço é marcada pela tradição, pelos costumes, pelas histórias e vivências de um povo que por inúmeras vezes foi posto no anonimato, à margem da sociedade, mas que enfrenta os desafios cotidianos na busca por condições justas de vida. Nesta perspectiva, nossa formação pessoal esteve atrelada aos valores e ensinamentos dos povos camponeses.

Uma parte de nossa família residiu no campo por um bom tempo, exercendo atividades relacionadas à agricultura e à criação de animais, bem como a produção de alimentos destinados ao próprio consumo, tais como: milho, feijão, fava, melancia, jerimum. Em decorrência de dificuldades de permanência no campo; principalmente, pela falta de condições de trabalho, alguns fizeram a opção de ir morar na cidade; no entanto, nossos pais e nossos avós permaneceram nesse território, mantendo tradições e valores culturais.

Nossa trajetória escolar, portanto, durante a Educação Básica ocorreu em escolas situadas no território camponês. Da 1ª a 3ª série do ensino fundamental (nomenclatura utilizada na época) frequentamos a escola da comunidade em que residimos. A referida escola foi construída após reivindicações de moradores por um espaço destinado ao estudo dos seus filhos, porque tinham que se locomover a outras comunidades. A construção da escola está relacionada à história da nossa família, já que um dos moradores a mobilizar o pedido por uma escola foi o senhor José Nogueira Filho (meu avô), doando o espaço para a referida construção. Morando a poucos metros da escola, a infância foi preenchida por atividades nesse espaço, desde brincadeiras de criança à atividades de leitura. A experiência de alfabetização em escola multisseriada, permitiu-nos, posteriormente refletir sobre a organização do trabalho docente e a proposição de atividades didáticas para um contexto escolar marcado pela heterogeneidade.

Após esse período, continuamos o Ensino Fundamental na escola de uma comunidade vizinha, concluindo no ano de 2005. Após essa etapa, cursamos o Ensino Médio, fazendo opção pelo curso Normal Médio com intuito de atuar na docência. No ano de conclusão do curso, em

2009, iniciamos nossa trajetória docente na mesma escola em que vivenciamos a alfabetização, por meio de um contrato temporário. Assim, desde 2009, exercemos o ofício da docência na mesma escola, atuando com turmas multisseriadas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao ingressar no ensino superior e vivenciar a docência em escolas multisseriadas do campo, percebemos a ausência de discussões sobre a Educação do Campo durante o curso de Pedagogia na FAFICA (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru) entre os anos de 2010 e 2013. O silenciamento dessas discussões durante a formação profissional mobilizou a realização de estudos pessoais sobre o Paradigma da Educação do Campo em construção com a perspectiva de compreender o espaço de trabalho com um olhar para suas especificidades. No último período da graduação, durante participação no Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão (EEPE), promovido pela instituição em que cursava Pedagogia, pudemos acompanhar a apresentação de artigos produzidos por estudantes da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), trazendo para a discussão pesquisas realizadas sobre a Educação do Campo. Após a conclusão do GT (Grupo de Trabalho), o desejo de pesquisar e contribuir para o fortalecimento do direito à educação com qualidade social para o povo camponês foi ampliado.

Com o intuito de conhecer mais sobre esse Paradigma Educacional, no ano seguinte, 2014, cursamos o componente curricular Educação do Campo ofertado pelo PPGEduc (Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea) na UFPE-CAA. A partir do aprofundamento dos estudos realizados nesse componente, passamos a fazer articulações com a prática docente, de forma a contextualizar o ensino e valorizar a cultura e os saberes camponeses. Em sequência, tivemos a oportunidade de participar do Programa Escola da Terra edição I (2014/2015) na condição de cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, experiência significativa tanto no aspecto formativo quanto no incentivo a uma prática pedagógica condizente as reflexões vivenciadas.

Considerando a relevância das atividades desenvolvidas na formação de professores, pautada nos princípios da Educação do Campo, presentes no decreto 7.352/2010, conforme apresenta o documento:

Art. 2º São 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;

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).

Conforme exposto pelo Decreto, os princípios da Educação Campo corroboram com uma perspectiva de educação que valoriza a história e cultura dos sujeitos do campo. Nessa direção, representam um avanço para pensar e organizar propostas que considerem a diversidade do campo, a construção de projetos políticos pedagógicos das escolas, formação que estejam voltadas para o atendimento as especificidades do campo, assim como a valorização da identidade destas escolas.

O programa teve a frente no estado de Pernambuco, a UFPE-CAA por meio do NUPEFEC, realizando duas edições do Programa Escola da Terra, com a oferta de curso de aperfeiçoamento de 180 horas para docentes de turmas multisseriadas.

O curso utilizou a metodologia da alternância enquanto uma de suas especificidades. Nela os tempos pedagógicos são distribuídos entre tempo universidade e tempo comunidade. Os objetivos do curso foram: “I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.” (MANUAL DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA, 2013). Desta maneira, apoiada em nossa trajetória pessoal e profissional e inquieta quanto as contribuições mobilizados pelo Programa Escola da Terra, consideramos relevante a realização de um trabalho que evidencie a relação entre a formação continuada de professores do campo e a autoria na produção de atividades didáticas, enquanto possibilidades de autonomia e emancipação no percurso de desenvolvimento profissional.

As vivências e experiências profissionais relacionadas à atuação de professores/as em escolas multisseriadas, assim como a reflexão acerca da ausência de discussões sobre a Educação do Campo durante a graduação em Pedagogia, colocam-nos diante da relevância social empreendida neste estudo. Nessa dimensão, contemplamos a importância das discussões

sobre a Educação do Campo, bem como a valorização da identidade e luta das populações camponesas por uma educação específica e diferenciada.

Como nosso objeto de estudo trata da relação entre a Formação Continuada de Professores/as do Campo e a autoria na produção de atividades didáticas visto a necessidade da formação continuada para a consolidação dos princípios desse paradigma, nos indagamos quanto ao respaldo legal para essa discussão.

Nessa direção, tratamos no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que a formação inicial e continuada de professores configura-se como um dos elementos de concretização da Educação do Campo. Nele, ao estabelecer os princípios da Educação do Campo, o inciso III prever - “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.2). Por meio da proposição do referido decreto, a formação precisa considerar as especificidades do campo - o que fomenta a valorização das características peculiares do território.

A relevância social da presente pesquisa se justifica, pelo debate da formação continuada dos/as professores/as do campo atrelada ao desenvolvimento da educação na perspectiva da qualidade social do ensino. Nesse sentido, o papel do/a professora/a referente à autonomia na produção das atividades didáticas tem respaldo na formação que contempla a especificidade das escolas multisseriadas.

Ao tomar nos princípios da Educação do Campo, a Formação Continuada de Professores/as e a autoria da produção de atividades didáticas como relevantes, a presente pesquisa insere-se no campo de relevância social, podendo contribuir para a reflexão das contribuições proporcionados por um programa de formação continuada para professores/as do campo pautada na defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada¹ para a população camponesa.

Outro aspecto de relevância social destacado na presente pesquisa está relacionado a discussão sobre as escolas multisseriadas. Para tanto, tomamos essa organização como representante legítima da Educação do Campo, defendendo a sua valorização, à medida em que historicamente são apontados desafios a serem superados que reverberem numa educação de qualidade socialmente referenciada.

¹ Entende-se por qualidade socialmente referenciada, a educação que não se limita a preparar para o trabalho, o mercado, mas propicia uma formação humana completa, que forma os/as estudantes para a vida em sociedade, em seus diferentes aspectos e desafios (ALMENARA; LIMA, 2017, p.41).

Historicamente, os desafios enfrentados pela multisseriada, tais como a ausência de formação específica para os/as professores/as, más condições estruturais de funcionamento, falta de investimentos, corroboraram para a disseminação da negação desse tipo de organização. Aliado a esses fatores, o avanço de políticas neoliberais contribuíram para o processo de fechamento das escolas multisseriadas.

Nesse cenário, as escolas multisseriadas estão sujeitas a discursos e ações que apontam para o seu fim. Nessa direção, defendemos o papel da resistência da multisseriada frente a esse panorama. Nessa direção, a formação continuada específica para professores/as da multisseriada ocupa relevante papel em sua defesa, visto que através dela podemos fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, desfazer de preconceitos relacionados a multisseriada e defender o direito dos camponeses de estudarem em seus territórios.

Nessa perspectiva pensamos ser necessária a continuação de nossa pesquisa, que toma como questão/problema: Que contribuições da Formação Continuada de Professores/as da Multisseriada apresentam para a autoria da produção das atividades didáticas?

Partindo da proposição da pesquisa, constituímos como objetivo geral: Analisar as contribuições que a Formação Continuada de Professores/as da Multisseriada apresentam na autoria da produção das atividades didáticas. A partir do objetivo geral delineado, traçamos os objetivos específicos, a saber: *i*) Identificar que especificidades são contempladas na formação de professores/as do campo; *ii*) Levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação; e *iii*) Analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação, contribui na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo.

O presente texto está organizado em cinco capítulos: o primeiro trata da Formação Continuada de Professores/as do Campo: relações estabelecidas pelo Programa Escola da Terra-PE; o segundo capítulo aborda a autoria como fruto da autonomia e da emancipação docente; o terceiro trata acerca das escolas multisseriadas: uma resistência à perspectiva da seriação; no quarto capítulo apresentamos o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa; e no quinto e último capítulo discutimos as categorias de análise intituladas: I - Especificidades da formação continuada do Programa Escola da Terra - PE: a Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes, Emancipação humana e transformação social; II - Atividades didáticas promovidas pelas professoras de escolas multisseriadas: aproximações com a formação do Programa Escola da Terra; e III - Marcas da formação na produção de atividades didáticas: quando a autonomia e a emancipação implicam na autoria; seguindo com as considerações finais da pesquisa.

Retomemos a nossa questão/problema: *Que contribuições da Formação Continuada de Professores/as da Multissérie apresentam na autoria da produção das atividades didáticas*, que nos mobilizou a realizar o estado de conhecimento das produções acadêmicas para situarmos nosso objeto de estudo no campo de debate sobre educação no campo, como apresentado a seguir.

A Formação Continuada de Professores/as da Multissérie do Campo nas Pesquisas Correlatas a partir das Produções Científicas da Anped e do PPGedu/UFPE e PPGeduC/UFPE

Com o intuito de apropriação da produção acadêmica relacionada às discussões sobre Educação do Campo, buscando articular a relevância da pesquisa ao cenário de produções científicas na atualidade nos propusemos a fazer o levantamento das pesquisas correlatas na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) no decênio de 2007 a 2017 e no Banco de Teses e dissertações do PPGedu (Programa de Pós-Graduação em Educação UFPE-CE) e do PPGeduC (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - UFPE-CAA) de forma a obter um panorama das produções acadêmicas em torno do objeto Formação continuada de professores/as da Multissérie do campo. Esse levantamento possibilitou reflexões sobre nossos objetivos de pesquisa por meio da interpretação desses cenários.

A realização do levantamento das pesquisas disponíveis no site da ANPED e do PPGedu - UFPE teve por objetivo dialogar com os trabalhos que se aproximam de nossa investigação, contribuindo para o aprimoramento do nosso objeto de pesquisa. Por meio dessa atividade, estabelecemos um olhar sobre a proporção e a abordagem dos trabalhos que discutem a Formação Continuada de Professores/as da Multissérie do Campo.

Na base de dados da ANPED realizamos o levantamento no GT 03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, considerando a não existência de um GT específico para a Educação do Campo, ao tempo em que compreendemos a contribuição que os movimentos sociais têm no processo de construção de uma proposta de educação específica e diferenciada para as populações camponesas, o que fundamenta as propostas para a Educação do Campo.

Realizamos também o levantamento das pesquisas dispostas no GT 06- Educação Popular, por compreender que esta constitui importante base teórica da luta empreendida pela Educação do Campo. Finalizamos o levantamento dos trabalhos da ANPED com o GT 08- Formação de Professores, tendo a expectativa de encontrar trabalhos que dialogassem com o

nosso objeto de estudo “Formação continuada de professores/as da multissérie e as contribuições da autoria na produção das atividades didáticas”. Estabelecemos como critério de investigação, a leitura e interpretação dos trabalhos direcionados às comunicações orais, considerando a possibilidade de dialogar com pesquisas em andamento ou concluídas no cenário nacional da educação, utilizando como descritor “a formação continuada de professores/as da multissérie”.

Para a análise dos trabalhos recorreremos à Análise de Conteúdo, na perspectiva de Franco (2005) e Bardin (2016), articulados a Moraes (1999). Com isso organizamos a análise do material em três etapas: *pré-análise; exploração do material e tratamento; e inferências*.

Na primeira etapa, caracterizada como a pré-análise, foi realizada a leitura flutuante, ou seja, procedimento de leitura que têm como propósito o contato inicial com o material a ser explorado no qual o pesquisador se permite envolver pelas impressões, representações e expectativas (FRANCO, 2005). Este procedimento consistiu na leitura de todos os títulos dos trabalhos apresentados no GT's 03, 06 e 08 da ANPED, no decênio 2007 a 2017, anteriormente mencionados. De acordo com o nosso levantamento, identificamos a apresentação de 471 (quatrocentos e setenta e um) trabalhos distribuídos nos três GT's.

No GT 03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos foram levantados 123 (cento e vinte e três) trabalhos, dentre estes 30 (trinta) trabalhos tinham em sua temática relações com a Educação do Campo. Podemos sinalizar que 24,4% dos trabalhos do GT, no decênio pesquisado estabelece relação com discussões da Educação do Campo. No entanto ao delimitarmos nossa investigação aos trabalhos que dialogam com a formação continuada de professores do campo, podemos constatar que apenas dois trabalhos apresentam em sua discussão a temática formação continuada de professores do campo.

A distribuição dos trabalhos pode ser observada no quadro que segue:

Quadro 1- Trabalhos apresentados no GT03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos- Decênio de 2007 a 2017.

Reunião/ Ano	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos		
	Total de trabalhos no GT	Trabalhos- Educação do Campo	Trabalhos- Formação Continuada de Professores da multissérie
30ª reunião- 2007	9	1	00
31ª reunião- 2008	12	2	00
32ª reunião- 2009	7	2	00
33ª reunião- 2010	12	3	00
34ª reunião- 2011	17	9	00
35ª reunião- 2012	15	3	01
36ª reunião- 2013	8	2	00
37ª reunião- 2015	21	7	01
38ª reunião- 2017	22	1	00
Total	123 (100%)	30 (24,4%)	02 (0,8 %)

Fonte: Construído a partir de dados apresentados no site da ANPED, disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso abr. 2017.

No levantamento realizado no GT 06- Educação Popular, foram identificados 136 (cento e trinta e seis trabalhos) destes, 05(cinco) apresentaram aproximação com a Educação do Campo. O percentual de trabalhos que dialoga com a Educação do campo corresponde a 3,8%. Não foram localizados trabalhos que discutissem a formação continuada de professores do campo, conforme pode ser observado no quadro 02.

Quadro 2- Trabalhos apresentados no GT 06 - Educação Popular- Decênio de 2007 a 2017

GT Reunião/ Ano	Educação Popular		
	Total de trabalhos no GT	Trabalhos- Educação do Campo	Trabalhos- Formação Continuada de Professores da multissérie
30ª reunião- 2007	19	02	00
31ª reunião- 2008	09	00	00
32ª reunião- 2009	13	00	00
33ª reunião- 2010	10	00	00
34ª reunião- 2011	10	01	00
35ª reunião- 2012	13	00	00
36ª reunião- 2013	12	02	00
37ª reunião- 2015	18	00	00
38ª reunião- 2017	20	00	00
Total	136(100%)	5(3,8%)	00(0%)

Fonte: Construído a partir de dados apresentados no site da ANPED, disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso abr. 2017

No GT 08- Formação de Professores foram levantados 212 (duzentos e doze) trabalhos destes, 20(vinte) trabalhos tratavam da formação continuada de professores, representando 9,4% das produções. Porém ao delimitarmos os trabalhos que tratavam da formação continuada de professores do campo, localizamos apenas 2 (dois), o que corresponda 0,9% dos trabalhos do GT, conforme observado no quadro 03

Quadro 3- Trabalhos apresentados no GT 08 - Formação de Professores- Decênio de 2007 a 2017

Reunião/ Ano	Formação de Professores		
	Total de trabalhos no GT	Trabalhos- Formação Continuada de Professores	Trabalhos- Formação Continuada de Professores da multissérie
30ª reunião- 2007	31	07	00
31ª reunião- 2008	18	02	01
32ª reunião- 2009	21	00	00
33ª reunião- 2010	21	01	00
34ª reunião- 2011	22	03	00
35ª reunião- 2012	22	02	00
36ª reunião- 2013	18	01	00
37ª reunião- 2015	36	03	01
38ª reunião- 2017	23	01	00
Total	212(100%)	20(9,4%)	02(0,9%)

Fonte: Construído a partir de dados apresentados no site da ANPED, disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso abr. 2017

Com a identificação das produções, conforme apresentado nos quadros 01, 02 e 03, procedemos à leitura flutuante dos resumos dos trabalhos que apresentam relação com a formação continuada de professores do campo. Após a classificação desses trabalhos com o descritor “formação continuada de professores do campo”, direcionamos nossas ações ao objetivo de constituir o *corpus documental*, compreendido como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, p.126, 2016). O corpus documental dos trabalhos analisados dialogam com o nosso objeto de pesquisa *Formação continuada de professores/as da multissérie e as contribuições da autoria na produção das atividades didáticas*, como apresentado no quadro a seguir.

Assim constituímos, como apresentado no quadro 04, o nosso *corpus documental*:

Quadro 4- Corpus Documental - Trabalhos da ANPED

Reunião/ ano	GT	Título	Autor (a)/ Universidade
35ª/ 2012	03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	Escola Rural Multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC	Kamila Farias Pantel-UFSC
37ª / 2015		Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia	Fábio Dantas de Souza Silva – UEFS
xxx	06- Educação Popular	xxx	Xxx
31ª / 2008	08- Formação de Professores	Modelos Formativos e dificuldades vividas na Formação Continuada de Professores de classes multisseriadas do Campo	Albêne Lis Monteiro-UEPA Cely do Socorro Costa Nunes - UEPA
37ª / 2015		Políticas e Formação Continuada de Professores para a pesquisa na e com a Escola do Campo.	Maria Iolanda Fontana – UTP-PR

Fonte: Construído a partir de dados apresentados no site da ANPED, disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso mai. 2017.

A partir da construção do corpus documental das pesquisas correlatas, concluímos a primeira etapa do levantamento. Em seguida, configuramos a exploração do material. Nesta etapa, retomamos a leitura dos textos, desta vez nos resumos e quando necessário consultamos o texto da pesquisa para identificação das questões de pesquisas, dos objetivos propostos, das perspectivas teóricas utilizadas, das abordagens metodológicas adotadas e dos resultados alcançados com as produções.

Concluída esta etapa, apresentamos nossa compreensão a partir das interpretações e inferências proporcionadas pela leitura dos referidos trabalhos. Com essa atividade evidenciamos aproximações e distanciamentos do nosso objeto de pesquisa “Formação continuada de professores/as da multissérie e as contribuições da autoria na produção das

atividades didáticas”. Conforme o exposto seguem as interpretações e inferências em torno dos trabalhos que se aproximam do nosso objeto.

O primeiro trabalho a constituir o corpus documental é do GT03 da Anped, intitulado “Escola Rural Multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC”, de autoria de Pantel (2012) que apresenta como objetivo geral a proposição de reflexão acerca da realidade das escolas rurais multisseriadas, tendo o intuito de conhecer as condições postas para o funcionamento e permanência das referidas instituições. Para a realização da pesquisa, Pantel (2012) adota como procedimentos de coleta os contatos estabelecidos com as gestoras da secretaria municipal de educação, bem como de observações, acompanhamentos e diálogos constituídos junto a uma destas escolas, sua professora, alunos e comunidade.

A pesquisa desenvolvida por Pantel (2012) é de abordagem qualitativa. No período de investigação é apontada a existência de 9 escolas ofertantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Urubici/SC; destas 4 escolas multisseriadas, onde reuniam-se: 4 professores regentes e 35 crianças.

O referido trabalho aponta para o fechamento de 11 escolas multisseriadas - o que gerou a transformação na organização da educação no município pesquisado. As escolas passaram pelo processo de nucleação, tendo por objetivo a unisseriação das turmas. Para isto as crianças foram transferidas para outras comunidades para poder acessar ao que antes era ofertado na própria comunidade.

Na apresentação da pesquisa Pantel (2012) aponta que as escolas multisseriadas de Urubici não apresentavam registros de evasão ou reprovação, portanto não estão envoltas na ideia disseminada de que as escolas multisseriadas estão fadadas ao fracasso. Nesse sentido, a nucleação das escolas atende a fins outros relacionados à diminuição dos custos do governo do município. A constatação dessa realidade é reflexo do posto inferiorizado em que o campo foi situado ao longo da história.

Uma realidade apresentada na pesquisa diz respeito ao que expõe Pantel (2012) que em Urubici, os acompanhamentos e formações desenvolvidas às professoras de escolas multisseriadas eram os mesmos oferecidos às professoras de escolas seriadas, o que parecia, em certa medida, ser compreendido pelas gestoras enquanto algo positivo, pois esse “não fazer distinção”, sugestionava um colocar das escolas multisseriadas em “pé de igualdade” com as escolas seriadas. Nesse aspecto, nossa proposta de investigação se distancia do tratado por Pantel (2012), pois o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo (CAEC), ação do Programa Escola da Terra, que figura como elemento fundamental de nossa investigação é referência de um trabalho que contempla a especificidade das escolas multisseriadas. Essa

característica diferenciada nos permite a reflexão sobre as influências do CAEC na organização do trabalho docente das escolas do campo do município de Caruaru-PE.

O segundo trabalho referente ao GT03 da ANPED, é intitulado “Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia”. Silva (2015) apresenta como objetivo investigar as contribuições formativas do Curso Pedagogia da Terra (PRONERA/UNEB) para os educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e do Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia – Movimento CETA. O referido curso se constituiu como uma experiência formativa desenvolvida em parceria com movimentos sociais do campo e a Universidade da Bahia do Estado da Bahia, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

No trabalho investigado, Silva (2015) utiliza-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, apoiando-se em Minayo (1994), o que possibilita o contato direto com o objeto investigado na sua complexidade, permitindo a multiplicidade de instrumentos dos dados a serem coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. Os instrumentos utilizados na pesquisa de campo foram os questionários e as entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas onze entrevistas com os educadores egressos do Curso, sendo cinco 05 educadores do MST e 04 educadores do Movimento CETA e mais as coordenadoras do setor de educação dos respectivos movimentos.

De acordo com Silva (2015) a análise das práticas pedagógicas dos educadores dos movimentos sociais, possibilitou perceber a dificuldade desses educadores em trabalhar com o paradigma da Educação do Campo, principalmente em municípios em que o debate sobre Educação do Campo não foi implementado. Foram reveladas também contradições na própria compreensão das práticas dos educadores, que estão relacionadas ao fortalecimento das identidades políticas desses sujeitos.

O trabalho de Silva (2015) apresenta relevância para o nosso estudo no tangente à percepção da formação dos professores do campo como princípio norteador de rupturas com paradigmas hegemônicos que naturalizaram a organização da Educação do Campo de acordo com a lógica urbana sem considerar para tanto as especificidades, a identidade e o contexto campesino.

O terceiro trabalho a constituir nosso corpus documental, é do GT08- Formação de Professores, intitulado “Modelos Formativos e dificuldades vividas na Formação Continuada de Professores de classes multisseriadas do Campo” de autoria de Monteiro e Nunes (2008). No referido trabalho, as autoras realizam uma investigação acerca da formação continuada desenvolvida aos professores pelo Programa EducAmazônia, no município de São Domingos

do Capim, no Pará. De acordo com Monteiro e Nunes (2008), o programa investigado é financiado pelo UNICEF com parcerias da UEPA e UFPA implementado a partir de 2005, com diversas ações educativas em quinze municípios paraenses, entre eles o município pesquisado.

O referido trabalho apresenta as seguintes questões norteadoras: que modelos formativos são vivenciados na formação continuada do Programa EducAmazônia? Que dificuldades são enfrentadas neste processo de formação e para ter impacto nas classes multisseriadas?

Na pesquisa, Monteiro e Nunes (2008) elencam os seguintes objetivos: 1- Constatar os modelos formativos desenvolvidos na formação continuada do Programa EducAmazônia junto aos professores de classes multisseriadas; 2- Analisar a qualidade da formação continuada oferecida; 3- Identificar as dificuldades que são evidenciadas na formação continuada e para produzir contribuições nessas classes.

A pesquisa é classificada como de abordagem qualitativa, tendo como participantes 15 professores que trabalham em classes multisseriadas e mais a equipe de formadores que atuam no município de São Domingos do Capim, que aderiram de forma voluntária. Como instrumentos de produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas para os professores, gravadas com o consentimento dos sujeitos e transcritas na totalidade. Também fizeram o uso da observação participante das ações formativas que produzidas e registradas por meio das anotações, e em conjunto com as entrevistas constituíram o material analisado por eixos temáticos, com base no enfoque interpretativo pautado em autores como: Arroyo e Fernandes (1999), Benjamin e Caldart (2000), Hage (2005), Barbosa (2004), e o Programa EducAmazônia (2005) entre outros(MONTEIRO e NUNES, 2008).

As autoras apontam como resultados da pesquisa conclusões quanto à disposição de condições precárias de trabalho ofertadas aos sujeitos da pesquisa, tais como: a atuação em classes numerosas e multisseriadas, evidenciação de uma frágil formação profissional e a busca por aprimorar-se para, se possível, trabalhar o ensino com qualidade e contextualizado. Na conclusão das investigações, Monteiro e Nunes (2008), apresentam também que os resultados evidenciam: a possibilidade da formação continuada poder fomentar a ampliação do estatuto de profissionalidade desses docentes que atuam no campo, bem como repercutir no espaço da sala de aula, aumentar e aprimorar os processos de participação e de controle da sociedade civil em relação à gestão da educação pelo poder público municipal e estadual a fim de oferecer uma Educação do Campo de qualidade social; há necessidade de implementar o piso salarial, um dos instrumentos de valorização profissional, em conjunto com políticas consistentes de formação inicial e continuada de professores voltada as especificidades do trabalho docente

exercido junto a diferentes populações que habitam o campo, direcionado as particularidades das classes multisseriadas aliado a condições dignas de trabalho; urgência na admissão por concurso público para que o professor tenha autonomia.

O trabalho de Monteiro e Nunes (2008) apresenta relevância a nossa proposta de pesquisa no que tange à perspectiva de análise de um programa de formação continuada para professores o campo. Diferenciamos nossa proposta de pesquisa das autoras à medida que propomos a investigação sobre a relação estabelecida entre a formação continuada e a produção de atividades didáticas com a finalidade de fortalecimento do paradigma da Educação do Campo.

O quarto trabalho a constituir nosso corpus documental, também selecionado no GT08- Formação de Professores é intitulado “Políticas e Formação Continuada de Professores para a pesquisa na e com a Escola do Campo”, tendo a autoria de Fontana (2015). O referido trabalho trata de uma análise a “formação em pesquisa” no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc) vinculado a CAPES e as repercussões desta formação no trabalho de professores da escola do campo.

A perspectiva metodológica adotada para a realização do trabalho de Fontana (2015) é a dialética na concepção do materialismo histórico, tendo o intuito de captar as contradições que determinam a realidade das categorias de análise “pesquisa, formação e trabalho docente.” Para a realização do trabalho a autora vinculou a pesquisa ao Obeduc e a desenvolveu a partir de investigação-ação, em uma escola municipal pública do campo, situada no município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba/Paraná. Fontana (2015) justifica a escolha do campo em virtude da escola ter obtido menor IDEB do município, no ano de 2009.

A pesquisa de Fontana (2015) foi desenvolvida com os professores da escola, se propondo a destacar os resultados da produção do conhecimento na perspectiva do trabalho coletivo, e as limitações encontradas para o desenvolvimento da investigação-ação na escola. Os dados foram obtidos com base nos relatórios de campo registrados pela pesquisadora, compreendendo o período de março de 2011 a julho de 2014 e pelos questionários aplicados com as nove professoras da escola participantes do projeto, além de entrevistas individuais e coletivas, análise do projeto pedagógico e diário de aula das professoras, conforme expressa a autora.

Como conclusões o trabalho Fontana (2105) aponta que a partir da pesquisa realizada defende-se a relevância de programas como o Observatório da Educação com vistas a integração dos projetos de pesquisa da pós-graduação com os projetos de iniciação científica de graduandos e de professores/pesquisadores da educação básica. Aponta também para a

valorização do financiamento de projetos de pesquisa articulados à formação continuada dos professores nas escolas do campo, além de evidenciar a necessidade de políticas públicas que ofereçam estrutura para a formação de grupos de professores pesquisadores da educação básica. Por meio de seu trabalho a autora afirma que os investimentos realizados na formação continuada no âmbito do Obeduc contribuíram para a construção da identidade do grupo, tendo a formação refletido nas aprendizagens dos estudantes, a exemplo da ampliação do IDEB, cujo desempenho avançou em 1,5 pontos, passando de 4,1 no ano de 2011 para 5,6 no ano de 2013.

O trabalho de Fontana (2015) apresentou aproximação ao nosso estudo, pelo fato de se tratar de uma pesquisa que dialoga com a formação continuada de professores do campo à medida que a experiência relatada proporcionou aos professores a reflexão quanto à atuação docente, possibilitando intervenções em suas aulas. Em nosso caso, vamos analisar as contribuições do programa de formação continuada de professores “Escola da Terra”, através do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo.

Após o levantamento dos trabalhos dispostos no banco de dados da ANPED, nos debruçamos no repositório de teses e dissertações da educação na UFPE, no Centro de Educação PPGEduc e no PPGEduc, considerando o recorte temporal previsto de 2007 a 2017

Os trabalhos do PPGEduc, conforme Nosso levantamento, apresentam 5(cinco) trabalhos relacionados à Educação do Campo e 15(quinze) trabalhos que discutem a Formação Continuada de Professores da multissérie.

Os dados podem ser conferidos no quadro a seguir.

Quadro 5- Produções do PPGEdu-UFPE - 2007 a 2017

Teses e Dissertações Ano	PPGEdu- UFPE			
	Total de Teses e Dissertações	Educação do Campo	Formação Continuada	Formação Continuada de Professores da Multissérie
2007	45	00	02	00
2008	49	01	01	00
2009	66	01	03	00
2010	63	00	01	00
2011	60	00	00	00
2012	48	00	02	00
2013	65	02	03	00
2014	47	01	01	00
2015	64	00	02	00
2016	51	00	00	00
2017	xxx	xxx	xxx	xxx
Total	558	05	15	00

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Repositório Institucional da PPGEdu-UFPE

Os trabalhos do PPGEduC, conforme nosso levantamento, apresentam 5(cinco) trabalhos relacionados à Educação do Campo e 4(quatro) trabalhos que discutem a Formação Continuada de Professores da multissérie. Destacamos, nessa imersão que não localizamos trabalhos relacionados à formação continuada de professores da Multissérie. Os dados podem ser conferidos no quadro a seguir:

Quadro 6- Produções do PPGEduC- UFPE 2013 a 2017

Ano	Dissertações	PPGEduC- UFPE		
	Total de Dissertações	Educação do Campo	Formação Continuada	Formação Continuada de Professores da Multissérie
2013	07	01	01	00
2014	18	01	02	00
2015	13	03	00	00
2016	12	00	01	00
2017	1	00	00	00
Total	51	05	04	00

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Repositório Institucional do PPGEduC-UFPE

Após este levantamento, nos detemos à leitura dos resumos dos trabalhos elencados nos quadros com o objetivo de identificar possíveis aproximações com nossa pesquisa. Após leitura, selecionados três trabalhos. O primeiro trabalho selecionado é intitulado “As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola”, de autoria de Maria do Socorro Silva (2009). O segundo trabalho é intitulado “Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul”, de autoria de Filipe Gervásio Pinto da Silva (2015); e o terceiro trabalho selecionado é intitulado “Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio”, de autoria de Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval (2016). Os trabalhos compõem o nosso corpus documental referente à investigação das produções do PPGEdu e do PPGEduC, conforme quadro a seguir:

Quadro 7- Corpus Documental Trabalhos do PPGedu-UFPE e PPGeduC-UFPE

Ano	Tipo de produção	Título	Autor (a)/ Universidade
2009	Tese	As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola	Maria do Socorro Silva-UFPE
2015	Dissertação	Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul	Filipe Gervásio Pinto da Silva- UFPE
2016	Dissertação	Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio	Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval- UFPE

Fonte: Construído a partir de dados do Repositório Institucional da UFPE

O trabalho de Silva (2009), intitulado “As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola” apresenta 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.

O referencial teórico adotado por Silva (2009) está vinculado à abordagem dialética, utilizando-se de três procedimentos de coleta e produção de dados: o estudo exploratório; a pesquisa documental; e o estudo etnográfico. Para a organização e análise das informações a autora se referencia na análise de conteúdo de Bardin (1988).

O trabalho de Silva (2009) apontou no que diz respeito às escolas multisseriadas, para um desvelamento da necessidade de melhores condições de infraestrutura, de formação inicial e continuada para os/as professores/as visando à valorização das diferentes práticas pedagógicas. Por meio da compreensão da autora, destacamos a relevância da formação continuada na materialização da prática docente. Nesse aspecto consideramos a autonomia da autoria na produção das atividades didáticas.

O trabalho de Silva (2015), intitulado “Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul” apresenta como objetivo geral compreender que paradigmas educacionais alicerçam os Livros Didáticos (LD) História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. O referencial teórico

adotado por Silva (2015) se pauta nas Epistemologias do Sul em diálogo com o Pensamento Decolonial Latino-Americano, a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências. A pesquisa é de abordagem qualitativa. A abordagem metodológica referencia-se na técnica de análise a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (VALLA, 1990).

A pesquisa de Silva (2015) aponta para a ambivalência dos enunciados dos LD de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar. De acordo com o autor, é perceptível a coexistência conflitiva de noções-mestras antagônicas, sendo assimétricas em dois sentidos: a colonialidade e aos antecedentes dos enunciados curriculares trazidos pelos LD de História e Geografia, no tangente ao contexto político de produção dos LD do PNLD-CAMPO/2013.

Com a leitura do trabalho de Silva (2015), podemos destacar o livro didático enquanto instrumento utilizado pelo(a) professor(a) para produção da aprendizagem. Nessa direção procuramos refletir sobre a autonomia desses sujeitos na utilização do livro didático de maneira reflexiva, tendo a possibilidade de, a partir dessa autonomia, produzir suas próprias atividades com vistas na promoção da aprendizagem.

O trabalho de Durval (2016), intitulado “Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio” apresenta como objeto de estudo os sentidos da formação continuada de professores. Para a realização da investigação, Durval (2016) estabelece como objetivo geral compreender os sentidos da Formação Continuada construídos por Professores do Ensino Médio.

A pesquisa de Durval (2016) atende a abordagem preponderantemente qualitativa, tendo como referências Minayo e Sanches (1993). Como procedimento para levantamento dos dados, a autora contemplou a análise documental; o questionário; e a entrevista semiestruturada. Para organização e tratamento dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo pela técnica da análise temática constituída de cinco etapas concebidas por Moraes (1999, 2003), à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa.

O trabalho de Durval (2016) apontou ainda, que os sentidos da formação continuada construídos por professores são atravessados pelas necessidades oriundas de sua prática em sala de aula, bem como de seu desenvolvimento profissional que os mobilizam durante sua participação nas formações continuadas.

Por meio do levantamento e análise das pesquisas correlatas, podemos identificar que a formação continuada de professores/as da multissérie ainda representa um desafio, visto a pouca representação, sendo 04(quatro) trabalhos, sendo 02(dois) no GT03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e no GT08 Formação de Professores nas pesquisas científicas

nos contextos epistêmicos investigados. Nesse cenário, o levantamento realizado contribui para a necessidade da realização da presente pesquisa, uma vez que está relacionada ao estudo de um programa de formação continuada específico para escolas multisseriadas.

Diante do exposto, ressaltamos o papel da formação continuada de professores/as da multissérie para o fortalecimento da Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora.

Sigamos, então, às categorias teóricas de nossa pesquisa, apresentadas a seguir.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO CAMPO: RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA - PE

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nos estudos empreendidos nesta pesquisa, buscando analisar a relação constituída entre a formação continuada de professores do campo e a produção de atividades didáticas na multissérie, procurando compreender a constituição da categoria *A Formação Continuada de Professores/as da multissérie do campo* por meio da articulação de três especificidades: Educação do Campo; Formação Continuada; e Formação Continuada de professoras(es) do Campo.

Conforme anunciado, iniciamos nossa compreensão pela conceituação e constituição histórica do Paradigma da Educação do Campo. Nessa direção, apresentamos marcas de um percurso histórico de forma a situar os elementos fundamentais na construção do paradigma que alicerça a luta pelo fortalecimento dos valores da identidade dos povos camponeses. Desta forma, podemos refletir a concepção de educação ofertada em diferentes perspectivas e como a educação pode representar a conquista e a afirmação de direitos.

Considerando que o Paradigma da Educação do Campo surge como resultado de lutas em contraposição à proposta sustentada pelo Paradigma da Educação Rural, fazemos uma caracterização da perspectiva que por muito tempo norteou a organização da educação para as populações camponesas - fortalecendo preconceitos e menosprezando as condições de vida de inúmeros sujeitos.

De acordo com Santos (2013) a Educação Rural tem seu marco inicial já no primeiro governo republicano que teve o Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891) com a pasta voltada para a agricultura, comércio e indústria. Cabe-nos ressaltar que tem origem também nesse período uma visão estereotipada do campo e das pessoas que residem nesse espaço.

Alguns anos depois, surge a preocupação com a educação para o meio rural, preocupação esta motivada, segundo Bezerra Neto (2003), pelo movimento migratório que se fazia presente, ainda que de forma incipiente provocada pela industrialização. A elite temia então a perda da mão de obra - o que levava à defesa de programa de educação que fixasse a população no campo.

As propostas de educação para o meio rural ora estiveram pautadas no projeto de fixação do homem no campo, ora consideraram que a vida no campo seria provisória, sendo substituída pela vida urbana em detrimento do desenvolvimento industrial que se instalava no país. Os

programas educativos voltados para as populações que permaneciam no campo partiam da concepção do atraso dos sujeitos e que precisavam se enquadrar no estilo de vida da cidade e, portanto, o tipo de educação precisava seguir o que se pretendia também para a educação urbana. Contudo, o que se consolidou foi uma perspectiva de ensino voltado a transmitir valores impostos por uma sociedade urbanocêntrica, acentuando-se preconceitos.

Quanto aos sujeitos que se destinavam a essa perspectiva de educação, Ribeiro (2012, p. 292) afirma:

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. 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, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a freqüentam.

Na direção apontada por Ribeiro (2012), evidenciamos que essa perspectiva de educação deixou uma série de lacunas na formação do sujeito do campo, ajudando a reforçar a ideia negativa, de atraso, tendo um estilo de vida que necessitava de superação.

A busca por uma mudança de perspectiva, ou seja, a transição da Educação Rural para a Educação do Campo, de acordo com Freitas (2011) passou por lutas, como em 1950 quando foi posto em debate a reforma agrária e o direito à terra que puseram em discussão a superação do latifúndio - este considerado como um empecilho ao desenvolvimento da nação. As propostas tinham como base os princípios e fundamentos da educação popular, tendo na figura de Paulo Freire um de seus principais representantes. No entanto com o golpe militar de 1964, houve uma desarticulação dos movimentos sociais e a quase extinção de programas educativos, sendo perseguidos e exilados educadores envolvidos com a educação popular.

Na década de 1990, foi vivenciada com intensidade a luta pela consolidação de uma proposta educativa que pudesse superar a Educação Rural. A Educação do Campo tem no bojo dos Movimentos Sociais do Campo e na defesa dos direitos humanos liderada pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), as características da reivindicação por um modelo de educação que representasse os sujeitos do campo. Freitas (2011, p.39) afirma que:

Em 1997, como resultado desse processo, o MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera),

que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitária que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos.

A partir da realização desse encontro foi organizada uma conferência que colocou em pauta as discussões sobre a educação para os povos do campo. De acordo com Caldart (2012) tem-se nessa conferência a expressão **Educação Básica do Campo**, mudança do termo ocorreu como resultado do processo de discussão e elaboração do parecer (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Brasil, 2001). Em 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, tida como o ponto de início da admissão pelo Estado de construção de um novo paradigma educacional. No ano 2008, pela primeira vez em um documento normativo é utilizada a expressão “**Educação do Campo**”, afirmando no artigo 1º que:

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.

Como fruto desse processo de construção de uma proposta de educação específica e diferenciada, em 2010 foi aprovado o Decreto 7.352 que institui a Educação do Campo como política pública, contemplando metas e diretrizes. De acordo com Munarim (2011) o decreto é “um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais (p. 56)”.

Com a efetivação do referido decreto, a Educação do Campo fortalece a luta pela valorização dos sujeitos do campo de forma a assegurar direitos, propiciando novas discussões sobre o desenvolvimento das propostas mais justas e igualitárias para a sociedade.

Como apontamos nessa subcategoria, a construção do Paradigma da Educação do Campo é um processo marcado por lutas. As conquistas representam o anseio por uma educação que esteja a serviço da igualdade de direitos, propiciando aos sujeitos do campo valorização do seu território, da sua história, da sua cultura.

De acordo com o que propomos, essa subcategoria tratou do processo de construção do Paradigma da Educação do Campo. Na próxima seção, trataremos da Formação Continuada de Professores/as fazendo uma breve referência ao que a legislação educacional estabelece e apresentando contribuições teóricas para essa discussão.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao tratarmos da Formação Continuada de professores/as, compreendemos a relevância da reflexão acerca da influência que esta apresenta na atuação docente. Iniciamos nossa reflexão por meio do que propõe a legislação educacional vigente, buscando compreender o que estabelece a lei maior da educação nacional. Nessa direção nos reportamos a lei 9394/96, no que diz respeito ao trato da formação continuada, bem como as orientações relacionadas à mesma. Na referida lei, a formação continuada será promovida por diferentes entes como expressa o Artigo 62: “§ 1o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p. 2017). Por meio deste dispositivo compreendemos a responsabilidade mútua na promoção da formação continuada, cabendo aos diferentes entes a organização e a colaboração nesse processo.

Na mesma lei, no Art. 62-A, fica expressa a compreensão de que os entes federativos responsáveis pela formação continuada precisam garanti-la no próprio local de trabalho, ou em outra instituição de educação básica ou superior. “A formação dar-se-á por meio da oferta de cursos de educação profissional, cursos superiores e pós-graduação” (BRASIL, 1996). Por meio do marco regulatório, apreendemos que a formação engloba a vivência de cursos necessários à atuação profissional, sendo relevante a continuidade dessa formação.

Para além do que estabelece a lei 9394/96, discutir a formação continuada de professores/as constitui um espaço desafiador no campo educacional, visto que há uma relação significativa no que tange a atuação docente. Nessa perspectiva, Pimenta (2012) reflete sobre a produção da vida do professor e a necessária a valorização do trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e as experiências compartilhadas. Com isso, apreende-se a ideia de que a teoria oferece pistas e chaves de leitura, porém o que é retido está ligado a sua experiência (PIMENTA, 2012, p.33). Ancorados na discussão desenvolvida por Pimenta (2012) inferimos que a formação continuada precisa estar articulada a atuação docente, constituindo a identidade profissional e promovendo condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social.

Por meio da compreensão da relevância da formação continuada para o atendimento as reais necessidades das escolas, Franco (2009) afirma que a

Formação continuada inicia a partir das necessidades da população escolar, portanto precisa ser construída, vivida, analisada, e re-planejada pelos seus

protagonistas - os professores, os supervisores educacionais e os gestores escolares - tendo suas capacidades de análise, reflexão e os procedimentos de intervenção como elementos balizadores.

De acordo com Franco (2009), podemos ressaltar a relação entre formação continuada e ação, trabalho docente, visto que a formação constitui sentido para a intervenção, para a reflexão, para a vivência escolar. Os programas formativos, pensados a partir dessa lógica compreendem a importância de valorização dos contextos de trabalho em que a escola está situada.

As contribuições da formação continuada, compreendidas na relação entre conhecimento, atividade docente e desenvolvimento dos/as professores/as objetivam uma formação pautada na constituição de conhecimentos que promovam a estruturação do fazer docente. Desta forma:

[...] 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 destaca a relevância da Formação Continuada em diferentes planos que constituem a atuação do(a) professor(a). Dentre as contribuições propiciadas pela formação, ganha relevância o fortalecimento de ações valorativas do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao profissional contextualizar sua atuação. No que se relaciona aos conhecimentos mobilizados pela formação continuada e atribuição de competências ao profissional, Imbernón (2011) afirma permite:

[...] avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos dos alunos; comprometer-se com o meio social (p. 72).

Por meio da compreensão de Imbernón (2011) a formação continuada não se restringe a um aglomerado de conhecimentos teóricos, mas tem função marcante na atuação docente e no comprometimento com as causas sociais. É a partir dessa contribuição acerca da relação

entre formação continuada, o fazer pedagógico e o comprometimento com causas sociais que delineamos a discussão que segue na próxima seção.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA MULTISSÉRIE DO CAMPO

Como anunciado na seção anterior, a discussão aqui proposta está delineada na relação estabelecida entre formação continuada de professores/as da multissérie e suas contribuições na autoria. Destacamos no presente texto, elementos constitutivos de uma formação que trata das especificidades da Educação do Campo, posta em uma dimensão contra-hegemônica.

Iniciamos nossa exposição considerando o que estabelece o Decreto nº 7.352/2010. Por meio deste aparato normativo, a formação continuada é apontada como um dos componentes caracterizadores da Educação do Campo, estando em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações camponesas (BRASIL, 2010). A formação continuada representa, nessa condição, um dos pilares para o desenvolvimento de propostas educativas organizadas a partir do contexto de vida dos/as estudantes. Porém, a materialização dessa perspectiva ainda é um dos grandes desafios no contexto social ao qual vivemos. A luta travada pelos movimentos sociais na defesa de uma educação específica, desligada de propostas generalizantes, tem respaldo no decreto citado anteriormente. No entanto, há lacunas consideráveis quanto à adoção desta perspectiva pelos sistemas educativos, bem como o preparo necessário dos/as professores/as para o exercício dessa proposta.

O decreto 7.352/2010, ao apresentar os princípios para a Educação do Campo, mais uma vez faz referência à formação, quando no artigo 2º estabelece enquanto princípio, no inciso “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).

Mediante ao estabelecido pelo decreto, é conferida a formação o caráter de princípio, portanto elemento fundamental para a construção de uma perspectiva de educação específica para as populações do campo. Como expresso na lei citada, esta formação precisa atender as necessidades de funcionamento das escolas do campo (BRASIL, 2010). É nessa perspectiva de respaldo legal que a formação continuada de professores do campo se ampara perante a luta por condições de desenvolvimento de seus sujeitos.

Tomada a dimensão legal, situamos nosso debate em torno das contribuições teóricas a respeito da formação continuada para professores(as) da multissérie. Nessa direção, a formação constitui-se como um desafio à medida que, em inúmeras ocasiões, está distante da realidade

das escolas. A formação para a atuação na Educação do Campo e especificamente nas escolas multisseriadas, precisa superar a perspectiva seriada, hegemônica.

Ao tratar de formação continuada de professores(as) da multissérie, Monteiro e Nunes (2008), apontam para a existência de várias concepções formativas, destacando o modelo clássico que se realiza como reciclagem, atualizações em congressos, seminários, simpósios e cursos pensados de forma padronizada e homogênea. A concepção clássica caracterizada pelas autoras, evidencia ações que não contemplam experiências desses profissionais, nem propicia a contextualização do trabalho docente para a multissérie.

No fomento a organização de uma formação que considere os a realidade dos/as professores/as, Monteiro e Nunes (2008) apontam para elementos da formação continuada do Programa EducAmazônia que em sua formação priorizou a participação dos docentes possibilitando a integração de outros atores sociais (organizações e grupos da sociedade civil) como movimentos sociais, movimento sindical. A experiência do EducAmazônia integra e enriquece o debate acerca da relação entre formação e o contexto em que se desenvolve a atuação docente.

Em pesquisa realizada sobre a formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo, Fontana (2015, p.) afirma que:

Os processos formativos para os professores das escolas do campo carecem de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica. O argumento é que o trabalho com a pesquisa qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico necessário à interpretação e transformação da prática pedagógica e da realidade educacional mais ampla.

De acordo com a perspectiva abordada por Fontana (2015), a formação continuada para os professores/as do campo, o que se compreende também o/a professor/a da multissérie, necessita estabelecer relação com o contexto de sua atuação docente, primando pela reflexão propiciada pelas situações características da Educação do Campo.

No histórico de formação de professores para a multissérie, destacamos a existência de dois programas fomentados pelo MEC: o Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra. O primeiro, trataremos de uma breve lembrança, quanto a sua origem, fundamentação e vigência. O segundo, chão de nossa pesquisa, trataremos na subcategoria posterior a esta.

O Programa Escola Ativa (PEA) foi inspirado na experiência do Programa Escola Nueva, criado para o atendimento as classes multisseriadas da Colômbia. O programa colombiano assim como o brasileiro recebeu a influência do Escolanovismo. De acordo com

o documento “Diretrizes para Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa” (Brasília, 2005), no ano de 1996, uma representação de técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste e técnicos de Minas Gerais e Maranhão participaram na Colômbia de um curso sobre a “Escuela Nueva- Escuela Activa”. Foi a partir dessa formação que surgiu a proposta de implantação da metodologia do projeto colombiano no Brasil, implantado no ano de 1997, nos estados do Nordeste, com exceção de Sergipe e Alagoas. O PEA teve o intuito de aumentar o nível de aprendizagens dos educandos, reduzir a repetência e a evasão, elevando as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Taffarel e Júnior (2016), o PEA, após dez anos de sua implementação recebeu críticas quanto às referências teóricas e econômicas (neoliberais). Os autores ainda apresentam que com a identificação de limites do PEA, junto à necessidade de desenvolvimento de um programa de formação consistente para as multisséries, foram realizadas reuniões pela SECADI, em decorrência de reivindicações dos movimentos sociais do campo, o que constitui o processo de substituição do PEA pelo Programa Escola da Terra.

Compreendendo a necessidade de articulação da formação continuada de professores/as da multissérie do campo para a autoria da produção de atividades didáticas trataremos na seção seguinte da Formação Continuada de professores(as) de escolas multisseriadas no programa Escola da Terra-PE.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA - PE

O Programa Escola da Terra representa uma das ações do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo). O referido programa foi lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012 e instituído por meio da Portaria Nº 86 de 02 de fevereiro de 2013. Através do PRONACAMPO, são definidas ações específicas de apoio a valorização e efetivação da Educação do Campo, contemplando as reivindicações históricas provenientes dessas populações pelo direito à educação (BRASIL, 2013). O documento orientador do PRONACAMPO estabelece 4 (quatro) eixos que referenciam as ações, são eles: Eixo 1-Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo 2 - Formação de Professores; Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e o Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica.

Dentre as ações previstas pelo Eixo 1- Gestão e Práticas Pedagógicas, situamos o Programa Escola da Terra que objetivou a promoção de melhoria das condições de acesso,

permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades (BRASIL, 2013). Para tanto foi ofertada a formação de professores de turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, valorizando a escola enquanto espaço de vivência social e cultural.

Por meio da realização do Programa Escola da Terra, foram disponibilizados materiais didáticos, acompanhamento pedagógico, bem como a promoção de formação para os/as professores/as. A formação continuada ofertada pelo programa se deu em parceria com instituições formadoras, através da realização de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com o propósito de elevar o desempenho de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, além de pautar-se em estratégias metodológicas que consideram a vivência em escolas/classes multisseriadas.

A adesão à formação da Escola da Terra, ocorreu a partir de janeiro de 2013 com a indicação das escolas e dos(as) professores(as) a serem cursistas, assumindo para tanto, o apoio ao desenvolvimento da ação de acordo com o termo de compromisso (BRASIL, 2013).

O estado de Pernambuco desenvolveu o Programa Escola da Terra em duas edições, tendo como instituição formadora a Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) em parceria com as Secretarias Municipais de Educação (SME). O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, ofertado pelo programa esteve pautado na Alternância Pedagógica, proporcionando a realização de encontros de estudo no Tempo Universidade e ações na escola e comunidade no Tempo Escola-Comunidade.

A primeira edição teve início em novembro de 2014 e foi concluída em julho de 2015. Nessa edição, o Estado de Pernambuco contou com a participação de 14 (catorze) municípios. Na segunda edição, iniciada em dezembro de 2015 e finalizada em setembro de 2016, a participação foi ampliada para o atendimento a 27 municípios. A adesão dos municípios se deu por meio da assinatura de formulário “Termo de Adesão” disponível no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do Ministério da Educação (MEC).

O município de Caruaru, campo de nossa pesquisa, inscreveu nas duas edições 85 (oitenta e cinco) professores/as de escolas/classes multisseriadas para a participação no referido programa. A primeira edição contou com a inscrição de 58 (cinquenta e oito) professores/as de Caruaru. A segunda edição por sua vez recebeu a inscrição de 27 (vinte e sete) professores/as de Caruaru.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores/as de Escolas Multisseriadas do campo e quilombolas, ofertado pelo Programa Escola da Terra cumpriu com a carga horária mínima de 180 horas, sendo contemplados espaços formativos distintos. Desta

forma, a organização previu a realização do Tempo Universidade, equivalente aos encontros de estudo promovidos pelas instituições formadoras de modo presencial. O Tempo Universidade atendeu a uma carga horária de 90 horas. Outro espaço formativo proporcionado pelo programa foi o Tempo Comunidade, consistindo na atuação do/a cursista em ações na escola ou na comunidade, tendo o acompanhamento do/a tutor/a. O Tempo Comunidade previu o cumprimento de uma carga horária de 90 horas. Os dois espaços formativos constituíram a totalização de uma carga horária mínima de 180 horas.

Vale salientar que o Tempo Universidade consistiu em encontros de estudo, trazendo discussões por áreas do conhecimento, fazendo a articulação com a Educação do Campo. As áreas de conhecimento tratadas no curso foram: 1. Agroecologia; 2. Ciências da Natureza e Educação do Campo; 3. Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo; 4. Linguagens Matemática e Educação do Campo; 5. Língua Portuguesa e Educação do Campo; e 6. Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas. Durante o referido tempo, os/as professores/as participantes receberam referencial teórico para estudo, tiveram momentos de diálogo quanto as temáticas abordadas e reflexão no que se refere a atuação em escolas/classes multisseriadas.

Durante a realização do curso, a formação destinou atenção aos materiais didáticos para a utilização na multissérie, dispondo de momentos para a elaboração e produção de materiais pelos/as professores/as. Essa proposição é destacada pelo objetivo específico: “Elaborar, produzir, reproduzir, publicar e fornecer materiais didáticos aos(as) educadores(as) do campo de escolas multisseriadas, como apoio didático-pedagógico para sua prática docente” (PPPC, 2014 p. 3). Nessa direção, consideramos o espaço formativo do programa como estratégia que viabilizou o/a professor/a criar atividades didáticas para utilização nas escolas multisseriadas.

Durante o Tempo Comunidade, além da continuidade do processo de formação, de discussão e apropriação de temáticas relacionadas à atuação, os/as professores/as tiveram a incumbência, dentre outras atividades, de elaborar e vivenciar um Projeto de Intervenção Pedagógica e Social, destacando um problema da Escola e/ou da Comunidade que mobiliza uma atividade de intervenção. O referido projeto contemplava a estrutura orientada pela instituição formadora, atendendo os seguintes elementos: capa, índice ou sumário, resumo, introdução, justificativa, problematização e fundamentação teórica, objetivo geral e específicos, público a que se destina o projeto, parceria, metodologia e estratégias de ação, ações realizadas e resultados obtidos, referências bibliográficas, anexos e apêndice. A vivência do Projeto de Intervenção Pedagógica e Social fez parte da integralização da carga horária do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, sendo a atividade principal do curso. No âmbito dos

projetos de intervenção, destacamos a natureza singular de cada realidade, à medida que o levantamento de problemáticas aproxima o/a professor/a do contexto social em que está inserida a escola.

Desta forma, o Projeto de Intervenção Pedagógica e Social, assim como o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo estiveram pautados na Metodologia da Alternância Pedagógica.

De acordo com Elias (2017), a experiência da formação do Programa Escola da Terra-PE, contribuiu para o desenvolvimento de metodologias para o trabalho na multissérie, como aponta:

[...] 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 (2017, p. 64)

A inferência destacada por Elias (2017) permite-nos compreender a formação continuada enquanto elemento propiciador de reflexão no dia a dia da multisseriação. A pesquisa desenvolvida aponta também para uma predominância de relatos que consideram a formação uma contribuição para compreender a Educação do Campo, além de apontamentos que consideram o papel do Programa Escola da Terra na aproximação da escola com a comunidade.

Outra contribuição da formação continuada do Programa Escola da Terra é apontada por Elias e Franco (2017) no que se refere às ações relacionadas ao planejamento e as atividades didáticas por meio dos projetos de intervenção. Na discussão de Elias e Franco (2017), uma das ações do Programa, a produção de um Projeto de Intervenção Pedagógica e Social é destacada enquanto contribuição da formação pelas professoras. Considerando que o Projeto de Intervenção Pedagógica e Social está pautado na Alternância Pedagógica, trataremos na seção seguinte dessa perspectiva formativa.

2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

A Alternância Pedagógica consiste na flexibilização do trabalho pedagógico de forma a alternar períodos de vivências na comunidade e na escola, compreendendo que ambos os espaços são significativos e propícios a aprendizagem. De acordo com Souza e Mendes (2012, p. 259) a Pedagogia da Alternância surgiu na França na década de 1930, como meio de

oportunizar a oferta educacional à população do campo nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se a outros países da Europa, África e da América Latina, dentre eles o Brasil.

No contexto educacional brasileiro, a Pedagogia da Alternância, também concebida como alternância pedagógica, é a metodologia indicada para o trabalho nas escolas do campo, conforme o Parecer nº01/2006 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com o documento, o tipo de alternância a ser desenvolvida é a Alternância integrativa real ou copulativa, tratando-se da efetiva relação entre o contexto socioprofissional e escolar por meio da organização dos tempos formativos (BRASIL, 2006). Nessa direção, ressalta-se a importância de articulação entre a vida no território campestre e os processos de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem de acordo com a Pedagogia da Alternância parte do concreto para o abstrato. Nessa perspectiva, Souza e Mendes (2012) afirmam que:

[...] a construção do conhecimento dentro da alternância vai do concreto ao abstrato, priorizando e valorizando a experiência do aluno, os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada educando e a socialização de experiência com os colegas, famílias, educadores e outros atores envolvidos no processo pedagógico (p.259).

Por meio da compreensão exposta por Souza e Mendes (2012), a alternância permite a valorização das atividades cotidianas dos/as estudantes, de forma que as experiências e vivências sejam consideradas no desenvolvimento das propostas pedagógicas. A aprendizagem parte, portanto, de situações reais, concretas. O trabalho pautado na alternância pedagógica representa o fortalecimento da atuação de professores/as a partir das experiências do contexto dos/as estudantes, fomentando a construção da práxis.

Nessa direção, Jesus (2010) ressalta que o principal objetivo da alternância é “possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos”. O diálogo previsto por Jesus a partir da alternância permite-nos destacar o papel do/a professor/a na organização da dinâmica de trabalho que possibilite as articulações necessárias para a efetivação dessa metodologia de ensino.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, assim como todos os programas relacionados à formação de professores/as do campo seguem a orientação para utilização da alternância pedagógica. A alternância nesta situação fica caracterizada com a disposição do Tempo Comunidade e do Tempo Universidade. No Tempo Comunidade, os/as professores/as

elegeram um problema não apenas do espaço escolar, mas da comunidade para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica e social. Por sua vez, a fundamentação para a construção do projeto foi vivenciada no Tempo Universidade, por meio da apresentação das atividades realizadas, assim como orientações para a continuação do projeto.

Os/as professores/as no desenvolvimento do projeto de intervenção seguiram também as orientações para atuarem em alternância, valorizando as potencialidades da comunidade para a busca de solução para problemas compartilhados pela escola e comunidade.

A experiência do Programa Escola da Terra destaca a necessidade da ampliação de formações tanto inicial quanto continuada que tragam em sua proposta metodológica a Alternância Pedagógica. Observa-se, assim, que o diálogo entre formação e vivência são elementos indispensáveis para o fortalecimento da Educação do Campo.

Concluimos essa categoria teórica, ressaltando a relevância dos elementos tratados em cada seção, considerando sua contribuição para o fortalecimento da concepção de formação continuada que contempla as escolas multisseriadas. Nessa perspectiva, destacamos o Programa Escola da Terra como estratégia formativa destinada a promover curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo a professores/as das escolas multisseriadas e quilombolas balizados pela Alternância Pedagógica.

Considerando o nosso objeto de estudo: *a Formação continuada de professores/as da multissérie e as contribuições da autoria na produção das atividades didáticas*, anunciamos a discussão acerca da autoria docente que segue no próximo capítulo.

3 A AUTORIA COMO FRUTO DA AUTONOMIA E DA EMANCIPAÇÃO DOCENTE

Nesta seção nos propomos a tratar da autoria docente. Para tanto, discorreremos uma discussão em torno da autonomia e da emancipação como dimensões que alicerçam a constituição da autoria. Nessa perspectiva, buscamos inicialmente uma compreensão em torno de acepções sobre autonomia e emancipação. Posteriormente, em um exercício reflexivo, tratamos a autoria como fruto da relação estabelecida entre a autonomia e a emancipação.

No que se refere à relevância da autonomia do/a professor/a, Azzi (2005, p.36) afirma que “O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano do seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo de ensino-

aprendizagem e da educação”. A autonomia, portanto, é contemplada como uma necessidade para a atuação do/a professor/a.

Nesse sentido, Martins (2000) trata da capacidade de tomada de decisões e o autogoverno, que compreendem que a escola vise um processo educativo democrático, com qualidade, assumindo o compromisso com as classes populares. A acepção da autora remete a uma perspectiva de autonomia associada à escola enquanto espaço democrático.

Vale salientar que buscamos compreender o termo autonomia a partir de Contreras (2002) ao relacionar a autonomia a três perspectivas de professor/a que compreendem e situam-se de acordo com o modo pelo qual entendem o seu papel educativo. O autor classifica as três perspectivas em: especialista técnico; profissional reflexivo; e intelectual crítico. Considerando a abordagem feita por Contreras (2002).

Ao tratar da primeira perspectiva de professores/as - os especialistas técnicos, a autonomia é considerada ilusória, à medida que está ancorada na racionalidade técnica. De acordo com essa perspectiva, a atividade profissional consiste na resolução de problemas por meio da utilização de um conhecimento teórico e técnico, que provém da pesquisa científica (CONTRERAS, 2002). Nessa condição, revela-se uma hierarquia em que o/a professor o/a assume uma dependência de diretrizes e técnicas produzidas por especialistas, sendo apenas executor de ações previstas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda de acordo com essa perspectiva a submissão a instâncias superiores, condiciona o/a professor/a à prática reprodutora, na qual a capacidade de decisão autônoma é minimizada (CONTRERAS, 2002). Diante das incertezas, cabe ao profissional deliberar suas ações a partir da “bagagem” de conhecimentos que possui, não obtendo espaço para respostas criativas aos dilemas da realidade vivenciada.

Na segunda perspectiva de professor/a tratado por Contreras (2002), o profissional reflexivo, a autonomia é tomada como uma responsabilidade moral individual - o que leva a manifestação de diversos olhares. No cenário vivenciado pelo professor reflexivo, cabe a ponderação entre a tomada de decisão independente e a prudência, ou seja, a responsabilidade social.

Em consonância com o papel do/a professor/a reflexivo/a, o profissional detém a capacidade de solucionar de forma criativa as situações-problema, porém ao adotar decisões pautadas em suas perspectivas e valores, assume uma postura que distancia a comunidade da participação nas decisões coletivas (CONTRERAS, 2002, p. 130). A autonomia neste aspecto corresponde a ações individuais, unilaterais. A assunção de um posicionamento autônomo, nesse sentido conduz o/a professor/a a tomar decisões individuais para realidades coletivas.

A terceira perspectiva de professor/a destacado por Contreras (2002), o intelectual crítico, tece uma crítica a apropriação generalizada do termo “reflexivo”, apontando limites como a individualização das decisões, o que faz com que o/a professor/a faça escolhas por si mesmo em detrimento de perspectivas coletivas.

Ainda na perspectiva adotada com relação à perspectiva do/a professor/a como intelectual crítico, a autonomia é relacionada à emancipação, concebendo que o intelectual crítico participa efetivamente de um esforço para a transformação, um processo de exposição e resistência, guiado por valores de igualdade, justiça e democracia (CONTRERAS, 2002). Neste aspecto superaria a perspectiva do/a professor/a apenas como reflexivo, mas como agente de mudanças.

Para além do trato das características expressas pelas três perspectivas de professores/as, o autor aprofunda as discussões acerca da autonomia ao conceber que esta “deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa.” (CONTRERAS, 2002, p. 193). É nessa direção que tomamos a autonomia enquanto construção mediada pelas relações profissionais.

Frente à discussão, compreende-se ainda, autonomia a partir da consciência da parcialidade e de si mesmo, ao revelar a necessidade da compreensão e sensibilização para com os outros, entendendo os meios pelos quais os processos educativos estruturam a construção da autonomia (CONTRERAS, 2002, p. 208). Desta forma, aproximamos a ideia de autonomia com o que propõe Freire (1996) ao conceber que o *ensinar exige consciência do inacabamento*, consciência esta que possibilita a compreensão de que nos fazemos em possibilidades e não em determinismos, portanto há a necessidade de problematização.

De acordo com Freire (1996, p. 107): “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Como construção, a autonomia é tomada a partir do amadurecimento do ser, o que culmina no vir a ser. É a partir do pensamento de que o amadurecimento não se constitui repentinamente, mas se dá como resultado de suas experiências, que as vivências promotoras da decisão e da responsabilidade forjam o que emerge enquanto autonomia.

Em consonância com o proposto nessa discussão, destacamos a relação existente entre autonomia e emancipação. Para tanto continuamos nosso percurso de compreensão desses elementos através da conceituação do que tratamos como emancipação. Respaldamos nossa discussão nas contribuições de Freire (2005) ao compreender que a emancipação consiste no

resgate da humanização, por isso está relacionado à superação da relação opressor e oprimido. É nesse contexto que a pedagogia do oprimido se torna:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, p. 34).

As contribuições de Freire enfatizam a relevância da educação para o desenvolvimento da emancipação, ou seja, é por meio da educação que se fundamenta a emancipação. É nessa direção que emergem as reflexões em torno da educação bancária, podendo a superação desta romper com a estrutura opressora - o que confere a emancipação.

Ao discutir a educação bancária como mecanismo de manutenção da relação opressor/oprimido, Freire (2005) evidencia o papel da educação problematizadora, uma vez que esta possibilita a compreensão de que tanto os educadores como os educandos se fazem sujeitos do processo em que se libertam dos opressores. Nessa acepção, afirma Freire:

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (FREIRE, 2005, p.86)

Na abordagem freireana, a emancipação passa a ser considerada como uma tarefa educacional, tarefa esta que supera os limites impostos pela educação bancária. Neste percurso, compreende-se a educação como uma forma de intervenção no mundo que permite ora a reprodução da ideologia dominante, ora o desmascaramento da mesma (FREIRE, 1996). A postura dos/as professores/as frente a sua atuação reflete seu posicionamento diante da realidade educacional, conferindo liberdade de ação ou condicionamento a reprodução.

Ainda de acordo com a perspectiva freireana, “a emancipação é entendida como um estágio de modificação da vida do sujeito” (OLIVEIRA; PROENÇA, 2016, p. 92). Nessa direção, o reconhecimento do sujeito como histórico, inacabado e autônomo, permite ao professor/a romper com a lógica reprodutivista, constituindo sua emancipação docente.

Para Giroux (1997), a emancipação é tratada nas discussões acerca dos/as professores/as como intelectuais transformadores. Assim, reconhecem seu poder de promover mudanças, pautados na luta contra as injustiças econômicas, políticas e sociais existentes dentro e fora da escola.

Compreendemos a autonomia enquanto poder de decisão do/a professor/a, liberdade construída através das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos pela formação. Desta maneira, a autonomia é desenvolvida continuamente e fortalecida nas relações, seja com outros/as professores/as, seja com os/as estudantes. A emancipação, por sua vez, amplia o sentido da autonomia, à medida que possibilita a intervenção na realidade. Nesse sentido, o/a professor/a emancipado/a, supera a perspectiva da educação enquanto transmissão de conhecimentos. Percebe-se, então, que autonomia e emancipação estabelecem diálogo, uma vez que, para chegar à emancipação é preciso o reconhecimento enquanto ser autônomo - o que permite posicionar-se frente à realidade.

Considerando o que nos propomos a fazer nesta seção, uma vez exposta a compreensão em torno da autonomia e da emancipação, abordaremos a conceituação da autoria. Nessa direção, Fernandes e Prado (2010, p. 84) afirmam “[...] que tratar da autoria refere-se à compreensão da emergência do professor autor no contexto escolar. A autoria é, então, a condição em que o autor projeta seus dizeres” (FERNANDES; PRADO, 2010, p. 84). Segundo os autores, a autoria é concebida como o espaço que o/a professor/a expressa-se frente ao contexto de trabalho, sendo que esta ação está imbuída de uma entonação própria, individual, constituído a partir de contextos discursivos coletivos.

Para Pommer e Castanho (2010, p. 1) a autoria docente é:

[...] o processo de um fazer docente que revela a expressão do pensamento do professor explicitado pelas questões cognitivas e pelo sentido atribuído ao próprio trabalho. Esse fazer é concretizado pelas propostas educativas, elaborações para a aula e atuação na própria aula.

Na compreensão das autoras, por meio da autoria docente são representados os motivos, interesses e necessidades para um movimento de superação e transformação da atividade profissional. A atividade autora se expressa na organização, no planejamento, no próprio desenvolvimento da aula. Nesse sentido,

Ensinar com autoria exige respeito por parte dos professores aos demais saberes que são produzidos nos currículos e nas instituições de formação de professores, pois é através da análise crítica, consciente e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem que se constrói a autoria (ALMEIDA, 2009, p.7)

Na acepção do autor, a autoria revela comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, respeitando os diferentes saberes.

Uma vez expresso o significado da autoria e uma conceituação para o termo, resgatamos a ideia do exercício reflexivo proposto no início desta seção. Sendo assim, retomemos aos elementos da autonomia e da emancipação para afirmar nossa compreensão acerca da autoria. Consideramos, assim, as ideias construídas em torno da discussão e que expressas anteriormente inquietam-nos na atividade de pensar o papel do/a professor/a enquanto sujeito autor(a) no contexto da docência.

A partir da compreensão de autoria exposta até aqui, somos convidados a pensar no percurso trilhado pelo/a docente até o estágio da criação, da autoria. Logo, compreendemos a relevância de destacar os elementos que corroboram para o desenvolvimento da ação criadora, destacando-a como fruto de um processo.

Para tanto, ousamos parafrasear o mestre Paulo Freire (1995) afirmando que *“Nenhum/a professor/a começa a ser autor/a numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Nenhum/a professor/a nasce autor/a ou marcado para ser autor/a”*. É por meio dessa reflexão que destacamos a autoria como um processo, como uma construção, ou seja, não se dá ou se chega ao estágio de autor/a espontaneamente.

A autoria docente, portanto, não é um estado de passividade, ela exige posicionamento, ação, mobilização. Desta forma, conjuga os valores da autonomia, uma vez que, ao assumir o papel da condução do trabalho educativo numa perspectiva autônoma, os/as professores/as precisam reconhecer e “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Nesta perspectiva, destacamos a autoria docente como a superação de uma posição reprodutivista do ensino - o que permite elaborar outros caminhos para a construção do conhecimento que não seja a mera repetição de saberes.

Outro elemento que reflete a autonomia na autoria docente é a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Nessa direção Freire (1996, p. 102) afirma que “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”.

Segundo Freire (1996), não cabe ao professor/a a neutralidade de suas ações, mas exige deste/a um posicionamento frente a realidade. Ainda no que tange a perspectiva freireana, destacamos a relação proposta entre ensinar e a tomada consciente de decisões. A consciência da impossibilidade da neutralidade da educação coloca o/a professor/a diante da ideia de que não pode abandonar, nem deixar de lutar pela educação como chave para a transformação social

(FREIRE, 1996). É a autonomia que permite ao professor/a repensar o seu papel educativo, enxergando possibilidades e caminhos para a ação transformadora.

Ao retomarmos a compreensão da autoria como processo, evidenciamos também a contribuição da emancipação, uma vez que esta estabelece elo com a libertação, que na perspectiva de Freire representa a superação da relação entre opressor e oprimido. Compreendemos, pois, autonomia e emancipação como concepções que se complementam e alimentam a constituição da autoria docente. Ressaltamos, porém, tomarmos a emancipação como um olhar mais ampliado em relação a autonomia, concebendo que ao perceber-se como sujeito inacabado e autônomo, o/a professor/a estará fortalecido a romper com a concepção bancária da educação. Esta compreensão está presente na teoria freireana, como apontam Oliveira e Proença (2016, p. 92):

[...] a emancipação é entendida como um estágio de modificação da vida do sujeito e, ao falarmos sobre a emancipação humana, é fundamental termos como parâmetro a necessidade de ruptura do sistema vigente (nesse caso, do sistema capitalista). A tão aclamada emancipação seria o alcance da plenitude do sujeito, ou seja, quando o sujeito se reconhece como sujeito histórico, inacabado e autônomo.

De acordo com Oliveira e Proença (2016), o estágio alcançado por meio da emancipação possibilita a ruptura com um sistema, que por sua vez permite o reconhecimento do inacabamento do sujeito ao mesmo tempo em que contribui para a percepção da condição de oprimido.

Ressaltamos, então, que a autoria como fruto da relação entre autonomia e emancipação, não é apenas um construto dos saberes/conhecimentos acumulados pelos/as professores/as ao longo de sua formação e atuação. Podemos por assim dizer que a autoria abrange um viés mais amplo, pois implica além do conhecimento, a liberdade e a tomada de decisão para tornar-se autor/a no contexto docente. A autoria se faz quando a fala e a ação do/a professor/a não se restringe a responder o que lhe foi pedido, mas responde a sua capacidade de propor, de inventar, de reinventar, de produzir de forma a atender as necessidades do seu contexto de trabalho. Temos, portanto, o/a autor/a como o sujeito que assume a condição de criar, de produzir. A criação, a produção, a autoria representam assim características e valores do/a seu/criador/a, autor/a. Nessa perspectiva, compreendemos que a autoria docente revela-se na ação inventiva, criadora, no ato de conceber um roteiro autoral para a sua atuação.

Face ao exposto, abordaremos a seguir a discussão acerca da autoria na produção das atividades didáticas.

3.1 ATIVIDADES DIDÁTICAS COMO REVELAÇÃO DA AUTORIA DOCENTE

Nesta subcategoria nos propomos a tratar das atividades didáticas como um dos elementos reveladores da autoria docente. A princípio, buscamos apresentar como conceitualmente as atividades são discutidas, seguindo de uma discussão em torno da constituição da autoria docente nas atividades didáticas. Nessa direção a atividade é definida por Zabala (1998, p.17) como:

Uma unidade básica do processo de ensino e aprendizagem, cujas variáveis apresentam estabilidades e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas.

Por meio da compreensão estabelecida por Zabala (1998), as atividades didáticas agrupam as ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Em uma denominação mais específica, Rangel (2005) classifica as atividades didáticas ou tarefas como sendo as ações realizadas pelos estudantes orientadas por procedimentos, em uma reconstrução do caminho do conhecimento. Nas conceituações segundo Zabala (1998) e Rangel (2005), percebemos a relação das atividades didáticas como um instrumento de viabilização da aprendizagem, estando relacionadas com os objetivos a serem alcançados.

Corroborando com a perspectiva de que as atividades didáticas viabilizam a aprendizagem, nos reportamos a Rangel (2005, p.33) ao afirmar que: “As atividades complementam os processos de aprendizagem, auxiliando a aplicação, a transposição do conhecimento, sua reelaboração e reconstrução.” Considera-se, desta maneira, a premissa de que as atividades didáticas acompanham todo o processo de ensino e aprendizagem; portanto, ocupam um lugar essencial na atuação docente.

Compreendemos, pois, a presença inevitável e imprescindível das atividades na atuação docente, atentando para a relevância da produção das mesmas. Nessa reflexão destacamos as atividades produzidas pelos/as professores/as como revelação da autoria docente. Nisto, o destaque conferido às atividades didáticas autorais, emerge da perspectiva de que estas não são

meras atividades didáticas, pois se revelam como resultados de um processo formativo, de autonomia e emancipação docente.

Na discussão aqui proposta, queremos enxergar em que o programa de formação continuada, direcionada à Educação do Campo, alimenta por via da autonomia e da emancipação, a autoria docente.

Ao relacionar, portanto, as atividades didáticas com um programa de formação, analisamos as contribuições desta formação para a autoria. Vislumbramos, assim, a compreensão das marcas deixadas, pelo processo formativo, na construção da autoria - oriunda do imbricamento da autonomia e emancipação docente. Ressaltam-se, ainda, as marcas dos aspectos relacionados ao currículo e ao planejamento docente na proposição e autoria na produção de atividades didáticas.

Quanto ao currículo, destacamos que este é tratado aqui enquanto “uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática durante a escolaridade” (SACRISTAN, 2013, p. 17). Partindo desta dimensão, consideramos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento de caráter normativo definidor do conjunto de aprendizagens essenciais para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as (BRASIL, 2017). De acordo com o documento, o currículo do ensino fundamental referente aos anos iniciais contempla a organização de conteúdos de acordo com cinco áreas do conhecimento. As áreas do conhecimento estabelecidas para os anos iniciais do ensino fundamental são: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso.

No referente à Educação do Campo, a BNCC trata-a enquanto modalidade e não apresenta nenhuma discussão ou proposta que contemple a sua especificidade. Nesta direção, o trabalho de autoria docente ganha relevância, na medida em que possibilitará a valorização e a efetivação das especificidades da Educação do Campo negadas, até então, em um documento oficial.

Para a contemplação de um currículo que atenda as cinco áreas do conhecimento, o/a professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental precisa organizar os procedimentos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, dentre eles as atividades didáticas, considerando que “ensinar é organizar as condições exteriores para que se processe a aprendizagem” (SANT’ANNA; MENEGOLLA, 2011, p.35). Essas condições são providas justamente pelas atividades de ensino e aprendizagem, pelas quais o/a professor/a estrutura sua

prática docente. Dessa forma, as atividades didáticas constituem-se como instrumentos pelos quais sejam ensinados os conteúdos escolares.

Na multisseriação, a contemplação das especificidades, tais como: os vários níveis de aprendizagem na mesma turma; faixas etárias distintas e aproveitamento do tempo pedagógico - tendo em vista o tipo de organização próprio dessas escolas, precisam ser consideradas para o desenvolvimento das atividades. Consideramos, então, que a relação estabelecida entre as atividades didáticas e aprendizagem, exige uma formação profissional que possibilite ao professor fazer a escolha do material didático ou que o produza, tendo em vista a consolidação da aprendizagem.

Cabe-nos nessa articulação, refletir a formação e a realização de atividades didáticas associadas ao contexto sociocultural do território campestre, visualizando a autonomia do/a professor/a no que diz respeito ao conhecimento da realidade, bem como a capacidade de valorização dos sujeitos ao qual se destina a Educação do Campo. Para tanto, a apropriação dos saberes docentes, compreendidos como os saberes “[...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2013, p. 36), bem como a vinculação de sua ação aos princípios que norteiam a organização da Educação do campo conduzem a análise quanto ao diálogo entre o processo de ensino e aprendizagem e o contexto campestre. De acordo com Silva (2015), as atividades, enquanto instrumentos promotores da aprendizagem dispõem de uma complexa relação quanto à construção de significados para a aula. A partir desta compreensão, ressaltamos o valor dessas atividades para a consolidação de um trabalho que respeite e valorize as especificidades da Educação do Campo.

Considerando que as atividades estão relacionadas ao alcance dos objetivos previstos - o que reverbera na aprendizagem, situamos o/a professor/a em uma posição que exige a assunção de responsabilidades quanto ao planejamento e vivência das mesmas no contexto da sala de aula. De acordo com Silva (2015), o/a professor/a ocupa o papel de responsável pela organização da aula e conseqüentemente pelas atividades realizadas no processo de ensino e aprendizagem. O/a professor/a, assumindo essa posição, é responsável pela definição dos instrumentos a serem utilizados na aula.

Quanto ao planejamento do processo de ensino e aprendizagem, de forma a ajudar no entendimento dos conteúdos vivenciados, refletimos a necessidade da articulação entre as escolhas estabelecidas pela organização do ato de planejar conforme a etapa em que se encontra o/a estudante (BORGES; SILVA, 2012). O planejamento, portanto, associa-se à escolha das atividades didáticas viáveis à aprendizagem.

No que diz respeito às escolas multisseriadas e à organização do trabalho docente Hage (2014), afirma que os professores/as enfrentam desafios em virtude do trabalho com diferentes séries e faixa etária, ocasionando a viabilização de um planejamento que segue estritamente o que indica o livro didático, em uma atitude que favorece a reprodução de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações camponesas. Como uma das consequências dessa realidade, percebe-se o acúmulo de atividades a serem realizadas por turma, concorrendo com o tempo dividido no trabalho seriado na realidade da multissérie.

O planejamento das atividades sob de responsabilidade dos/as professores/as expressa a representação da ação conforme os objetivos a serem alcançados. Para tanto é necessária a autonomia para reconhecer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Podemos afirmar que, uma vez apreendida a autonomia é por meio da emancipação que o/a professor/a promove transformações no ambiente escolar - o que fomenta a sua autoria.

Nesse cenário, “a autoria docente expressa os interesses e as necessidades do/a professor/a num constante movimento de superação e transformação adquire autonomia para suas criações nas atividades profissionais.” (MARQUES; CAVALCANTE, 2015, p. 44). Os professores, portanto, assumindo a autoria da produção de atividades didáticas podem intervir na sua realidade, superando a perspectiva reprodutivista, além de propor situações coerentes com o seu espaço de trabalho.

Concluimos essa seção salientando a relevância das atividades didáticas como um dos elementos de revelação da autoria docente. Nessa direção, enfatizamos a centralidade das atividades para a contemplação dos objetivos previstos no processo de ensino e aprendizagem e para a valorização dos sujeitos do campo.

4 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS: UMA RESISTÊNCIA À PERSPECTIVA DA SERIAÇÃO

Trataremos nessa seção da constituição da multisseriação como forma específica de organização de escolas do campo com predominância nas regiões norte e nordeste. Destacamos inicialmente, uma breve discussão quanto à trajetória da multissérie no Brasil. Em seguida, discorreremos sobre o contexto educacional da década de 1990, marcada pela promulgação da lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Por fim, tratamos da resistência da multissérie na perspectiva da seriação.

As escolas multisseriadas, “caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor” (SANTOS; MOURA, 2010), remetem sua existência ao cenário educacional brasileiro do período Brasil colônia.

De acordo com Santos (2015), tanto nos períodos Colonial e/ou Imperial, a presença de “Escolas Jesuíticas”, “Aulas Régias”, “Método Mútuo” ou “Monitorial” representa a organização escolar em que as diferenças de idade e níveis de conhecimento estavam presentes no contexto escolar, sendo vistas com naturalidade. Nessa perspectiva, cabe-nos ressaltar a presença da multissérie no Brasil como uma realidade do contexto educacional que resiste ao tempo e às mudanças vivenciadas pela sociedade.

Ao tratar da trajetória da multissérie no Brasil, Atta (2003), aponta para o contexto da expulsão dos Jesuítas - fato este que fez surgir os primeiros professores ambulantes, responsáveis pelo ensino das primeiras letras nas fazendas, indo às pequenas vilas, lugarejos, onde reuniam as crianças e ensinavam elas a ler, escrever e contar.

Algumas décadas após, no período da República (1889), surgiram os Grupos Escolares, marcando o início da adoção da perspectiva da seriação da escolarização. De acordo com Santos (2015), os Grupos Escolares representam esforços modernizantes da República recém implantada. Ainda de acordo com o autor, a presença dos Grupos Escolares contribuiu para a diferenciação entre cidade e meio rural com isso, “o preconceito e as representações negativas sobre o campo construídas no âmbito da modernidade, vão contribuir para imputar às turmas multisseriadas a representação do atraso” (SANTOS, 2015, p. 91).

A popularização dos Grupos Escolares, prioritariamente nos centros urbanos, foi determinante para a extinção gradativa das escolas multisseriadas nas cidades. Porém, a existência da multissérie foi justificada pela “baixa densidade demográfica das áreas rurais” (SANTOS, 2015, p. 91), embora nesse contexto já começa a carregar o preconceito e as marcas da representação de qualidade inferior desse tipo de organização escolar.

Na década de 1970, surgem “as preocupações mais consistentes com o problema das escolas de turmas multisseriadas” (SANTOS, 2015, p. 93). Esta preocupação estabelece relação com a promulgação da Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida lei enfatizou a municipalização do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, em seu Artigo 11, inciso V, apresenta como incumbência dos municípios o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental (BRASIL, 1996). Como consequência dessa atribuição aos municípios, as escolas multisseriadas estiveram nesse

período sujeitas à nucleação nas áreas urbanas dos municípios, atendendo à perspectiva neoliberal vigente no país. De acordo com Pantel (2012), o fechamento das escolas multisseriadas, está embasado na diminuição de gastos aos cofres públicos.

Em contrapartida as ações neoliberais, destacam-se no mesmo período da luta pela constituição de uma proposta educativa representativa dos sujeitos do campo, tendo os movimentos sociais, principalmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) como articuladores da referida luta. Foi nessa perspectiva que se constituiu o Movimento Por uma Educação do Campo, destacando-se as legislações que os movimentos sociais, em lutas articuladas as universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil, entre outros, são referências quanto à conquista de instrumentos legais que reconhecem a Educação do Campo enquanto política pública, reivindicando perspectivas para que a educação considere as especificidades dos sujeitos do campo (HAGE, 2014).

Nos documentos legais são perceptíveis aspectos de valorização dos sujeitos do campo, bem como o fomento a promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada enquanto garantia do direito.

Dentre as determinações da legislação para a Educação do Campo, compreendemos a importância das escolas multisseriadas, como é exposto no decreto 7352/2010, artigo 7º, inciso I, que aponta para o desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo em seus sistemas de ensino, como exigência ao cumprimento do direito à educação escolar, os entes federados têm a responsabilidade de assegurar: “I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental”(BRASIL, 2010). As escolas multisseriadas, portanto, têm seu funcionamento respaldado pela legislação a fim de promover a garantia do direito à educação para todos.

As escolas multisseriadas possibilitam aos sujeitos do campo o acesso à educação na própria comunidade, respondendo dentre as demandas sociais, à valorização da identidade de seus sujeitos. Cabe ressaltar que a organização das escolas multisseriadas se diferencia do tipo de organização predominante nos espaços urbanos, desta forma as características próprias dessas escolas, tais como: o contexto de vivência no campo, a diversidade de níveis de aprendizagem presentes com maior intensidade nas turmas exige um trabalho diferenciado. A condição do professor, ao atender a diferentes níveis também caracteriza a atuação na Educação do Campo.

As escolas multisseriadas representam em grande parte das situações, a única possibilidade dos sujeitos terem acesso à educação nas próprias comunidades em que residem,

estando expostos a uma gama de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos (HAGE, 2014). A necessidade da existência das escolas multisseriadas, como forma de garantia do direito à educação, expressa, portanto, o respeito à população deste território, na medida em que pode proporcionar uma formação pautada no incentivo ao posicionamento consciente frente à sociedade.

Cabe-nos ressaltar que essa organização, característica das escolas multisseriadas, historicamente se deu de forma precária, estando alocadas em espaços deteriorados quanto à estrutura física adequada ao funcionamento, bem como um ensino pautado nas características da organização seriada. Em pesquisas realizadas a respeito das escolas multisseriadas, o grupo GEPERUAZ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia), apresenta panoramas quanto aos ônus atribuídos às referidas escolas. De acordo com Hage (2014), são vários os desafios para que a realidade das escolas multisseriadas, tais como: as condições estruturais das escolas multisseriadas, trabalho docente e o acompanhamento das Secretarias de Educação, organização do trabalho pedagógico e o currículo. Esses desafios são empecilhos para que as escolas consigam cumprir com as determinações legais específicas, às quais definem parâmetros de qualidade resultantes de conquistas dos movimentos sociais populares do campo.

Para além dos desafios enfrentados para o fortalecimento da oferta justa para a Educação das populações camponesas, são reveladas possibilidades de defesa e valorização da identidade social e cultural destas populações. Uma dessas possibilidades é a perspectiva de que as escolas multisseriadas representem uma posição contra-hegemônica e constituam alternativas de desenvolvimento de práticas emancipatórias.

A perspectiva da seriação representante da cultura urbana, não responde ou contempla na íntegra as necessidades camponesas, considerando que as escolas multisseriadas apresentam características organizacionais e históricas próprias. Torna-se notório que as escolas multisseriadas permanecem presentes no cenário educacional brasileiro, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, sendo uma resistência a perspectivas de que a seriação estabeleceria um fim a esse tipo organização escolar. A respeito dessa permanência, aqui tratada como resistência da multissérie, Santos (2015, p. 60) afirma que:

[...] estas turmas têm sido tratadas nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular renasce”, tem resistido. Como “fênix que as escolas de turmas multisseriadas tem desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-las.

A compreensão expressa por Santos (2015) de que a multisseriada resiste às tentativas de extingui-las são reveladas em levantamentos como o Censo Escolar 2017 do INEP/MEC, em que mostra a existência, no referido ano, de 86.333 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, como expressos no quadro a seguir:

Quadro 8: Distribuição de Turmas Multisseriadas por regiões do Brasil e dependência administrativa em 2017

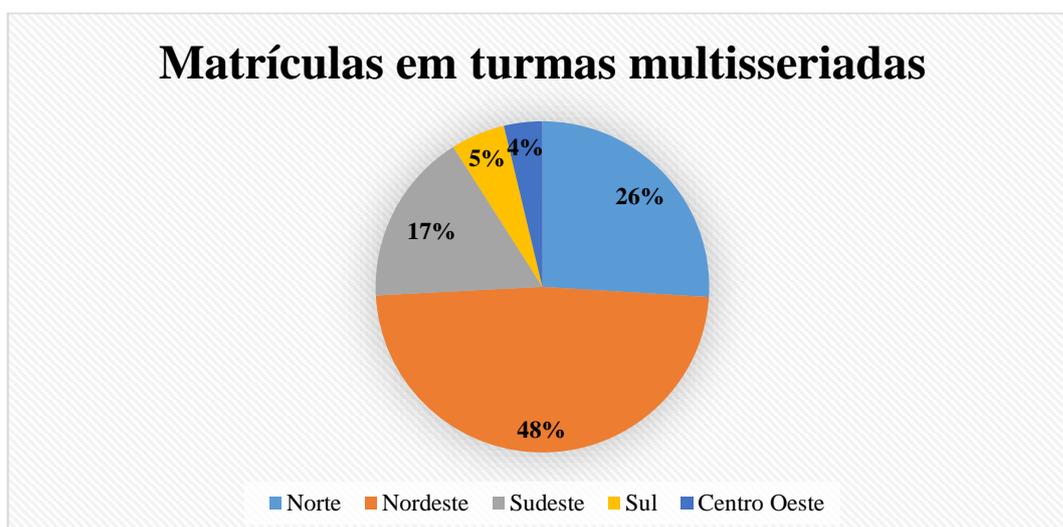
Regiões	Total de turmas	Dependência Federal	Dependência Estadual	Dependência Municipal	Dependência Privada
Norte	22.432	0	2.418	19.965	49
Nordeste	41.600	1	1.262	39.549	788
Sul	4.547	0	1699	2.696	152
Sudeste	14.547	0	2.844	8.538	3.165
Centro oeste	3.207	0	990	2.149	68
Total:	86.333	1	9.213	72.897	4.222

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir de dados expressos pelo Censo Escolar INEP/MEC 2017

Ao analisar o quadro, um elemento que chama atenção diz respeito à dependência administrativa das turmas, a maior incidência é de turmas sob a responsabilidade dos municípios, porém constata-se a manutenção de turmas multisseriadas nas esferas federal, estadual e privada.

Conforme apresentam os dados expressos pelo quadro, em todas as regiões do Brasil existem turmas multisseriadas com destaque para as regiões Norte e Nordeste. Essa relação de maior concentração de turmas nessas regiões é expressa no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Percentual de Turmas Multisseriadas por regiões do Brasil em 2017



Fonte: Gráfico produzido pela autora a partir de dados expressos pelo Censo Escolar 2017

De acordo com o gráfico, o quantitativo de turmas multisseriadas no Nordeste corresponde a 48% das turmas do país – um percentual considerável. Desta maneira, a multissérie resiste a perspectiva de que seria extinta, dando lugar as turmas seriadas.

Partindo do conhecimento da realidade nacional, voltamos nosso olhar para a região Nordeste, fazendo o levantamento das turmas multisseriadas, a partir dos dados apontados pelo mesmo censo. Seguindo a mesma lógica de organização de dados, construímos o quadro considerando o quantitativo de turmas multisseriadas por estados do Nordeste. Nessa etapa, pudemos verificar a concentração das turmas e o tipo de dependência administrativa. Os dados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9: Distribuição de Turmas Multisseriadas por estados do Nordeste e dependência administrativa em 2017

Estado	Total de Turmas	Dependência Federal	Dependência Estadual	Dependência Municipal	Dependência Privada
Maranhão	11.406	1	341	10.982	82
Piauí	2.640	0	0	2.636	4
Ceará	2.828	0	88	2.695	45
Rio Grande do Norte	1.503	0	71	1.359	73
Paraíba	3.325	0	213	2.900	212
Pernambuco	5.195	0	394	4.642	159
Alagoas	1.856	0	122	1701	33
Sergipe	1.135	0	27	1.092	16
Bahia	11.712	0	6	11.542	164

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir de dados expressos pelo Censo Escolar 2017

Podemos observar no quadro acima, o estado da Bahia com o maior quantitativo de turmas multisseriadas na região Nordeste. O respectivo estado contabilizou em 2017, 11.712 turmas. O segundo estado com maior número de turmas multisseriadas no Nordeste, o Maranhão, apresentou um quantitativo de 11.406 turmas, conforme o Censo Escolar 2017. O estado de Pernambuco, lugar que situamos nossa pesquisa, registrou no mesmo ano, 5.195 turmas em funcionamento, ficando na 3ª posição da região ao considerar o número de turmas multisseriadas.

Em semelhança com o quadro que apresenta os dados da multissérie no contexto nacional, as turmas multisseriadas do Nordeste, apresentam prioritariamente a dependência

administrativa municipal, seguidas das turmas com dependência administrativa estadual, privada e federal, respectivamente.

Uma vez considerados os dados nacionais e regionais, nos dedicamos a tratar da esfera estadual, considerando o município de Caruaru, *lócus* de nossa pesquisa, para situar a importância do trato com a multisseriada. Nesse levantamento, apontamos os 10(dez) municípios pernambucanos como maior número de turmas multisseriadas, segundo o Censo Escolar INEP/MEC 2017. Vejamos os dados no quadro:

Quadro 10: Municípios de Pernambuco com maior número de Turmas Multisseriadas e dependência administrativa em 2017

Município	Total de Turmas	Dependência Federal	Dependência Estadual	Dependência Municipal	Dependência Privada
Recife	283	0	51	220	12
Pesqueira	115	0	63	52	0
Araripina	114	0	7	105	2
Caruaru	104	0	9	87	8
Petrolina	103	0	14	76	13
Buíque	97	0	18	79	0
Bodocó	92	0	0	92	0
Carnaubeira da Penha	89	0	72	17	0
Belo Jardim	87	0	8	79	0
Serra Talhada	80	0	0	80	0

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir de dados expressos pelo Censo Escolar INEP/MEC 2017

Os dados apresentados no quadro apresentam o município de Caruaru como o 4º município pernambucano com maior número de turmas multisseriadas, segundo o Censo Escolar de 2017. Caruaru, com um quantitativo de 104 turmas multisseriadas, fica atrás apenas dos municípios do Recife com 283 turmas, Pesqueira com 115 turmas e Araripina com 114 turmas.

Ao considerarmos os 10 municípios com maior número de turmas multisseriadas, listados no quadro estadual, destacamos que 8 municípios apresentam maior parte das turmas

sob a dependência administrativa municipal, sendo as demais turmas de dependência estadual e privada. Um elemento de destaque nesse levantamento está relacionado aos municípios de Pesqueira com 115 turmas multisseriadas e Carnaubeira da Penha com 89 turmas. O destaque está na dependência administrativas dessas turmas. Das 115 turmas pesqueirenses, 63 estiveram sob dependência administrativa estadual e 52 sob a dependência administrativa municipal. Já no município de Carnaubeira da Penha, das 89 turmas multisseriadas, 72 turmas estiveram sob a dependência administrativa estadual e 17 sob a dependência administrativa municipal.

Os municípios de Pesqueira e Carnaubeira da Penha possuem uma característica diferencial em relação à dependência administrativa das turmas multisseriadas. Nesse caso, cabe-nos ressaltar que em Pesqueira está localizado o Povo Xukuru do Ororubá e em Carnaubeira da Penha, o Povo Pankará, sendo estas escolas, situadas nas aldeias, escolas indígenas e a educação escolar indígena é de responsabilidade da esfera administrativa estadual.

Os dados apresentados, tanto na dimensão nacional, regional e estadual, revelam a resistência da multissérie frente a discursos que apontam para o seu fim. A invisibilidade da multisseriação é constatada em diversas situações, como: presença tímida de programas formativos específicos para professores/as da multissérie; ideia de atraso quanto ao tipo de organização dessas turmas; valorização da seriação como modelo ideal de organização escolar.

A invisibilidade da multissérie é apontada por Santos (2015, p.145) ao afirmar que: “Vistas como um modelo de organização da escolaridade arcaico, atrasado, ultrapassado, elas foram abandonadas, esquecidas pelas políticas públicas, embora continuassem persistindo com grande frequência em nosso meio”. Nessa direção, a existência das turmas multisseriadas conforme apontamento do Censo Escolar marca a resistência dessa organização escolar.

Encerramos essa seção ressaltando o papel das escolas multisseriadas na resistência à perspectiva da seriação. Essas escolas representam a defesa dos direitos dos sujeitos do campo, sendo representantes legítimas da luta por uma educação socialmente referenciada.

Diante do exposto até aqui, seguiremos com o capítulo posterior apresentando o percurso metodológico pelo qual optamos, vislumbrando o alcance do objetivo da nossa pesquisa: *analisar as que contribuições da Formação Continuada de Professores/as apresentam na autoria da produção das atividades didáticas.*

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa esteve direcionada à análise da relação estabelecida entre a *formação continuada de professores/as da multissérie e as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas* referentes à Educação do Campo, no contexto do Programa Escola da Terra, materializado no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores/as de turmas multisseriadas. Nessa perspectiva, temos aqui o propósito de apresentar o percurso metodológico pretendido para a realização da referida pesquisa.

Compreendendo o papel da formação continuada de professores/as do campo para a efetivação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, bem como a valorização de uma educação específica e diferenciada para os povos camponeses, nossa pesquisa é de natureza preponderantemente qualitativa, possibilitando analisar que as contribuições da Formação Continuada de Professores/as da Multissérie apresentam na autoria da produção das atividades didáticas. Desta forma, tomada a natureza da pesquisa nos referenciamos em Minayo (1994, p. 21) ao afirmar que: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. É próprio desse tipo de pesquisa o interesse por interpretações que vão além de dados numéricos, construindo reflexões sobre questões sociais, o que se expressa nas relações humanas, a quais dados não conseguem quantificar. É por meio desse percurso, que traçamos nossa perspectiva de investigação, buscando referenciar nossa análise nas questões que vão além da proposição de dados, compreendendo um universo subjetivo que constitui a relação entre a formação continuada e a produção das atividades didáticas.

Na realização do trabalho de pesquisa, o pesquisador assume o que Minayo (1994) descreve enquanto “labor artesanal”, ou seja, caracteriza-se como um trabalho pautado no domínio de “uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas”, que, em ritmo próprio e particular, constitui a linguagem específica do pesquisador. Considerando o sujeito que conduz a pesquisa, nos apoiamos em Flick (2009, p. 28) ao afirmar que: “A pesquisa qualitativa, portanto, torna-se- ou está ainda mais fortemente ligada a uma postura específica baseada na abertura e na flexibilidade do pesquisador”. É no fazer da pesquisa que se constitui o pesquisador, revelando a compreensão das ações necessárias ao trabalho científico.

Para expressar o trajeto desenvolvido na presente pesquisa, dividimos este capítulo em seções, relacionadas à escolha do programa formativo; o campo da pesquisa; os/as participantes; os procedimentos a serem utilizados na produção de dados; e a análise dos dados construídos ao longo da investigação.

5.1 A ESCOLHA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESCOLA DA TERRA

A escolha do Programa Escola da Terra, através do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, é justificada pela compreensão de que se trata de uma ação de formação continuada para professores/as do campo, correspondendo a uma das ações do Pronacampo que define ações específicas de apoio a efetivação do direito à educação para a população campesina.

O referido Programa ocorreu em duas edições, sendo a primeira iniciada em novembro de 2014 e concluída em julho 2015. Já a segunda teve início em dezembro de 2015 e concluída em setembro de 2016. As edições ofertaram o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores/as das Escolas do Campo e Quilombolas, cumprindo a carga horária de 180 horas distribuídas entre *Tempo Universidade* e o *Tempo Escola-Comunidade*. Nelas, os/as cursistas foram orientados a desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica e Social, alicerçado nas referências que fundamentaram o curso.

O contexto da pesquisa é o município de Caruaru. Na primeira edição do Programa Escola da Terra, a Secretaria de Educação de Caruaru (SEDUC) inscreveu 58 (cinquenta e oito) professores/as para a participação no curso. Na segunda edição, a mesma efetuou a inscrição de 27 (vinte e sete) professores/as - o que confere a participação de 85 professores/as cursistas neste município (SEDUC, 2018).

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Para eleger o campo de pesquisa, o município de Caruaru - PE, consideramos a predominância das escolas do campo no município, a participação do mesmo nas duas edições do Programa Escola da Terra, bem como este ser sede das formações do Programa no Estado pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE /Campus Acadêmico do Agreste (CAA), através do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo). Desta forma, nossa pesquisa será realizada em escolas municipais do campo no referido município, nas quais estiveram professores/as participantes da formação continuada do Programa Escola da Terra.

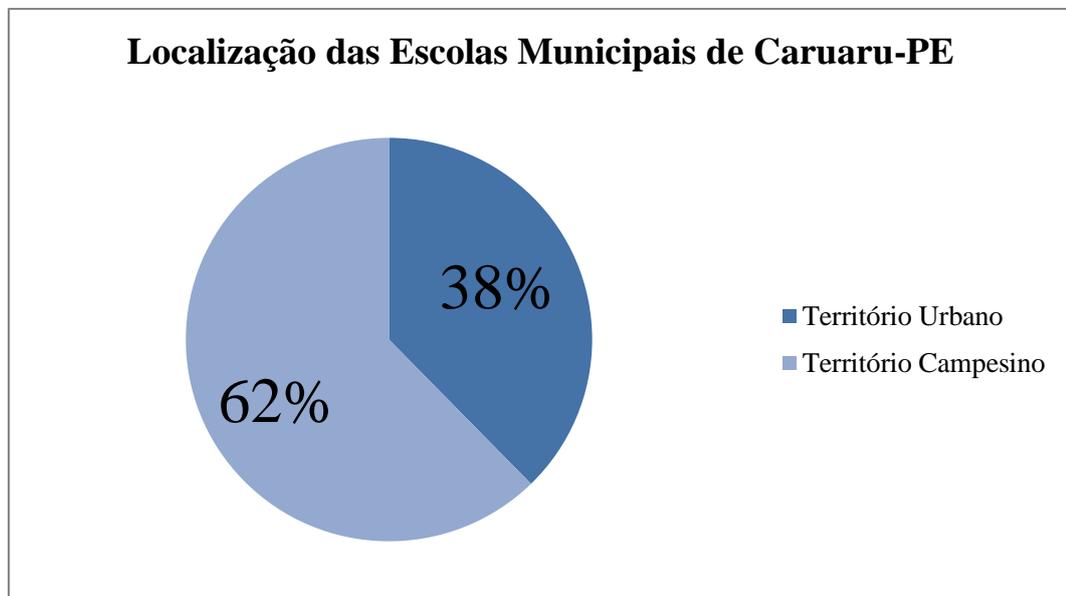
Nesta seção nos dispomos a caracterizar o campo empírico da pesquisa, selecionado a partir dos critérios acima mencionados. Destacamos no presente texto dados considerados

relevantes quanto à apresentação do cenário em que se realizou a pesquisa. Desta forma, concebemos que os referidos dados validam a referida escolha.

5.2.1 Organização da Rede Municipal de Educação em Caruaru e a Educação do Campo no município

A Rede Municipal de Educação no município de Caruaru é composta por 139 (cento e trinta e nove) escolas municipais, de acordo com dados do ano de 2018 - Lista Nominal das Escolas em funcionamento (SEDUC, 2018). As escolas estão localizadas no território urbano e no território campesino, sendo 53(cinquenta e três) escolas no território urbano - o que corresponde a 38% das escolas e 86 (oitenta e seis) escolas no território campesino - o que corresponde a 62%, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Localização das Escolas Municipais de Caruaru - PE



Fonte: Gráfico produzido a partir de dados presentes na Lista Nominal das Escolas em Funcionamento de Caruaru, (SEDUC,2018)

Em pesquisa realizada na rede municipal de educação de Caruaru, Silva e Silva (2012) assinalavam a existência de 126 escolas municipais em Caruaru, sendo 35(trinta e cinco) localizadas no território urbano e 91(noventa e uma) no território campesino. Os referidos quantitativos correspondiam a um percentual de 28% das escolas localizadas no território urbano e 72% das escolas da rede localizavam-se no território campesino. Com a atualização dos dados, identificamos que entre os anos de 2012 e 2018, 5 (cinco) escolas do campo deixaram de funcionar, enquanto que no território urbano houve um acréscimo de 18 escolas.

De acordo com informações levantadas com as técnicas da SEDUC (Secretaria de Educação de Caruaru), as cinco escolas que deixaram de funcionar foram fechadas por falta de estudantes. No contexto da Educação do Campo, o fechamento de escolas, como trata Hage (2014), mobilizou o MST a lançar uma campanha intitulada “Fechar Escola é Crime”. Tal campanha teve como propósito realizar denúncia pelo fechamento de mais 30 mil escolas, entre o período de 2002 e 2011, conforme dados expressos pelo Censo Escolar do Inep. Ainda de acordo com a Lista Nominal das Escolas em Funcionamento em Caruaru/2018, localizamos 4 (quatro) escolas que encontram-se paralisadas por falta de estudantes - o que indica um possível fechamento, caso em dois anos não tenhamos a procura da matrícula. Embora o percentual de 72% das escolas localizadas no território campesino tenha regredido para 62%, essas escolas permanecem representando a maioria das escolas municipais da rede pública de Caruaru.

Considerando que a nossa pesquisa trata das escolas do território campesino do município, nos detemos à distribuição e caracterização das mesmas. Como mencionado anteriormente, o município de Caruaru tem seu território campesino distribuído em 4 (quatro) distritos, como observado no mapa a seguir:

Figura 1: Mapa de Caruaru



FONTE: Silva e Silva (2012 - RELATÓRIO PIBIC/UFPE/CNPq).

Tendo em vista a localização geográfica dos distritos, apresentamos, no quadro a seguir, a distribuição das escolas pelos referidos distritos:

Quadro 11: Distribuição das Escolas Municipais do Campo de Caruaru por distritos

DISTRITOS	ESCOLAS (%)
1º distrito	33 (38%)
2º distrito	24 (28%)
3º distrito	17 (20%)
4º distrito	12 (14%)
Total	86 (100%)

Fonte: Quadro elaborado para a pesquisa a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação em fevereiro/2018.

Por meio dos dados apresentados no quadro 11, o 1º distrito possui o maior quantitativo de escolas do campo, tendo 33 (trinta e três), enquanto o menor número de escolas fica localizado no 4º distrito com 12 (doze) escolas. O 2º distrito por sua vez, possui 24 (vinte e quatro) escolas e o 3º distrito 17 (dezesete). Outro aspecto relevante é a presença das escolas do campo no município e a sua classificação – esta apresenta as seguintes denominações: *Independentes* (escolas com mais de cem alunos e que possuem um núcleo gestor próprio); *Gestões Nucleadas* (compostas por uma escola núcleo e outras escolas nucleadas às quais compartilham do mesmo grupo gestor); e *Centros Municipais de Educação Infantil- CMEIs* (ofertam a Educação Infantil por meio de creche e pré-escola). A partir dessas denominações, apresentamos no quadro a seguir a distribuição das escolas por caracterização.

Quadro 12: Localização das Escolas do Campo por distritos e caracterização

Tipo Distrito	Escolas Independentes	Escolas Núcleo	Escolas Nucleadas	CMEIs	Total (%)
1º distrito	07	05	19	01	33(38%)
2º distrito	08	03	13	01	24(28%)
3º distrito	02	03	12	-	17(20%)
4º distrito	03	01	08	-	12(14%)
Total (%)	20 (23%)	12 (14%)	52 (61%)	02 (2%)	86 (100%)

Fonte: Quadro elaborado para a pesquisa a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação em fevereiro/2018.

De acordo com os dados apresentados, constatamos a predominância de Escolas Núcleo/nucleadas (Gestão Nucleada), com um quantitativo de 64 escolas. Cabe-nos aqui ressaltar que o município utiliza o termo Gestão Nucleada, com a finalidade de evitar a confusão

quanto à nucleação - estratégia utilizada para fechamento de escolas por meio do deslocamento de estudantes para outras comunidades.

A organização por meio da Gestão Nucleada, consiste na composição de um grupo gestor que atende a um número de 4 (quatro) a 6 (seis) escolas. Os dados apontam também para o escasso número de CMEI's, permitindo inferir a carência quanto à oferta da Educação Infantil no território campesino, uma vez que apenas o 1º e o 2º distritos possuem esse tipo de instituição, sendo uma instituição em cada um deles.

Com relação à organização das escolas municipais de Caruaru, estas são caracterizadas como: *Seriadas* (atendem estudantes do mesmo ano), *Multisseriadas* (atendem estudantes de anos diferentes sob a responsabilidade de um/a professor/a), *Mistas* (possuem turmas seriadas e multisseriadas).

5.3 A ESCOLHA DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para eleger os participantes da pesquisa estabelecemos os seguintes critérios: 1. Participação e conclusão enquanto cursista do Programa Escola da Terra - Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo; 2. Permanência enquanto docente de escolas multisseriadas do campo no município de Caruaru. O primeiro critério para a seleção justifica-se por se tratar de uma pesquisa que busca analisar que contribuições a Formação Continuada de Professores/as na autoria da produção das atividades didáticas. Como o Programa Escola da Terra é o chão desse trabalho investigativo, faz-se necessário que os/as participantes tenham cursado e concluído o referido programa de formação continuada. O segundo critério de seleção é justificado pela necessidade de que os/as participantes estejam atuando em escolas multisseriadas, já que buscamos analisar a produção das atividades didáticas pelos/as professores/as.

Em levantamento realizado junto a SEDUC, identificamos que foram inscritos na 1.^a edição do programa 58 professores/as e na 2.^a edição, participaram 27 professores/as. Do conjunto de participantes da 1.^a edição, 37 professores/as estiveram atuando em turmas multisseriadas do ensino fundamental. Salientamos que utilizamos os encontros de formação promovidos pela SEDUC para localizar esses participantes.

Para seleção dos/as participantes, fizemos uso do questionário. Este não responde a nenhum objetivo específico da pesquisa, tendo justificada a sua utilização como critério para caracterizar as participantes da presente pesquisa.

Conseguimos estabelecer contato e realizar a entrega de questionários a 23 professores/as. Deste total recebemos a devolutiva de 16 questionários, dentre eles 4 professoras se disponibilizaram a participar da pesquisa. Dos 27 professores/as participantes da 2ª edição, 18 professores/as continuam atuando em escolas multisseriadas nas turmas do ensino fundamental. Conseguimos aplicar o questionário com 12 professores/as, deste total 8 devolveram e 2 professoras se disponibilizaram a participar, totalizando 6 participantes, todas professoras ², sendo 4 da 1ª edição e 2 da 2ª edição do Programa. A seguir apresentamos um quadro com o perfil das participantes da pesquisa, que serão tratadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Quadro 13: Perfil das participantes da pesquisa

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Idade	28 anos	41 anos	41 anos	32 anos	39 anos	37 anos
Sexo:	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Formação	Pedagogia e Especialização em gestão e coordenação Pedagógica	Pedagogia e Especialização Em Gestão e Supervisão escolar	Pedagogia	Pedagogia e Especialização em Gestão em Coordenação escolar	Pedagogia 6º Período- em andamento	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia
Vínculo de trabalho	Contrato temporário	Contrato temporário	Contrato temporário	Contrato temporário	Contrato temporário	Contrato temporário
Tempo de docência	7 anos	19 anos	15 anos	11 anos	10 anos	22 anos
Tempo de docência na multissérie	3 anos	19 anos	15 anos	7 anos	10 anos	17 anos
Participante e do Programa Escola da Terra	II edição 2015/2016	I edição 2014/2015	I edição 2014/2015	I edição 2014/2015	II edição 2015/2016	I edição 2014/2015

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir de dados do questionário aplicado para seleção das participantes em 2017.

Conforme apresenta o quadro acima, a faixa etária das participantes da pesquisa varia entre 28 e 41 anos de idade. Como já exposto, todas são do gênero feminino. Das participantes da pesquisa, 5 possuem graduação em Pedagogia e uma no ano de 2017 cursava o 6º período

² Considerando que temos apenas professoras como participantes da pesquisa, utilizaremos a partir daqui o termo professoras na continuidade do texto.

do mesmo curso. Ainda no que se refere à formação, 3 professoras possuem Especialização em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica e 1 professora tem Especialização em Psicopedagogia.

Quanto ao vínculo de trabalhos, todas são contratadas temporariamente. Essa condição de trabalho é uma realidade que provoca grande rotatividade entre os/as professores/as do município. O tempo de docência das professoras varia entre 7 e 22 anos de experiência e a docência na multissérie varia entre 3 e 17 anos.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Como procedimentos para produção dos dados, trabalhamos com a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Para atender ao primeiro objetivo da nossa pesquisa: *identificar que especificidades são contempladas na formação de professores/as do campo*, procedemos com a análise documental, compreendendo que esta pode constituir-se em uma valiosa técnica de pesquisa qualitativa, seja completando informações ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Essa abordagem permite-nos visualizar as contribuições dos documentos para a pesquisa.

O documento utilizado foi o Projeto Político Pedagógico do Curso do Programa Escola da Terra e o roteiro para a produção dos dados pautou os itens a seguir: 1. Identificação dos eixos e temáticas do PPPC; 2. Categorização dos eixos e temáticas; 3. Análise dos eixos e temáticas presentes com maior frequência.

Nesse objetivo, também consideramos a Ata referente à 2ª reunião ordinária do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, no qual dos pontos é: "11. Relatório final do Projeto/Programa de Extensão "Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes." Em que uma das ações é o Programa Escola da Terra, através do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, contexto de realização desta pesquisa (MEC/SESu 2015). Nesta tratamos do trecho que aponta para a ação do Programa Escola da Terra direcionado a elaboração de material didático para as Escolas do Campo.

Em busca de responder o segundo objetivo específico: *levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação*, prosseguimos com a análise documental, na perspectiva da produção dos dados, a partir do diário de classe enquanto

documento técnico; dos cadernos de registros das professoras; e dos cadernos de atividades dos/as estudantes enquanto documento pessoal. Estes são documentos concebidos na acepção de Lüdke e André (2013) como dos tipos técnico e pessoal. O roteiro para da análise documental se constituiu das questões a seguir: aula por área de conhecimento; disciplinas; conteúdos; temáticas das aulas; atividades que dialogam com a Educação do Campo e destas atividades que dialogam com a EC; e quais estão registradas nos cadernos dos estudantes.

Para produzir os dados do terceiro objetivo: *analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação contribue na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo*, trabalhamos com a entrevista. Nela trazemos os seguintes eixos: 1. O livro didático como apoio para o trabalho com a Educação do Campo; 2. Fundamentos das atividades didáticas produzidas para a Educação do Campo; 3. Contribuições da formação para a produção de atividades didáticas; e 4. Aprendizados da formação presentes na organização do trabalho docente e na produção de atividades didáticas.

Balizados pelos roteiros dos instrumentos, gerados a partir dos objetivos para proceder com as análises dos documentos para geração dos dados, é que passamos a tratar os dados.

Para o tratamento dos dados, adotamos como perspectiva a Análise de Conteúdo, fundamentados em Bardin (2016) e Moraes (1999). Nessa direção, corroboramos com a perspectiva de Moraes (1999, p.2) ao afirmar que:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

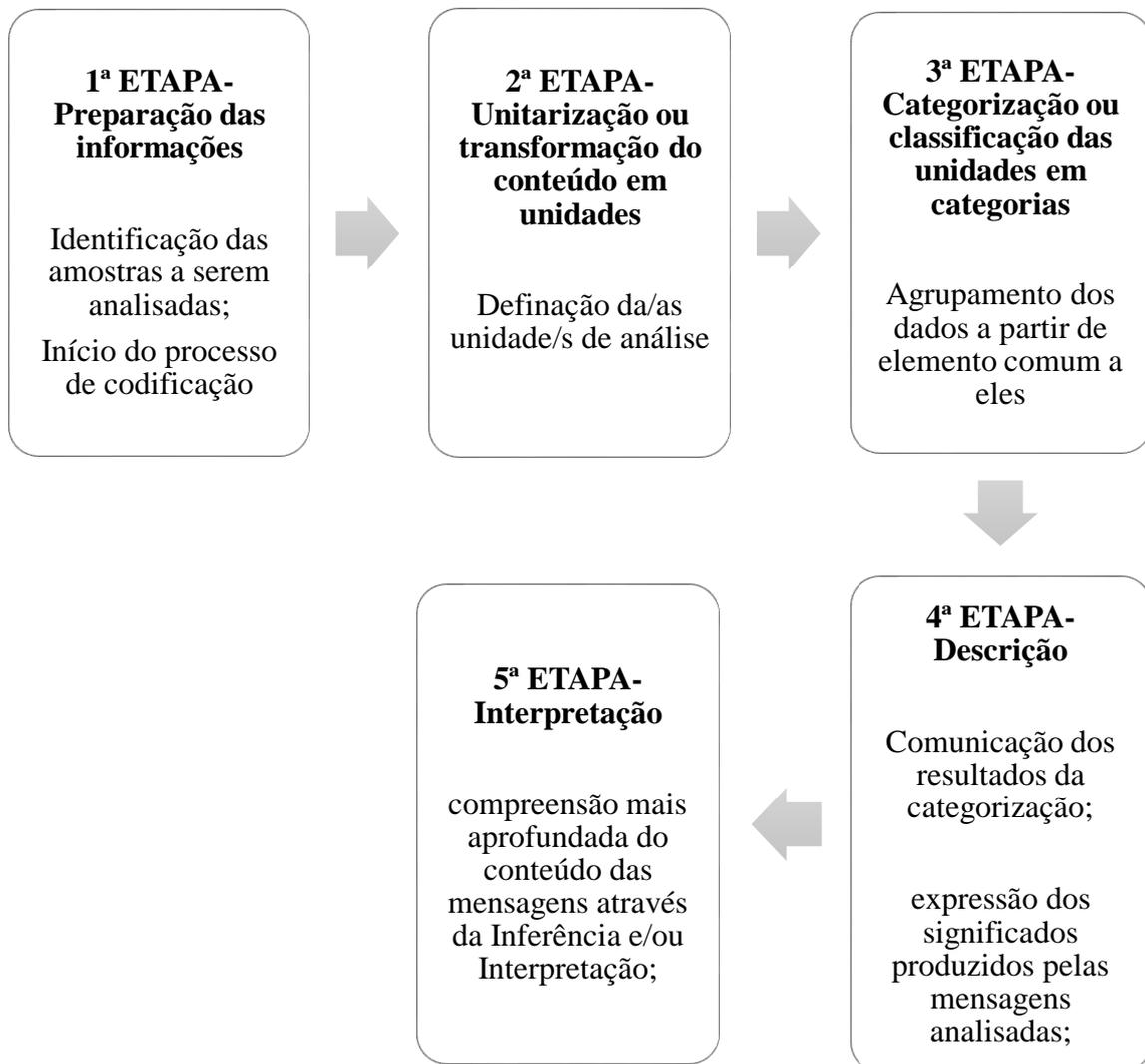
Compreendemos, portanto, a relevância dessa metodologia para a realização de pesquisas qualitativas, à medida que a interpretação dos dados procura destacar seus sentidos, indo além da representação quantitativa.

De acordo com a análise de conteúdo, na perspectiva de Moraes (1999), qualquer material advindo de comunicação verbal ou não-verbal pode ser analisado. Porém, compreende-se que na forma original em que ocorreu a sua produção, configuram-se como materiais brutos, o que requer do pesquisador o seu processamento para possibilitar a interpretação do conteúdo.

Outro aspecto relacionado à análise de conteúdo também tratado por Moraes (1999), diz respeito ao contexto de análise dos dados. Nessa compreensão, o pesquisador precisa considerar os objetivos da investigação, bem como reconstruir o contexto de produção dos dados.

Ao definir a análise de conteúdo enquanto metodologia de pesquisa, Moraes (1999) apresenta cinco etapas para o desenvolvimento da análise. As etapas podem ser compreendidas a partir de o esquema na figura a seguir:

Figura 2: Etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo (MORAES, 1999)



Fonte: Esquema produzido pela autora a partir do texto Análise de conteúdo de Moraes (1999)

Assim, de acordo com as etapas apresentadas para o desenvolvimento da análise de conteúdo Moraes (1999), apresentamos o percurso realizado para a contemplação dos objetivos da pesquisa.

Para a análise do primeiro objetivo específico *Identificar que especificidades são contempladas na formação de professores/as do campo*; selecionamos o documento Projeto

Político Pedagógico (PPP) do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores(as) de Escolas Multisseriadas e Quilombolas, documento este que orientou o funcionamento das atividades do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

Considerando o PPP do Programa, identificamos as unidades de análise relacionadas às especificidades da Educação do Campo que emergiram do referido documento. Na primeira etapa, *a preparação das informações*, realizamos a leitura de todo o documento, atribuindo códigos para análise do conteúdo, considerando elementos específicos da formação, ou seja, aqueles que se relacionam com a perspectiva da Educação do Campo, a partir da classe trabalhadora. Na segunda etapa, *a unitarização*, procedemos à releitura do documento selecionado, PPP, para a definição das unidades de análise, considerando temas presentes no documento. Para essa etapa consideramos as unidades relacionadas com o objetivo de identificar as especificidades da formação continuada do programa. As unidades temáticas definidas foram: 1. Alternância Pedagógica; 2. Integração de saberes; 3. Relação teoria e prática na formação; 4. Trabalho e prática pedagógica em escolas multisseriadas; 5. Projeto Político Pedagógico das escolas do campo; 6. Reconhecimento e lutas dos trabalhadores do campo; 7. Emancipação humana; 8 Transformação social.

Após esse momento, procedemos com a etapa da *categorização*, de forma a agrupar os dados a partir de elementos comuns, tais como, semelhança e analogia. Nessa etapa, agrupamos especificidades nas categorias: *1. Projeto Político Pedagógico do Programa Escola da Terra- PE: A Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes e a relação teoria e prática na formação continuada voltada para o trabalho e a prática pedagógica em escolas multisseriada; e 2. A formação do Programa Escola da Terra- PE e a relação com o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo: caminhos para o reconhecimento e lutas dos trabalhadores do campo, a Emancipação humana e a transformação social.*

Na continuação do processo de tratamento dos dados, ao contemplar a etapa da *descrição*, realizamos a apresentação de sínteses para expressar o conteúdo das unidades de análise que constituíram as categorias mencionadas no parágrafo anterior. As categorias são tratadas no capítulo posterior, através da análise e discussão dos dados, seguidos da apresentação dos resultados.

Para responder ao segundo objetivo: *levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação*, elencamos enquanto documentos de análise os cadernos de atividades dos/as estudantes, caderno de registro das professoras e o registro de atividades do diário de classe das participantes. Para tanto, consideramos as contribuições de Cellard (2008, p 295) ao afirmar que o documento “[...] permanece como o único testemunho de

atividades particulares ocorridas num passado recente”, o que confere a ele relevante papel na análise de situações já vivenciadas.

Seguimos também, as etapas destinadas à realização da análise de conteúdo na perspectiva de Moraes (1999). Na primeira etapa, considerando o fato de trabalhar com uma referência maior de documentos, realizamos primeiro a leitura dos **cadernos das professoras**, para apropriação do conteúdo do mesmo, atribuindo **códigos para as atividades propostas nos registros**. O mesmo procedimento foi realizado com o caderno de atividades dos/as estudantes. Após a primeira etapa, realizamos a releitura do material codificado, utilizando uma grelha de dados para disposição das proposições de atividades propostas pelas professoras (apêndice A) e outra grelha de dados para disposição das atividades sistematizadas, enquanto registro no caderno dos/as estudantes (Apêndice B). Nesse momento, também selecionamos as atividades que apresentam temáticas relacionadas à Educação do Campo e o contexto de vida dos estudantes. Os/as estudantes foram caracterizados como E1; E2; E3; E4; E5 e E6.

Na realização da terceira etapa, denominada categorização, segundo Moraes (1999), agrupamos as atividades conforme as áreas do conhecimento que estão relacionadas. Em seguida categorizamos as atividades por critérios de aproximação e diálogo das temáticas relacionadas com as especificidades advindas do documento da formação. Identificamos, assim, maior representatividade de atividades na área de Ciências Humanas (História e Geografia).

Após a categorização, enquanto quarta etapa, dispomos os dados levantados por meio da organização de gráficos e tabelas que expressam o tratamento das atividades. Os gráficos e tabelas são acompanhados de sínteses descritivas, ressaltando o cenário investigado (Moraes, 1999). Por fim, realizamos a etapa da interpretação, tratando as atividades conforme a referência da realidade e da semirrealidade, a partir das contribuições de Skovsmose (2008) e Lima (2014). Os resultados da análise do objetivo de levantar as atividades que dialogam com as especificidades da formação são expressos na segunda categoria de análise, na qual identificamos um conjunto de 104 atividades propostas pelas professoras participantes. Destas, selecionamos as atividades que foram sistematizadas enquanto registro no caderno dos/as estudantes, representando 27 atividades.

Para responder ao terceiro objetivo específico que propõe *analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação contribui na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo*, tomamos como base de dados as atividades selecionadas na segunda categoria de análise, numa representação de 27 sistematizadas no caderno dos/as estudantes e a entrevista semiestruturada.

A utilização da entrevista justifica-se pela necessidade da produção de dados complementares não contemplados pela análise documental, referem-se aos conhecimentos mobilizados pelas participantes na produção das atividades didáticas, promovendo assim a autoria.

Para prosseguirmos com a análise das atividades, iniciamos com a leitura das atividades selecionadas, seguida da separação e codificação, de acordo com os critérios: **atividades encontradas no livro didáticos; atividades que fazem referência a temáticas do livro didático e atividades não encontradas no livro didático e/ou bancos de dados da internet, participação das professoras na elaboração das atividades**. Após essa etapa as atividades foram categorizadas, conforme os critérios expostos.

Com as atividades categorizadas, seguimos para a descrição das mesmas. Uma vez caracterizadas as atividades, realizamos a entrevista com as participantes da pesquisa com o intuito de que estas, expressassem o contexto de proposição das atividades, bem como a relação com o curso de formação continuada vivenciado por elas. Os depoimentos foram associados às atividades selecionadas que expressam a autoria na produção das atividades didáticas.

Por fim, realizamos a interpretação dos dados com base nas referências da autonomia e da emancipação como elementos básicos para o exercício da autoria. Ainda no processo interpretativo, pudemos analisar as contribuições do Programa Escola da Terra - PE expressas pelas professoras.

Como resultado da análise dos dados, orientados pelo percurso metodológico aqui tratado, o capítulo posterior apresenta a análise e discussão dos referidos dados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 Categorias Analíticas

Tomando como objeto de estudo *a Formação continuada de professores/as da multissérie e as contribuições para a autoria na produção das atividades*, em que nos propomos a responder o objetivo de *analisar que contribuições a Formação Continuada de Professores/as da Multissérie apresentam na autoria da produção das atividades didáticas*, buscamos: *i) Identificar que especificidades são contempladas na formação de professores/as do campo; ii) Levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação; e iii) Analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação contribui na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo.*

Para tanto, elegemos como campo de pesquisa o município de Caruaru, tomando 6 participantes da pesquisa, todas professoras do território campesino, aqui identificados como: P1, P2, P3, P4, e P6, sendo P1 para Professora 1, P2 para Professora 2 e assim sucessivamente.

Por meio do tratamento dos dados produzidos a partir dos objetivos específicos expressos nos instrumentos para materialização dos dados, emergiram as categorias de análise, também desmembradas em subcategorias, a saber: I- Especificidades da formação continuada do Programa Escola da Terra - PE: a Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes, Emancipação humana e transformação social; II- Atividades didáticas promovidas pelas professoras de escolas multisseriadas: aproximações com a formação do Programa Escola da Terra; e III- Marcas da formação na produção de atividades didáticas: quando a autonomia e a emancipação implicam na autoria.

Considerando o número de especificidades que emergiram na categoria de análise I, identificada no item 5.2, decidimos tratá-la a partir de subcategorias, identificadas como 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3, conforme segue.

6.2 Especificidades da formação continuada do Programa Escola da Terra - PE: a Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes, Emancipação humana e transformação social.

Vejamos a partir dos achados nos dados, como organizamos as subcategorias a seguir:

6.2.1 Projeto Político Pedagógico do Programa Escola da Terra- PE: A Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes e a relação teoria e prática na formação.

Nesta seção nos propomos a tratar das especificidades da formação continuada do Programa Escola da Terra. Para tanto, tomamos como referência o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC), documento este que subsidia a constituição da primeira categoria de análise.

O PPPC, intitulado “Programa Escola da Terra – Curso de Aperfeiçoamento – Presencial em Alternância pedagógica”, apresenta em sua estruturação, além do título, os elementos: fundamentos da formação; objetivos; meta física e público alvo; período de vigência da ação; justificativa; estrutura do curso e metodologia; avaliação e acompanhamento; frequência e certificação; equipe UFPE e processo seletivo; cronograma de atividades e financiamento; e orçamento da UFPE.

O referido documento produzido em 2014 tem como proponente a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA através do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC/UFPE. No que se refere à formação fomentada pelo Programa, a constituição do projeto formativo está articulado aos princípios da Educação do Campo, estabelecidos pelo Decreto 7.352/2010.

O PPPC, ao tratar dos Fundamentos da formação, se referencia nos princípios da Educação do Campo, estabelecidos pelo decreto 7352/2010, e, no projeto político pedagógico das escolas do campo. Essa articulação pode ser conferida no extrato a seguir:

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 (BRASIL, 2010)

Outros elementos presentes na fundamentação do PPPC, também traçam relação com os princípios da Educação do Campo, como: “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” (PPPC, 2014, p. 2). Conforme os extratos do PPPC, percebe-se a relação com os princípios da Educação do Campo, ao fomentar o “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).

Na articulação entre os extratos do PPPC e dos Princípios da Educação do Campo, compreendemos que a proposição de formação do Programa Escola da Terra - PE atende às características das escolas do campo, o que confere à formação vivências pautadas na valorização da educação para os sujeitos camponeses a partir de seu contexto de vida.

Uma vez situado o documento utilizado como base para a constituição dessa categoria, nos propomos a tratar das especificidades da formação continuada do Programa Escola da Terra - PE. Iniciamos tratando da Alternância Pedagógica. Consideramos, portanto, a compreensão de que esta metodologia alterna tempos e espaços formativos, na medida em que as aprendizagens são dinâmicas e integram diferentes saberes.

O Programa Escola da Terra – PE teve sua formação pautada na alternância pedagógica conforme expressa o seu PPPC. No referido documento, a alternância pedagógica é citada no item 2 enquanto um dos fundamentos da formação.

O item 3 do PPPC, ao tratar do objetivo geral do programa, retoma a presença da alternância pedagógica na estruturação do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Vejamos:

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**, para 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 (EXTRATO do PPPC, 2104, p. 2, grifo nosso).

Conforme apresenta o objetivo geral do programa, a alternância pedagógica é vista como um elemento que possibilita a garantia do direito à educação de qualidade referenciada para os sujeitos do campo. A relação traçada entre a alternância pedagógica e a Educação do Campo põe em diálogo diferentes espaços e tempos. Por meio da articulação desses elementos, orientados por instrumentos pedagógicos, conduzem a uma práxis de transformação da realidade (SOUZA; MENDES, 2012). Nessa direção, o processo de ensino e aprendizagem dar-se em espaços distintos e alternados.

Cabe ressaltar que, compreendemos a práxis a partir de Freire (2005, p. 21) ao afirmar que “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” Nessa direção, tomamos a práxis através do papel do/a professor/a na intervenção na realidade, com vistas à

transformação. Nesse sentido, a reflexão e a ação corroboram para uma mudança da consciência humana.

Ainda no item 3, ao tratar dos objetivos específicos, a alternância pedagógica é retomada ao expressar-se em dois dos objetivos: “Propor diferentes formas de organização escolar e curricular, com foco nas especificidades das escolas multisseriadas e na **Alternância Pedagógica**” (EXTRATO do PPPC, 2014, p. 2, grifo nosso). Por meio desse objetivo, a alternância pedagógica é proposta enquanto metodologia para a organização escolar e curricular, com intuito de fortalecimento das aprendizagens.

Outro objetivo específico que retoma a alternância pedagógica expressa: “Realizar acompanhamento pedagógico e orientação das atividades desenvolvidas pelos(as) cursistas das escolas multisseriadas do campo e quilombolas, na perspectiva da **Alternância Pedagógica** (Tempo Universidade / Tempo Comunidade)” (extrato do PPPC, 2014 p. 2, grifo nosso). Conforme este objetivo, a formação tem acompanhamento pedagógico alternado, ou seja, não é apenas o espaço universitário formativo no programa, mas também o espaço de vivência das participantes.

O objetivo específico tratado no parágrafo anterior está relacionado a estrutura do curso, sendo vivenciado em Alternância Pedagógica, culminando na distribuição da formação nos tempos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Dessa forma propõe-se a Integração de Saberes como possibilidade para o diálogo entre os saberes escolares e os saberes populares que emergem nas comunidades atendidas (PPPC, 2014, p. 5).

Conforme o objetivo visto anteriormente, a metodologia do curso, organizada nos tempos acima expostos pressupõe o diálogo entre os saberes como uma das marcas da alternância pedagógica. Sendo assim, essa metodologia “[...] inclui dialogicidade, portanto, problematização do conhecimento a partir da realidade, e proposição, construção de novos saberes a respeito daquela realidade e sua relação com o todo, com a totalidade do conhecimento” (CORDEIRO; REIS; HAJE, 2011, p. 122).

De acordo com o PPPC e a contribuição dos autores, destacamos que a alternância pedagógica põe em movimento os saberes, propiciando a valorização de conhecimentos veiculados na realidade dos sujeitos de forma a mobilizar a construção de saberes outros, que por sua vez não serão abstratos, mas terão sentido significativo aos sujeitos envolvidos nessa dinâmica.

A organização do curso, pautada na alternância pedagógica, viabilizou aprendizagens que dialogaram entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, entendendo o Tempo Universidade como “[...] o tempo formativo no qual os(as) educadores(as) permanecem,

efetivamente, no espaço acadêmico em contato com os saberes teóricos técnico-científicos, articulando-os aos saberes da experiência e de cada realidade do campo” (PPPC, 2014, p. 6).

O referido tempo esteve organizado em 3 (três) módulos de 30 (trinta) horas cada, o que conferiu 90 (noventa) horas de formação. Os módulos formativos estiveram organizados nas seguintes 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.

O Tempo Comunidade caracteriza-se por dois aspectos: como “[...] espaço de articulação e consolidação de antigos e novos conhecimentos, propiciando o diálogo entre os saberes do campo e os saberes acadêmicos e escolares” (PPPC, 2014, p. 8), compreendendo o papel de relacionar os saberes veiculados no Tempo Universidade com os saberes mobilizados na vivência escolar e comunitária; e o segundo aspecto que se refere a “elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica” (PPPC, 2014, p. 8).

Vale salientar que a realização desses projetos de intervenção social e pedagógica, a atividade de pensar o espaço do campo envolve ações correlacionadas a propostas de valorização do pertencimento desses sujeitos ao território campestre, o que por sua vez reconhece a relevância de estudar e compreender as problemáticas desse território (JESUS, 2011).

No que se refere ao destaque conferido aos projetos de intervenção social e pedagógica, corroboramos com a contribuição de Jesus (2011), ao defender a perspectiva de que o conhecimento e a valorização da realidade como ponto de partida para desenvolver as aprendizagens fortalecem a integração e pertencimento do sujeito ao campo. A alternância pedagógica, portanto, caracteriza um elemento específico da formação do Programa Escola da Terra - PE.

Um segundo elemento que marca a formação continuada do programa e que está atrelado à dimensão da alternância pedagógica é a **Integração de saberes**. Destacamos, pois sua presença no PPPC, bem como na organização e disposição do processo formativo.

A Integração de saberes, é contemplada no Item 2 do PPPC, ao tratar dos “Fundamentos da formação”. Na leitura do PPPC, identificamos que a perspectiva do diálogo com integração de saberes é expressa no seguinte extrato: “Dentre estas ferramentas destaca-se a Integração de Saberes que na sua essência pressupõe o diálogo entre os saberes escolares e os saberes da realidade das comunidades atendidas” (PPPC, 2014, p. 5).

O trabalho previsto pela formação do programa, ao tratar de saberes escolares e saberes camponeses reverbera na valorização dos sujeitos do campo, como afirma Beltrame (2009, p. 156):

Dentre as principais inovações compreendidas no debate sobre a Educação do Campo pode se destacar, a defesa de uma educação que contemple as peculiaridades da vida no campo, considerando que o processo educativo deve mediar os conteúdos historicamente sistematizados aos saberes da vida cotidiana dos sujeitos que têm sua vida significada nesse espaço.

Conforme expressa o PPPC do programa e a contribuição de Beltrame (2009), a formação dos/as professores/as do campo que considera os saberes dos sujeitos camponeses, fortalece o papel da educação. Educação esta que não se resume aos saberes científicos, mas promove a integração dos saberes populares, os quais possuem relevância.

A integração de saberes é retomada no item 7.3.1 do PPPC a tratar-se do Tempo-Universidade. Neste, ao considerar o tempo formativo, o qual ocorreu no espaço acadêmico, buscou estabelecer contato com saberes científicos e saberes da experiência. “Neste, serão colocados em prática os Círculos de Saberes que pressupõem o encontro dos saberes científicos/acadêmicos e os saberes populares” (PPPC, 2014, p 6). Essa vertente da formação do programa dialoga com a perspectiva de valorização dos saberes camponeses, propiciando atenção e respeito às experiências de vida dos sujeitos do campo.

O espaço formativo acadêmico é desenvolvido no tempo Universidade por meio das Jornadas Didático-pedagógicas (JDP), “rodas de diálogos; palestras; seminários” (PPPC, 2014, p. 6). Nestas atividades formativas, a integração de saberes considerou a retomada de conceitos e conteúdos como elementos de discussão e estudo com o intuito de fazer emergir possibilidades de trabalhos na sala de aula, na perspectiva de integração com o contexto camponês (PPPC, 2014). De acordo com o extrato do PPPC, as JDP fortalecem a relação entre os saberes científicos e populares. Nessa direção, também vislumbra a possibilidade de que sejam construídos caminhos para trabalhar os conteúdos e conceitos pautados no contexto camponês.

Compreendemos que na medida em que a formação destina um espaço para o pensar nas possibilidades de vivência na sala de aula, esta pode incentivar a autonomia docente. Nesse sentido, tomamos a autonomia na acepção de Contreras (2002), ao tratá-la a partir da perspectiva do professor como intelectual crítico, concebido como o profissional pelo qual o ensino é dirigido à emancipação individual e social, tendo como compromisso a defesa de valores para o bem comum.

Corroborando Freire (1996), entendemos que o movimento de criar, recriar possibilidades, articulando diversos saberes, destaca a ação formativa do Programa Escola da

Terra e o seu papel para a valorização da Educação do Campo – uma educação que supera a ideia de que deva seguir a lógica urbana.

O PPPC ressalta ainda, a relevância da utilização da Integração de saberes como um instrumento indispensável na formação continuada de professores/as, visto que representa a possibilidade de superação da organização disciplinar. Para tanto:

[...] exigir-se-á destes atores um estudo aprofundado sobre os princípios e fundamentos da Educação do Campo e sobre conceitos inerentes às questões da terra, à Agricultura Familiar, à Agroecologia e às políticas públicas de educação para o campo. Também será priorizado o trabalho com os conteúdos e conceitos estudados nas áreas do conhecimento contempladas nos anos iniciais do ensino fundamental. (PPPC, 2014, p. 6)

Conforme apresenta o extrato, não se trata de sobrepor um conhecimento a outro, mas considerar que ambos têm relevância. Com isso, os/as professores/as necessitam da formação continuada enquanto espaço de aprofundamento de estudos e desenvolvimento profissional.

Em consonância com os aspectos até então levantados quanto às especificidades da formação continuada do programa, destacamos a **relação teoria e prática** - uma vez que a mesma fundamenta a proposta de formação, conforme apresenta o Item 2 do PPPC. Identificamos a presença dessa relação no 3º objetivo específico do curso: “Ampliar a discussão sobre referenciais teórico-práticos para a construção coletiva de propostas político-pedagógicas, como também sobre as políticas públicas voltadas à Educação do Campo” (PPPC, 2014, p. 2). Conforme apresenta o objetivo, a formação propiciou maior discussão em torno de aspectos teóricos e práticos, compreendendo o diálogo entre tempo universidade e tempo comunidade.

A relação teoria e prática é compreendida por Freire (2005) a partir da práxis, ressaltando que a reflexão e ação dos homens permite a transformação do mundo. O tempo universidade e o tempo comunidade possibilitam, portanto, a ampliação do conhecimento teórico e prático numa lógica de reconhecimento de caminhos para a construção coletiva de propostas político-pedagógicas necessárias a atuação do/a professor/a.

Como exposto anteriormente, a formação do programa está organizada em áreas do conhecimento, articuladas com a Educação do Campo. Dessa forma:

Os conceitos e temáticas que constituem as ementas supracitadas adquirem sentidos na formação continuada porque serão vivenciados dialogicamente entre as áreas de conhecimento contempladas, e destas com os saberes da

realidade dos povos do campo, na perspectiva da Integração de Saberes. (PPPC, 2014, p.8)

A formação, organizada por áreas do conhecimento, traçando o diálogo com os saberes dos povos do campo, ao contemplar a diversidade de saberes, relaciona-se com a Educação do Campo enquanto superação de uma perspectiva de educação bancária. Nessa direção, tomamos a afirmação de Hage (2014, p. 10):

Sinalizamos ainda a concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. (HAGE, 2014, p. 10)

Conforme expressa Hage (2014), a educação dialógica supera a tradição da educação bancária, uma vez que o conhecimento evidencia um construto do diálogo entre os diversos saberes. Não cabe nessa relação, hierarquizar ou dotar de maior prestígio algum saber, mas compreender que a formação precisa considerar o contexto de atuação dos/as professores/as, valorizando os saberes produzidos na realidade da escola.

Concluimos essa subcategoria, destacando a relação entre os três elementos específicos da formação do Programa Escola da Terra- PE tratados nessa primeira discussão: a Alternância Pedagógica; a Integração de Saberes; e a relação teoria e prática, dialogando entre si na perspectiva de contemplar a aprendizagem em diferentes espaços formativos, reconhecendo e valorizando os saberes que emergem da realidade, à medida que o ensino pauta-se na relação teoria e prática.

A discussão em torno das especificidades da formação do Programa tem continuidade na subcategoria a seguir, abordando a formação continuada voltada para o trabalho e a prática pedagógica em escolas multisseriadas.

6.2.2 Formação continuada voltada para o trabalho e a prática pedagógica em escolas multisseriadas

Em continuidade ao levantamento das especificidades do PPPC, tomamos como uma delas a formação continuada, compreendida neste documento a partir da alternância

pedagógica, concebendo que o processo formativo articula períodos vivenciados em um ambiente de estudo (escola e /ou universidade) e no cotidiano dos sujeitos (professores/as e /ou estudantes).

Dessa maneira, nos propomos a tratar da presença da especificidade **prática pedagógica em escolas multisseriadas** na formação continuada do Programa Escola da Terra. Para tanto, tomamos como Prática Pedagógica a acepção de Franco (2016, p.541), ao afirmar que: “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Conforme apresenta a autora, as práticas pedagógicas são organizadas com propósito de alcance de expectativas educacionais requeridas por uma comunidade social. Nesse sentido, consideramos que as práticas pedagógicas precisam contemplar as características da multissérie.

Para tratar da multissérie, tomamos a perspectiva de Santos e Moura (2010) ao definirem multissérie enquanto uma “[...] organização que contempla o atendimento a estudantes de distintos níveis em um mesmo espaço. Em uma compreensão semelhante, Hage (2008, p. 11) afirma que as escolas multisseriadas são: “[...] 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.” Ambas afirmações consideram a multissérie a partir de sua característica organizacional, relacionando o termo ao agrupamento de estudantes de diversos níveis, idades, séries em uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um/a professor/a.

Tomada a compreensão dos/as autores/as acerca da multissérie, avançamos no entendimento de que as escolas multisseriadas são mais do que um tipo de organização escolar, elas são representações legítimas da Educação do Campo. Historicamente, a multissérie marca o modelo de escolarização das comunidades campesinas, distinguindo-se do modelo urbano, seriado, resistindo a ações como os processos de fechamento de escolas que alcançam, principalmente, as multisseriadas.

Considerando que a formação do programa se propôs a atender prioritariamente os/as professores/as das escolas multisseriadas e quilombolas, buscamos identificar os aspectos que evidenciam essa especificidade da formação. Para tanto, recorreremos ao PPPC para localizar a presença de elementos que direcionam um trabalho diferenciado para a multissérie.

No item 3.2 do PPPC, ao tratar dos objetivos específicos do programa, as escolas multisseriadas são ressaltadas conforme expressam os objetivos a seguir: “Elaborar, produzir, reproduzir, publicar e fornecer materiais didáticos aos(as) educadores(as) do campo de escolas multisseriadas, como apoio didático-pedagógico para sua prática docente” (PPPC, 2014, p. 3);

“Retomar e aprofundar o estudo sobre conceitos e conteúdos escolares nas áreas do conhecimento ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, observando-se as especificidades das classes multisseriadas do campo” (PPPC, 2014, p. 3);

Conforme os objetivos destacados, a formação se propôs a destinar atenção aos **materiais didáticos a serem utilizados como apoio para a prática docente**, considerando o espaço formativo como uma possibilidade para **elaboração e produção destes recursos**. Essa estratégia indicada para a formação viabiliza situações que alternam o uso do material produzido pelo programa e o uso do livro didático.

A proposição de elaboração veiculada pelo programa, referente à produção dos mesmos é reafirmada em ata referente a 2ª reunião ordinária do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, em que um dos pontos é: “11. Relatório final do Projeto/Programa de Extensão "Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes" (MEC/SESu 2015), sendo uma das ações deste, o programa Escola da Terra, tendo um dos itens como destaque: “Elaboração de material didático para as Escolas do Campo, [...] ressaltando que esta ação já se encontra em curso no quadro do **Programa Escola da Terra**” (2016, p. 3, grifo nosso).

Conforme apresenta o extrato em destaque, em consonância com o objetivo específico que trata da elaboração, produção, reprodução e fornecimento de materiais didáticos específicos para a utilização de educadores/as das escolas multisseriadas, o Programa gerou uma expectativa em torno do recebimento de tais materiais para utilização como apoio a atividade docente. Cabe-nos destacar a relevância da proposição, visto que representaria uma contribuição propiciada pela formação continuada disponibilizada pelo referido Programa.

Ainda no que se refere ao trato com os recursos didáticos para a multissérie, vejamos o que aponta a ementa da área 3:

Área 3: Ciências da Natureza e Educação do Campo. Ementa: Cidadania, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e o ensino de ciências da natureza em escolas multisseriadas do campo e quilombolas. Articulação entre os saberes escolares estudados nos anos iniciais do ensino fundamental e os saberes camponeses. **(Re)Produção e utilização de recursos didáticos, e atividades experimentais adaptadas às classes multisseriadas** (PPPC, 2014, p.7, grifo nosso)

De acordo com o extrato do PPPC, no que diz respeito à ementa da área 3, a formação propôs que os/as participantes desenvolvessem atividades de (re)produção de recursos didáticos para a atuação na multissérie, assim como adaptações de atividades. Conforme apresenta a ementa,

durante a formação do programa houve a perspectiva de ações que os/as professores/as pudessem desenvolver em seus territórios, considerando necessidades de recontextualização de atividades.

Quando tratamos da proposição de produção de material didático enquanto elemento de autoria, precisamos considerar o papel da professora na ação. Dessa forma, repetir, reproduzir ou readaptar materiais sem considerar o contexto de atuação, sem atribuir significado às atividades não se configura como autoria.

Nessa perspectiva, nos reportamos a Fernandes e Prado (2010, p. 84) que expressam: “Reafirmamos que tratar da autoria refere-se à compreensão da emergência do professor-autor no contexto escolar. A autoria é, então, a condição em que o autor projeta seus dizeres”. A partir dos/as autores/as, entendemos que a (re)produção, não representa um princípio de criação, de produção. Portanto, cabe-nos destacar que a autoria docente manifesta-se em atividades produzidas pelos/as professores/as com base em seu contexto de trabalho. Desta maneira, consideramos que a reprodução de atividades, não contribui para o desenvolvimento de práticas autônomas e emancipadas que valorizem a **Educação do Campo**.

Ainda de acordo com os/as autores/as, o/a professor/a revela o exercício da autoria em situações de trabalho docente coletivo, pois o dizer individual direcionado ao trabalho coletivo ressignifica o processo de ensinar e aprender, sendo a autoria um “feixe de muitos fios” constituído na relação dos dizeres dos/as professores/as (FERNANDES; PRADO, 2010, p. 92).

Com a conclusão das duas edições da formação do Programa, até a realização da presente pesquisa, não foram disponibilizados aos participantes os materiais didáticos produzidos pelo Programa Escola da Terra - PE, previstos pelo objetivo específico tratado. Podemos por assim dizer, que o objetivo pretendido pela formação não foi efetivado.

Em defesa da Educação do Campo e seu fortalecimento, a formação continuada contemplou uma demanda de formação das escolas multisseriadas do campo e quilombolas em Pernambuco. Portanto, caracterizou-se como uma ação de inclusão social, direcionada à formação continuada dos/as professores/as destas escolas e buscou garantir o direito de acesso e permanência dos/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (PPPC, 2014).

As áreas do conhecimento em que estiveram organizadas as formações traçaram diálogo com a especificidade da multissérie, apresentando proposições para o trabalho pedagógico nas escolas, conforme destacam as ementas a seguir:

Área 2: Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo. Ementa. Democratização do acesso a terra e a luta pela reforma agrária. Território camponês: aspectos históricos e geográficos. Relação local/global,

rural/urbano e cidade/campo. Concepções de campo, território e cultura camponesa. **Este estudo é voltado ao ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas escolas multisseriadas do campo e quilombolas** (PPPC, 2014, p. 7, grifo nosso)

Área 4: Agroecologia. Ementa. Princípios da Agroecologia: valorização das distintas formas de saber. Agricultura familiar e Desenvolvimento Rural. Agricultura sustentável: experiências agroecológicas, organizativas, coletivas e individuais. A contribuição do meio ambiente, da biodiversidade e dos agroecossistemas para a Educação do Campo. **Esse estudo é voltado para atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas escolas multisseriadas do campo e quilombolas.** (PPPC, 2014, p. 7, grifo nosso).

Com base nas ementas das referidas áreas do conhecimento, observa-se que a formação continuada considera a atuação docente nas escolas multisseriadas. Essa característica da formação tem um papel de destaque, superando as formações que centram sua ação na égide da seriação. Ao enfatizar a atuação docente no contexto das escolas multisseriadas e quilombolas, destaca-se a valorização do espaço campesino e quilombola, com características que são próprias de cada realidade.

Cabe ressaltar que, ações como a desenvolvida pelo Programa representam um desafio frente a realidade em que as escolas multisseriadas carregam as marcas de uma identidade referenciada na perspectiva urbana seriada, fazendo-se necessária a transgressão desse padrão de organização do ensino (HAGE, 2014). Nessa direção, tratar da formação de professores/as de escolas multisseriadas, requer pensar uma lógica de formação que contemple a realidade de atuação dos/as professores/as.

Conforme propõe o PPP do curso e as referências acerca da autoria aqui consideradas, destacamos o processo de criação, de autoria como construto das relações, do processo formativo. Construto este que é fomentado pelas compreensões de autonomia e emancipação. Autonomia no que diz respeito à ideia de que “Ensinar exige tomada consciente das decisões” (FREIRE, 1996, p. 42), ou seja, a consciência do seu inacabamento bem como a compreensão de que educar é uma forma de intervenção no mundo, possibilitando a reflexão quanto ao papel do professor/a. Já a emancipação por ser entendida a partir de Contreras (2002, p. 186) como “[...] a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve ser transformado.” A acepção de Contreras (2002) nos remete a reflexão de que o/a professor/a fazendo uso de um “quefazer” libertador, emancipado projeta e constrói possibilidades de autoria docente.

As ideias de autonomia e emancipação compreendidas na acepção de Freire (1996; 2005) e Contreras (2002) se entrelaçam na perspectiva de que são elementos base para a revelação da autoria docente. No contexto apresentado pelo programa, ao destinar ações relacionadas à multissérie bem como o incentivo à produção de atividades, os/as professores/as precisam considerar os aspectos do contexto de atuação, para que possam desenvolver atividades que atendam a realidade das comunidades.

Concluimos, assim, a segunda subcategoria que trata da relação entre a formação continuada e a prática pedagógica em escolas multisseriadas, destacando a possibilidade de revelação da autoria docente, uma vez que a formação do Programa Escola da Terra apresenta ações de fomento à produção de atividades que remetem ao contexto camponês.

Na subcategoria seguinte, trataremos da relação entre o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo e o reconhecimento e lutas dos trabalhadores do campo, a emancipação humana e a transformação social.

6.2.3 A formação do Programa Escola da Terra- PE e a relação com o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo: caminhos para o reconhecimento e lutas dos trabalhadores do campo, a emancipação humana e a transformação social.

Nesta subcategoria nos propomos a tratar dos elementos da formação continuada do Programa Escola da Terra - PE que tratam do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, da emancipação humana e transformação social e do reconhecimento da organização e lutas dos trabalhadores do campo.

A especificidade inicialmente tratada refere-se ao fomento, a construção e ao fortalecimento do **Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo** - este citado no Item 2 do PPC, quando apontado como um dos fundamentos da formação. Já no item 3, ao tratar dos objetivos do programa, o referido PPP é retomado no 11º objetivo específico: “Orientar projetos de intervenção social e pedagógica, **em articulação com os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas do campo**” (PPP, 2014, p.3, grifo nosso). Desta maneira, destaca-se a relevância de se construir um PPP vivo, ou seja, que tenha significado para os sujeitos envolvidos.

Entendendo que a escola em si atende a um projeto de sociedade, apoiamos a nossa reflexão em Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226) ao afirmarem que: “É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir

da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político”.

De acordo com a proposição de articulação da formação com o PPP das escolas do campo e com a contribuição de Molina e Antunes-Rocha (2014), destacamos a formação voltada para a valorização de um projeto de escola que se materializa via projeto político pedagógico, o qual é norteador das ações que fortalecem o papel da educação de qualidade socialmente referenciada.

Outro aspecto específico da formação do Programa diz respeito ao **reconhecimento da organização e lutas dos trabalhadores do campo**, sendo tratado no PPPC enquanto fundamento da formação, que se encontra presente na estruturação e vivência da formação, como expressa o PPPC:

Na implementação da formação continuada adota-se os princípios da Educação do Campo, **a história dos povos do campo e suas lutas**, com ênfase na realidade de Pernambuco, o modo de vida e de trabalho dos camponeses e a realidade local, sem perder de vista o diálogo entre as dimensões: campo-cidade, rural-urbano e universal-local (PPPC, 2014, p. 5, grifo nosso)

Conforme o extrato, o processo formativo contempla uma formação pautada nos princípios da Educação do Campo, bem como a valorização do povo camponês, por meio do estudo sobre suas lutas. O extrato do PPPC está associado ao que propõe o princípio: “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). Essa perspectiva dialoga com o que propõe Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225): “O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa.”

Conforme apresentam Molina e Antunes-Rocha (2014), a terra ocupa espaço de destaque na discussão da Educação do Campo. Nessa lógica, a formação que contempla esse elemento, dialoga com a luta histórica que fez nascer a reivindicação de uma educação voltada para a construção de uma sociedade justa.

O reconhecimento das lutas dos trabalhadores do campo fortalece a escola enquanto espaço de valorização de sua cultura, de sua história. Portanto, a formação de professoras que

contempla esses aspectos, contribui para o fortalecimento da Educação do Campo como representante dos sujeitos do campo.

O diálogo entre formação e reconhecimento da organização e lutas dos trabalhadores do campo é fortalecido na ementa da Área 1: Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas:

Educação Rural e Educação do Campo: rupturas e construção da identidade e pertencimento. Movimentos Sociais do Campo enquanto protagonistas da Educação do Campo. Características do campesinato brasileiro, identidade camponesa e suas transformações. A Educação do Campo no Brasil e em Pernambuco: histórias de lutas camponesas com ênfase no nordeste brasileiro. Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e Quilombola (PPPC, 2014, p. 6).

De acordo com a ementa da referida área, as discussões propostas para a formação consideraram a compreensão dos elementos que configuram a Educação Rural e a Educação do Campo, tratando a relação entre os movimentos sociais e a construção de uma proposta educativa que represente os sujeitos do campo.

Compreender a relação entre Educação Rural e Educação do Campo, bem como a construção de políticas que afirmem o campo a partir de uma visão positiva, constitui uma estratégia para reverter a imagem negativa do campo e da escola situada nesse território (ARROYO, 2007).

Outra ementa que destaca essa dimensão da luta pela terra é a da Área 2: Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo, que discute a:

Democratização do acesso a terra e a luta pela reforma agrária. Território camponês: aspectos históricos e geográficos. Relação local/global, rural/urbano e cidade/campo. Concepções de campo, território e cultura camponesa. Este estudo é voltado ao ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas escolas multisseriadas do campo e quilombolas (PPPC, 2014, p. 7).

Essa ementa apresenta ênfase na Educação do Campo em que a formação do Programa propõe discussões relacionadas à luta pela terra. Consideramos então, a contribuição de Arroyo (2007, p.163) ao destacar que “Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar que tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo”. Nos aspectos tratados na formação, em diálogo com as contribuições teóricas adotadas, ressaltamos a formação do Programa Escola da Terra – PE, a

partir de uma metodologia específica para a atuação na Educação do Campo, como o tratamento de discussões relacionadas ao fortalecimento da qualidade social da educação destinada aos sujeitos do campo.

Outro elemento específico da formação do Programa, a **Emancipação humana e transformação social**, também se encontra contemplada no PPPC. Considerada como um fundamento do programa, essa dimensão emerge das atividades desenvolvidas tanto no âmbito da universidade quanto no âmbito das vivências dos/as professores/as no contexto das salas de aula.

O sexto objetivo específico do Programa trata de: “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” (PPPC, 2014, p. 3). Conforme esse objetivo, por meio da formação pretende-se que sejam criadas situações que valorizem e contribuam para a construção da autonomia dos sujeitos do campo. Essa construção possibilita, por sua vez, a identificação de soluções para os problemas enfrentados na realidade campesina. Nessa dinâmica, a autonomia dialoga com a formação e atuação do/a professor/a, ou seja, a formação proposta não se finda no espaço formativo, acadêmico, mas perpassa a realidade da sala de aula e do contexto de vida dos sujeitos.

Frente a este debate, nos remetemos a contribuição de Freire (1996) ao afirmar que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, fomentando, assim, a ideia da inconclusão do ser, apontando para a necessidade de o/a professor/a estar consciente do papel da autonomia e respeito aos estudantes.

Na formação em questão, a emancipação humana e a transformação social são identificadas, também, no diálogo entre os tempos universidade e comunidade, uma vez que:

Este diálogo exigirá de todos os atores educativos uma imersão na história e na realidade das comunidades nas quais estão localizadas as escolas multisseriadas do campo e quilombolas. Assim, as atividades que serão vivenciadas nos diferentes momentos da formação devem ser construídas com o objetivo de favorecer a compreensão, a reflexão e a intervenção na realidade, buscando fortalecer a vivência dos sujeitos educativos. (PPPC, 2014, p. 6)

De acordo com a formação do programa, as atividades formativas propuseram a intervenção na realidade – fato este que só é possível a partir do desenvolvimento da autonomia e emancipação docente. Essa relação entre formação e ação nos coloca em consonância com Freire (2005, p.38) ao afirmar que: “[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente

porque o seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação no mundo. E, na razão mesma em que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.”

A partir da compreensão de Freire (2005) e da proposição de formação do programa, a formação contempla o aspecto da intervenção dos/as professores/as na realidade, ressaltando a necessária imersão no contexto de atuação. Sendo assim, o envolvimento e a participação social são elementos que tornam o processo formativo um exercício de práxis, salientando que a dinâmica do conhecimento forja a constituição de professores/as autônomos, comprometidos com a perspectiva de atribuir significado, sentido ao fazer educativo.

Nessa subcategoria, tratamos da relação entre a formação do Programa Escola da Terra-PE com o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo; o reconhecimento das lutas dos trabalhadores do campo; e a emancipação humana e transformação social. De acordo com a discussão realizada, entendemos que esses elementos contribuem para que a atuação docente seja contextualizada e possibilite intervenções na realidade.

Concluimos aqui a primeira categoria de análise, apontando as especificidades da formação do Programa Escola da Terra- PE, ressaltando a Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes, a relação teoria e prática, a emancipação humana e transformação social, bem como o reconhecimento da organização e lutas dos trabalhadores do campo.

Cabe salientar que compreendemos a necessidade do diálogo entre essas especificidades, possibilitando dentre os ganhos, que as aprendizagens sejam construídas em diversos espaços, não se limitando a sala de aula, em que a autoria docente pode contribuir para o fortalecimento da valorização dos contextos vividos pelos camponeses.

Essas especificidades serão retomadas no desenvolvimento da categoria a seguir, que discorre sobre as atividades didáticas promovidas pelas professoras de escolas multisseriadas.

6.3 ATIVIDADES DIDÁTICAS PROMOVIDAS PELAS PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERIADAS: APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

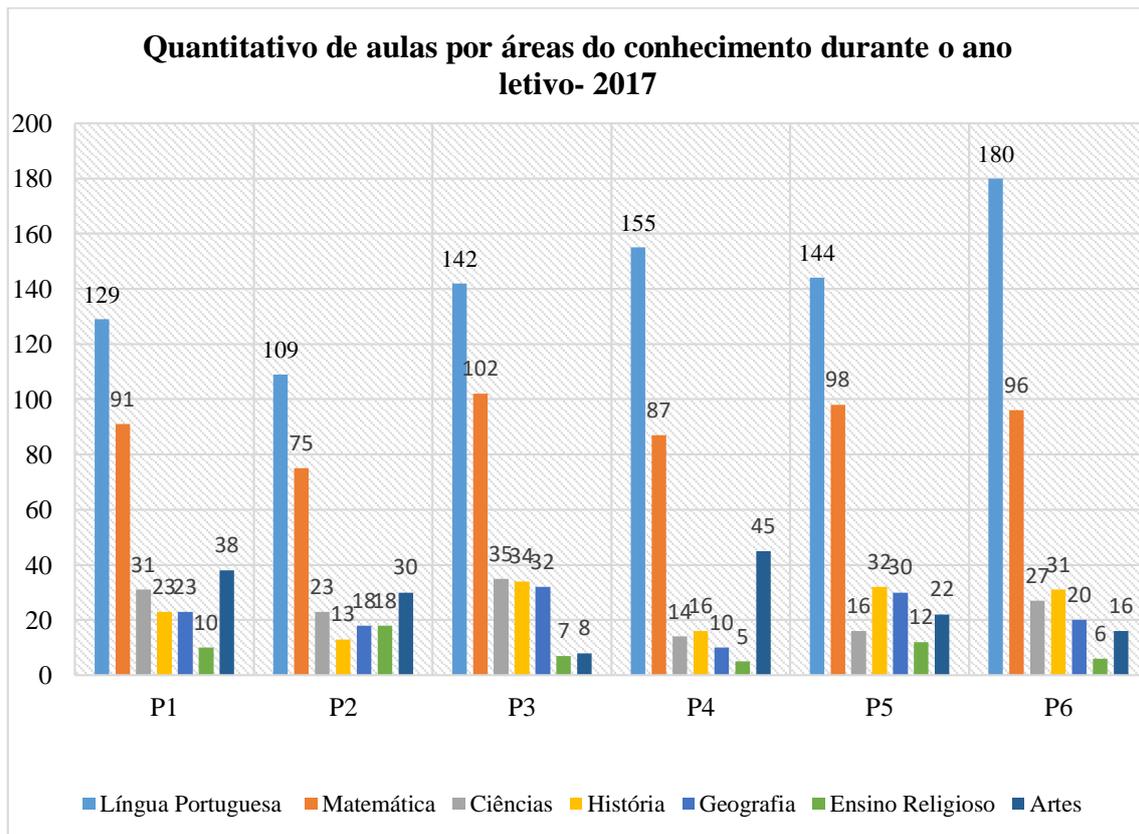
Nesta categoria, nos propomos a levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação. Com esse propósito, tratamos da análise documental, do tipo técnico, dos diários de classe e pessoal a partir dos registros de aula das professoras participantes e dos cadernos de atividades dos estudantes, articulando as especificidades da

formação continuada do Programa Escola da Terra – PE: a Alternância Pedagógica; a Integração de Saberes; A relação teoria e prática, emancipação humana e transformação social; e o reconhecimento da organização e lutas dos trabalhadores do campo.

Realizamos inicialmente a análise dos cadernos de registro das professoras participantes, tendo como referência o ano letivo de 2017. Seguimos com a leitura dos registros de aula referentes aos 203 dias letivos estabelecidos pelo calendário municipal de educação, comprovados nos diários de classe das professoras, a partir dos eixos do roteiro a seguir: *aula por área de conhecimento, disciplinas, conteúdos, temáticas das aulas, atividades que dialogam com a Educação do Campo e destas atividades que dialogam com a EC, quais estão registradas nos cadernos dos estudantes.*

Com a leitura realizada, fizemos um levantamento quanto à proposição de aulas por áreas do conhecimento. A primeira categorização se deu portanto, considerando as áreas do conhecimento de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, além de Ensino Religioso e Artes – estas últimas não contempladas no Programa de formação continuada mas inclusas no desenho curricular da rede municipal. Os dados referentes a esta etapa são apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Quantitativo de aulas por áreas do conhecimento durante o ano letivo 2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da análise dos registros das participantes da pesquisa, considerando a nomenclatura por disciplina utilizada na rede pública municipal.

Conforme podemos observar no gráfico, a organização e distribuição das aulas apresentam maior predominância da área de Linguagens - Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Nesta atividade refletimos acerca da ênfase atribuída às áreas de Língua Portuguesa e Matemática no processo de ensino e aprendizagem, o que se contrapõe com o baixo repertório de aprendizagem dos estudantes nos processos de alfabetização e letramento, além da matemática.

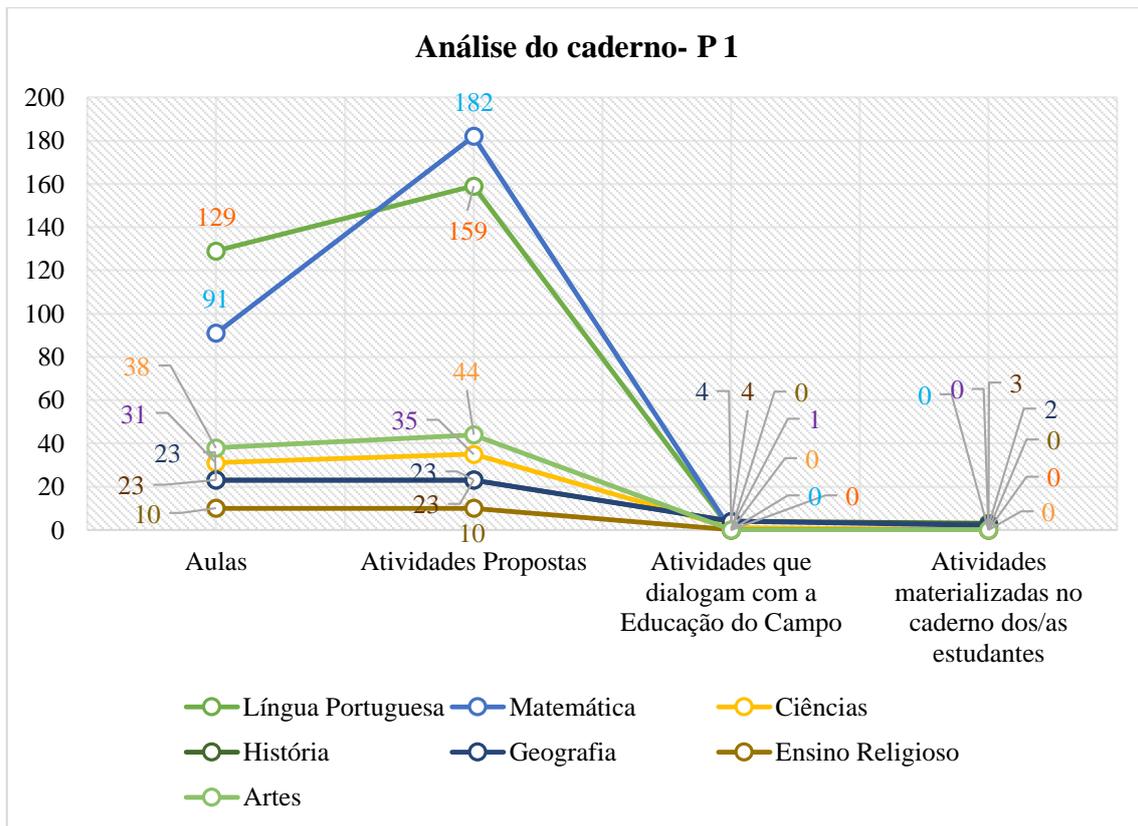
No gráfico, podemos tencionar a maior concentração de aulas em Língua Portuguesa e Matemática. Não distante dessa discussão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo e obrigatório para elaboração dos currículos escolares para o ensino fundamental, privilegia o trabalho com a Língua Portuguesa e Matemática. Como resultado, temos nas escolas uma excessiva concentração de atividades nas respectivas áreas.

Outro fator relevante é a realização das avaliações externas. Nestas, são avaliadas por meio de indicadores a proficiência em língua portuguesa e matemática. A avaliação em língua portuguesa (leitura e interpretação) e matemática (resolução de problemas), por meio de provas é um dos fatores que contribui para que os sistemas de ensino privilegiem essas áreas de conhecimento.

Após a organização acerca das áreas do conhecimento vivenciadas durante o ano letivo, procedemos à organização das atividades conforme as orientações dos enunciados, agrupando-as de acordo com as disciplinas, *os conteúdos/temáticas das aulas*. Nessa etapa, pudemos localizar as atividades propostas pelas professoras, *quais atividades dialogam com as especificidades da Educação do Campo* vivenciadas pela formação do Programa Escola da Terra- PE e destas *quais se encontram registradas no caderno dos/as estudantes*.

A síntese do levantamento realizado a partir dos cadernos das professoras e estudantes pode ser observada nos gráficos a seguir:

Gráfico 4: Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P1) e caderno dos/as estudantes:



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados levantados nos cadernos de registros das professoras participantes e nos cadernos de atividades dos/as estudantes.

Conforme apresenta o gráfico acima, o levantamento de atividades da P1, enquanto professora de uma multissérie constituída por 1º e 2º ano, considerando os 203 dias letivos, aponta para a área de Linguagens - Língua Portuguesa com disposição de 129 dias de aula, dispondo de 159 atividades; destas, nenhuma dialoga com a Educação do Campo. Na área de matemática, foram dispostos 91 dias de aula, com a proposição de 182 atividades. Nesta área, também não identificamos atividades que estabelecem diálogo com a Educação do Campo. Todavia, em Ciências, em uma disposição de 31 dias de aulas, tendo proposição de 35 atividades, identificamos que 1 atividade dialoga com a Educação do Campo – embora não tenha sido sistematizada enquanto registro no caderno do/a estudante. No componente de história, foram dispostos 23 dias de aula, com proposição de 23 atividades – destas 4 dialogam com a Educação do Campo, sendo que apenas 3 atividades foram sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. Em Geografia, na disposição de 23 dias de aula, com proposição de 23 atividades, 4 apresentaram diálogo com a Educação do Campo, tendo 2 atividades sistematizadas no caderno do/a estudante. No componente de Ensino Religioso, com

a disposição de 10 dias de aula, apresentando 10 atividades propostas, não foram identificadas atividades que estabeleçam diálogo com a Educação do Campo. Por fim, em Arte, na disposição de 38 dias de aula, 44 atividades foram propostas sem que nenhuma tenha diálogo com a Educação do Campo.

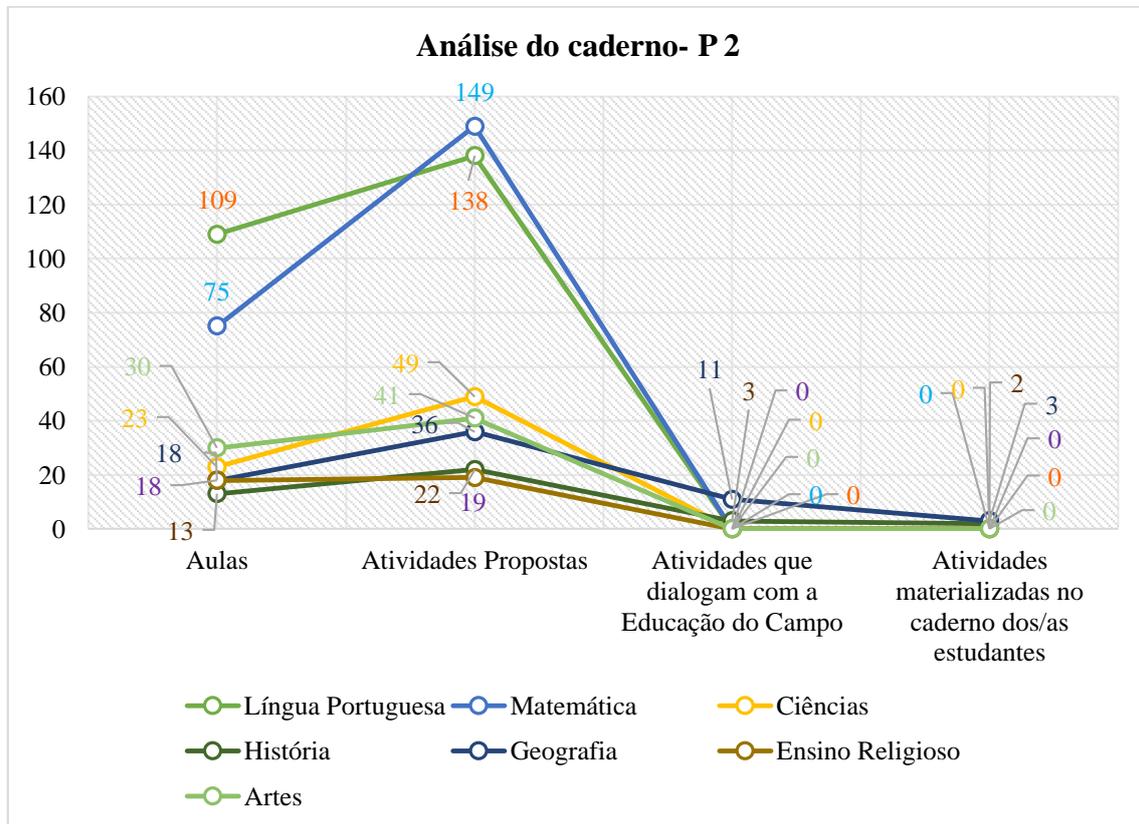
Uma vez apresentado o cenário de levantamento das atividades, tomamos como referência a articulação entre os conceitos de semirrealidade e de realidade, discutidos por Lima (2014) e Skovsmose (2008). Podemos então afirmar que a semirrealidade é tratada por Skovsmose (2008) enquanto perspectiva de trabalho que apresenta dados que não fazem parte do contexto de vida dos/as estudantes, não há uma problematização, uma investigação - o que constitui uma situação artificial. Em contraponto a perspectiva da semirrealidade, a referência de *realidade* é compreendida, também na acepção de Skovsmose (2008), como uma vivência, pela qual os/as estudantes trabalham situações que correspondem a experiências reais, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo, com sujeitos ativos.

Ao tratar da realidade, Lima (2014), afirma: “As referências à realidade representam muito mais que enunciar algo do conhecimento dos(as) alunos(as). Trata-se de problematizar uma situação e criar um cenário de investigação, de forma que os alunos se identifiquem e encontrem significado na realidade que vivenciam” (2014, p. 43).

Ancorados nas acepções dos autores, articulamos as referências da realidade e semirrealidade à Educação do Campo, compreendendo que as atividades que trabalham aspectos relacionados ao campo, que não são problematizadas nem traçam relação com o contexto de vivência dos/as estudantes são configuradas como atividades da semirrealidade. A realidade por sua vez é representada nas atividades que são contextualizadas, apresentando elementos do contexto dos/as estudantes, ou seja, uma situação real.

Do conjunto de atividades relacionadas à Educação do Campo propostos por P1, tomando como referência as ideias de *realidade* e *semirrealidade*, propostas por Lima (2014) e Skovsmose (2008, 2014), destacamos um cenário que apresenta uma representação de 9 atividades. Destas, 5 foram sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. As atividades registradas pelo/a estudante se propõem a tratar de aspectos relacionados à vida dos estudantes do campo, como a própria identidade campesina, a vida em território camponês, em específico, a própria comunidade. Nessa direção, apenas 1 faz referência à realidade do/a estudante. As demais estão pautadas na semirrealidade.

Gráfico 5: Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P2) e caderno dos/as estudantes.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados levantados nos registros das professoras participantes e nos cadernos de atividades dos/as estudantes.

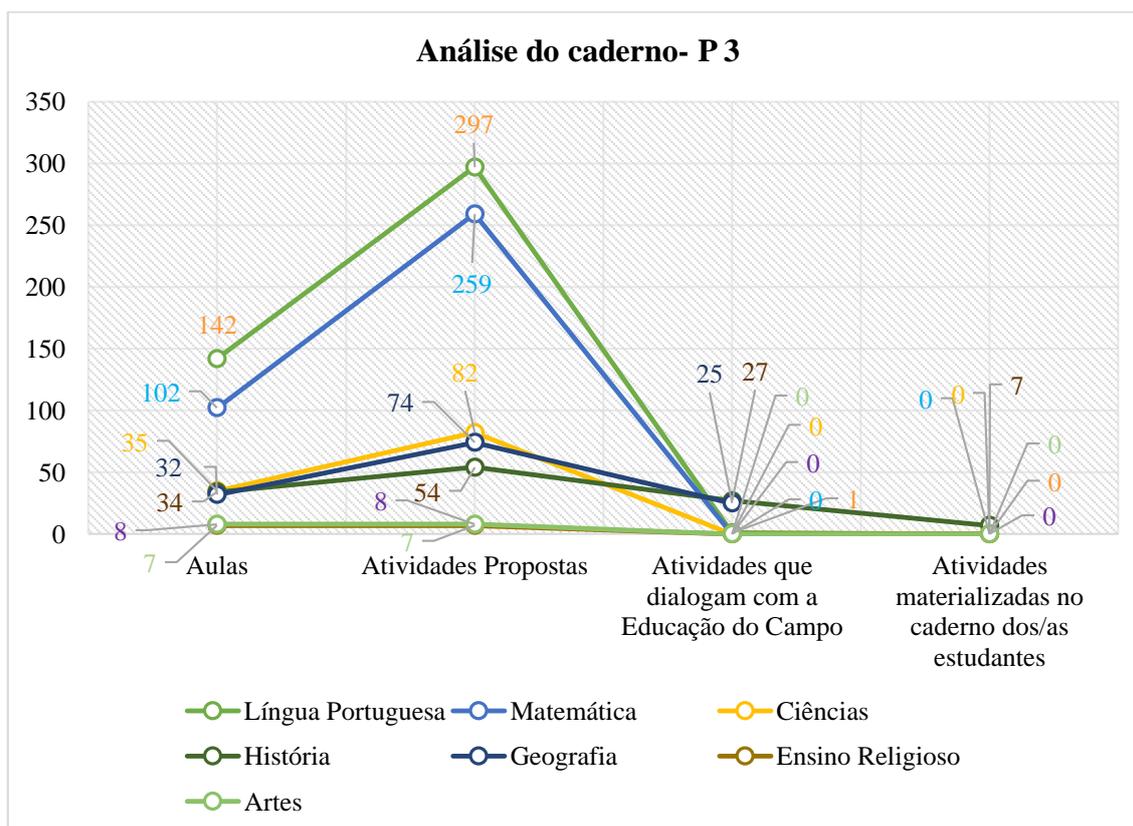
De acordo com o gráfico exposto, o levantamento de atividades de P2 - o professora de uma multissérie constituída do 3º ao 5º ano; considerando os 203 dias letivos, aponta para a área de Linguagens - Língua Portuguesa com disposição de 109 dias de aula, dispondo de 138 atividades, das quais nenhuma dialoga com a Educação do Campo. Na área de Matemática, foram dispostos 75 dias de aulas, com a proposição de 149 atividades, nas quais também não identificamos diálogo com a Educação do Campo. Seguimos com o componente Ciências, em uma disposição de 23 dias de aulas, tendo proposição de 49 atividades - das quais nenhuma dialoga com a Educação do Campo. Já em História, foram dispostos 13 dias de aulas com proposição de 22 atividades - destas 3 dialogam com a Educação do Campo, tendo 2 atividades sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. Observamos que em Geografia, na disposição de 18 dias de aula, com proposição de 36 atividades, 11 atividades apresentaram diálogo com a Educação do Campo, tendo 3 atividades sistematizadas no caderno do/a estudante. No Ensino Religioso, com a disposição de 18 dias de aula, apresentando 19

atividades propostas não foram identificadas atividades que estabeleçam diálogo com a Educação do Campo. Por fim, em Arte, na disposição de 30 aulas, 41 atividades foram propostas sem que nenhuma estabeleça diálogo com a Educação do Campo.

De acordo com o levantamento das atividades relacionadas à Educação do Campo propostas por P2, observamos que as 14 atividades identificadas apresentam características da semirrealidade. Localizamos, ainda, nas proposições de P2, 5 atividades relacionadas ao contexto do campo que estão sistematizadas no caderno dos/as estudantes, porém partem da proposição do livro didático. Tais atividades apresentam o direcionamento para o anúncio de um trabalho que considera a história da comunidade do/a estudante, da vivência em comunidade campesina, da paisagem local; mas, como não são problematizadas, fazem referência, também, à semirrealidade.

Observemos o levantamento das atividades de P3:

Gráfico 6: Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P3) e caderno dos/as estudantes.



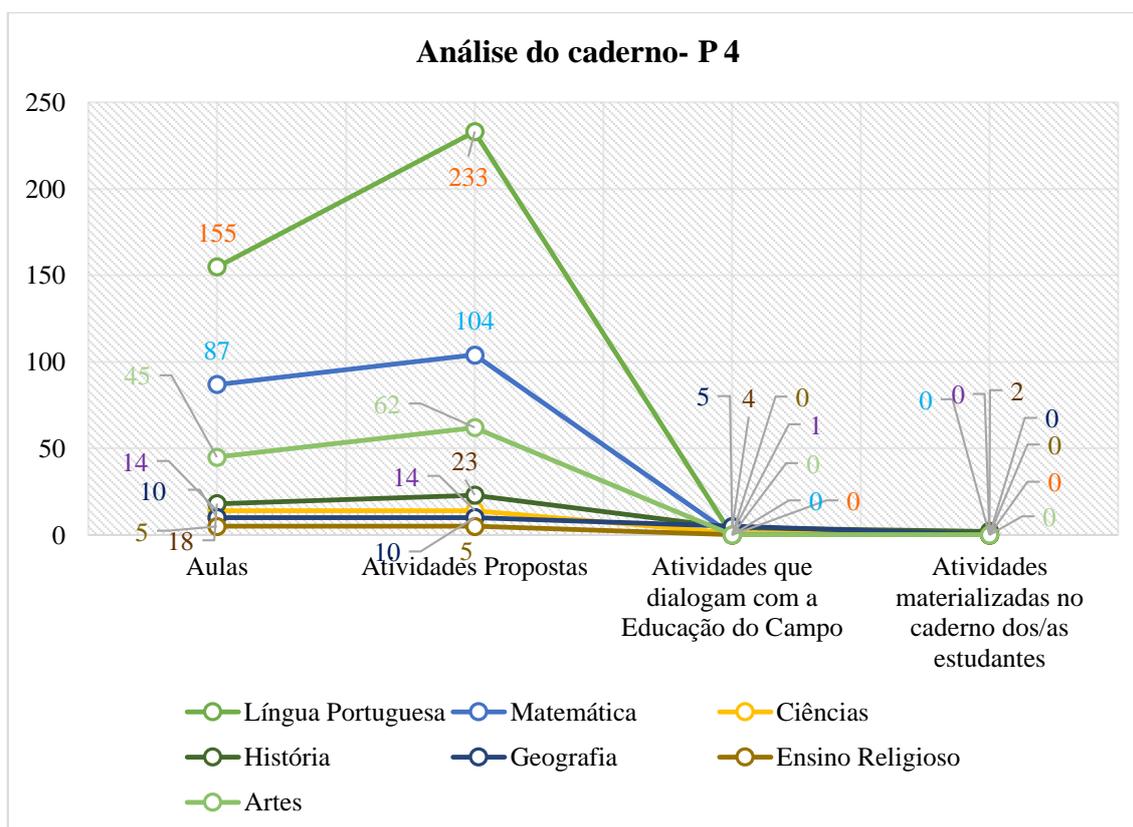
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados levantados nos registros das professoras participantes e nos cadernos de atividades dos/as estudantes.

Conforme apresenta o gráfico acima, o levantamento de atividades de P3 - professora de uma multissérie constituída do 1º ao 5º ano, considerando os 203 dias letivos, aponta para a área de Linguagens - Língua Portuguesa com disposição de 142 dias de aula, dispondo de 297 atividades – destas, apenas 1 dialoga com a Educação do Campo, porém não foi sistematizada como registro pelo/a estudante. Na área de Matemática, foram dispostos 102 dias de aula, com a proposição de 259 atividades – nas quais também não identificamos diálogo com a Educação do Campo. Na área de Ciências, em uma disposição de 35 aulas, tendo proposição de 82 atividades, observamos, também, que nenhuma dialoga com a Educação do Campo. Já no componente de História, foram dispostos 34 dias de aula, com proposição de 54 atividades – destas 27 dialogam com a Educação do Campo, sendo que 7 atividades foram sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. Seguimos com Geografia, na disposição de 32 dias de aula, com proposição de 74 atividades - 25 delas apresentaram diálogo com a Educação do Campo, não havendo atividades sistematizadas no caderno do/a estudante. No Ensino Religioso, com a disposição de 7 dias de aula, apresentando 7 atividades propostas, não foram identificadas atividades que estabeleçam diálogo com a Educação do Campo. Por fim, em Arte, na disposição de 8 dias de aula, 8 atividades foram propostas sem nenhum diálogo com a Educação do Campo.

Conforme os dados referentes ao levantamento das atividades de P3, destacamos que a referida participante apresentou um maior quantitativo de atividades propostas relacionadas à Educação do Campo em relação as demais participantes. Essa maior incidência de atividades é fruto de um trabalho que considera a seriação na multissérie, ou seja, a participante, em seus registros de aula, propunha atividades diferentes para cada série, relacionando conteúdos distintos para o mesmo dia de aula. Esse apontamento reflete um dos desafios da organização do ensino nas escolas multisseriadas: a superação da perspectiva da seriação. Do conjunto de atividades propostas por P3, destacamos 53 atividades que se articulam a Educação do Campo, com maior referência à semirrealidade, tendo como característica a leitura e interpretação de textos acerca de temáticas do campo abordadas no livro didático.

Sigamos com o levantamento das atividades da P4.

Gráfico 7: Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P4) e caderno dos/as estudantes.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados levantados nos registros das professoras participantes e nos cadernos de atividades dos/as estudantes.

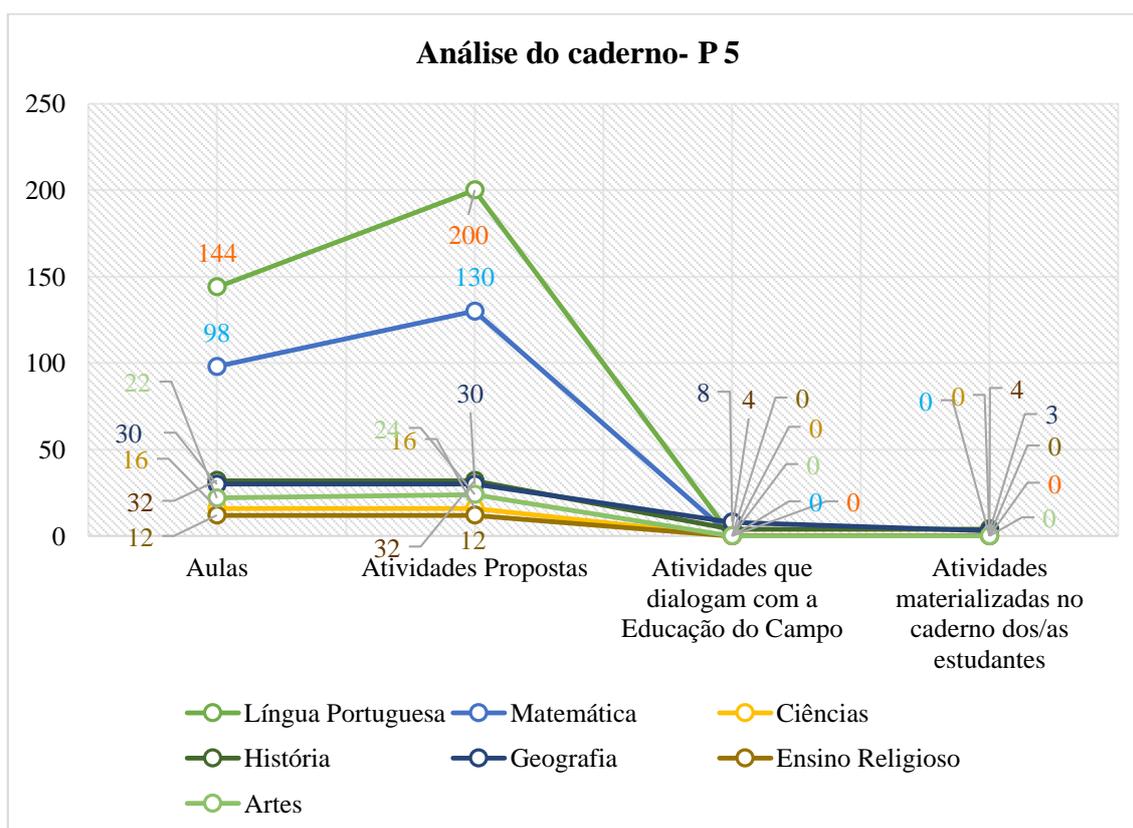
Realizamos o levantamento de atividades de P4 - professora de uma multissérie constituída do 1º e 2º anos, considerando os 203 dias letivos, apontando para a área de Linguagens - Língua Portuguesa com disposição de 155 dias de aula, dispondo de 233 atividades - nestas não encontramos diálogo com a Educação do Campo. Na área de Matemática, foram dispostos 87 dias de aula, com a proposição de 104 atividades, nas quais também não identificamos diálogo com a Educação do Campo. Na área de Ciências, em 14 dias de aula, tendo proposição de 14 atividades, identificamos 1 atividade que dialoga com a Educação do Campo. Já em História, foram dispostas 18 dias de aula, com proposição de 23 atividades – destas, 4 dialogam com a Educação do Campo, sendo 2 atividades sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. Seguimos com Geografia, numa disposição de 10 dias de aula, com proposição de 10 atividades, das quais 5 dialogam com a Educação do Campo, não havendo atividades sistematizadas no caderno do/a estudante. No Ensino Religioso, com a disposição de 5 dias de aula, apresentando 5 atividades propostas não foram identificadas atividades que dialoguem com a Educação do Campo. Finalizamos o levantamento com Arte,

na disposição de 45 dias de aula nos quais 62 atividades foram propostas sem nenhum diálogo com a Educação do Campo.

Identificamos que nas atividades relacionadas à Educação do Campo propostas por P4, de 10 atividades, apenas 2 atividades foram sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. As atividades que apresentam relação com a realidade, 2 atividades, estiveram voltadas ao estudo e problematização de situações do convívio dos/as estudantes, como a identidade dos sujeitos e o conhecimento acerca da geografia local, por meio de proposta de representação dos lugares por onde os/as estudantes passam. As atividades que fazem referência a semirrealidade estiveram relacionadas à temáticas do campo, porém partem das proposições do livro didático e não problematizam o contexto de vida do estudante.

Analisamos a seguir, as atividades propostas por P5.

Gráfico 8 - Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P5) e caderno dos/as estudantes.



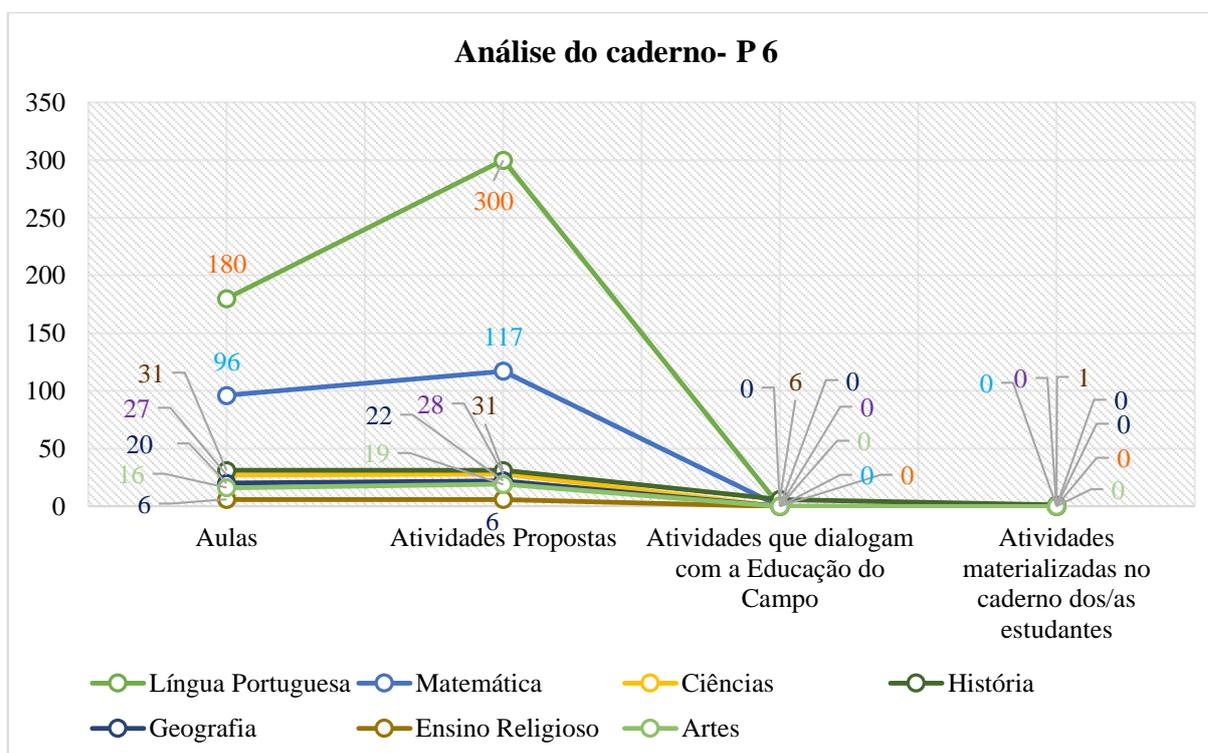
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados levantados nos registros das professoras participantes e nos cadernos de atividades dos/as estudantes.

O levantamento de atividades de P5 - professora de uma multissérie constituída do 1º e 2º anos, considerando os 203 dias letivos, aponta para a área de Linguagens - Língua Portuguesa com disposição de 144 dias de aula, dispondo de 200 atividades que não dialogam com a Educação do Campo. Na área de Matemática, foram dispostos 98 dias de aula, com a proposição de 130 atividades das quais também não identificamos diálogo com a Educação do Campo. Na área de Ciências, numa disposição de 16 dias de aula, tendo proposição de 16 atividades, também não identificamos diálogo com a Educação do Campo. Em História, foram dispostos 32 dias de aula, com proposição de 32 atividades – destas, 4 dialogam com a Educação do Campo, sendo as 4 sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. No componente Geografia, numa disposição de 30 dias de aula, com proposição de 30 atividades, 8 atividades apresentaram diálogo com a Educação do Campo, destas 3 foram sistematizadas no caderno do/a estudante. No Ensino Religioso, com a disposição de 12 dias de aula, apresentando 12 atividades propostas, não identificamos diálogo com a Educação do Campo. Também em Arte, com 22 dias de aula, 24 atividades foram propostas sem diálogo com a Educação do Campo.

Do conjunto de atividades relacionadas à Educação do Campo propostos por P5, numa representação de 12 atividades, identificamos uma maior referência à semirrealidade. Neste levantamento, as 7 atividades sistematizada enquanto registro no caderno do/a estudante estiveram direcionadas ao estudo sobre a vida no campo, às paisagens rurais e urbanas, às histórias de lutas no território camponês, porém não apresentaram propostas de problematização, de contextualização. As atividades propostas por P5, considerando a referência a semirrealidade, não fornecem elementos dos quais possam emergir a autoria docente no contexto da multissérie, visto que a não problematização reporta-se a uma perspectiva de reprodução.

Vamos ao levantamento das atividades propostas por P6.

Gráfico 9: Levantamento de atividades propostas no caderno de registro das professoras (P6) e caderno dos/as estudantes.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados levantados nos registros das professoras participantes e nos cadernos de atividades dos/as estudantes.

Segundo o levantamento das atividades de P6 - professora de uma multissérie constituída por 1º e 2º anos, considerando os 203 dias letivos, aponta para a área de Língua Portuguesa com disposição de 180 dias de aula, dispendo de 300 atividades nas quais não encontramos diálogo com a Educação do Campo. Em Matemática, foram dispostos 96 dias de aula, com a proposição de 117 atividades também sem diálogo com a Educação do Campo. Na área de Ciências, numa disposição de 27 dias de aula, tendo proposição de 28 atividades, continuamos identificando a ausência do diálogo com a Educação do Campo. Já em História, foram dispostas 31 dias de aula, com proposição de 31 atividades e, destas, 6 dialogam com a Educação do Campo, sendo que 1 sistematizadas enquanto registro no caderno do/a estudante. Em Geografia, numa disposição de 20 dias de aula, com proposição de 22 atividades, não houve, também, atividades dialogando com a Educação do Campo. No Ensino Religioso, com a disposição de 6 dias de aula, apresentando 6 atividades propostas, observamos a ausência do diálogo com a Educação do Campo. Analisando Arte, numa disposição de 16 dias de aula, identificamos que 19 atividades foram propostas sem diálogo com a Educação do Campo.

No conjunto de atividades relacionados à Educação do Campo proposto por P6, na representação de 6 atividades, identificamos maior referência à semirrealidade, abordando histórias do campo, municípios rurais e urbanos; porém, não houve direcionamento para a articulação entre a temática e o contexto dos/as estudantes.

A distribuição das atividades **que têm relação com a Educação do Campo**, conforme as áreas do conhecimento podem ser acompanhadas no quadro a seguir, que apresenta uma síntese das **atividades propostas** pelas professoras:

Quadro 14: Distribuição de atividades que dialogam com a Educação do Campo de acordo com as áreas do conhecimento e participantes

Componentes Curriculares Participantes	Língua Portuguesa	Ciências	História	Geografia
	P1	-	1	4
P2	-	-	3	11
P3	1	-	27	25
P4	-	1	4	5
P5	-	-	4	8
P6	-	-	6	0
Subtotal	1	2	48	53
			Total	104

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no levantamento dos registros das professoras, 2017.

De acordo com o levantamento das atividades propostas pelas professoras que dialogam com as especificidades da Educação do Campo tratadas pela formação do Programa, identificamos a maior representatividade dessas atividades na área de CH: História - 48 atividades e Geografia com 53 atividades. Nesse levantamento, ainda identificamos 2 atividades na área de Ciências da Natureza e 1 atividade na área de Língua Portuguesa. Não localizamos atividades que dialogam nas áreas de Matemática e nos componentes curriculares de Ensino Religioso e Artes.

Conforme apresentam os dados, a ausência de proposições de atividades que dialogam com a Educação do Campo em Matemática, Ensino Religioso e Artes, bem como a presença quase inexistente dessas atividades nas áreas de Linguagens e Ciências, aponta para a necessidade de que a formação continuada de professores/as precisa direcionar um olhar diferenciado para essas áreas. Cabe-nos destacar que o campo apresenta possibilidades de

vivências de atividades em todas as áreas do conhecimento, por isso faz-se indispensável pensar em estratégias de valorização de temáticas que contemplem as diferentes áreas no contexto das escolas multisseriadas.

Na distribuição das aulas da área de CH (História) - pudemos destacar a presença de 4 (quatro) atividades propostas por P1 que dialoga com a formação do Programa, 3 (três) atividades propostas por P2, 27 (vinte e sete) propostas por P3, 4 (quatro) atividades propostas por P4, 4 (quatro) propostas por P5 e 6 (seis) propostas por P6.

Ao levantarmos as atividades propostas pela área de CH (Geografia) - que dialogam com o que foi tratado na formação do Programa Escola da Terra- PE, foram localizadas 4 (quatro) proposições de atividades nos registros de P1, 11(once) proposições no caderno de P2, 25(vinte e cinco) no caderno de P3, 5 (cinco) no caderno de P4 e 8 (oito) no caderno de P5.

Como expresso nos gráficos e no quadro, quando consideramos o cenário de proposição de atividades por áreas de conhecimento, a presença de atividades que dialogam com a Educação do Campo ainda se apresenta timidamente no tangente à luta pelo fortalecimento de uma educação específica e diferenciada.

Julgamos necessário apresentar a análise das referências à *realidade* e *semirrealidade* presentes nas atividades levantadas, como observado na subseção seguinte.

6.3.1 Atividades propostas pelas professoras: referências à realidade e à semirrealidade

Nesta subcategoria, nos propomos a ampliar o levantamento das atividades até aqui realizado. Para tanto, recorreremos à exposição de proposições das professoras para a associação às referências da realidade e semirrealidade. Neste percurso, seguimos a ordem de áreas de conhecimento expressas pelo quadro.

A atividade proposta pela área de Linguagens - Língua Portuguesa que está relacionada com a perspectiva formativa do Programa refere-se a leitura e interpretação de um texto intitulado “Viva a escola, Pedagogia da Alternância”, conforme análise do caderno de P3. Não há uma indicação no caderno de roteiro da professora quanto à fonte da atividade, porém em levantamento realizado no livro didático da coleção Novo Girassol 2016/2018, encontramos um texto assim intitulado. Desta forma, ao nos reportar às especificidades **Alternância Pedagógica, Integração de saberes e relação Teoria e Prática**, destacamos que a atividade

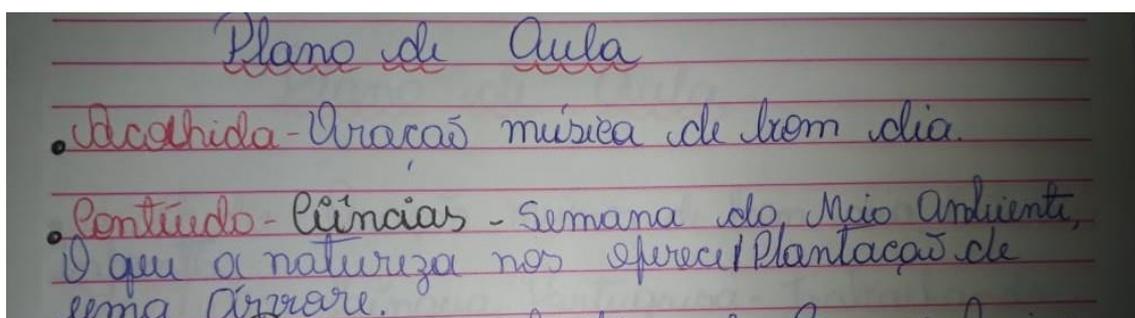
proposta por P3, ao tratar de uma leitura intitulada “Viva a Escola, Pedagogia da Alternância”, relaciona-se com a alternância pedagógica - uma especificidade da formação no Programa Escola da Terra. Abordar a metodologia da Alternância no contexto das escolas multisseriadas aproxima a proposta da atividade de P3 com a formação desenvolvida no referido Programa; no entanto caracterizamos esta atividade como pautada na semirrealidade devido à ausência de articulação da leitura com a vivência dos/as estudantes, além de não haver problematização – o que interfere no desenvolvimento da Alternância Pedagógica.

Nessa direção, tomamos a acepção de Cordeiro, Reis e Hage (2011. P. 120) ao tratarem a alternância 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”. Na compreensão dos autores, por meio da alternância pedagógica se contribui para a articulação entre o processo de ensino e aprendizagem e a realidade do campo, ampliando as possibilidades de que os mesmos permaneçam incluídos nos processos de aprendizagens.

As 2 (duas) atividades propostas para o ensino de Ciências que dialogam com a proposta de formação ofertada pelo Programa trata da plantação de uma árvore e do cultivo da horta, propondo o plantio de sementes, respectivamente. As proposições encontram-se nos cadernos de P1 e P4.

Ainda de acordo com esse primeiro agrupamento de especificidades, pontuamos as atividades destacadas na área de Ciências, voltadas ao trabalho com a horta, envolvendo o plantio de sementes. As respectivas atividades podem ser localizadas na especificidade que trata da relação teoria-prática, na medida em que há a possibilidade de/a estudante vivenciar uma situação em que o conhecimento é trabalhado de forma prática. Porém, para a classificação quanto à referência realidade ou semirrealidade, vejamos o registro da atividade proposta por P1:

Figura 3: Registro da atividade proposta por P1.

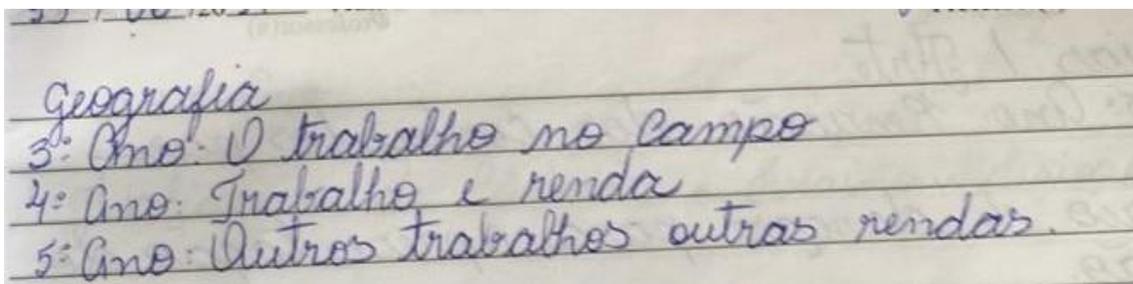


Fonte: Caderno de registros de P1, 2017.

Conforme apresenta o registro da professora, foi realizada uma atividade em que os/as estudantes plantaram uma árvore. Embora, o plantio seja algo presente no contexto do campo, não identificamos na proposição de P1 reflexões o sentido de plantar a árvore e como essa experiência reverbera na Educação do Campo. Vemos que a ação responde a vivência da Semana do Meio Ambiente - o que pode ser trabalhado em qualquer escola, seja do campo ou da área urbana. Desta maneira, compreendemos que essa atividade apresenta referência a semirrealidade.

As atividades da área de CH - História e Geografia, ilustram as especificidades: **Reconhecimento das lutas dos trabalhadores do campo, Emancipação humana e Transformação social**. As atividades que contemplam o **Reconhecimento das lutas dos trabalhadores do campo** apresentam como temáticas: História, Identidade e Cultura do Campo (13 atividades), Terra, trabalho e produções do campo (11 atividades), outros campos (3 atividades), Relação entre campo e cidade (8 atividades) e Paisagens do campo (9 atividades). Quanto à perspectiva de atividades voltadas ao trabalho com a especificidade *Emancipação Humana e Transformação social* foram temáticas identificadas: Identidade do/a estudante do campo (8 atividades), Lugar onde eu moro e comunidades campesinas (23 atividades), Vida no campo/Minha Comunidade (20 atividades), atividades voltadas ao conhecimento e identificação de meios de preservação do Rio Ipojuca (6 atividades). Apresentamos a seguir imagens que exemplificam a relação aqui tratada:

Figura 4: Registro da atividade proposta por P2 sobre trabalho no campo.



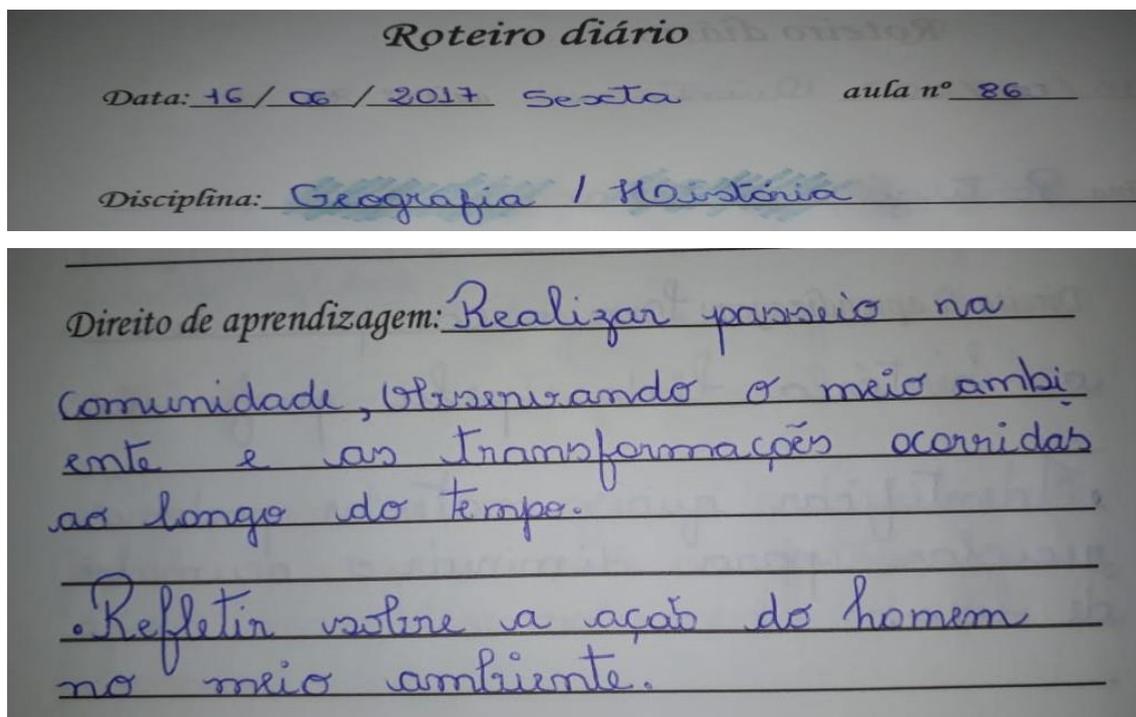
Fonte: Registro de aula no diário de classe de P2

O registro de P2, como verificado na imagem apresenta as temáticas desenvolvidas para a aula, ambas relacionadas ao trabalho e a renda. Sentimos a necessidade de maior esclarecimento quanto à atividade desenvolvida para contemplação das temáticas. No entanto, podemos perceber a articulação das temáticas para os diferentes anos, numa lógica que ressalta

a multisseriação. Não podemos precisar a partir desse registro referência à realidade ou à semirrealidade, já que P2 não apresentou o procedimento metodológico de trato das temáticas. Como apresentado pela imagem, observamos a relação com a perspectiva do trabalho com contexto do campo.

Outro exemplo de atividade envolvendo desta vez a área de Ciências Humanas- História e Geografia pode ser acompanhada pelo registro de P5.

Figura 5: Registro de atividade proposta por P5.



Fonte: Caderno de registros de P5, 2017.

No que se refere à proposição de atividade de P5, pela qual os/as estudantes observaram a comunidade para a identificação de mudanças ocorridas ao longo do tempo, seguidos da reflexão sobre a ação humana nesse ambiente, classificamos essa atividade com referência à realidade, pois os estudantes têm a realidade questionada, problematizada.

Os dados referentes à classificação das atividades conforme as áreas do conhecimento e articulados às especificidades da formação revelam que o avanço no trato com atividades que consideram a Educação do Campo encontra-se centrado nas temáticas das áreas de Ciências Humanas (História e Geografia). Essa indicação remete à reflexão acerca da constituição da luta por uma Educação do Campo que tem como nascedouro a luta dos Movimentos Sociais, em específico o MST.

Nessa direção, consideramos a acepção de Arroyo (2007, p. 163), que afirma a necessidade de:

[...] entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação.

De acordo com o autor, os elementos relacionados ao território, a terra como lugar de formação, contribuem significativamente para a vivência do que se entende como Educação do Campo. Ainda nessa perspectiva, Molina e Antunes-Rocha (2014, p.225) afirmam: “O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa”.

As autoras ressaltam que a luta pela terra na constituição do referencial da Educação do Campo corrobora como elemento para ideia de formação de uma sociedade mais justa e igualitária, visto que, a questão da terra, como aspecto fundante da Educação do Campo se destaca na construção de propostas educativas para a realidade das comunidades camponesas.

Uma vez presentes no surgimento da perspectiva da Educação do Campo, sendo indispensáveis para o seu desenvolvimento, esses elementos também se tornam presentes nos programas de formação de professores/as que atuam nas escolas do campo. É nessa corrente que o Programa Escola da Terra apresenta tais discussões em sua constituição:

Área 2: Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo. Ementa. **Democratização do acesso à terra** e a luta pela reforma agrária. **Território camponês:** aspectos históricos e geográficos. Relação local/global, rural/urbano e cidade/campo. Concepções de campo, território e cultura camponesa (PPPC, 2014, p.7).

Conforme o extrato do PPPC, elementos relacionados à luta pela terra são constituintes das propostas de formação para os/as professores/as do campo. Vale salientar que, na formação proposta pelo Programa Escola da Terra tais conhecimentos estiveram contemplados, assim como outros também destacados pelo extrato, como a discussão sobre o território e a relação local/global, rural/urbano e cidade/campo - elementos estes que estão presentes nas atividades analisadas da área de Ciências Humanas.

A partir da análise das atividades propostas pelas professoras participantes da pesquisa, identificamos nos componentes de História e Geografia os que mais expressam as especificidades da formação do Programa. Até então, não entramos na discussão acerca da

fundamentação das atividades propostas pelas professoras - o que pode fazer emergir sua relação com o currículo proposto para essas escolas, bem como os conteúdos do livro didático utilizado nas escolas.

Podemos dizer que não discordamos da presença do currículo e do livro didático, pelo contrário, consideramos imprescindíveis para o desenvolvimento de uma Educação do Campo que reflita à vida e à garantia dos direitos dos sujeitos do campo. No entanto, os dados aqui postos, referentes ao levantamento das atividades propostas pelas professoras não apontaram para essa questão e, sim, para um alerta quanto à necessidade de contemplação das temáticas do campo nas demais áreas do conhecimento – uma vez que, em um levantamento que considerou 6 (seis) participantes, 203(duzentos e três) dias letivos, localizar apenas 1(uma) atividade de Língua Portuguesa que apresenta uma relação com as especificidades da formação que atende à Educação do Campo é um dado preocupante. Nessa mesma direção, a existência de 2 (duas) atividades na área de Ciências e a ausência de atividades em Matemática, Ensino Religioso e Arte, fomentam a urgência de se pensar a presença dessas especificidades em todas as áreas de conhecimento.

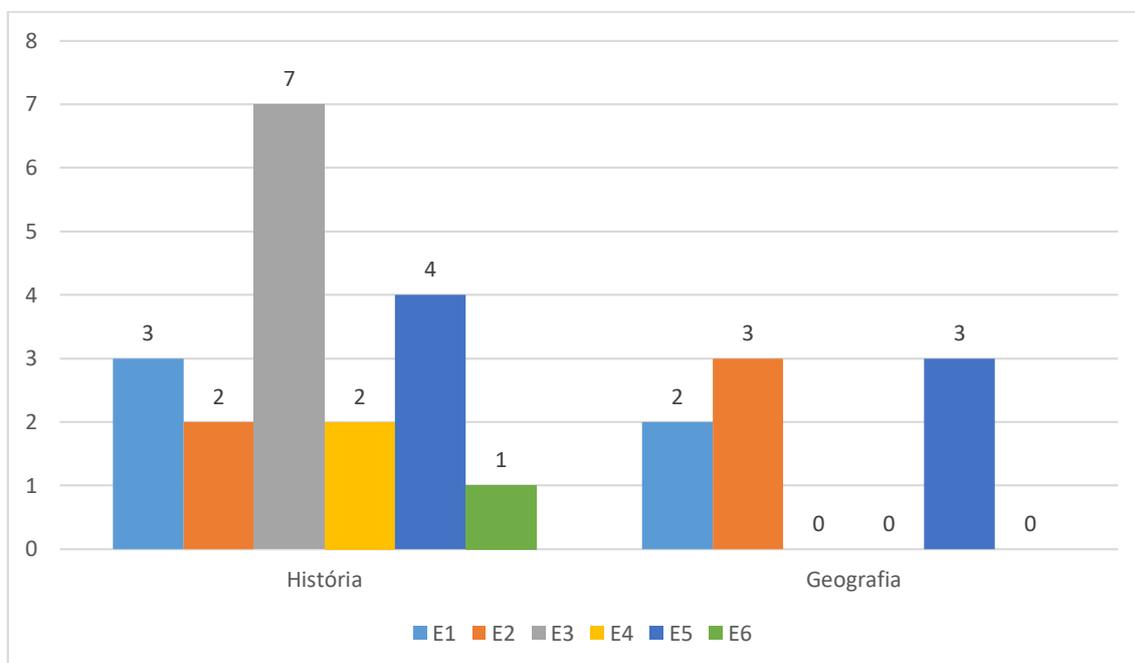
Para a continuação da nossa análise, destacamos que até então trabalhamos com o proposto pelas professoras, ou seja, com o que se apresenta nos cadernos de registro das professoras em que contemplam o vivenciado em suas turmas.

Para concluir esta categoria, que se propôs a levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação do Programa Escola da Terra, procuramos levantar das atividades propostas pelas professoras e quais são sistematizadas nos cadernos dos/as estudantes.

Diante do exposto, identificamos que no caderno de registro dos/as estudantes, há uma redução significativa do número de atividades que expressam as especificidades identificadas na formação do referido Programa. Entendemos que fatores como o uso do livro didático podem ter contribuído para esse dado.

Do proposto pelas professoras ao sistematizado enquanto registro no caderno dos/as estudantes, há uma redução significativa do número de atividades. Enquanto no campo do proposto pelas professoras trabalhamos com uma média de 104 (cento e quatro) atividades, no caderno dos/as estudantes identificamos 27 (vinte e sete) atividades. O número de atividades sistematizadas enquanto registro dos/as estudantes representa aproximadamente 25% das atividades propostas pelas professoras. A distribuição das atividades registradas no caderno dos/as estudantes é representada pelo gráfico a seguir:

Gráfico 10: Atividades registradas no caderno dos/as estudantes que dialogam com as especificidades da Educação do Campo trabalhadas na formação do Programa Escola da Terra - PE



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do levantamento no caderno de atividades dos/as estudantes, 2019.

Segundo observa-se no gráfico, nos cadernos de registros dos/as estudantes foram localizadas 27 (vinte e sete) propostas de atividades que dialogam com as proposições da formação continuada do Programa. As atividades identificadas estão relacionadas à História correspondendo a 19 (dezenove) atividades e à Geografia com 8 (oito) atividades.

As **atividades de História** selecionadas para esta análise estiveram registradas no caderno de E1 com um total de 3 (três) atividades; no caderno de E2 com registro de 2 (duas) atividades; E3 com registro de 7 (sete) atividades; E4 2 (duas) atividades; E5 com registro de 4 (quatro) atividades; e E6 com registro de 1(uma) atividade.

Quanto às propostas de **atividades de Geografia** registradas nos cadernos dos/as estudantes, a distribuição se deu da seguinte forma: 2 (duas) atividades registradas no caderno de E1; 3 (três) atividade registrada no caderno de E2; e 3(três) atividades registradas no caderno de E5. Não foram localizados registros de atividades que traçam diálogo com a formação nos cadernos de E3, E4 e E6.

Podemos perceber no levantamento que as propostas de atividades das professoras se materializam enquanto registro do/a estudante. Quanto às especificidades representadas pelas atividades, correspondem ao dado expresso pelas atividades propostas pelas professoras: o

Reconhecimento das lutas dos trabalhadores do campo apresentando como temáticas: História, Identidade e Cultura do Campo (7 atividades); Terra, trabalho e produções do campo (3 atividades); outros campos (1 atividade). Quanto à perspectiva de atividades voltadas ao trabalho com a especificidade Emancipação Humana e Transformação social, foram temáticas identificadas: Identidade do/a estudante do campo (4 atividades); Lugar onde eu moro e comunidades camponesas (4 atividades); Vida no campo/Minha Comunidade (5 atividades); atividades voltadas ao conhecimento e identificação de meios de preservação do Rio Ipojuca (2 atividades).

Diante da análise realizada, concluímos essa categoria, afirmando a urgência de a formação continuada possa refletir e propor o diálogo da EC com as demais áreas do conhecimento visto ser notória a necessidade fortalecimento de um processo de ensino e aprendizagem significativo para os sujeitos do campo.

Conforme o percurso traçado pela presente categoria, na qual chegamos a um número de 27 (vinte e sete) atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes que revelam as especificidades da formação do Programa Escola da Terra, fornecemos os elementos necessários a serem analisadas na categoria seguinte, as marcas de autoria das professoras em relação às atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo.

6.4 MARCAS DA FORMAÇÃO NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS: QUANDO A AUTONOMIA E A EMANCIPAÇÃO IMPLICAM NA AUTORIA

Nesta última categoria nos propomos a responder ao objetivo *Analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação contribui na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo*. Para tanto, consideramos a autoria como fruto da relação entre a autonomia e a emancipação, ancorados em Contreras (2002, p. 204) ao afirmar que: “[...] a autonomia deve ser entendida como a **independência intelectual** que se justifica pela ideia de **emancipação pessoal da autoridade** e do controle repressivo, da **superação das dependências ideológicas** ao questionar criticamente nossa **concepção de ensino e da sociedade**”.

Para autor (2002), a autonomia resulta da independência intelectual, à medida que é desenvolvida a emancipação na perspectiva pessoal frente às autoridades, possibilitando questionamentos acerca da concepção de ensino e de sociedade.

No que se refere à emancipação, tratamos na perspectiva de Larousse (1992, p. 392) ao entendê-la como: “Ato ou efeito de emancipar(-se), libertação”. Explicita ainda o emancipar

como “Tornar(-se) livre, libertar(-se)”. Apoiados nas compreensões de autonomia (CONTRERAS, 2002) e emancipação (LAROUSSE, 1992), concebemos a emancipação a partir de Freire (2005) enquanto tomada consciente de decisões e intervenção no mundo. Nesse sentido, entendemos que a emancipação amplia o significado da autonomia.

É com base na compreensão de autonomia e emancipação que passaremos a tratar nas atividades didáticas relacionadas ao campo e sistematizadas no caderno dos/as estudantes, as marcas da autoria docente.

Nessa perspectiva, tomamos como referência o levantamento dessas atividades – já apresentadas na categoria anterior - para a partir de então, prosseguir a análise proposta pela presente categoria, tratando das marcas da autoria docente.

Os registros feitos pelos/as estudantes afirmam a realização das atividades propostas pelas professoras que se relacionam ao contexto do campo. Para tanto, recorreremos à entrevista semiestruturada com as professoras para complementação de dados a partir do tratamento dos cadernos. Desta forma, tomamos inicialmente como referência as 27 atividades selecionadas, sendo 19 de História e 8 de Geografia.

As atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes são dispostas no quadro a seguir:

Quadro 15: Atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes que traçam relação com a Educação do Campo

COMPONENTES CURRICULARES PROFESSORA/ ESTUDANTE	HISTÓRIA	GEOGRAFIA
P1/ E1	3	2
P2/ E2	2	3
P3/ E3	7	---
P4/ E4	2	---
P5/ E5	4	3
P6/ E6	1	---
TOTAL	19	8

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no levantamento das atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes, 2017

De acordo com o quadro, as atividades sistematizadas foram selecionadas da seguinte forma: E1- 3 atividades de História e 2 atividades de Geografia; E2- 2 atividades de História e 3 atividades de Geografia; E3- 7 atividades de História e nenhuma da disciplina de Geografia; E4- 2 atividades de História e nenhuma da disciplina de Geografia; E5- 4 atividades de História e 3 atividades de Geografia; E6- 1 atividade de História e nenhuma da disciplina de Geografia.

Como nos propomos a analisar as marcas da autoria nas referidas atividades, consultamos os livros didáticos da coleção Novo Girassol/PNLD Campo, 2016 a 2018, a fim de encontrarmos indícios da presença das atividades selecionadas - o que descartaria a possibilidade da autoria docente. Como resultado desta busca, destacamos que em História, das 19 atividades selecionadas, 10 atividades encontram-se no livro didático Novo Girassol (2016 a 2018), sendo todas elas cópias. Em Geografia encontramos um cenário semelhante: das 8 atividades selecionadas, 4 também são localizadas no livro didático.

As atividades sistematizadas pelos/as estudantes que se configuram como cópias do livro didático atendem à perspectiva da reprodução. Consideramos nesse viés, essa reprodução como situação oposta ao que entendemos como autoria docente. Nessa compreensão, Pommer e Castanho (2010, p.2), ao tratarem da autoria enquanto intenção do/a professora de superar ou diminuir situações de reprodução, expressam:

Julgamos que esse movimento se evidencia principalmente quando o docente se percebe e é percebido como um professor motivado a buscar cada vez mais referenciais para transformar sua atividade, provavelmente pela intenção de diminuir ou transformar alternativas reprodutoras de padrões educativos sem questionamentos e apresentar assim uma ação menos mecanizada e automatizada em relação ao seu fazer pedagógico.

Conforme Pommer e Castanho (2010), a autoria docente colabora para ações que buscam transformar sua atividade, possibilitando a superação da perspectiva de reprodução dos conhecimentos. A perspectiva apresentada pelas autoras aliada à defesa da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, convergem para valorização das experiências educativas contextualizadas.

A análise em torno da autoria docente, expressa pelas atividades didáticas relacionadas à Educação do Campo, assume, portanto, a ideia de que tais atividades expressam a valorização do território campesino. Compreendemos, assim, o território campesino a partir de Fernandes (2012) ao concebê-lo como espaço de vida do campo, lugar de culturas que constituem a sua existência. É nessa direção que o território campesino representa não apenas a dimensão espacial, mas integra o modo de vida das comunidades nos aspectos sociais e culturais.

Considerando que das 27 atividades, 14 eram cópias do livro didático, sendo 10 atividades de História e 4 de Geografia, restaram-nos 13 atividades, conforme pode ser identificadas no quadro a seguir:

Quadro 16: Atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes com possíveis marcas de autoria

COMPONENTES CURRICULARES PROFESSORA/ ESTUDANTE	HISTÓRIA	GEOGRAFIA
P1/ E1	1	1
P2/ E2	2	2
P3/ E3	---	---
P4/ E4	2	---
P5/ E5	3	1
P6/ E6	1	---
TOTAL	9	4

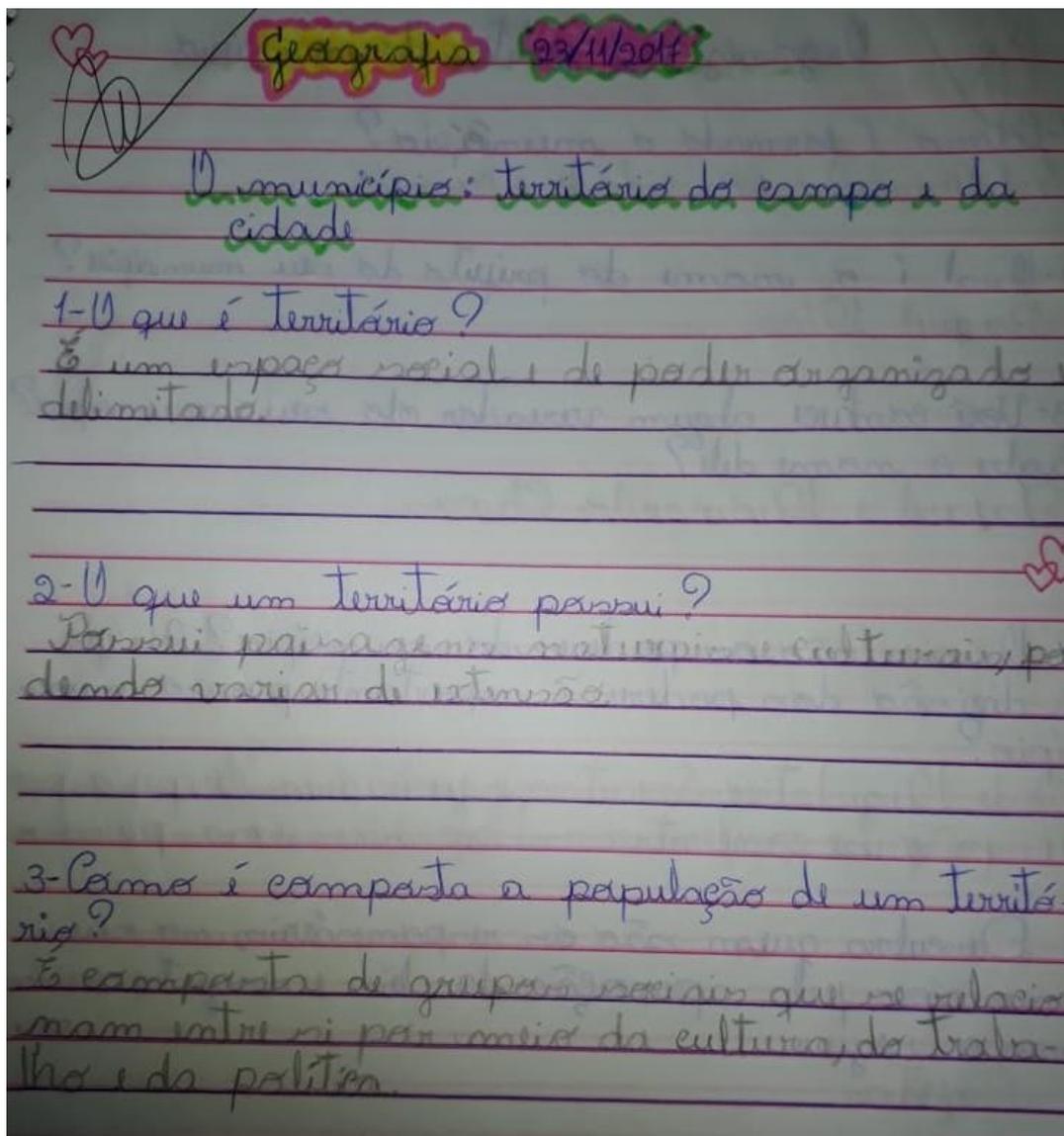
Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no levantamento das atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes, 2017

De acordo com o quadro, as atividades levantadas referem-se ao registro de E1- 1 atividade de História e nenhuma de Geografia; E2- 1 atividade de Geografia e nenhuma de História; E3 – 2 atividades de História e 2 atividades de Geografia; E4- 2 atividades de História e nenhuma de Geografia; E5- 3 atividades de História e 1 atividade de Geografia e E6- 1 atividade de História e nenhuma de Geografia.

As atividades selecionadas são tratadas em dois grupos. No primeiro grupo, temos uma representação de 10 atividades que estão pautadas em discussões propostas pelo livro didático. Já no segundo grupo, composto por 3 atividades, não localizadas no livro didáticos e banco de dados da internet e afirmadas pelas professoras como produções por elas elaboradas a partir das necessidades contextuais.

Quanto ao primeiro grupo, tomamos como referências as atividades presentes nos cadernos dos/as estudantes que apresentam relações com o livro didático. As atividades postas nessa etapa podem ser vistas como uma tentativa de avanço, em que a professora não se liberta do livro didático, mas, arrisca possibilidades da produção de um questionário, conforme imagem a seguir:

Figura 6: Atividade - “O município: território do campo e da cidade”



Fonte: Questionário produzido pela professora P2 e sistematizado no caderno de E2, 2017.

Transcrição da atividade:

Geografia 23/11/2017

O município: território do campo e da cidade

1) O que é território?

É um espaço social e de poder organizado e delimitado.

2) O que um território possui?

Possui paisagens naturais e culturais, podendo variar de extensão.

3) Como é composta a população de um território?

É composta de grupos sociais que se relacionam entre si por meio da cultura, do trabalho e da política.

O enunciado da atividade 4, bem como, a produção do/a estudante possibilita o trabalho à respeito do território. A atividade é composta por três questões: 1- O que é território? 2- O que um território possui? 3- Como é composta a população de um território?

A atividade registrada por E2, embora apresente como temática “o município: território do campo e da cidade”, não apresenta problematizações direcionadas ao contexto dos estudantes, o que não permite a articulação entre os saberes, bem como a valorização de aspectos próprios da vivência dos mesmos. Nessa compreensão, as atividades articulam-se segundo Skovsmose (2008) e Lima (2014) com referência à semirrealidade. Atividade como essa pode ser realizada tanto no território do campo como no urbano, pois trata-se de um questionário que não permite contextualização, diálogo com as vivências dos/as estudantes.

Compreendemos a atividade de E2, a partir de Zabala (1998), ao conceber que a aprendizagem pode ser propiciada a partir de um texto escrito, porém são necessárias outras atividades que promovam reflexão, questionamento que contribuam para a compreensão de conteúdos conceituais.

Nessa perspectiva questionamos P2 quanto à fundamentação de tais atividades. Vejamos o que P2 afirma:

Essas atividades foram organizadas por mim com base no livro que usamos. Foi uma forma de verificar se os/as estudantes compreenderam o que foi lido, então eu fiz umas questões para serem respondidas porque eu preciso saber se aprenderam o que ensinei. (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, nov., 2018)

Conforme apresenta P2, a atividade responde a uma ação desenvolvida para a promoção da aprendizagem. Nesse contexto, não é tarefa desse recurso a problematização, a busca por relacionar o objeto de conhecimento com as vivências dos/as estudantes. Consagra-se, portanto, como atividade estática com fins de perguntar e responder, simplesmente.

A atividade de E2, articulada ao extrato de P2, revela a utilização do questionário como atividade voltada para o aprendizado de conteúdos conceituais. Nessa direção Zabala (1998, p. 177), afirma:

[...] A aprendizagem destes conteúdos exige atividades que situem os meninos e meninas frente a experiências que permitam a compreensão, o estabelecimento de relações e a utilização do que foi aprendido em situações diversificadas. Embora o livro didático possibilite algumas destas atividades experiências e sua aprendizagem, seguidamente a simples leitura de um texto será insuficiente, especialmente se o texto consiste numa simples definição.

Em consonância com o autor, entendemos que a aprendizagem de conteúdos conceituais precisa contemplar aspectos como: as experiências dos/as estudantes e as relações que esses conteúdos estabelecem com a utilização em situações diversificadas. Nesse sentido, a atividade utilizada por P2, ao se tratar de um questionário, não possibilita diálogo entre o conhecimento veiculado pelo livro didático e as experiências vivenciadas pelo/a estudante.

Uma vez considerada a ideia de que as atividades didáticas são imprescindíveis para o fomento da aprendizagem, passamos a refletir a compreensão do/ professor/a sobre o seu uso na sala de aula. Para tanto, considerando o fato de que as participantes da pesquisa participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, do Programa Escola da Terra, questionamos se a formação vivenciada pelo programa escola da terra contribuiu/contribuiu para **produzir as atividades didáticas** na Educação do Campo? De que forma? Vejamos o que P1 e P5 afirmam:

Sim, muito. **Ela contribui no aspecto de valorizar a escola do campo, de mostrar que o aluno do campo é capaz de realizar atividades voltadas a eles como outros diversos tipos de atividades** e foi um ponto crucial, chave na minha formação porque eu aprendi também a valorizar eu aprendi a valorizar a Educação do Campo, mesmo sendo professora do campo, eu não tinha conhecimento do que era realmente a Educação do Campo. Hoje eu tenho uma compreensão bem melhor do que é e da importância da mesma. (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, nov., 2018, grifo nosso)

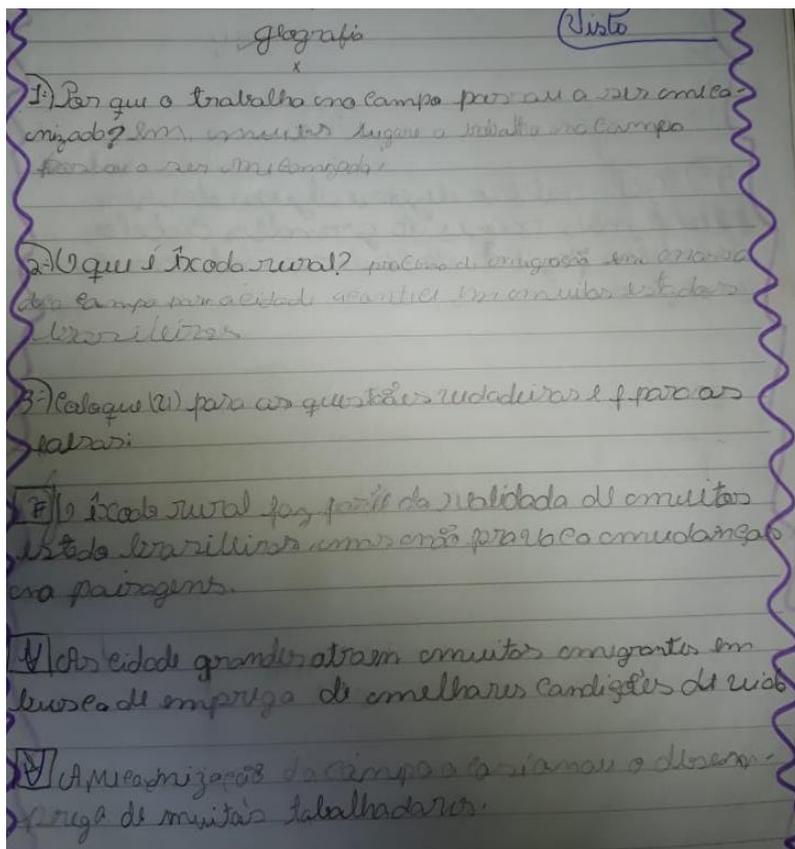
Sim, contribuiu muito, pois através da formação do Escola da Terra a gente teve um apoio maior, um incentivo relacionado ao povo camponês. **Então me ajudou muito a reconhecer e valorizar a comunidade, a escola, o campo em si.** Foi muito prazeroso e eu até gostaria de cursar de novo (P5, EXTRATO DE ENTREVISTA, nov., 2018, grifo nosso).

Identificamos nos extratos de P1 e P5, a formação atrelada à dimensão da valorização do campo, por meio de vivência de atividades que contemplam essa realidade. As atividades relacionadas ao campo, nessa lógica estão relacionadas a uma política de formação continuada pautada na Educação do Campo.

De acordo com o exposto por P1 e P5, há uma afirmação de que a formação contribuiu para a valorização da escola do campo, porém essa contribuição não se efetivou por meio de proposição de atividades que envolvam a comunidade.

Vejamos a seguir mais um exemplo de atividade representativa desse primeiro grupo:

Figura 7: Atividade sistematizada no caderno de E5



Fonte: Atividade selecionada no caderno de E5, 2017.

Transcrição da atividade:

Geografia

1) Por que o trabalho no campo passou a ser mecanizado?

Em muitos lugares o trabalho no campo passou a ser mecanizado.

2) O que é êxodo rural?

Processo de migração em massa do campo para a cidade acontece em muitos estados brasileiros.

3) Coloque (V) para as questões verdadeiras e (F) para as falsas:

(f) O êxodo rural faz parte da realidade de muitos estados brasileiros, mas não provoca mudanças na paisagem.

(V) As cidades grandes atraem muitos migrantes em busca de emprego e melhores condições de vida;

(V) A mecanização do campo ocasiona o desenvolvimento de muitos trabalhadores.

De acordo com a atividade de E5, composta por duas questões objetivas e uma para assinalar verdadeiro ou falso, com perguntas sobre a mecanização do campo e o êxodo rural, embora sejam temáticas voltadas ao campo, apresenta apenas perguntas e respostas que não

propiciam questionamentos, reflexões nem articulação com o contexto de vida dos/as estudantes. Desta maneira, não são realizadas aproximações com os saberes da comunidade, assim como não permite a exploração dos impactos da mecanização e do êxodo rural para a vida dos sujeitos do campo. A atividade, portanto apresenta referência à semirrealidade, na perspectiva de Skovsmose (2008) e Lima (2014).

Quando consideramos as atividades didáticas na acepção de Rangel (2005), ao conceber que estas complementam os processos de aprendizagem, portanto ocupam um papel significativo para a reconstrução do conhecimento, refletimos acerca de qual conhecimento se propõe a desenvolver. Nesse sentido, tratar conhecimentos relacionados ao campo numa perspectiva de autonomia e emancipação exige a realização de atividades que promovam debate e contextualização, mediados pela reflexão.

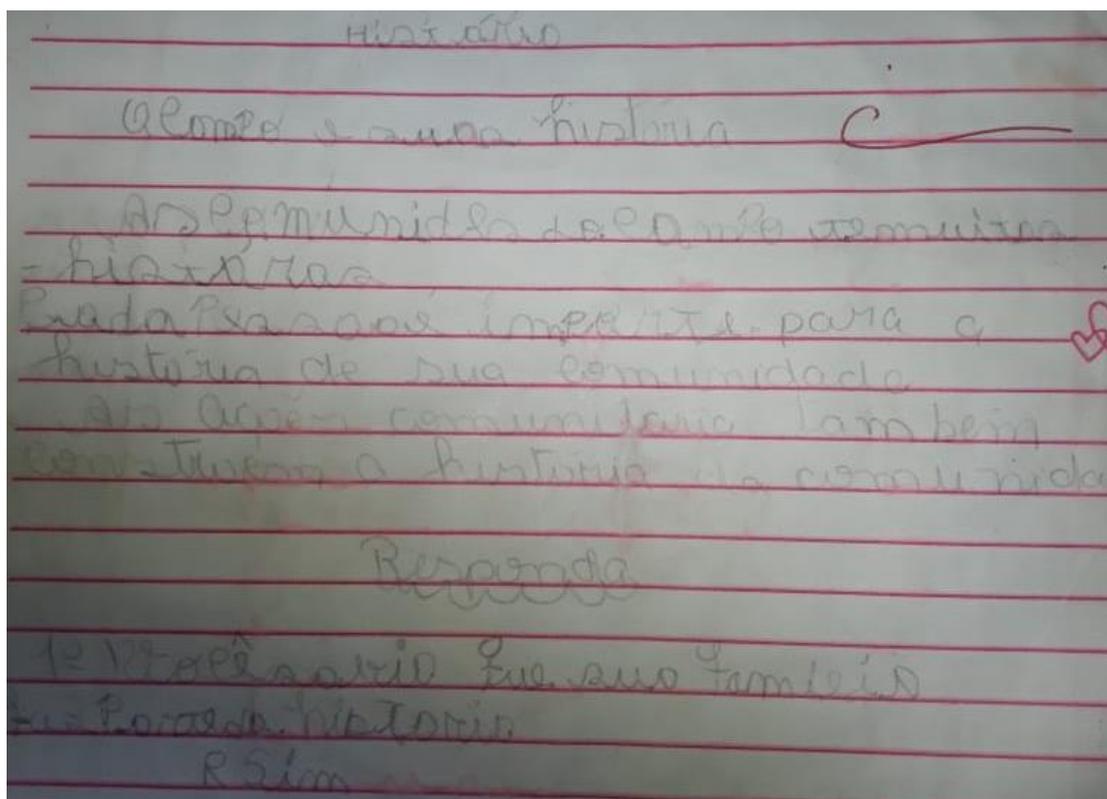
Considerando a dimensão da contextualização entre as atividades e a realidade do campo, destacamos a relevância da formação para o desenvolvimento da práxis. Nessa direção, Ghedin (2012, p.35) afirma:

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 (GHEDIN, 2012, p.35).

A relação de práxis tratada pelo autor proporciona meios para a reflexão sobre as contribuições do Programa de formação para produção de atividades didáticas contextualizadas para o campo. Embora as participantes discorram sobre as contribuições da formação para organização de atividades que contemplem a realidade do campo, não encontramos até então a presença de registros no caderno dos/as estudantes que revelem essa contribuição da formação continuada.

Um quarto exemplo das atividades que compõe esse primeiro grupo, é apresentado na imagem a seguir:

Figura 8: Atividade sistematizada no caderno de E6.



Fonte: Atividade selecionada no caderno de E6, 2017

Transcrição da atividade:

História

O campo e sua história

As comunidades do campo tem muitas histórias. Cada pessoa é importante para a história da sua comunidade.

As ações comunitárias também constroem a história da comunidade.

Resposta

1) Você sabia que sua família faz parte da história?

R. Sim

A atividade de E6 se reporta a história das comunidades, estando composta de um breve texto, afirmado por P6 em entrevista se tratar de um resumo de uma temática do livro didático Novo Girassol 2016 a 2018, seguido de uma pergunta sobre a família como parte da história da comunidade.

Apesar de apresentar uma pergunta direcionada à participação da família na história, não há indagações sobre de que forma essa família participa da história, como podemos enxergar a participação da família no contexto comunitário, que relações são traçadas entre a

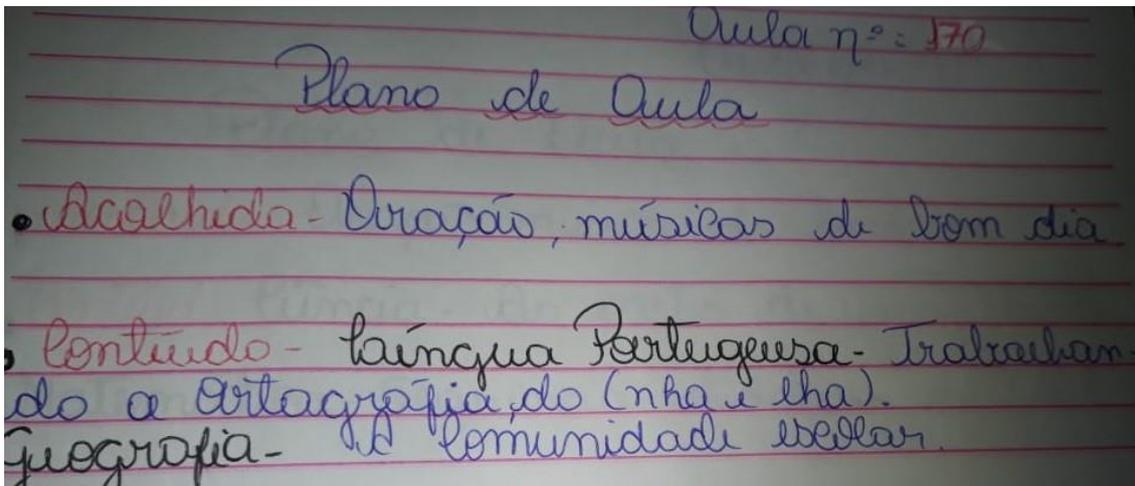
família e o desenvolvimento da história da comunidade. A atividade de E6, portanto faz referência à semirrealidade.

Os exemplos de atividades desse primeiro grupo, aliados aos dados da entrevista podem ser entendidas por Contreras (2002) ao conceber a autonomia a partir da responsabilidade moral individual. Nessa direção, há uma ponderação entre a tomada de decisão independente e a prudência. Por um lado, a professora arrisca a produção de uma atividade, mas por outro não consegue se desfazer da responsabilidade de que o/a estudante compreenda o que é expresso pelo livro didático.

A tomada de decisões e a assunção de posicionamento autônomo esbarram na necessidade de replicar os conhecimentos considerados necessários aos estudantes. Nesse cenário, a formação contribuiu para pensar a realidade de atuação, porém possibilitou a superação da dependência do livro didático por parte das professoras.

Em continuidade, a nossa proposta de analisar as marcas da autoria nas atividades didáticas, apresentamos um segundo grupo composto por 3 atividades. Desta vez, reportamos nossa análise às atividades selecionadas nos cadernos dos/as estudantes que não foram localizadas no livro didático do PNLD Campo ou em outra fonte, afirmadas pelas professoras como produções próprias. Essas atividades oferecem indícios de uma possível autoria docente. A primeira imagem do caderno de P1 que articulada com a atividade de E1, selecionado a seguir, destaca a questão da comunidade escolar:

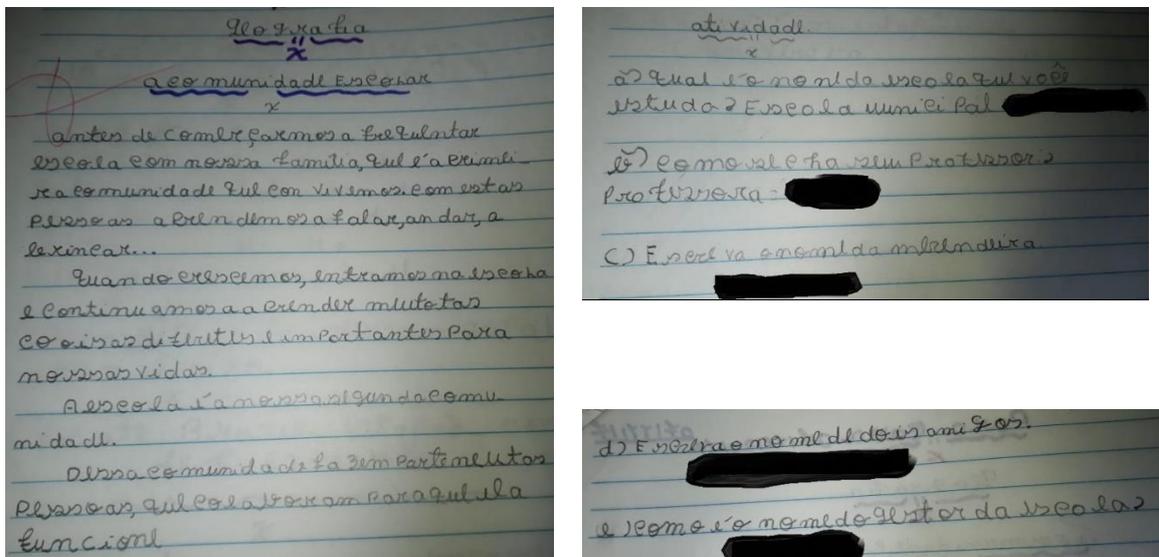
Figura 9: Registro de atividade proposta por P1 - “A comunidade escolar”



Fonte: Caderno de registro de P1

O registro de aula apresenta uma proposição de trabalho direcionada à Geografia, ao tratar “A comunidade escolar”. Não fica explícito o percurso metodológico nem os recursos para contemplação da atividade. Conforme proposto por P1, Identificamos atividades com a temática Comunidade Escolar no caderno de E1, como mostram as imagens:

Figura 10: Registro - Atividade Comunidade Escolar – no caderno de E1.



Fonte: Atividade selecionada no caderno de E1.

Transcrição da atividade:

Geografia
Comunidade Escolar

Antes de começarmos a frequentar a escola com nossa família que é a primeira comunidade que vivemos. Com estas pessoas, aprendemos a falar, a andar, a brincar...

Quando crescemos, entramos na escola e continuamos a aprender muitas coisas diferentes e importantes para nossas vidas.

A escola é a nossa segunda comunidade.

Dessa comunidade fazem parte muitas pessoas que colaboram para que ela funcione.

Atividade

- a) Qual o nome da escola que você estuda?
- b) Como se chama sua professora?
- c) Escreva o nome da merendeira?
- d) Escreva o nome de dois amigos?
- e) Como é o nome do gestor da escola?

O enunciado da atividade 1, assim como o texto registrado por E1, trata da Comunidade Escolar bem como, a produção do/a estudante possibilita a viabilização de uma atividade em que são explorados conhecimentos próprios da realidade do estudante. A proposição de atividade de P1 parte de um texto base, seguida de perguntas referentes às pessoas do convívio escolar.

A atividade, ao tratar da comunidade escolar, apresenta elementos para o trabalho com o contexto de vida do estudante. Quando perguntamos a professora sobre a organização da atividade, P1 afirmou em entrevista que o texto utilizado para introduzir o trabalho é uma produção sua, considerando a necessidade de fazer uso de uma linguagem acessível à compreensão das crianças. Com a afirmação da professora, destacamos indícios³ de marcas⁴ da autoria na atividade.

Ainda quanto à autoria da atividade, questionamos P1 sobre como produziu a atividade e que elementos contribuíram para essa produção. Nessa direção P1 afirma:

Essas atividades foram elaboradas porque eu precisava falar da importância da comunidade na escola, era para conscientizar os/as estudantes sobre a importância que a comunidade tem para com a escola, que a escola tem para a comunidade. Isso surgiu a partir de um questionamento de uma estudante sobre porque a gente não fala do lugar que a gente vive. Eu senti a necessidade de trabalhar a comunidade no espaço escolar, no livro não tinha o que eu queria, a realidade do aluno. Foi a partir daí que propus essas atividades (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, novembro de 2018).

³ Indício- Sinal, vestígio, indicação aparente e provável de que uma coisa existe (LAROUSSE, 1992, p. 622)

⁴ Marcas- 1. Ato ou efeito de marcar; 9. [...] atributo, distintivo (LAROUSSE, 1992, p.720)

A partir da afirmação de P1, identificamos uma manifestação de indícios de autoria docente provocada pela necessidade de trato com uma questão não abordada no livro didático e que foi questionada por um/a estudante. Nesse sentido nos reportamos a Fernandes e Prado (2010) ao conceber que o processo de autoria está referenciado na emergência do professor autor, que projeta seus dizeres no contexto escolar.

Ainda nessa perspectiva, tomamos como referência a contribuição de Marques; Cavalcante (2015), ao tratar a autoria como uma expressão de interesses e necessidades das professoras para a criação das atividades. Nessa direção, compreendemos que a necessidade de contemplar um questionamento de um/a estudante mobilizou a professora a produzir a atividade.

Articulamos a proposição de atividade de P1, ao que sinaliza o Decreto nº 7352 em seu artigo 6º, que destaca:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às **especificidades** e apresentar **conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos** e a construção de **propostas de educação no campo contextualizadas** (BRASIL, 2010, p.4).

A análise da atividade didática trabalhada, embora esteja voltada a um conhecimento da realidade do/a estudante, não possibilita o diálogo entre os saberes das comunidades, uma vez que ao tratar da comunidade escolar, considera apenas participantes desta, as pessoas que estão ligadas diretamente ao funcionamento da instituição. Nesse cenário, não se efetiva enquanto proposta contextualizada ao campo.

Outros exemplos de atividades que dão indícios de uma autoria docente foram localizados no Caderno de E4, como apresentam as imagens a seguir:

Figura 11: Atividade 8 - “Rio que passa pela cidade”



Fonte: Caderno de atividades de E4

Transcrição da atividade:

Atividade 11/09/2017

1) Qual o nome do rio que passa na cidade de Caruaru?

RIO IPOJUCA

Conforme a imagem, a atividade sistematizada no caderno de E4 apresenta como enunciado “Qual o rio que passa na cidade de Caruaru?”, a atividade é composta de uma pergunta central, respondida por meio de desenho pelo/a estudante e com a escrita do nome “Rio Ipojuca” dentro de uma nuvem.

Assim como realizado com a atividade anterior, questionamos P4 sobre como foi elaborada a atividade: Que elementos contribuíram para essa produção? Nessa direção P4 afirma:

Essa atividade foi pensada considerando uma proposta de trabalho apresentada pela Secretaria de Educação. Após trabalharmos com músicas, exposição oral e vídeos sobre esse elemento da geografia do município, o rio, solicitei aos estudantes a realização da atividade. Eu sei que só colocar o nome do rio não expressaria o que aprenderam, então permiti que fizesse desenhos ilustrando a sua resposta. Como é possível ver na imagem, tem duas representações, uma de um rio limpo e outra de um rio sujo, isso porque trabalhamos os prejuízos causados pelas pessoas (P4, EXTRATO DE ENTREVISTA, nov., 2018).

A explicação da atividade por parte de P4 revela a proposição de uma atividade pautada em uma proposta indicada pela secretaria de educação. Nesse aspecto, percebemos a autoria relacionada à necessidade de promover a compreensão do/a estudante acerca de determinada temática vivenciada pelas escolas do município. Ainda em entrevista com P4, perguntamos quanto à relação que essa atividade faz com o contexto de vida dos estudantes. A participante afirmou: “O Rio Ipojuca faz parte da história do município, sempre que eles vão à cidade com os pais, eles passam na ponte sobre o rio. É importante que aprendam sobre a cidade também para perceber o que é parecido, o que é diferente do lugar que vivem” (P4, EXTRATO DE ENTREVISTA, nov., 2018).

De acordo com o extrato, encontramos elementos que estão relacionados ao trabalho com um aspecto do município, que não está ligado diretamente com a espaço de vivência do/a estudante. Porém, a participante explicita o diálogo entre o rural e o urbano. Nessa direção a atividade permite aproximação com referência à realidade na perspectiva de Skovsmose (2008) e Lima (2014).

Vejamos outro exemplo de atividade desse segundo grupo, também sistematizado no caderno de E4:

Figura 12: Atividade “Desenhe sua casa”



Fonte: Caderno de atividades de E4

Transcrição da atividade:

História 02/06/2017

- 1) Desenhe sua casa.
- 2) Faça frases sobre sua casa:
A MINHA CASA É BONITA.
A MINHA CASA É CINZA.

Na atividade sistematizada também por E4, que apresenta como enunciado “Desenhe sua casa”, não encontramos referência ao livro didático, o que nos leva a creditar a propositura da atividade a P4. No desenho realizado por E4 para representar sua casa, encontramos elementos característicos da vida no campo, como: a presença de árvore próxima a casa, flores e borboleta. A sistematização realizada pela criança, que se encontra no período de alfabetização é acompanhada da produção de frases sobre a percepção que tem da sua moradia.

Como realizado com a atividade anterior, também questionamos quanto à elaboração e os elementos que contribuíram para a sua realização. P4 afirma:

Eu queria trabalhar as moradias das crianças, então pedi para que fizessem um desenho representando a sua casa. Na aula cada um/a apresentou seu desenho, descrevendo as coisas desenhadas. Por fim eu pedi para que criassem frases sobre a casa, o desenho que fizeram. (P4, EXTRATO DA ENTREVISTA, nov., 2018)

Com a afirmação de P4, nota-se que as atividades didáticas relativas à Educação do Campo necessitam promover a ampliação de propostas de valorização e trato com a realidade.

Para a ampliação da compreensão acerca da atividade sistematizada por E4, ainda perguntamos a professora quanto à avaliação que ela faz sobre a produção do/a estudante. Vejamos o que afirma P4: “Eu fiquei satisfeita com o que o/a estudante realizou. É uma criança do primeiro ano, então eu procuro compreender e avaliar mais o que ele expressa na fala, no desenho porque a escrita ainda está sendo desenvolvida” (P4, EXTRATO DA ENTREVISTA, nov, 2018).

Pela articulação entre a imagem da atividade realizada por E4 e as colocações de P4, classificamos a atividade como uma aproximação com referência à realidade segundo Skovsmose (2008) e Lima (2014). A proposição da professora contemplou a representação da casa do/a estudante a partir de elementos do contexto do/a mesmo/a.

Os exemplos de atividades analisadas nessa categoria, em especial nesse último grupo, que revelam indícios das marcas, ainda que incipientes, da autoria docente, podem ser relacionadas à contribuição de Contreras (2002), ao conceber o/a professor/a como o intelectual crítico, que faz escolhas por si mesmo em detrimento de perspectivas coletivas. É nessa acepção que a autonomia é relacionada à emancipação, concebendo que o/a intelectual crítico participa efetivamente de um esforço para a transformação, um processo de exposição e resistência, guiado por valores de igualdade, justiça e democracia (CONTRERAS, 2002). Neste aspecto superaria a perspectiva da reprodução.

Vale ressaltar, ainda, que as atividades tratadas nessa categoria revelam uma fragilidade no trato com as especificidades da formação do Programa Escola da Terra. Tais atividades mostram a necessidade do desenvolvimento da autonomia e da emancipação como alicerce para a autoria docente. Nesse sentido, apontam para a urgência de continuidade de programas de formação pautados na luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada na Educação do Campo.

Para conclusão dessa categoria, consideramos os dois grupos de atividades organizados a partir do levantamento realizado no caderno dos/as estudantes. Quanto ao primeiro grupo, destacamos a dependência do livro didático para a organização de atividades didáticas que contemplam as temáticas relacionadas ao campo. As atividades desse grupo não permitem questionamentos nem articulação das temáticas com o contexto dos/as estudantes, atendendo a perspectiva da reprodução.

Quanto ao segundo grupo, destacamos a presença de indícios da autoria docente em atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes. As atividades consideradas nesse

cenário apontam um esforço das professoras para produção, no entanto não podemos afirmar essa como fruto do desenvolvimento da autonomia e da emancipação das mesmas, considerando que as atividades não explicitam contextualização e problematização, pautadas na realidade do campo.

Por fim, consideramos nesse trabalho, uma representação autoral pequena - o que revela a necessidade do desenvolvimento de formações continuadas para professores/as da multissérie pautadas na autonomia e emancipação, visando o fortalecimento da Educação do Campo de qualidade socialmente referenciada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação intitulada Formação Continuada de Professores/as da Multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas, versa sobre as contribuições da formação continuada do Programa Escola da Terra para a autoria da produção de atividades didáticas.

Tomamos como objetivo analisar que as contribuições da Formação Continuada de Professores/as da Multissérie apresentam na autoria da produção das atividades didáticas e, para respondê-lo, buscamos identificar as especificidades que emergiram da formação do Programa Escola da Terra para, a partir delas, levantarmos as atividades propostas pelas professoras participantes da pesquisa que dialogassem com essas especificidades, analisando as marcas de autoria das professoras nas referidas atividades.

Neste percurso, buscamos não apenas apontar as especificidades da formação continuada emergentes da proposta de formação do Programa Escola da Terra, mas também tratar dos aspectos que emergiram da mesma presentes nas atividades didáticas. Nesse contexto, consideramos a relação entre formação continuada e a produção de atividades didáticas, apontando para a formação como espaço de desenvolvimento de aprendizagens necessárias a atuação do contexto da Educação do Campo, a partir do fomento a autonomia e emancipação docente.

Nosso primeiro objetivo tratou de identificar especificidades contempladas na formação de professores/as do campo do Programa Escola da Terra –PE, e se concretizou por meio da análise do Projeto Político Pedagógico do Curso. O referido documento concebe a formação continuada pautada nos princípios da Educação do Campo, estabelecidos pelo decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Na análise dos dados referentes a este objetivo, identificamos que a formação do Programa Escola da Terra- PE, também propõe uma formação continuada pautada na Alternância Pedagógica, na Integração de Saberes e na relação entre Teoria e prática como elementos que se correlacionam. Na perspectiva da **Alternância Pedagógica**, compreendemos não apenas a sala de aula como espaço de aprendizagem, mas os lugares de vivência dos/as estudantes como a casa e os espaços da comunidade como ambientes que possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos. A **Integração de saberes** por sua vez permite o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, permitindo a superação dessa dicotomia.

Salientamos que, Tanto a Alternância pedagógica quanto a integração de saberes, são aspectos que valorizam a **relação entre a teoria e a prática**.

Através do mapeamento das especificidades, identificamos outros aspectos emergentes da formação do Programa: **O trabalho e a prática docente em escolas multisseriadas; a valorização do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo; reconhecimento de lutas dos trabalhadores do campo; Emancipação humana e Transformação social**. A esse respeito, nossas análises revelaram que os referidos aspectos quando materializados nas atividades didáticas, corroboram para a valorização da Educação do Campo de qualidade socialmente referenciada. Esses aspectos são imprescindíveis para a efetivação da proposição de atividades didáticas autorais pelas professoras, mediante o desenvolvimento da autonomia e emancipação.

O nosso segundo objetivo da pesquisa tratou de levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação. Para atingirmos esse objetivo nos utilizamos do levantamento das atividades propostas pelas professoras, a partir do caderno de registro e do diário de classe que têm relação com as especificidades da Educação do Campo e que emergiram do PPPC do Programa Escola da Terra- PE. Classificamos as atividades, inicialmente de acordo com a área do conhecimento e em seguida relacionamos as especificidades, a saber: **A Alternância Pedagógica; a Integração de Saberes; o reconhecimento e lutas dos trabalhadores do campo; a Emancipação humana e a transformação social**. A partir do levantamento das atividades propostas pelas professoras e sistematizadas no caderno dos/as estudantes, observamos que: 104 atividades foram propostas, sendo: 1 atividade Alternância Pedagógica, 2 atividades Relação teoria e prática, 44 atividades Reconhecimento e lutas dos trabalhadores do campo e 57 atividades Emancipação Humana e transformação social. Desta totalidade, apenas 27 foram sistematizadas no caderno dos/as estudantes.

Com o levantamento realizado, pudemos constatar que a presença de atividades que dialogam com a Educação do Campo está centrada nos componentes curriculares de História e Geografia. As análises aqui realizadas apontaram para o fato de esse aspecto revelar elementos da constituição da luta dos movimentos sociais por uma educação que representasse esses sujeitos. Tais aspectos são tratados nas temáticas relacionadas à História e Geografia.

Os dados revelaram, ainda, a necessidade de ampliação de produção de atividades didáticas relacionadas ao campo que contemplem as demais áreas do conhecimento, além de Linguagens e Ciências Humanas, visto que, no material analisado não encontramos atividades

que contemplassem os componentes curriculares de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Ensino Religioso e Arte, sistematizadas no caderno dos/as estudantes.

O nosso terceiro objetivo tratou de analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação contribui na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo. Para responder a esse objetivo, retomamos as atividades didáticas relacionadas à Educação do Campo materializadas por meio de registro no caderno dos/as estudantes, num total de 27. Destacamos nessa etapa, a presença de 14 atividades (51%) enquanto reprodução do livro didático da coleção Novo Girassol (2016 a 2018). Os dados mostram que estas atividades configuram-se como cópias do conteúdo dos livros e, portanto, não foram contempladas nessa categoria, tendo em vista tratarmos da autoria docente.

Nessa perspectiva, contemplamos nessa categoria o trato de um conjunto de 13 atividades, organizadas em dois grupos: o primeiro grupo, composto por 10 atividades em que toma como referência os textos do livro didático e a professora ousa construir questões organizadas na forma de um questionário; e o segundo grupo constituído por 3 atividades que tratam questões contextuais.

Identificamos haver uma tentativa de elaboração de atividades que, embora apresentem indícios de autoria, não conseguem se desligar do conteúdo do livro didático, pois apresentam-se como questionários que sugerem a repetição das informações presentes em suportes textuais. Compreendemos, então, que esse cenário, a autonomia docente não se estabelece enquanto emancipação.

Nesta categoria, foi possível também revelar atividades que apontam indícios das marcas, ainda que incipientes, de autoria, visto que as atividades que não são do livro didático, não estão dispostas na internet e conforme depoimento das professoras são produções próprias, justificadas pela necessidade de trabalhar os temas da realidade do campo.

Diante do exposto, a partir da análise das atividades realizadas, consideramos que o programa de formação continuada Escola da Terra - PE, desenvolvido em duas edições, nos mostra a partir do trato das atividades até então, que estas não foram suficientes para galgar a autonomia e emancipação traduzidas na autoria da produção de atividades didáticas contextualizadas nas escolas multisseriadas - o que nos remete a necessidade da luta por permanentes processos de formação continuada que avancem na perspectiva destas categorias à luz da autoria docente.

Com a realização da pesquisa apontamos para algumas fragilidades que permitem reflexões significativas no contexto das escolas multisseriadas. Nessa direção, apontamos para um achado da pesquisa relevante que é a contratação temporária de professores. Temos entre

os participantes professoras com até 19 anos de docência na situação de contrato temporário. Por um lado, percebemos que esse fato além de se contrapor a legislação, coloca a professora numa situação de insegurança, estando sujeito a cada ano letivo, viver a tensão da rotatividade entre as escolas do campo.

Cabe salientar que os achados deste estudo deixam uma contribuição para repensar os processos formativos, tendo em vista a valorização de formações continuadas para as professoras de escolas multisseriadas. A pesquisa apresenta também uma contribuição ao município campo da pesquisa, bem como aos demais municípios do Estado de Pernambuco que atendam à Educação do Campo, uma vez que a oferta deste segmento encontra-se imbricada às dimensões sociais, culturais, políticas e históricas que compõem a construção/preservação identitária dos povos campestres, corroborando com a relevância do repensar as práticas da formação continuada para professores/as atuantes no campo.

Concluimos nossas considerações, movidos pelo sentimento de que finalizamos a presente pesquisa cientes da necessidade de continuidade dos estudos acerca da Formação Continuada de Professores/as do Campo e a autoria na produção de atividades didáticas na multissérie.

Por fim, entendemos que o trabalho aqui realizado suscitou inúmeras reflexões que podem viabilizar a realização de estudos posteriores. Destas reflexões, algumas inquietações ganham relevância, principalmente quando relacionadas à autoria docente, sendo elas: Como a ampliação de oportunidades de formação continuada pode contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo nos dizeres dos/as professores/as da multissérie? Como as necessidades do contexto dos/as professoras podem auxiliar na problematização da formação continuada voltada às escolas multisseriadas?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. Os saberes da experiência como princípio da Autoria docente Anais do VI Congresso Goiano de Ciências do Esporte, Goiânia 10 a 12 de Junho de 2009.

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, p. 28).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BODERNAVE, D. J.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORGES; Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização trabalho pedagógico. In **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**/Evandro Ghedin(org). 1. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

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

_____, Conselho Nacional de Educação(CNE). Câmara de Educação Básica (CBE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p.32, 9 abr. 2002.

_____, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC- 4ª versão**. Brasília, DF, 2017.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo In **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CELLARD, André. A análise documental In **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ. Vozes. 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DURVAL, Ana Clara Ramalho do Monte Lins. **Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco-UFPE – Centro Acadêmico do Agreste-CAA, Caruaru, 2016, 174f .

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. Território Camponês In **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES; Carla H. PRADO; Guilherme do V. T. **Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola**. Série-Estudos. Campo Grande-MS, n. 29, p. 75-94, jan./jun. 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa/** tradução Joice Elias Costa. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009

FONTANA, Maria Iolanda. Política e Formação Continuada de Professores para a pesquisa na e com a escola do campo. **Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED**. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 05 nov. 2017, 14:30.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Formação Continuada de Professores na Rede Pública do Agreste Pernambucano- Nordeste do Brasil: uma reelaboração necessária**. Disponível em <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/232.pdf> Acesso em 01 abr. 2018, 21:48.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo** - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em aberto, Brasília, v.24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

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

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da [Multi]seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista Nera**. Ano 14, Nº. 18 – Jan./ Jun., 2011 – ISSN: 1806-6755.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília, v. 4, 2002.

LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Edição organizada pela Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, 1992.

LIMA, A. S. de. **Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco**, Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco-UFPE – Centro Acadêmico do Agreste-CAA, Caruaru, 2014, 140f

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas [2. ed.]**. Rio de Janeiro, 2013.

MARQUES, Fernanda Rodrigues; CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. **Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas: um zoom nos ciclos de formação humana**. Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MICHAELIS. **Dicionário online**. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kE27>>. Acesso em 27 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In Deslandes, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza- **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ; Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

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, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 21 dez. 2017, 17:11.

MOURA, Alda Aparecida Vieira A formação de professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes, **Anais 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012.**

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em aberto**, Brasília, v.24, n.85, p- 51-63, abr. 2011.

OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca. **Emancipação: uma perspectiva freiriana** no GT-17 da ANPED no período de 2001 a 2007. Expressa Extensão. Pelotas, v.21, n.1, p. 88-102, 2016.

PANTEL, K. F. Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC. **Anais 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012.**

POMMER, Clarice P. R. C; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **A autoria docente: a articulação cognição&emoção no trabalho docente.** Anais do VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, 2010.

RANGEL, M. **Método de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural In **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. 542p

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática: Aprender e ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores.** 9. ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2011.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013. –(Coleção educação contemporânea)

SANTOS, Fábio J. Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, P. 35-47. 2010.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco-UFPE – Centro Acadêmico do Agreste-CAA, Caruaru, 2015.

SILVA, Joseane da Conceição Soares da. **Análise de estratégias didáticas, atividades e padrões de interações em salas de aula de Química para a abordagem do conceito de Equilíbrio Químico.** Recife, 2015.

SILVA, J. F.; SILVA, F. G. P. Organização das Escolas do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE), **Anais 2012**.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Recife: UFPE, 2009.

SILVA, Fábio Dantas de Souza. Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. **Anais 37^a Reunião Anual da ANPED, 2015**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 25 out. 2017, 03:22.

SILVA, Joseane da Conceição Soares da. **Análise de estratégias didáticas, atividades e padrões de interações em salas de aula de Química para a abordagem do conceito de Equilíbrio Químico**. Recife, 2015.

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.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência **In Saberes pedagógicos e atividade docente**. Selma Garrido Pimenta(org).- 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão: em educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.