

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARCILENE SANTANA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO:
APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA ALTERNÂNCIA
PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA**

**CARUARU – PE
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARCILENE SANTANA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO:
APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA ALTERNÂNCIA
PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, para obtenção da Graduação no Curso de Pedagogia.

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

CARUARU – PE
2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S586f Silva, Marcilene Santana da.
Formação continuada para escolas multisseriadas do campo: aproximações com a prática docente a partir da alternância pedagógica do Programa Escola da Terra. / Marcilene Santana da Silva. – 2017.
64f. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Professores - formação. 2. Educação do campo. 3. Prática de ensino. 4. Programa Escola da Terra. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-048)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A Banca Examinadora da Defesa de Trabalho de Conclusão do Curso – TCC de Pedagogia:

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO:
APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA ALTERNÂNCIA
PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA**

Defendida por:

MARCILENE SANTANA DA SILVA

Considera a candidata **APROVADA.**

Caruaru, 08 de Fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Maria Joselma do Nascimento Franco – UFPE/CAA
(Presidenta/Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida – UFPE/CAA
(Examinadora Interna)

Prof^ª. Ma. Alcione Alves da Silva - UFPE
(Examinadora Interna)

Aos meus pais Manoel e Maria, pelo incentivo que sempre me deram para prosseguir nos estudos, alegando ser essa a única herança que eles podiam me deixar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por sempre me amparar nos momentos de alegria e tristeza, dando-me forças para continuar minha jornada.

Aos meus pais Manoel Eugênio e Maria José pelo esforço em manter-me na escola mesmo com todas as dificuldades, pelo apoio nas minhas decisões e pelos ensinamentos de respeito e valorização ao próximo.

Aos meus tios José e Darcione por todo carinho e apoio durante o tempo que passei a ser sua filha adotiva para poder cursar essa graduação.

Ao meu esposo Dimas Camilo, pelo companheirismo, apoio e força durante essa jornada, também por sua infinita paciência e compreensão quando tantas vezes troquei nossos momentos de lazer para fazer atividades acadêmicas.

Aos meus irmãos Mabson, Márcio, Marciele e Macelir pelo esforço em ajudar-me sempre que necessitei, pela torcida todo esse tempo e pela compreensão de tantas ausências.

Aos amigos Isaias Silva, Márcia Xavier, Girlene Callado e Glaucia Cordeiro pelo companheirismo nos momentos de alegria, tristeza, desapontamentos e conquistas durante esses quatro anos e meio.

Aos meus professores/as da graduação que corroboraram para a aquisição de conhecimentos epistemológicos que de certa forma fazem-se presentes nesses escritos.

Às professoras, sujeitas da pesquisa, que não exitaram em dar sua contribuição para o enriquecimento da mesma.

Às amigas Edileusa Neri e Maria Josenilda pelo compartilhamento de tanta experiência, pelas viagens e por tantas vezes renovarem minhas forças através de um simples diálogo.

À banca examinadora, professora e Mestra Alcione Mainá e professora Dr^a Lucinalva Almeida pelas valiosas contribuições.

À minha orientadora Professora Dr^a Maria Joselma do Nascimento Franco pela excelente profissional que é, por acreditar no meu potencial e partilhar tantos conhecimentos comigo, incentivando-me a prosseguir mesmo quando eu entendia que já estava no meu limite.

À todos/as agradeço de coração.

*Pensar a educação do campo
Não é só dar instrução
Ensinar ler e escrever
Mas é formar o cidadão
Consciente, reflexivo
Quebrando a concepção
Que o campo é o lugar do atraso
A cidade da evolução.
Nesse sentido, precisamos
Lutar por implementação
De políticas, não programas
Chega de enrolação
Pois o campo tem culturas
Por isso a educação
Tem o dever de valorizá-las
Oferecendo opção
De o sujeito escolher
Se quer viver no campo ou não.
(Marcilene Santana)*

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto do Grupo de Estudo em Educação do Campo (GEECampo), enquanto ação do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC), e tem por objeto de investigação a formação continuada de professores/as para escolas multisseriadas do campo, a partir da alternância pedagógica. O nosso objetivo geral foi: analisar como a formação continuada de professores/as na multissérie, Programa Escola da Terra, contribuiu com a prática docente a partir da alternância pedagógica. E como objetivos específicos: I) caracterizar as especificidades da formação continuada em alternância pedagógica, propostas e desenvolvidas pelo Programa Escola da Terra; II) analisar como os professores/as que trabalham com a multissérie, veem as contribuições da metodologia da alternância em sua prática docente; III) identificar em que os projetos de intervenção pedagógica e social, desenvolvidos no tempo comunidade, se aproxima das práticas dos/as professores/as. A pesquisa está fundamentada nos estudos de Kolling, Cerrioli, Caldart (2004) Arroyo (2004, 2010) Arroyo; Fernandes (1999); Imbernón (2006); Tardif (2008); Hage (et al, 2015); Nosella (2012); Gimonet (2007); Melo (2014); Vázquez (2011); Freire (1987) dentre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa Minayo (1994), utilizando como procedimento de coleta de dados o questionário, a análise documental dos planejamentos e projetos de intervenção social e pedagógico, desenvolvidos pelas professoras na formação do Programa Escola da Terra, assim como do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Programa Escola da Terra e do edital de seleção de formadores/as. Os sujeitos de pesquisa são integrantes da rede de ensino municipal do campo da cidade de Gravatá-PE. O procedimento de análise desenvolveu-se na perspectiva da análise de conteúdo (Franco, 2008), a partir da categorização da qual emergiram duas categorias analíticas: 1. Especificidades da formação do Programa Escola da Terra: alternância pedagógica, elaboração de projetos, acompanhamento pedagógico e áreas de conhecimento. 2. Contribuições da metodologia da alternância: da integração de saberes e agroecologia ao ensino disciplinarizado. Os resultados nos mostram que a formação continuada de professores/as para a multissérie, contribuiu com a prática docente a partir da alternância pedagógica, subsidiando o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte dos/as professores/as, possibilitando a integração de saberes escola/comunidade através da valorização da experiência e da cultura dos sujeitos desse entorno social, integrando os/as professores/as e alunos/as na luta por uma agricultura sustentável. No entanto, identificamos também que se faz necessária uma mudança nos elementos metodológicos pensados para as escolas multisseriadas do campo, uma vez que a matriz curricular o diário de classe e os livros são pautados sob a égide da disciplinarização na contraposição aos processos de ensino por áreas de conhecimento, focado na formação continuada, proposto pelo Programa Escola da Terra.

Palavras chave: Formação de professores; Educação do campo; Prática docente; Alternância Pedagógica; Programa Escola da Terra.

ABSTRACT

La actual investigación fue desarrollado en el marco del Grupo de Estudio sobre Educación Rural (GEECampo), mientras que la acción Centro de Investigación, Estensão y Capacitación en Educación Rural (NUPEFEC), tiene para el objeto de la investigación la formación continuada de los profesores para las escuelas de los multisseriadas del campo de la alternación pedagógica. Nuestro objetivo general era: analizar como la formación continuada de profesores en multissérie contribuyó con el profesor práctico de la alternación pedagógica. E como específico objetivo: I) caracterizar los especificidades de la formación continuó en ofertas pedagógicas de la alternación y se convirtió por la escuela del programa de la tierra; II) a analizar como los profesores que trabajan con el multissérie las contribuciones de la metodología de la alternación en su profesor práctico del veem; III) para identificar qué a los proyectos de la intervención pedagógica y social, desarrollados en la comunidad del tiempo, si él se acerca las prácticas de los profesores. El mismo se basa en los estudios de Kolling, Cerrioli, Caldart (2004); Arroyo (2004, 2010); Fernandes (1999); Imbernón (2006); Tardif (2008); Hage (y otros, 2015); Nosella (2012); Gimonet (2007); Melo (2014); Vázquez (2011); Freire (1987) entre otros. Para llevar a cuidado a los objetivos nos adoptamos como procedimientos de los metodológicos subir cualitativo en la perspectiva de Minayo (1994), con como procedimiento de la recogida de datos el cuestionario, el análisis documental de los planejamentos y los proyectos de la intervención social y pedagógica se convirtieron por los profesores en la formación de la escuela del programa de la tierra, tan bien como del político pedagógico del proyecto del curso de la escuela del programa de la formación de la tierra y de la proclamación de la elección de formadores. Los ciudadanos de la investigación son integrant de la red de la educación municipal del campo de la ciudad del Gravatá-PE. El procedimiento de análisis fue desarrollado desde la perspectiva del análisis de contenido (Franco, 2008), a partir de la categorización de los cuales surgió dos categorías de análisis: 1. Especificidades de la formación de la escuela del programa de la tierra: alternación pedagógica, áreas del conocimiento, elaboración de proyectos y acompañamiento pedagógico. 2. Contribuciones de la metodología de la alternación: de la integración a saber y del agroecología a la educación del disciplinarizado. Los resultados muestran que la formación continua de los profesores / as de multigrado, contribuyeron a la práctica la enseñanza de la alternancia educativa, apoyando el desarrollo de la práctica reflexiva de los profesores, lo que permite la integración de los conocimientos de la escuela / comunidad a través de la mejora la experiencia y la cultura de los sujetos de este entorno social, la integración / las profesores / los estudiantes y / como en la lucha por la agricultura sostenible. Sin embargo, también identificó que es necesario un cambio en los elementos metodológicos diseñados para escuelas multigrado en el campo, ya que el plan de estudios del diario de clase y los libros se guían bajo los auspicios de disciplinar a diferencia de los procesos de enseñanza por áreas conocimiento, se centró en la formación continua propuesta por el escuela del Programa de la Tierra.

Llave de las palabras: Formación de profesores; Educación del campo; Profesor práctico; Alternación pedagógica; escuela del Programa de la Tierra.

LISTA DE SIGLAS

GEECAMPO Grupo de Estudo em Educação do Campo
NUPEFEC Núcleo de Pesquisa, Esxtensão e Formação em Educação do Campo
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EFA Escola Família Agrícola
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FACOL Faculdade Osmar Lins
FAINTIVISA Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão
FASNE Faculdade Salesianas do Nordeste
GT Grupo de Trabalho
GPT Grupo Permanente de Trabalho
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra
OBEDUC Programa Observatório da Educação
I ENERA Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
CONTAG Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
MMC Movimento das Mulheres Camponesas
PNAIC Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PPP Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatur em Educação do Campo
PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UEPA Universidade do Estado do Pará
UNITINS Fundação Universidade do Tocantins
UPE Universidade de Pernambuco
UVA Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED DE 2013 A 2015	16
QUADRO II: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERECIDAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	23
QUADRO III: SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
QUADRO IV: TEMÁTICAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO.....	48
QUADRO V: CLASSIFICAÇÃO DAS AÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO DE PVII DE ACORDO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO.....	54

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	MARCO TEÓRICO	16
	2.1 DESVELANDO A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO	20
	2.1.2 Educação do Campo	20
	2.1.3 Formação Continuada de professores/as	23
	2.1.3.1 O Programa Escola da Terra	27
	2.1.4 A Alternância Pedagógica.....	29
	2.1.5 Prática Docente	31
	2.1.5.1 A prática docente reflexiva	32
3.	DESENHO METODOLÓGICO	35
4.	DISCUSSÃO DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	41
	4.1 Especificidades da formação: alternância pedagógica, elaboração de projetos, acompanhamento pedagógico e áreas de conhecimento.....	41
	4.2 Contribuições da Pedagogia da alternância: da integração de saberes e agroecologia ao ensino disciplinarizado.	48
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	58
	REFERÊNCIAS.....	61

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no contexto do Grupo de Estudo em Educação do Campo (GEECampo), enquanto ação do Núcleo de Pesquisa, Esxtensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC), pertencente a Universidade Federal de Peranmbuco (UFPE) no Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

A maioria das escolas do campo brasileiro são compostas por escolas multisseriadas, “situação em que se reúnem estudantes de várias séries na mesma sala de aula com apenas uma professora” (HAGE, 2006, p. 01), nas quais, a precariedade da educação oferecida a essa população é mais visível, uma vez que são escolas pequenas, com poucos estudantes e situadas em localidades pouco habitadas (BRASIL, 2010). Esse tipo de tratamento favoreceu a noção de que o campo é um lugar atrasado, onde vivem pessoas tradicionais, por isso, esse espaço é visto apenas como uma extensão do ambiente urbano.

No Brasil, as precariedades vivenciadas pelas escolas do campo perpassam inclusive o viés da formação docente, a qual acontece de forma generalizada, permeia o eixo da disciplinarização e está imbricada de uma perspectiva urbanocentrica (ARROYO, 2007). Podemos citar poucos exemplos de formações específicas para os docentes das escolas multisseriadas do campo; o Programa Escola Ativa¹ finalizado no ano de 2012 aqui no estado de Pernambuco e atualmente o Programa Escola da Terra² que teve início em 2014 o qual tem por objetivo proporcionar formação específica para os/as professores/as que trabalham no campo, em escolas multisseriadas ou escolas quilombolas.

O referido programa tem por base metodológica a alternância pedagógica que consiste em tempo escola e tempo comunidade, ou seja, coloca o/a professor/a como sujeito de sua formação e não como espectador, fazendo-o participar ativamente do processo de formação, uma vez que sua realidade é o objeto de pesquisa, estudo e trabalho.

Diante desse cenário, o que moveu-me para o estudo do objeto - a formação continuada de professores/as para escolas multisseriadas do campo a partir da alternância pedagógica- é minha trajetória pessoal de estudante da escola do campo multisseriada, durante o processo de escolarização nos anos iniciais da educação básica, o que favoreceu a contextualização dos estudos desenvolvidos na Universidade.

¹O programa Escola Ativa tem por objetivo melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores (BRASIL, 2010).

² Estamos nos referindo ao Programa Escola da Terra do Estado de Pernambuco.

Outra perspectiva relevante para estudo da temática se dá pelo fato que ao concluir o normal médio fui trabalhar em uma escola do campo numa sala multisseriada que atendia desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, e foi nesse contexto que percebi que não encontrava-me preparada para tal compromisso. Durante o normal médio não estudei o contexto dessas escolas, fiz estágios nas mesmas, porém não foram suficientes. Não tive uma formação que discutisse as metodologias de trabalho com esses alunos/as por série, por níveis de conhecimento, em grupos, por disciplinas, áreas de conhecimentos dentre outros.

A relevância acadêmica é mobilizada pelos estudos desenvolvidos nas discussões, propostas pelo GEECampo - Grupo de Estudo em Educação do Campo a partir do ano de 2012 quando ingressei na Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste. Este grupo faz parte da ação do Programa em Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes, e tem por objetivo aprofundar estudos e discutir pesquisas em torno da educação do campo.

Nesse sentido, ao entrar na Universidade tive acesso ao conhecimento epistemológico que proporcionou-me conhecer a legislação em torno da temática, assim como compreender que os profissionais designados para trabalhar nesse espaço vivo e possuidor de uma cultura própria, necessitam de uma formação específica que os direcionem a valorização desse espaço.

Compreendendo que o campo é um território de onde emerge cultura própria historicamente marcada por lutas, desde a luta pela reforma agrária à instituição de políticas públicas, nota-se que um dos focos desta luta é por uma educação comprometida com uma escola do campo, no campo e para o campo, para que possa contribuir com a mudança da realidade que historicamente foi subalternizada, considerada como de nível inferior.

Diante do exposto apresenta-se a seguinte questão para este estudo: a formação continuada de professores/as para multissérie, no Programa Escola da Terra, contribuiu com a prática docente a partir da alternância pedagógica? Logo, a referida pesquisa tem por objetivo geral: Analisar como a formação continuada de professores/as para multissérie, no Programa Escola da Terra, contribuiu com a prática docente a partir da alternância pedagógica. E como objetivos específicos: Caracterizar as especificidades da formação continuada em alternância pedagógica propostas e desenvolvida pelo Programa Escola da Terra; Analisar como os/as professores/as que trabalham com a multissérie veem as contribuições da Pedagogia da Alternância em sua prática docente; identificar em que os projetos de intervenção pedagógica e social, desenvolvidos no tempo comunidade, se aproximam das práticas dos/as professores/as.

Partimos do pressuposto que a formação oferecida pelo Programa Escola da Terra auxiliou a prática dos/as professores/as, considerando as especificidades do Programa, tais como: trabalho por área de conhecimento, enfoque nos níveis de aprendizagem, a integração dos saberes, a discussão em torno da educação do campo, assim como proporcionou a reflexão a partir da própria prática no desenvolvimento da pesquisa.

Com este trabalho visamos contribuir com as discussões acerca da temática formação continuada para professores/as que atuam em escolas do campo em classes multisseriadas, assim como ampliar nossos conhecimentos a respeito da temática e possibilitar futuras pesquisas a partir de nossas inquietações e conhecimentos construídos.

2. MARCO TEÓRICO

A referida pesquisa busca apresentar os aspectos relevantes para discussão da temática formação continuada de professores/as para multissérie: contribuições a prática docente a partir da alternância pedagógica do Programa Escola da Terra.

Inicialmente apresentamos um breve histórico da educação do Campo. Na primeira categoria teórica intitulada Educação do Campo, dialogamos teoricamente com Kolling, Cerrioli, Caldart (2004) que identificam quem são os sujeitos da educação do campo; Arroyo (2004) conceituando a educação do campo; Arroyo; Fernandes (1999) discutindo a necessidade de uma educação específica e diferenciada para este tipo de escolas e Hage, (et al, 2015) ampliando o conceito de multissérie.

A nossa segunda categoria é denominada Formação continuada de professores/as para a multissérie, na qual tomamos por base as discussões de Imbernón (2006) conceituando formação continuada; Arroyo (2010) discutindo a necessidade do diálogo com a realidade que o/a professor/a está envolvido e, Tardif (2008) discutindo a importância da experiência na construção dos saberes docente.

No que concerne à temática Alternância Pedagógica, nossa terceira categoria, tomamos por base os estudos de Nosella (2012), apontando as origens da Pedagogia da Alternância; Ribeiro (2008) e Silva (2009) conceituando-a; Gimonet (2007) apontando os aspectos positivos do uso da alternância na formação continuada e Scalabrin e Cordeiro (2007) discutindo a relação teoria-prática, na qual o diálogo é intencionalmente utilizado para a construção de novos conhecimentos.

Na sequência destacamos a categoria prática docente, dialogando com Melo (2014) definindo prática docente; Batista Neto e Santiago (2006) discutindo a prática de ensino como objeto de investigação; Freire (1987) e Alarcão (2003) enfatizando a prática docente reflexiva. A seguir trazemos algumas discussões em relação ao Programa Escola da Terra embasados principalmente nos aportes legal: Portaria de nº 579, de 02 de julho de 2013 e o Manual de Gestão Programa Escola da Terra.

Posteriormente, apresentamos os procedimentos teórico metodológico que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa, que caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa segundo Minayo (1994); Lakatos e Marconi (1991) conceituando o instrumento de pesquisa questionário, e Ludke e André (1986) discorrendo sobre a análise documental. A análise dos dados está baseada na análise de conteúdo, segundo Franco (2008). Na sequência apresentamos a discussão dos dados coletados, algumas considerações e por fim as nossas referências.

Nesse sentido, com o intuito de identificar as discussões e contribuições que a formação continuada de professores/as para multissérie trouxe a prática docente a partir da alternância pedagógica, realizamos inicialmente o levantamento das produções realizadas nos últimos anos em torno da temática na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para realizarmos o levantamento, elegemos o marco temporal de 2013 até 2015. Tomamos por base o ano em que foi instituído o Programa Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo- Pronacampo através da Portaria de nº 579, de 02 de julho de 2013.

Art. 1º Fica instituída a escola da Terra como uma das ações do programa Nacional de Educação do Campo-Pronacampo, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.532, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2013b).

Pesquisando na ANPED, identificamos a carência em relação à discussão sobre formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo, especificamente com a multissérie. Selecionamos os pôsteres e as comunicações orais dos grupos de trabalho: Movimentos Sociais (GT 03), Educação Popular (GT 06) e Formação de Professores (GT 08). A escolha desses GTs justifica-se pelo fato que não existe na ANPED um GT específico de educação do campo, as produções dessa natureza são distribuídos nesses GTS.

A fim de realizarmos a busca utilizamos o descritor: “formação continuada para as escolas multisseriadas do campo”, para o levantamento dos resumos que abordassem nosso objeto. Nesse marco temporal encontramos um total de 14 trabalhos que discutem educação do campo, dentre esses, 3 tem relação direta com o nosso objeto de estudo.

QUADRO I: LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED DE 2013 A 2015

ANO	GT03 Movimentos Sociais	GT06 Educação Popular	GT08 Formação de Professores
2013		-	1
2015	1	-	1

TOTAL	3
--------------	---

Fonte: Quadro construído a partir dos dados disponíveis em www.anped.org.br.

O primeiro trabalho foi apresentado no GT 08 de Formação de Professores no ano de 2013 na modalidade pôster, o qual é intitulado: AÇÃO/FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ- AÇU-PA: retratos de uma realidade, de autoria de Maria do Socorro Castro Hage.

O trabalho é resultado de um estudo realizado por um Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade do Estado do Pará – UEPA, e teve como objetivo: “investigar a prática e a formação dos professores que atuam na multissérie e mostrar os desafios enfrentados por alunos e professores no seu cotidiano de sala de aula” (HAGE, M., 2013, p.01).

Como resultados da pesquisa a autora aponta que:

[...] é fundamental que se tenha professores capacitados e qualificados para exercerem suas funções, levando para as escolas do campo práticas facilitadoras que sejam e estejam relacionadas ao contexto dos alunos, sempre numa perspectiva de facilitar a compreensão destes sujeitos[...]a formação do professor que atua no campo necessita de condições mínimas para o exercício do magistério (HAGE, M., 2013, p.01, 03).

HAGE, M. (2013) destaca a necessidade de professores/as qualificados para lecionarem nas escolas do campo, que possuam práticas vinculadas a cultura dos/as alunos/as a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos a partir da autora que se faz necessário uma formação diferenciada que contemple as especificidades de cada localidade, para que assim os/as professores/as possam redirecionar sua metodologia de ensino, visando formar sujeitos críticos e ativos na sociedade.

O segundo trabalho foi apresentado na modalidade comunicação oral no Gt 03 de Movimentos Sociais no ano de 2015, o qual é escrito por Fábio Dantas de S. Silva, intitulado: CURSO PEDAGOGIA DA TERRA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA BAHIA. O referido artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de doutorado do autor, em que teve como objetivo geral 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, nas suas práticas políticas e pedagógicas atuais na educação do campo.

O curso Pedagogia da Terra tem por base metodológica a Pedagogia da Alternância (tempo escola e tempo comunidade) que segundo Silva (2015), essa metodologia defende “o diálogo entre o trabalho e o conhecimento, evitando a dissociação entre teoria e prática” (p,03). Como resultados da pesquisa este aponta:

[...] a necessidade de problematizar as atividades desenvolvidas no tempo-escola e no tempo comunidade; a organização da matriz curricular com temas relacionados à terra, os movimentos sociais e a inserção de discussões sobre a diversidade; a necessidade da participação mais efetiva dos movimentos sociais no desenvolvimento do Curso e na formação dos estudantes; a necessidade da formação continuada desses educadores do campo para aprofundar as práticas pedagógicas e políticas [...] (p. 16).

O autor apresenta algumas questões necessárias para serem observadas no processo de formação dos/as professores/as do campo, com destaque para a problematização da realidade, a inserção de conteúdos relacionados ao campo na matriz curricular e a necessidade de participação dos movimentos sociais nesse processo. Porém, mesmo com esses pontos a serem observados, Silva (2015) não desmerece as contribuições do Curso Pedagogia da Terra, uma vez que tem como protagonistas os sujeitos do campo, ajuda no processo de fortalecimento identitário do campo e contribui para a concretização do direito à educação e da formação superior para os sujeitos do campo que historicamente tiveram esses direitos negado.

O terceiro trabalho que encontramos foi apresentado na modalidade comunicação oral no GT 08 de Formação de Professores, denominado: **POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A PESQUISA NA E COM A ESCOLA DO CAMPO**, de autoria de Maria Iolanda Fontana, o qual teve por objetivo “analisar 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” (FONTANA, 2015, p. 01).

A autora destaca que a formação para os/as professores/as que atuam nas escolas do campo carece de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica. Nesse sentido, aponta como resultados da pesquisa que:

[...] a investigação-ação na escola do campo revela-se como alternativa política e prática para formação continuada de professores, que por meio do trabalho coletivo, em colaboração com os pesquisadores da universidade e do sistema de ensino do município, pode favorecer, pela práxis, a construção do conhecimento pedagógico aderente às demandas da educação do campo, como outras demandas da educação na sociedade como um todo (FONTANA, 2015, p.15).

Por fim, o trabalho de Fontana (2015) faz alusão à necessidade da discussão em torno da formação para os/as professores/as do campo através da:

[...] interlocução entre pesquisadores, a sociedade civil e os dirigentes municipais. Neste processo, destaca-se o papel fundamental dos pesquisadores, articulados aos professores da escola básica e aos movimentos sociais, na explicitação das demandas para a transformação das precárias condições de infraestrutura e de ensino das escolas do campo (p. 15).

A autora ressalta a importância do coletivo no processo de formação de professores/as, da interação entre os diferentes conhecimentos científicos e culturais, apontando essa interação como pontapé inicial para a mudança da educação do campo.

2.1 DESVELANDO A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

2.1.2 Educação do Campo

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores/as do campo e suas organizações, principalmente pelo MST. A discussão em torno dessa temática teve início a partir da década de 1990 com o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma agrária – I ENERA, realizado em 1997, em Luziânia/ Goiás. Nesse Encontro foram firmadas parcerias com outros movimentos sociais, tais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC que se engajaram na luta por uma educação do campo diferenciada, que valorizasse os sujeitos desse espaço, suas culturas (ROCHA, 2009).

Posteriormente ao I ENERA surgiu o movimento denominado Articulação Nacional por uma Educação do Campo, o qual tinha por objetivos:

Mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente da educação básica [...]; contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades (BRASIL, 1999, p.60).

Nessa conjuntura, percebemos que são dados os primeiros passos na busca pela consolidação da educação do campo, uma vez que essa articulação visualiza os povos do campo como sujeitos de direito no que concerne a uma educação diferenciada que atenda suas necessidades e seus interesses (BRASIL, 1999).

Após a realização do I ENERA e da criação do movimento de Articulação por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998 aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia/Goiás, que teve por objetivo mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação, visando recolocar essa Educação na pauta de discussão do país (BRASIL, 1998). Podemos apontar como uma das conquistas desse movimento a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que visa a Educação formal para trabalhadores rurais e assentados.

No ano de 2002 as lutas dos movimentos sociais conseguiram grandes conquistas, pois foi criado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC). E foi a partir da criação desse grupo que os povos do campo passaram a serem reconhecidos como “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros”. (KOLLING, CERRIOLI, CALDART, 2004, p. 208).

Nessa conjuntura, a partir do reconhecimento da diversidade de culturas existentes no campo, ainda no mesmo ano, foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Nos anos subsequentes, foi criado o II Plano Nacional de Educação para a Reforma Agrária, o qual teve a participação dos movimentos sociais e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2009).

A educação do campo desde sua origem foi conquistada com muita luta e resistência como percebemos nesse pequeno resumo histórico realizado. E “o que vem desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta desse povo por políticas públicas que garantam seu direito à educação do e no lugar onde vivem”, tendo sua realidade como ponto de discussão, construída com a sua participação, interligando sua cultura e às suas necessidades (CALDART, 2004, p.149).

Um dos principais problemas relacionados à escola do campo é o currículo urbanizado que não atende as especificidades desse setor. Segundo Arroyo (2004) é preciso superar a visão que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de valores arcaicos. É necessário reconhecer as especificidades do campo, pois este é um local culturalmente rico e que está em constante movimento, por isso não podem reproduzir o conjunto de saberes advindos da escola

urbana. Nesse sentido, a finalidade da Educação do Campo, portanto, é oferecer uma educação escolar associada à produção da vida, do conhecimento, da cultura e realidade do campo, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

As classes multisseriadas são os modelos de ensino da escola do campo em que várias séries, na contemporaneidade concebida como anos de escolaridade, (geralmente do 1º ao 5º ano) formam uma única turma, sob a responsabilidade de um/a professor/a. A justificativa para que a educação do campo aconteça dessa forma é o número de alunos/as não serem suficientes para formarem turmas para cada ano de escolaridade.

Segundo Arroyo (2004), a palavra multisseriada significa: **Multi**= vários; **Seriado** = séries; ou seja, um conjunto de séries dentro de uma mesma sala de aula, por nós concebida como escola. O autor destaca ainda que “a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana” (p.83), à qual é vista como referência, modelo seriado a ser seguido.

Nesse sentido, diversos são os desafios para o trabalho nessa realidade, e dentre esses os/as professores/as apontam o planejamento das atividades pedagógicas como um dos elementos mais trabalhosos, já que diariamente eles/as elaboram diferenciadas atividades a fim de atender cada ano de escolaridade daquela turma, como se fosse seriada, dividindo a sala com “paredes invisíveis” (HAGE, S., et.al, 2015).

Diante desse cenário, os autores destacam ainda que o trabalho com a multissérie sobre a lógica da seriação infelizmente já está materializado nas escolas do campo. Nesse sistema, a heterogeneidade de anos de escolaridade, culturas, conhecimento não é valorizada, uma vez que a escola seriada “[...] coloca o conteúdo científico em primeiro lugar [...] os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino [...] para a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana e integral” (Idem, p. 403).

De acordo com os autores, o modelo seriado, de perspectiva urbanocêntrica, não é a solução para as escolas multisseriadas do campo, pois se ele não está centrado nos/as alunos/as, em suas culturas, tampouco valorizará o campo, a relação desses sujeitos com esse espaço.

Arroyo (1999) aponta o ensino por ciclos de formação como um dos caminhos para a transgressão do modelo seriado urbano nas escolas multisseriadas do campo:

Organizar a escola do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais de produção muito próximas. A escola não separa a criança e o adolescente por níveis de conhecimentos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização (p. 36).

A interação entre alunos/as de idades variadas pode transformar-se em vantagens pedagógicas, pois o/a professor/a pode trabalhar o mesmo conteúdo variando o nível de elaboração, conforme as condições de aprendizagem de cada criança e o que dela se espera na primeira fase do ensino fundamental.

Considerando essa forma de organização por ciclos, a vivência propiciada por essa heterogeneidade de idades e saberes, desenvolve os aspectos humanos e integrais, tão falhos no modelo de ensino seriado.

Isso é uma forma de agrupar por [...] idades cognitivas, culturais mais amplas, é mais fácil de organizar, mas se um aluno sabe ler mais um pouquinho do que o outro? Não preocupa, a função da escola não é só saber ler e escrever. [...] A função da escola é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação. (ARROYO, 1999, p.37).

São esses aspectos que a educação para os povos do campo busca, a valorização dos saberes extracurriculares, a interligação escola e comunidade, que o/a aluno/a seja autor/a no desenvolvimento da própria aprendizagem. No entanto, para isso não basta apenas inserir o sistema de ciclos nas escolas multisseriadas, é necessário formar o/a professor/a para trabalhar nesses espaços, como descreveremos a seguir na categoria formação continuada de professores.

2.1.3 Formação Continuada de professores/as

Até o final da década de 1980 a formação dos/as professores/as era um assunto pouco debatido, tendo em vista que prevalecia a ótica do conhecimento estático, tecnicista, voltado para o aprendizado das habilidades necessárias as ocupações profissionais na vida adulta. Essa perspectiva de ver o conhecimento difundiu o modelo de ensino denominado bancário (FREIRE, 1987), no qual o/a aluno/a era considerado como uma caixa vazia e o/a professor/a iria preenchê-lo com o conhecimento aprendido em sua formação inicial, como definido por Freitas (2002):

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência

crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (p.179).

Levando-se em consideração essa ausência de discussão na área de formação, o profissional docente não possuía subsídios que o orientasse a uma mudança em sua prática. Imbernón (2011) destaca a importância da formação do/a professor/a ao pontuar que esta consiste “[...] em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teorias” (p. 49). Nesse sentido, faz-se necessário o reconhecimento que nós, seres humanos, somos seres inacabados, que estamos em constante aprendizado, e de forma direta ou indiretamente estamos sempre em contato com novas informações que se materializam em conhecimentos ou não. Nessa visão, o conhecimento não pode ser considerado estático, já que os saberes também nos formam, assim como o conhecimento mediado aos alunos/as não pode simplesmente ocorrer sem nenhuma reflexão.

Sendo assim, diante do exposto consideramos ser válida a discussão acerca da formação continuada dos/as professores/as, tendo em vista o seu caráter de continuidade e dinamicidade. Entre as questões socialmente discutidas e que entrem de forma marcante no cenário educativo, destacamos as questões da formação continuada para os/as professores/as que atuam em escolas multisseriadas do campo, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art.28 afirma que a Educação do Campo precisa ter “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, a formação docente para os profissionais que atuam nas escolas multisseriadas do campo necessita atender as peculiaridades do contexto no qual estes estão inseridos e “[...] terá como referência opções concretas por projetos de campo, no projeto de sociedade [...] contrapõem-se a essas tendências e a esses perfis de formação docente, neutros, descontextualizados” (ARROYO, 2010, p.14).

Pensar uma formação nesse viés, que vise o fortalecimento identitário dos povos do campo, necessita na nossa concepção, partir da análise da própria prática do/a professor/a. Sabemos que a formação tem por objetivo a práxis que como enfatizado por Vázquez (2011) perpassa o eixo da ação, reflexão, ação, logo, percebemos que essa ação/reflexão só é possível quando o/a professor/a pesquisa, reflete e analisa sua prática articulada aos seus fundamentos, ou seja, na perspectiva da práxis.

Dessa forma, percebemos a necessidade de uma formação que contemple e valorize os saberes oriundos dos povos do campo, na interface teoria e prática, tomando como ponto de partida os conhecimentos que o/a próprio/a professor/a constrói em sua prática e além do mais, que considere a heterogeneidade das escolas multisseriadas.

Nesse viés, pontuamos a seguir as principais políticas de formação de professores/as oferecidas pelo Ministério da Educação:

QUADRO II: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS OFERECIDAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO	OBJETIVO
Escola Ativa (1997)	Busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.
Proinfo Integrado (1997)	Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar.
e-Proinfo (1997)	Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004)	Tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.
ProInfantil (2005)	O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.
Pró-letramento (2005)	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (2007)	O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica.
Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013)	Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores foram conduzidos por Orientadores de Estudo.
Escola da Terra (2013)	Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Fonte: Quadro construído para o desenvolvimento desta pesquisa com base nas informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>.

Diante dos objetivos das formações em destaque percebemos que apenas duas delas estão direcionadas as escolas multisseriadas: o programa Escola Ativa³ finalizado em 2012 e o Programa Escola da Terra que entrou em vigor no ano de 2014 aqui no nosso estado.

³ Mais informações em: BRASIL. **PROJETO BASE**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

Fica evidente também a desvalorização que há para com os profissionais que atuam nesses espaços, pois num período de dezesseis anos tivemos apenas dois programas específicos para a formação de professores/as que trabalham com a multissérie no campo, mesmo sendo instituído no marco legal–Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, os quais reconhecem o direito a uma formação específica e diferenciada para os profissionais que trabalham nesses espaços.

Ao trabalhar essa ideia de uma formação continuada Imbernón (2011) pontua que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. (p.51).

A formação tendo por base o estudo da própria prática, possibilita ao professor/a a inter-relação desta com a teoria, pois ao invés de o processo de formação ser visto como momento de “capacitação”, na qual os/as professores/as apenas escutam para absolver e repassar para os/as alunos/as, passa a ser de produção de conhecimentos, uma vez que esses/as professores/as através da auto avaliação estarão subsidiando possíveis mudanças na própria prática.

Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca uma “formação permanente” que atinge não apenas o âmbito profissional formativo, mais também o âmbito pessoal do/a professor/a. Compreendemos assim que, no processo de formação dos/as professores/as a sua constituição humana necessita ser considerada e evidenciada na construção do próprio conhecimento; como um espaço dinâmico e que possibilite em muitas situações o seu refazer. Isto implica também pensarmos em uma formação que não pode ser limitada a currículos fechados, programados e direcionados a determinados conhecimentos.

Nessa direção, Arroyo (2010) destaca que um dos grandes problemas da formação para as escolas do campo é a visão generalista que predomina sobre elas “uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência, de validade” (p.15), que desconsidera os elementos culturais e sociais dessa realidade.

A formação continuada de professores/as não se restringe ao teórico-curricular imposto, pois vai ao encontro de uma prática que também cumpre um papel social, e por isso é reconhecida como uma prática educativa intencional, alicerçada na experiência do chão da escola.

A imbricação teoria-prática na formação docente implica no contínuo questionamento do que de fato vem sendo validado como saber e o seu por que. Tardif (2008) aponta a existência dos “saberes docente” que definirão a prática docente e que são forjados na e pela sociedade. Desta forma, Tardif (2008) esclarece que não há um saber docente e sim vários saberes que formam a identidade docente, carregados de intencionalidades e estrategicamente validados socialmente, sejam esses saberes disciplinares que são aqueles “selecionados pela instituição universitária”; sejam os curriculares selecionados “como modelo de cultura erudita”, ou quer sejam os experienciais “que brota da experiência e são por ela validados” (p.38 e 39).

Pensar numa formação que valorize esses diversos tipos de saberes é o desafio para a escola do campo, pois a maioria das formações limita-se a discussão teórica (que também é importante), generaliza os espaços e foca-se em atividades pontuais que não permitem o refletir de uma forma mais ampla por parte dos/as professores/as e demais sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, o Programa escola da Terra apresenta-se como uma opção de formação para os/as professores/as das escolas multisseriadas do campo, uma vez que toma a realidade desses/as profissionais como ponto inicial de discussão, busca a integração escola/comunidade, assim como a valorização dos/as sujeitos/as do campo.

2.1.3.1 O Programa Escola da Terra

O Programa Escola da Terra foi instituído através da Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, como uma das ações do PRONACAMPO, o qual consiste num conjunto de ações visando a ampliação e qualificação da educação do campo (BRASIL, 2013b).

O referido Programa está direcionado a formação de professores/as que lecionam nas escolas do campo multisseriadas e em escolas de comunidades quilombolas, tendo por objetivos:

- 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 (BRASIL, 2013c, p.03).

Nesse sentido, o Programa se propõe a uma formação diferenciada com respeito às especificidades das escolas do campo, que como já destacamos anteriormente, historicamente foi/é vista como extensão do ambiente urbano, lugar do atraso, onde não se produz conhecimentos.

A formação continuada ofertada pelo Programa é composta por quatro componentes, a saber: I - formação continuada de professores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação e IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2013c, p.04), os quais detalharemos a seguir.

O primeiro componente que consiste na formação continuada de professor/as visa o fortalecimento da educação do campo através de propostas metodológicas adequadas às comunidades atendidas. Assim, o curso de aperfeiçoamento Programa Escola da Terra terá uma carga horária de 180 horas divididas em tempo universidade e tempo escola-comunidade (BRASIL, 2013c).

Esses tempos de estudo, tempo universidade que ocorre na instituição formadora e tempo escola-comunidade que é realizado em serviço, são constituintes da metodologia da alternância, a qual articula diferentes espaços e tempos de aprendizagem, constituindo uma rede de relações entre diferentes atores sociais, que colaboram no processo educativo (SILVA, 2009).

O segundo componente dessa formação continuada, consiste no material didático e pedagógico, que será disponibilizado pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e “distribuído em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, em unidades de ensino do campo e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2013c, p.04).

O monitoramento e avaliação da formação serão realizados através do acompanhamento pedagógico realizado em três instâncias: pelos coordenadores estaduais e distritais, através do acompanhamento e orientações aos tutores em relação às atividades a serem realizadas no tempo escola/comunidade, validação e envio dos relatórios mensais dos tutores por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra; pelos tutores estaduais e municipais que também participam da formação e são os responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do/a professor/a cursista no tempo escola-comunidade com visita às escolas do campo e quilombolas participantes, ao menos uma vez por mês, assim como pela elaboração de relatório mensal; e pela coordenação da Instituição Formadora, que designará o “coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição” (BRASIL, 2013c, p.05).

A gestão, controle e mobilização social acontecerão em parceria com os municípios, estados e o Distrito Federal, onde cada qual possui responsabilidades definidas. Dentre as responsabilidades do município podemos destacar a gestão dos profissionais que lecionam em

escolas multisseriadas, estimular os/as professores/asa participarem da formação e a atualização de dados referente ao programa; aos estados cabem apoiar a gestão do programa nos municípios, receber, compatibilizar e validar os relatórios mensais sobre a ação, assim como solicitar as correções necessárias; ao Distrito Federal cabe a gerência aos estados e municípios (BRASIL, 2013c).

Esses quatro eixos que compõem o programa Escola da Terra é o diferencial em relação as formações direcionadas para o espaço do campo, pois não se resume apenas ao teórico, envolve a prática, proporciona aos/as professores/as formadores/as interagirem com a realidade dos cursista, acontece no coletivo ao envolver as instâncias federal, estadual e municipal, fortalecendo a prática desse/a professor/a que por vezes sente-se abandonado/a nessas escolas longínquas.

2.1.4 A Alternância Pedagógica

A Pedagogia da alternância tem suas origens na França, em 1935, quando um grupo de agricultores almejavam proporcionar aos seus filhos uma formação que valorizasse as peculiaridades do ambiente campesino proporcionando uma melhor qualidade de vida. No Brasil, a primeira experiência com Pedagogia da Alternância ocorreu no Espírito Santo em 1968 com a implantação de uma Escola Família Agrícola – EFA, trazida pelo Padre Jesuíta Umberto Pietrogrande (NOSELLA, 2012).

De acordo com Ribeiro (2008) diversas são as conceituações para o termo Pedagogia da Alternância:

[...] é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo (p.31).

Compreendemos a partir do conceito apresentado por Ribeiro (2008), que a Pedagogia da Alternância adquire sentido de acordo com o contexto em que se apresenta, ou seja, mesmo com sua origem visando formar apenas os jovens do meio rural, esta pode ser utilizada em

outros vieses que também articule conhecimentos formais com a cultura dos/as sujeitos/as⁴ envolvidos no processo.

Nessa mesma perspectiva de experiência positiva Gimonet (2007), um dos estudiosos da Pedagogia da Alternância, pontua que:

A introdução da alternância em formação coloca a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar. Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender (p.04).

A concepção de Pedagogia da Alternância discutida pelo autor está articulada a formação de professores/as. Assim como no processo de ensino e aprendizagem de jovens do meio rural, essa metodologia considera as experiências dos/as professores/as como objeto de estudo e discussão.

Pensar a formação dos/as professores/as que atuam no campo, especificamente nas escolas multisseriadas nessa direção, é reconhecer que esse espaço necessita de um olhar diferenciado, uma formação que tome a realidade vivida como ponto de partida para estudo e para a construção dos conhecimentos, pois como afirma Santos (2014) “a formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais” (p.64). Assim, compactuamos da definição de Pedagogia da Alternância defendida por Silva (2009):

A alternância enquanto princípio e método pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequencias, visa desenvolver, na formação dos jovens, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia [...] a experiência de cada alternante é ponto de partida e de chegada do processo (p. 163).

A articulação entre teoria e prática se concretiza nos momentos de formação que se dá em períodos distintos (tempo escola) e nos momentos do desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e interação com a comunidade que está diretamente relacionado com o tempo escola (tempo comunidade). Assim, a formação no tempo escola toma por base para o diálogo e reflexão as atividades do tempo comunidade, acontecendo a reflexão de uma ação que foi ou está sendo realizada no coletivo, não é puramente intelectual, pois se é reflexão conduz a prática (SCALABRIN; CORDEIRO, 2007).

⁴ Sujeitos/as nesse sentido está relacionado aos participantes de formações que tem por base a Pedagogia da Alternância e não exatamente aos nossos/as sujeitos de pesquisa.

Dessa maneira, basicamente, a metodologia da Alternância vale-se dos pressupostos da pesquisa-ação em que os/as professores/as observam, analisam e refletem sobre a própria realidade e a partir daí constroem propostas de intervenção, as quais são discutidas e posteriormente são vivenciadas em sala.

Nessa perspectiva, a pedagogia da Alternância ao ser utilizada na formação de professores/as possui uma relação direta com sua prática, uma vez que toma-a como ponto inicial de análise, reflexão e ação, possibilitando que a mesma se refaça; a sala de aula é um espaço de aprendizagem e pesquisa, na qual professor/a e aluno/a ensinam e aprendem; valoriza o trabalho coletivo, ou seja, a participação da comunidade, assim como dos alunos que são os sujeitos da pesquisa (SCALABRIN; CORDEIRO, 2007).

2.1.5 Prática Docente

A prática docente é a maneira de fazer, é a ação em determinada situação visando sua modificação, é a ação do/a professor/a almejando à aquisição de conhecimentos por parte do/a aluno/a. Nesse sentido, Melo (2014) afirma que a prática docente se refere:

[...] à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente (p.47).

Compreendemos nesse sentido, que a prática docente tem por função principal o ensinar que é a atividade inerente a qualquer professor/a. Nesse contexto, o/a professor/a enquanto mediador será o agente articulador do grupo, promovendo situações de aprendizagem coletiva, valorizando as diferentes formas de aprender.

Considerando a prática docente como um processo de mediação de conhecimentos, Freire (1987) faz uma crítica à prática docente que não leva em consideração os saberes dos/as alunos/as advindos da cultura na qual estão inseridas/os. O autor esclarece que o/a professor/a ao mesmo tempo em que ensina é aprendiz, por isso é necessário valorizar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, como também inserir sua cultura nas situações de aprendizagem, para que assim estes também se tornem produtores de conhecimento à medida que percebam a relação existente entre a prática do/a professor/a e a sua realidade.

E não só isso, mas é necessário que o/a professor/a permita-se aprender com os/as alunos/as, pois nem sempre o diferente é negativo e inferior, e à medida que o/a professor/a respeita o/a aluno/a, contribui para fortalecer as relações democráticas no espaço escolar,

principalmente nas escolas do campo que são impregnadas pelo paradigma de que o campo não possui /produz conhecimento.

Deste modo, Batista Neto e Santiago (2006) afirmam que a prática de ensino é um processo que acontece simultaneamente com a pesquisa, ao promoverem a aproximação com conceitos e significados que emergem em conciliação com os desafios do cotidiano escolar.

A Prática de Ensino como processo de investigação pedagógica procura afirmar a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa fomentando uma formação profissional pautada nos processos de construção do conhecimento pela apropriação dos problemas da profissão. (BATISTA NETO e SANTIAGO, 2006: 30-31)

Nesse viés, a investigação sobre a prática é um dos caminhos para que se possa melhorar e acompanhar a qualidade da educação. Levando em consideração que as reflexões a serem realizadas são direcionadas aos problemas do próprio cotidiano, permite ao professor/a utilizar os conhecimentos adquiridos nessa prática a fim de promover a autonomia e a criticidade individual nos/as alunos/as, para que eles/as se assumam como seres pensantes na sociedade e ativos na busca do saber.

Assim, tendo em vista que a prática docente lida diretamente com a ação, esta também necessita estar pautada na ideia de práxis “ação-reflexão-ação” a fim de romper com o paradigma que a principal função do/a professor/a é transmitir o conhecimento para seus/uas alunos/as, pois ensinar não é apenas repassar informações, é oferecer opções para que eles/as construam novos conhecimentos.

Nessa direção, apontamos a prática reflexiva como um dos caminhos possíveis para o rompimento desse paradigma que o/a professor é um/a transmissor/a de conhecimentos, pois o profissional reflexivo não se fixa à formação inicial e busca valorizar os conhecimentos de mundo de seus/uas alunos/as, advindos também de outras práticas que intencionalmente ou não suscitam a aprendizagem.

2.1.5.1 A prática docente reflexiva

Historicamente o/a professor/a foi visto pela sociedade como um sujeito, que tinha como principal função transmitir conhecimento para os alunos, criando-se a visão deste como detentor do conhecimento, enquanto o/a aluno/a era visto como um receptor passivo. Diversos autores fizeram e fazem crítica a esse modelo de prática docente, dentre eles destacam-se os estudos de Freire (1996) segundo o qual:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto as indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (p.21)

Para que a tarefa de ensinar na perspectiva da mediação possa torna-se algo comum, faz-se necessário que as instituições de ensino assumam esta responsabilidade de formar docentes com uma visão de uma prática reflexiva, que de certa forma já é indicado na LDB-9.394/96, em seu artigo 13º ao apresentar as atribuições dos/as professores/as:

I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III. Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV. Estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento; V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Refletindo a LDB-9.394/96 percebemos que as atribuições dos/as professores/as estão além de planejar e ministrar aulas. A partir de sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e planejamento de suas aulas baseadas nessa proposta já leva em consideração no mínimo à realidade dos/as alunos/as que fazem parte da escola, tendo em vista que este documento é construído em consonância com a participação dos pais e de integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, “o cotidiano seria posto em reflexão possibilitando conseqüentemente a superação da racionalidade técnica que, pautada na reprodução de práticas consideradas de sucesso, retira do professor a capacidade criadora e criativa de sua função” (MELO 2014, p.49).

Considerando que o/a professor/a reflete os problemas da própria prática ao mesmo tempo em que os vivencia, ao tratar da concepção de professor reflexivo Alarcão (2003) define que:

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada à reativa. (p. 41).

No entanto, não basta apenas agir de forma “inteligente” nas situações incertas de forma esporádica para denominar-se professor reflexivo. O verdadeiro professor reflexivo realiza essa

atividade diariamente mesmo sem passar por dificuldades, pois a reflexão “constrói novos conhecimentos que com certeza são reinvestidos na ação” (PERRENOUD, 2002, p.44), ou seja, oferece subsídio para que o/a professor/a inove em sua prática diária, buscando sempre a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos que a reflexão da própria prática é um processo de aprendizagem. Alguns professores/as constroem certos saberes durante seus estudos e outros fazem pela prática docente, mas essas duas esferas não se comunicam, logo, a reflexão da própria prática não acontece, fortalece-se o discurso da dicotomia entre teoria e prática. Assim, enfatizamos o papel da formação continuada em exercitar a articulação desses saberes, baseada em elementos da própria prática do/a professor/a e não em situações ou exemplos insignificantes como infelizmente acontece na maioria das formações dos/as professores/as, dentre as quais enfatizamos aquelas direcionadas a educação do campo (PERRENOUD, 2002, p.53).

Contrária a essa visão de formação pronta, na qual o/a professor/a é passivo na aquisição de conhecimentos, a formação continuada para a educação do campo necessita está pautada na valorização do meio rural, suas crenças, culturas, valores e na relação dos/as sujeitos/as com a terra.

3. DESENHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa buscou analisar que contribuições a formação continuada de professores para multissérie trouxe à prática docente a partir da alternância pedagógica. Para atender aos objetivos do presente estudo, tomamos como referência metodológica os elementos da abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994) é a que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos [...]” (p.21-22). Utilizamos como procedimento de coleta de dados o questionário, que é caracterizado como “uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador (LAKATOS e MARCONI, 1991, p.270) e a análise documental.

O questionário foi organizado em quatro partes identificadas como 1. Dados pessoais, nela solicitamos informações referentes à: nome, sexo, idade, município no qual reside, local onde mora. 2. Formação; se possui Normal Médio, ano de conclusão e instituição formadora; graduação, ano de conclusão e instituição formadora; pós-graduação, ano de conclusão e instituição formadora; 3. Perfil profissional, neste requisitamos as seguintes informações: escola que trabalha atualmente, endereço, quanto tempo leciona nessa escola, quanto tempo leciona em escola multisseriada, quantitativo de alunos/as e quais os anos de escolaridade que leciona. e 4. Formação Continuada no Programa Escola da Terra com os seguintes eixos: Tipos de formação para a multissérie, atividades do tempo comunidade no programa Escola da Terra, metodologia da alternância, articulação entre tempo universidade e tempo comunidade, especificidades emergentes da formação, construção de aprendizagens advindas da alternância pedagógica, articulação entre a formação do programa e a prática docente, temáticas que emergiram dos projetos de intervenção e marcas e atividades que se mantêm na prática docente.

A análise documental como instrumento de coleta de dados tem por objetivo “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39), complementando informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, o questionário.

Nesse sentido, caracterizamos os documentos a serem analisados na nossa pesquisa (Projeto Político Pedagógico do Programa Escola da Terra (PPP), o edital de seleção de formadores, o planejamento dos professores cursista e os projetos de intervenção) como do tipo oficial/técnico. A escolha dos referidos documentos procedeu em decorrência da ligação direta dos mesmos com o Programa em que se desenvolveu a formação continuada dos/as

professores/as, sendo possíveis fontes de ações realizadas no Programa relevantes para nossa discussão.

Assim, a fim de atender ao nosso primeiro objetivo, caracterizar as especificidades da formação continuada em alternância pedagógica propostas e desenvolvidas pelo Programa Escola da Terra, contemplado na categoria 1. Especificidades da formação do Programa Escola da Terra: alternância pedagógica, áreas de conhecimento, elaboração de projetos e acompanhamento pedagógico, utilizamos o questionário, a partir das seguintes questões: Que tipo de formação você participou para a multissérie? Como você avaliaria estas formações? No Programa Escola da Terra, como ocorreram as atividades do tempo comunidade? A metodologia da alternância possibilita a construção de aprendizagens advindas das ações do Tempo Universidade, articuladas ao Tempo Comunidade? Nesta construção, assinale os elementos abaixo, que você concebe como presentes na formação desenvolvida no Programa Escola da Terra (áreas de conhecimento, Agroecologia, relação escola comunidade, educação do campo, Integração de saberes, níveis de conhecimento, educação rural, Agricultura Familiar, Alfabetização e letramento, sujeito de direito, atividades produtivas, educação Matemática, Novas ruralidades, Jornadas Pedagógicas, Metodologia da Alternância).

Utilizamos ainda como instrumento de coleta direcionado a esse objetivo a análise documental composta pelo PPP e o edital de seleção de formadores/as. Buscamos identificar nesses documentos elementos que intensificam as afirmações emitidas pelos sujeitos. Nesse viés, Holsti (1969 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39) pontua que “[...] quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta”. (p.17).

Analisando os dados coletados identificamos que dentre as especificidades do programa Escola da Terra, o trabalho por áreas de conhecimento e o acompanhamento dos projetos são enfatizados pelos sujeitos, no entanto não são definidos, nem detalhados. Nesse sentido, buscamos identificar no PPP do Programa Escola da Terra informações similares que fundamentem as afirmações de nossos sujeitos, tais como os objetivos do programa e a metodologia. Já no edital de seleção dos/as professores/as formadores/as direcionamos nosso olhar para o perfil exigido dos/as professores/as formadores/as, tendo em vista que estes não só mediam as aulas no curso, mas também vão as escolas acompanhar as vivências dos projetos.

Após a coleta de dados com esses instrumentos apresentados, foi necessário lançarmos mão do Projeto Base do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na busca por seus

objetivos, tendo em vista que esta foi uma das formações que nossos sujeitos participaram com ênfase na escola do campo multisseriada.

Para atender ao nosso segundo objetivo: analisar como os professores que trabalham com a multissérie veem as contribuições da metodologia da alternância em sua prática docente, contemplado na categoria: Contribuições da metodologia da alternância: da integração de saberes e agroecologia ao ensino disciplinarizado, utilizamos o questionário a partir das seguintes questões: Qual a importância de participar de uma formação que toma a sua realidade como ponto inicial de discussão? A formação oferecida pelo Programa Escola da Terra, ajudou na sua prática docente? Se sim como, se não, por quê? A metodologia da alternância, utilizada pela Formação do Programa Escola da Terra, te ajudou a fazer alguma inserção em sua prática? Se sim, que tipo de inserção? Exemplifique.

Visando atender ao nosso terceiro objetivo: identificar em que os projetos de intervenção pedagógica e social, desenvolvidos no tempo comunidade, se aproximam das práticas dos/as professores/as, contemplado também na categoria: Contribuições da metodologia da alternância: da integração de saberes e agroecologia ao ensino disciplinarizado, utilizamos o questionário com as indagações: Em relação ao projeto de intervenção, de que temática tratou? E que relações tem com a comunidade/realidade? Você identifica marcas, atividades ou ações do projeto de intervenção que se mantém em sua prática docente? As aprendizagens construídas a partir metodologia da alternância, se mantém em sua prática docente?

Adotamos ainda, a análise documental dos projetos de intervenção e dos planejamentos dos/as professores/as. Para análise, direcionamos nosso olhar novamente para os elementos que se sobressaíram no questionário, tais como: trabalho por disciplina em sala de aula e integração de saberes escola/comunidade.

Os sujeitos participantes da pesquisa são professoras da rede municipal do campo da cidade de Gravatá/PE. A escolha do município Gravatá/PE que se localiza no agreste pernambucano justifica-se pelo fato que estudei e trabalhei em algumas das escolas multisseriadas deste município, e também porque a maioria de suas escolas é predominantemente do campo e multisseriadas, num total de 51 escolas do campo, dentre essas 38 são multisseriadas⁵, um percentual de 74.5 %.

⁵Quantitativo fornecido pela Tutora responsável pelo Programa na cidade de Gravatá-PE e atual integrante da coordenação da educação do campo do município.

O município de Gravatá ao fazer a adesão do Programa Escola da Terra, 1ª versão, inscreveu 70⁶ professoras atuantes nas escolas multisseriadas do campo, no entanto, apenas 43 concluíram o curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo. Desses sujeitos concluintes, trabalham atualmente na educação campo, com turmas multisseriadas, um total de 20 professoras, sendo 6 contratadas e 10 efetivas. Outras 4 concluintes do curso, estão na coordenação da educação do campo no município.

Elegemos 3 professoras contratadas e 5 efetivas como sujeitos da pesquisa, ou seja 50% dos concluintes do curso de aperfeiçoamento em educação do campo, que permanecem ensinando nas escolas multisseriadas. Os critérios para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa basearam-se nos seguintes elementos: a participação na 1ª versão do Programa Escola da Terra que ocorreu no período de Setembro de 2014 a julho de 2015; a permanência no ensino em escolas multisseriadas do campo; as professoras com a maior quantidade de anos de escolaridade e alunos na mesma turma.

⁶Número obtido de acordo com a planilha de inscrição fornecida pela tutora responsável pelo Programa no município de Gravatá-PE, set., 2016.

QUADRO III: SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeito	Idade	Tempo de serviço em escola multisseriadas	Formação	Distância aproximada entre a comunidade e a cidade	Atividades produtivas da comunidade	Quant. Alunos	Anos de escolaridade	Vínculo
PI	47	28 anos	Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), especialização em psicopedagogia pela Faculdade Salesianas	20km	Plantio de laranja, repolho, chuchu e flores.	23	3º, 4º e 5º ano	Efetiva
PII	40	16 anos	Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Osmar Lins (FACOL)	20km	Plantio de laranja, repolho, chuchu e flores.	23	1º e 2º ano	Efetiva
PIII	42	16 anos	Pedagogia pela UPE, pós-graduação em Psicopedagogia pela Instituição Salesianas do Nordeste (FASNE)	14 km	Plantio de flores	21	1º e 2º ano	Efetiva
PIV	33	5 anos	Estudos Sociais, pós-graduação em História do Brasil e Psicopedagogia, pela Faculdade Integrada de Vitória de Santo Antão (FAINTIVISA)	10 km	Muitos integrantes da comunidade trabalham cuidando de criações de cavalos, pois há na cultura da região a cavalgada, outros trabalham na cidade principalmente em condomínios.	23	Do Infantil ao 5º ano	Efetiva
PV	38	14 anos	Pedagogia pela UVA, pós-graduação em Psicopedagogia pela FACOL.	8 km	Podemos destacar na agricultura plantações como: jasmim, maracujá, flores, verduras e legumes. Na pecuária criação de animais como: Suínos, bovinos e caprinos.	26	Do Infantil ao 5º ano	Efetiva
PVI	40	5 anos	Pedagogia pela UVA, pós-graduação em Psicopedagogia institucional e clínica pela FACOL.	28 km	Plantios de laranja, banana, milho, inhame, cará, mandioca, repolho, feijão e macaxeira	30	Do Infantil ao 5º ano	Contrato
PVII	32	5 anos	Pedagogia pela UVA, pós-graduada em Gestão educacional e Coordenação Pedagógica pela FACOL	15 km	Comunidade de Assentamento, sobrevive predominantemente através do plantio e cultivo de flores.	22	Contrato	Do Infantil ao 5º ano
PVIII	59	4 anos	Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS).	14 km	Criação de animais, pois é uma região de chuvas escassas para o cultivo efetivo da agricultura	23	Contrato	3º, 4º e 5º ano

Fonte: Quadro construído para o desenvolvimento dessa pesquisa com base nas informações fornecidas pelos sujeitos participantes, (nov., 2016)

No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que de acordo com Franco (2008):

[...] é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação que tem como ponto de partida a mensagem. [...] a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (p.19).

Trata-se de um tipo de análise que nos permite perceber como os registros são importantes em nossas análises e discussão do objeto de estudo. Nesse sentido, o pesquisador analisa a frequência de ocorrência de determinado termo em um dado texto, para posteriormente relacioná-las.

Utilizamos como técnica para análise de conteúdo a categorização, que consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 60). O agrupamento dos elementos constitutivos a partir das colocações dos sujeitos, deram origem a nossas categorias de análise, as quais emergiram das palavras e expressões mais recorrentes em seus discursos, uma vez que:

As categorias vão sendo criadas, a medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas a luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes "falas", diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo[...] (FRANCO, 2008, p. 60).

As categorias que emergiram a partir das respostas dos sujeitos são denominadas categorias não apriorísticas. A análise nesse processo inicia-se pela descrição do significado atribuído pelos sujeitos da pesquisa, possibilitando o surgimento de grande quantidade de dados novos e diversificados (FRANCO, 2008).

Assim, após a realização desse processo que compõe a análise de conteúdo emergiram as seguintes categorias: 1. Especificidades da formação do Programa Escola da Terra: alternância pedagógica, elaboração de projetos, acompanhamento pedagógico e áreas de conhecimento. 2. Contribuições da metodologia da alternância: da integração de saberes e Agroecologia ao ensino disciplinarizado.

Visando discutir os dados coletados apresentamos nas seções que seguem as duas categorias analisando os elementos considerados relevantes para atender aos nossos objetivos.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objeto: a formação continuada de professores para escolas multisseriadas do campo a partir da alternância pedagógica. Temos como objetivo geral: analisar como a formação continuada de professores/as para a multissérie, Programa Escola da Terra, contribuiu com a prática docente a partir da alternância pedagógica. E como objetivos específicos: I) Caracterizar as especificidades da formação continuada em alternância pedagógica, propostas e desenvolvidas pelo Programa Escola da Terra; II) analisar como os/as professores/as que trabalham com a multissérie veem as contribuições da metodologia da alternância em sua prática docente; III) identificar em que os projetos de intervenção pedagógica e social, desenvolvidos no tempo comunidade, se aproximam das práticas dos/as professores/as.

Para a realização da pesquisa elegemos 8 sujeitos egressos do programa Escola da Terra, que ensinam nas escolas multisseriadas do campo no Município de Gravatá –PE, os quais serão tratados como: P I, P II, P III, P IV, P V, P VI, P VII e P VIII. Todos os nossos sujeitos são mulheres, a partir desse momento passaremos a denominá-los como professoras participantes.

4.1 Especificidades da formação: alternância pedagógica, elaboração de projetos, acompanhamento pedagógico e áreas de conhecimento.

Sabemos que historicamente a formação continuada para as escolas do campo foi negligenciada no sentido do respeito às especificidades desse contexto. Pautada na cultura urbanocêntrica, a escola do campo predominantemente ainda é vista como extensão do ambiente urbano, por isso a formação em sua maioria acontece de forma generalizada, em que nem a cultura do campo, tampouco as experiências do/a professor/a com esse contexto são consideradas.

Contrário à perspectiva acima exposta, o Programa Escola da Terra busca a valorização dos saberes e da cultura do campo através de suas especificidades. Lexicalmente a palavra especificidade significa “qualidade do que é específico; particularidade, qualidade peculiar de uma espécie (GEIGER, 2016). Nesse sentido, assumimos as especificidades, enquanto as particularidades, o diferencial em relação a outras formações, tanto do ponto de vista epistemológico, como metodológico e de conteúdos abordados, tendo em vista que o Programa toma a realidade como ponto de partida para as discussões e trabalhos a serem produzidos no decorrer da formação. Assim, com base nos dados levantados com as oito professoras participantes da pesquisa, identificamos quatro especificidades principais dessa formação:

alternância pedagógica, elaboração de projetos, acompanhamento pedagógico e áreas de conhecimento, as quais estão articuladas entre si.

Assumimos a formação de professores/as na perspectiva de Santos (2014) como:

[...] espaço de confrontação de conhecimentos, crenças, valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais.
[...] elemento constituinte do trabalho docente, por isso tem a ver com as necessidades e os desafios dos contextos escolares da profissão. (p. 64-65).

Ao realizarmos o levantamento dos tipos de formações que os sujeitos participaram para a multissérie e qual a avaliação que elas fazem das mesmas, identificamos as seguintes:

Escola ativa, Pnaic, escola da terra. Todos foram importantes, mas essa última conversava com nossa realidade, mostrou a importância de o campo ter uma formação diferente. (PII, out., 2016).

Pnaic, escola ativa, formação com as coordenadoras do campo, escola da terra. A escola ativa era mais dizendo como fazer, o escola da terra a gente pensa como fazer e depois ver se deu resultado e pode modificar. O que vemos na Universidade continuamos trabalhando na escola (PV, out., 2016 grifo nosso).

As sujeitas PII e PV destacam três formações principais já vivenciadas por elas: Escola Ativa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o curso de aperfeiçoamento Programa Escola da Terra, que segundo as mesmas interagiu com a realidade vivida por elas, assim como proporcionou a reflexão da prática.

O Programa Escola Ativa foi financiado pelo Banco Mundial, e finalizado em nosso estado no ano de 2012 após 15 anos de sua implantação. A formação oferecida pelo Programa era baseada na perspectiva de professores multiplicadores, ou seja, a cada 25 escolas participantes um/a técnico/a era selecionado para participar do curso de formação, e este ao retornar para sua secretaria “repassava” para os demais professores/as as experiências que eram vivenciadas através dos microcentros (BRASIL, 2010).

O PNAIC tem por objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, final do 3º ano do ensino fundamental. Essa não é uma formação específica do campo, abrange também a zona urbana, no entanto, de acordo com o projeto base: “[...] as especificidades das escolas do campo foram incorporadas no conteúdo da formação e foram desenvolvidos cadernos de estudo específicos para os professores das turmas multisseriadas e multietapas” (BRASIL, 2012, p. 15). Ressaltamos que essa formação infelizmente não abrange todas as turmas da escola campo, participam apenas os/as professores/as que lecionam do 1º ao 3º ano.

A outra formação apresentada é o Programa Escola da Terra, que envolve nosso objeto de estudo, o qual tem por objetivo geral:

Ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na educação do campo, prioritariamente em classes multisseriadas e quilombolas, visando contribuir para a oferta de uma educação do campo contextualizada às realidades das suas populações, de qualidade e de conformidade com as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo (PPP ESCOLA DA TERRA, 2014, p. 02).

O Programa Escola da Terra abrange a formação dos/as professores/as do 1º ao 5º ano em escolas multisseriadas do campo. O curso de aperfeiçoamento é composto de 180 horas presenciais vivenciado em Alternância Pedagógica (tempo universidade e tempo escola/comunidade). Como o próprio nome explicita, no processo de formação por alternância ocorre uma intercalação de locais de estudo, na qual no nosso caso, se desenvolve na universidade e na comunidade que cada professor/a leciona, tendo na escola a comunidade como objeto de estudo, análise e reflexão. Nesse sentido, Gimonet (2007) pontua a necessidade de articulação desses dois tempos, a fim de uma formação efetiva e integradora:

Articular os tempos e espaços da formação consiste em criar liga e ligação, isto é, interação entre os dois espaços-tempos, continuidade na sucessão das microrupturas engendradas pela passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração (p. 06).

Percebemos a partir de Gimonet (2007) que a vivência desses dois tempos são complementares, tendo em vista que no Tempo Universidade os/as professores/as entram em contato com os saberes científicos “articulando-os aos saberes da experiência e de cada realidade do campo” (PPP ESCOLA DA TERRA, 2014, p.6). Essa articulação é confirmada pelos nossas sujeitas ao afirmarem que “[...] A gente trabalhava na universidade os autores e quando voltava para a escola era uma continuação do que discutimos lá, agora na prática” (PVII, out., 2016).

A promoção de um processo de formação crítico supera a mera transmissão de conhecimentos e subsidia as reflexões da prática. É notório no depoimento da professora a relação que elas faziam entre teoria e prática no tempo universidade, assim como no tempo comunidade.

Em relação às vivências no tempo comunidade, o PPP (2014) destaca que este será caracterizado pela elaboração e vivência dos projetos de intervenção pelos/as professores/as

cursista, afirmação essa que é confirmada pelos nossas sujeitas ao indagarmos como ocorreu as atividades do tempo comunidade:

Primeiro nos veio à proposta, em seguida as pesquisas e escolha do tema, logo após a inserção do tema escolhido na sala de aula envolvendo de verdade os discentes e desenvolvendo no decorrer do tempo. Vivíamos o projeto na escola, tinha visita dos formadores. (PIV, out. 2016)

Elaboração de um projeto com uma problemática da comunidade que tínhamos o apoio das tutoras e visita de um professor do curso. Reuníamo-nos para discutir o projeto na Secretaria (PI, out., 2016)

Diante do exposto pelas professoras percebemos uma continuidade do tempo universidade; primeiramente pela sinalização da elaboração e vivência do projeto de intervenção que é um componente obrigatório para a integralização da formação, e posteriormente pela afirmação do acompanhamento pedagógico dos/as professores/as cursista, desenvolvido pelos/as formadores/as e tutoras do Programa, que consiste no acompanhamento das atividades dos Projetos de Intervenção do Programa Escola da Terra.

Assim, ao invés de apenas acompanhar o/a professor/a cursista na Universidade, a ida ao local de trabalho do/a professor/a cursista, permite aos/as formadores/as observar, orientar, discutir e acompanhar o desenvolvimento dos projetos. Esse trabalho pedagógico necessita ser feito com orientações que auxiliem os/as professores/as (alternantes), “para fazer nascer, elucidar, formalizar, modificar o ou os projetos. A alternância torna-se também uma pedagogia do projeto” (GIMONET, 2007, p.04).

Nesta direção, ao problematizar temáticas a partir de cada realidade, o Programa Escola da Terra provoca nas professoras a análise do contexto social, articulado a prática, à aproximação com o conhecimento científico e ao mesmo tempo apresenta-se como uma alternativa para o ensino com a multissérie.

Outra perspectiva relevante que destacamos em relação à utilização da produção e vivência de um projeto social e pedagógico na formação do Programa Escola da Terra, são as possibilidades de desenvolvimento da práxis, reflexão e ação (FREIRE, 1987. VÁZQUEZ, 2011), uma vez que os/as professores/as planejam todas as ações do projeto, paralelo ao tempo universidade no qual dialogam com teorias permitindo-lhes um olhar mais criterioso sobre o mesmo.

O desenvolvimento desse olhar criterioso sobre o projeto foi algo que notamos durante a análise dos mesmos, pois no que concerne aos elementos que compõem o projeto, todos seguem a mesma estrutura:

Resumo, introdução, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, público alvo, parcerias, metodologia, cronograma, recursos para implementação do projeto, acompanhamento e avaliação, resultados esperados, discussão dos resultados e referências bibliográficas. (PROJETO DE INTERVENÇÃO, PV, 2015).

Além do mais, identificamos também, que todas as temáticas são relativas à educação do campo, principalmente ao uso de agrotóxicos que foi o tema de cinco dos projetos analisados, os quais serão detalhados mais adiante.

Percebemos diante do exposto até o momento que a formação ofertada pelo Programa Escola da Terra foi inserindo os/as professores/as no ambiente da prática reflexiva através da pesquisa, da elaboração, vivência e sistematização do projeto de intervenção social e pedagógica. Nesse viés, Perrenoud (2002) pontua que:

A formação de professores por meio da pesquisa é, acima de tudo, um método ativo de formação teórica [...] é um ponto de entrada em um terreno comum, onde a postura científica e a prática podem se unir com a intenção de elucidar alguns fenômenos buscando compreendê-los ou explicá-los melhor, juntando o saber local e o método científico (p. 102).

Essa formação teórica propiciada pela pesquisa permite ao professor/a olhar os problemas da realidade sob a ótica de teorias, tornando mais fácil a compreensão de certos fenômenos, pois a pesquisa busca revelar o que está oculto, estabelecer ligações, permite ao professor/a interpretar fatos didáticos e educativos (PERRENOUD, 2002).

A fim de que o curso de formação se desenvolvesse da forma mais proveitosa possível no tempo universidade, assim como nas orientações dos projetos no tempo comunidade, os quais possuíam temáticas diversas, os/as professores/as formadores/as foram selecionados através de um edital que exigia diversas especificações:

a) Graduação/Licenciatura em Educação do Campo e/ou na área de conhecimento requerida ou em áreas afins; b) Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; e/ou Especialização lato sensu; e/ou mestrado; e/ou doutorado na área de conhecimento requerida ou em áreas afins; c) Experiência mínima comprovada de 120 (cento e vinte) horas como professor(a) no ensino superior(graduação, especialização, mestrado ou doutorado); e/ou experiência mínima comprovada de 120 (cento e vinte) horas como professor(a)em cursos de aperfeiçoamento em Educação do Campo e/ou coordenador(a) de atividades educacionais nesta área; e/ou experiência mínima comprovada de 5 (cinco) anos como professor em escolas multisseriadas do campo ou quilombolas (EDITAL SELEÇÃO DE PROFESSORES PROGRAMA ESCOLA DA TERRA- PE, 2014, p.07).

Assim como nas falas das professoras anteriormente, que pontuaram que os projetos tiveram por ponto de partida a realidade dos mesmos, as experiências do dia-a-dia, percebemos a partir das especificações para seleção dos/as professores/as formadores/as que mais uma vez a experiência⁷ da vivência também é considerada como produtora de conhecimentos válidos, tendo em vista que a comprovação de experiência é um dos critérios da seleção.

Os saberes experienciais são definidos por Tardif (2008) como “O conjunto de saberes atualizados, adquiridos, necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e nem dos currículos. [...] constituem a cultura docente em ação” (p. 48,49).

Sabemos que tão importante como o saber teórico científico, é o saber advindo da prática, pois esta é um movimento, no qual o/a professor/a à luz das teorias reinventa seu fazer docente, afim do melhor aprendizado de seus/uas alunos/as. Por isso a importância de o edital de seleção de formadores/as considerar também esses aprendizados, assim como a formação em si, que proporciona a prática reflexiva dos/as professores/as sobre a própria prática.

Nessa direção, sabendo da importância da construção de aprendizagens advindas das ações do Tempo Universidade, articuladas ao Tempo Comunidade, as professoras apontam ainda diversos elementos, que segundo elas estiveram presentes na formação desenvolvida pelo Programa Escola da Terra “Áreas de conhecimento, educação do campo, Agroecologia, agricultura familiar, integração de saberes, relação escola comunidade, educação matemática, metodologia da alternância” (PVIII, out., 2016).

No depoimento acima, percebemos que os diversos elementos citados possuem uma relação direta com a educação do campo, uma vez que essa educação visa, de acordo com Caldart (2004), a construção da escola do campo de acordo com o projeto educativo dos sujeitos do campo, trazendo para a escola matrizes pedagógicas “ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura [...] pensar a escola a partir do seu lugar, de seus sujeitos [...]” (p. 157).

Para o Programa Escola da Terra o currículo é tratado a partir das áreas de conhecimento, outra especificidade destacada por nossos sujeitos, característica da Pedagogia da Alternância. A formação por áreas de conhecimento busca a superação da disciplinarização dos conhecimentos, ainda predominante nos currículos escolares, uma vez que esse modelo preza

⁷Compartilhamos da perspectiva de Larrossa (2002) ao explicitar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21), se nos toca, provoca inquietações, reflexão, deixa aprendizados.

pela “construção linear do conhecimento” engessando-os através das disciplinas, pois “não possibilita ao aluno fazer relações entre tais conhecimentos” (FIOD, 2012, p. 155).

Nesse sentido, a formação por área de conhecimento vem nas múltiplas relações do dia-a-dia a possibilidade de construção do conhecimento e não apenas na sala de aula. De acordo com o PPP do Programa Escola da Terra (2014) seis áreas de conhecimento foram contempladas no curso:

Área 1: educação do campo: princípios, fundamentos e políticas públicas; Área 2: ciências humanas com enfoque na educação do campo. Área 3: ciências da natureza e educação do campo. Área 4: agroecologia. Área 5: língua portuguesa e educação do campo. Área 6: linguagens matemática e educação do campo (p. 07).

O trabalho com os conceitos e temáticas de cada área de conhecimento desenvolveu-se segundo o PPP (2014), de forma dialógica entre si, e destas com os saberes da realidade dos povos do campo, na perspectiva da Integração de Saberes.

Arroyo (2007) ao discorrer sobre a formação para professores/as das escolas do campo, destaca as reivindicações dos Movimentos Sociais na luta por uma educação realmente pensada para os povos do campo. Dentre as reivindicações desses movimentos está outros modelos de formação de professores/as “[...] que extrapolem a estreita formação por disciplinas e avance para a formação por áreas e, se possível, em mais de uma área do conhecimento” (p. 168).

Nesse viés, podemos considerar o Curso de formação Programa Escola da Terra como um dos resultados dessa luta, pois este contemplou seis áreas de conhecimentos, assim também como outras especificidades reivindicadas por esses movimentos, tais como:

[...] entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, indenitária dos povos do campo; [...] centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo; [...] o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo [...] na administração e no fundamento das escolas multi-idades, agrupamentos por idades, por experiência de vida e trabalho, unidocência, docência por coletivos de idades; [...] desvincular à responsabilidade de bancos e agências de financiamento; [...] (ARROYO, 2007, p. 163-172, grifo nosso).

Os movimentos sociais ao realizarem tais reivindicações para o formação do/a professor/a que atuará na escola do campo, compreendem que esse/a professor/a para trabalhar com os/as sujeitos/as do campo necessita compreender a história desse espaço, suas lutas, as especificidades desse contexto para que assim possua subsídio para inserir no espaço escolar às matrizes culturais do local.

Dessa forma a Alternância pedagógica corrobora bastante nesse sentido, uma vez que a sala de aula do/a professor/a e a comunidade na qual está inserida é objeto de estudo e investigação, possibilitando a integração dos saberes escola/ comunidade.

Mesmo considerando o Programa Escola da Terra como o modelo de formação que até o presente mais adequa-se a realidade das escolas multisseriadas do campo pela sua metodologia diferenciada, destacamos que isso não significa que ela irá resolver todas as questões no que concerne à educação para esse espaço, tampouco que não houve desafios no decorrer da vivência da mesma pelos nossos sujeitos.

Nesse viés, apontamos como um dos desafios iniciais os dias de realização do tempo universidade, pois esse era composto de três dias consecutivos, geralmente quinta-feira, sexta-feira e sábado, os quais eram considerados cansativos pelos/as professores/as e principalmente por adentrar no final de semana. Outro elemento que destacamos é a resistência inicial desses/as profissionais a formação no que concerne aos estudos epistemológicos e sua relação com a prática, uma vez que estes/as não estavam habituados a isto.

4.2 Contribuições da Pedagogia da alternância: da integração de saberes e agroecologia ao ensino disciplinarizado.

O curso de aperfeiçoamento Programa Escola da Terra para professores/as das escolas do campo multisseriadas e quilombolas, teve por característica principal o trabalho através da Alternância pedagógica. Essa Pedagogia é pautada na vivência da formação no tempo universidade e no tempo comunidade, no espaço escolar e no espaço não-escolar, valorizando a cultura e os saberes sociais do alternante, rompendo com a concepção que na teoria é uma coisa e na prática é outra, pois como pontua Vázquez (2011): “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação” (p.234), existindo uma unidade entre ambas.

Primando por uma formação integral, que vai além de apenas estudos teóricos, a Pedagogia da Alternância elencada a formação dos/as professores/as das escolas multisseriadas do campo, através do Programa Escola da Terra, considera o/a alternante autor de sua própria formação, uma vez que suas experiências e sua reflexão sobre a própria prática são elementos essenciais nesse processo de aperfeiçoamento de conhecimentos que é a formação continuada.

Reconhecendo a importância de participar de uma formação continuada que tem por base a realidade/experiências dos professores como ponto inicial de discussão, os sujeitos de nossa pesquisa pontuam que:

Proporciona ao professor adquirir novos conhecimentos necessários para lidar com os desafios da sua prática, bem como oferecer meios para projetar, inovar e sistematizar novas propostas pedagógicas, pois estudamos nossos próprios desafios (PVII, out., 2016).

E PIII complementa: “Desperta em nós a reflexão diária para uma prática mais construtiva, para transformação e melhoria de vida dos sujeitos do campo” (PIII, out., 2016).

No depoimento das professoras é ressaltada a reflexão da própria prática como elemento que surgiu com o estudo da realidade cotidiana de suas salas de aula, proporcionado pelo curso de aperfeiçoamento em educação do campo Programa Escola da Terra. Nessa direção, Perrenoud (2002) pontua que:

A formação em uma prática reflexiva[...] permite suscitar o problema, oferece algumas ferramentas e estimula uma forma de sensatez, a qual consiste em abandonar as certezas, os problemas definitivamente resolvidos e os pareceres egocêntricos (p. 63).

Nessa visão, ninguém aprende a refletir sozinho, a formação continuada é apontada pelo autor como um dos meios que pode levar o/a professor/a a desenvolver a prática reflexiva. Analisando a própria prática este é capaz de identificar o problema e propor-lhe soluções a luz de teorias, uma vez que “a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construído por outros” (IDEM, 52).

É notório também que essa reflexão em torno da própria prática não se restringiu apenas aos conteúdos a serem trabalhados em sala. A formação oferecida pelo Programa Escola da Terra desenvolvida em alternância pedagógica despertou também nesses profissionais um novo olhar sobre o campo e sua cultura, sobre o papel relevante que tem as famílias e a comunidade no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, visto que todos as nossas sujeitas destacaram que a formação as ajudou em sua prática docente:

Permitiu conhecermos os direitos que a educação do campo tem, a valorização da cultura do aluno como ponto de partida para nossas atividades (PII, out., 2016).

Ofereceu novos métodos de vivenciar na prática um novo conceito que valoriza o meio rural e o aluno do campo para o campo (PVII, out., 2016)

Percebemos diante das colocações das professoras o desenvolvimento da integração de saberes escola/alunos/famílias/comunidade, na qual há uma valorização dos conhecimentos extraescolares, aprendidos na coletividade da vida cotidiana, como pontua Lima (2014):

[...] os conhecimentos sistematizados estudados nas várias áreas do currículo escolar se relacionam com saberes não escolares. Dentre eles, os saberes populares adquiridos na experiência de vida dos sujeitos e de seus familiares,

na convivência com o trabalho, no desenvolvimento das atividades produtivas, nas organizações sociais e igrejas, dentre outros espaços sociais (p. 47).

Pensar o ensino na perspectiva da integração de saberes é considerar o sujeito do campo como participante ativo de sua própria aprendizagem, como produtor de conhecimentos. É valorizar não apenas os conteúdos curriculares historicamente considerados válidos, mas é fazer um paralelo entre estes e os elementos culturais e sociais que aquela comunidade que a escola está localizada considera como importante e necessita para a melhoria de vida.

Essa perspectiva da inserção da integração de saberes a sala de aula é reforçada ao indagarmos se a metodologia da alternância, utilizada pela Formação do Programa Escola da Terra, ajudou-as a fazer alguma inserção em sua prática e quais foram elas, unânime, responderam que sim:

Na universidade estudávamos a teoria e na sala a gente percebia na prática, como os alunos mudam quando estão discutindo a própria realidade. Posso citar como inserção a parceria com a comunidade para reciclar o lixo. Os pais vem a escola e ensinam coisas de material reciclado. Juntamos o que pode ser reciclado e levo para vender, as mães vem ensinar receitas, procuro sempre trazer algo da localidade dentro dos conteúdos (PV, out, 2016).

Assim como PV, as demais professoras citaram a parceria escola comunidade como uma das inserções que fizeram em sua prática, valorizando os saberes e fazeres do povos do campo, possibilitando aos alunos/as problematizarem a própria realidade, pois como pontuado por Caldart (2004) a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos e seus diferentes saberes.

No PPP do Programa Escola da Terra (2014), a integração de saberes faz parte de um de seus princípios, pois está elencada diretamente a Pedagogia da Alternância, pressupondo o “diálogo entre os saberes escolares e os saberes da realidade das comunidades atendidas [...] instrumento fundamental da formação” (p.05,06). Assim, notamos os primeiros frutos da formação vivenciada por essas professoras, uma vez que o diálogo instituído com a comunidade e a abertura do espaço escolar para participação da mesma, pressupõe uma mudança de postura na forma de enxergarmos a escola do campo, não mais como aquela que precisa apenas alfabetizar os sujeitos desse espaço, sanando um problema emergencial, mas aquela que busca fortalecer a identidade desses sujeitos, sua relação com o trabalho e a terra.

Os projetos de intervenção social e pedagógica também são exemplos desse diálogo escola/comunidade, uma vez que segundo nossos sujeitos, as problemáticas discutidas emergiram da realidade na qual a escola está inserida, como destacado no quadro a seguir.

QUADRO IV: TEMÁTICAS DOS PORJETOS DE INTERVENÇÃO

SUJEITO	TEMÁTICA	RELAÇÃO COMUNIDADE//REALIDADE
PI/PII	Alimentação saudável sem agrotóxicos.	Por ser comunidade rural e o meio de sobrevivência da comunidade é a agricultura, há o uso abusivo de agrotóxico nos alimentos, contaminando o solo
PIII	As dificuldades de leitura dentro do contexto ambiental: o uso de agrotóxicos	A comunidade onde trabalhamos a sua maior produção é flores. O uso de agrotóxico é considerado normal e insubstituível pelos agricultores da região.
PIV	Valorizando a leitura e escrita no campo	Existem crianças e pais que veem a escola apenas como uma obrigatoriedade, não manifestam interesse pela aprendizagem da leitura. A intensão é que alunos e comunidade descubram como a leitura é relevante e fundamental para suas vidas e como ela pode ajudar a transformar a realidade da comunidade local.
PV	O lixo que produzimos no processo de valorização do espaço do campo.	Não temos coleta de lixo e ele tem vários destinos, queimado, jogado na terra.
PVI	A valorização da agricultura familiar através do processo de ensino e aprendizagem na escola do campo.	Todos os pais de alunos e quem vive na comunidade trabalha na agricultura, no trabalho braçal, usam muito agrotóxico nas lavouras.
PVII	Os impactos dos agrotóxicos a saúde e ao meio ambiente.	Na comunidade escolar a principal atividade é o plantio de flores, o que resulta no uso intenso dos agrotóxicos.
PVIII	A falta de emprego na comunidade	A maioria da comunidade se desloca durante o dia do âmbito rural para a cidade a fim de trabalhar e retornar a suas casas à noite deixando seus filhos sozinhos e na maioria das vezes sem o acompanhamento necessário para o sucesso do aprendizado, pois assim dificulta a parceria escola e família o que acredito ser um grande prejudicial.

Fonte: Quadro construído para o desenvolvimento dessa pesquisa com base nas informações fornecidas por nossos sujeitos, out., 2016.

Percebemos a partir da análise do quadro que a maioria de nossas sujeitas trabalharam como temática a questão do uso de agrotóxico, mesmo em espaços distintos as justificativas da escolha das problemáticas são bem parecidas, por predominar a agricultura há utilização de uma grande quantidade de agrotóxicos para cultivá-la.

No corpus dos projetos identificamos também diversos indícios da integração de saberes, tendo em vista que a comunidade foi chamada a dialogar com os estudantes e vice-versa, através das várias parcerias firmadas para a realização e vivência do projeto:

Neste projeto, envolveremos os pais, alunos, professor, funcionários [...] e toda a comunidade escolar para juntos, enfatizarmos a importância do trabalho em grupo. Ressaltando um leque de conhecimentos e ideias que serão partilhadas na sua vida campestre através de vivências do cotidiano. [...]um pai de aluna [...] se disponibilizou a construir uma horta móvel para nossa escola, além de financiar todo o material da confecção da mesma, já nos presenteou com quase todas plantas em processo de desenvolvimento. Já o outro [...] confirmou sua presença para ensinar como se planta (inhame e cará São Tomé). Também teremos a participação de uma mãe[...] que irá ensinar

como se faz um delicioso escondidinho de inhame (PROJETO DE INTERVENÇÃO PVI, out., 2016).

Percebemos a abertura do espaço escolar para o ensinamento de saberes outros que não estão no currículo através das parcerias firmadas. A integração de saberes leva a uma educação problematizadora que considera a realidade dos sujeitos como objeto de investigação, buscando desvelá-la através da reflexão sobre a mesma, sobre os problemas que a compõem, superando o intelectualismo alienante (FREIRE, 1987) que é imposto principalmente sobre os povos do campo. Por isso que os movimentos sociais reivindicam que a formação continuada para esse espaço seja pautada no:

[...] conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (ARROYO, 2007, p. 167).

A partir dos depoimentos das professoras foi perceptível o trabalho no Programa Escola da Terra em torno dessas temáticas destacadas por Arroyo (2007) durante a formação, pois além do trabalho com a integração de saberes apontado por elas, a ênfase na agroecologia é outro elemento que as professoras trouxeram para sua prática apontada como ação oriunda do projeto de intervenção que também se mantém em sua prática.

Sempre converso com os alunos a importância dos alimentos sem agrotóxicos, mantivemos a horta de verdura na escola (PII, out., 2016).
Mantivemos a horta na escola, sempre conversamos sobre a valorização da terra, das plantações, dos cuidados com o meio ambiente (PVI, out., 2016).

A agroecologia foi uma das seis áreas de conhecimento que fez parte da formação do Programa Escola da Terra, nesse viés, percebemos mais uma vez a materialização da formação na luta por uma mudança na perspectiva de produção de alimentos no campo, que infelizmente nos contextos de pesquisa ainda é a base de agrotóxicos.

Machado e Filho (2014) conceituam a agroecologia como: “[...] um processo de produção agrícola-animal e vegetal- [...] que viabiliza a produção de alimentos limpos, sem venenos” (p.36). Assim, o trabalho dessas professoras com vistas a conscientização dos malefícios dos agrotóxicos para com a nossa saúde e a manutenção de uma horta agroecológica na escola, é um ponto inicial para uma mudança futura, pois há uma resistência dos agricultores

a sair da zona de conforto para arriscar em algo novo, como destacado por PIII no relato dos resultados da vivência do projeto de intervenção social e pedagógica:

Visitamos agricultores e fizemos entrevistas com eles [...] nessas entrevistas ficou claro a resistência dos agricultores para uma possibilidade de não utilizar agrotóxicos, mas disseram que se alguém provasse a eficácia dos meios alternativos contra as pragas eles talvez mudassem de ideia (PROJETO DE INTERVENÇÃO PIII, p.20, 2015).

A colocação dos agricultores reforça ainda mais o papel que a escola tem na desconstrução de estereótipos criados em torno das tecnologias sustentáveis de produção de alimentos, como é o caso da agroecologia. Fica evidente a parceria que ela (escola) precisa firmar com instituições e profissionais que possam esclarecer aos agricultores os prós e os contra desse método alternativo de produção que já existe a mais de 50 anos e é desconhecido para muitos, pois essa é a perspectiva da educação do campo, educar estas pessoas, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu destino (CALDART, 2004).

É notório também diante desse depoimento, que os agricultores não estão conformados com a produção de alimentos que são um veneno para a própria saúde e estão abertos ao diálogo. Como pontuado por Machado e Filho (2014) é preciso desconstruir os conceitos e técnicas proliferados pelo agronegócio⁸ e “em seu lugar estudar e incorporar saberes que promovam as tecnologias limpas” (p. 38). Por isso se faz necessário uma escola do campo que discuta os problemas da comunidade, que integre os saberes e possibilite a esses pais e integrantes da comunidade a oportunidade de conhecer estas outras formas de produção que muitas vezes lhes é negada por estratégia do agronegócio.

Diante dos depoimentos, percebemos que a formação do Programa Escola da Terra levou os nossos sujeitos a não apenas agir no contexto, no momento da intervenção e vivência do projeto, mas posteriormente também, pois mesmo após o término do curso de formação encontramos indícios de que as aprendizagens construídas a partir da metodologia da alternância se mantêm em sua prática, principalmente no trabalho com a comunidade a partir da problematização das vivências.

⁸Compreendemos o agronegócio na perspectiva de Machado e Filho (2014) como a agricultura industrial, que agride o meio ambiente através dos agrotóxicos, gera uma perversa concentração de terra e renda, conspira contra a biodiversidade e marginaliza o campo vendo-o apenas como espaço de exploração de recursos e mão-de-obra barata.

A área que mais exploro é agroecologia e agricultura familiar (trabalhos em relação ao meio ambiente, as outras formas de agricultura sem usar agrotóxico, mostro como essa prática vem crescendo, com fotos, vídeos, realidade da comunidades vizinha que já tem o investimento na agricultura familiar (PIII, out., 2016).

Essas ações também são encontradas nos planejamentos das professoras, tais como:

Pesquisa sobre os problemas ambientais da comunidade para apresentação (CADERNO DE PLANEJAMENTO PI, maio, 2016);

Construção de frases com alertas para a preservação através da observação de imagens relacionadas a problemas da comunidade (CADERNO DE PLANEJAMENTO PVIII, junho, 2016);

Produção textual sobre o desmatamento local (CADERNO DE PLANEJAMENTO PVII, setembro, 2016);

Concebemos o planejamento a partir de Vasconcellos (2000) como a antecipação “mentalmente de uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto” (p.79). Nesse sentido, percebemos diversas inserções das problemáticas de cada localidade no planejamento das mesmas. A reflexão sobre a própria prática realizada pelas professoras não se deteve apenas a sala de aula, expandiu-se para o meio social, desenvolvendo a práxis: “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade” (FREIRE, 1987, p.52).

A análise dos planejamentos das professoras nos permitiu ainda identificar como é realizado o trabalho pedagógico com as escolas multisseriadas, pois infelizmente o currículo ainda é apresentado como um dos maiores entraves para o trabalho com a educação do campo, pois este não é elaborado pela escolas e comunidade do campo, e sim enviado pela secretaria de educação.

Nessa análise notamos que mesmo a formação do Programa Escola da Terra tendo por base o trabalho a partir das áreas de conhecimento, e as professoras tendo apontado a integração de saberes e a agroecologia como elementos que se mantiveram em sua prática mesmo após o término da formação, identificamos algumas divergências entre a metodologia do projeto de intervenção social e pedagógica e aquela utilizada no dia-a-dia após o término do curso.

Os planejamentos analisados são pautados em sua maioria pela égide da disciplinarização como vemos nos extratos a seguir:

Data: 19/04/2016

Matemática: Problemas de subtração / Português: Interpretação de texto (extrato do caderno de planejamento de PI, out., 2016);

Data: 16/03/2016

Matemática: Adição / Ciências: o corpo humano (extrato do caderno de planejamento de PII, out., 2016);

É perceptível que as disciplinas são trabalhadas isoladamente sem nenhuma conexão entre os conteúdos, e isso se repete na maioria dos planejamentos. Ao indagarmos as professoras a respeito de como se desenvolve o processo de ensino elas destacam:

Por disciplinas, a secretaria nos envia uma grade de disciplinas e conteúdo a serem trabalhadas durante o ano letivo, porém como professora e responsável pela turma sempre faço um paralelo com a realidade da comunidade pela qual a escola está inserida. (PVIII, out., 2016).

A colocação de PVIII reaviva uma velha discussão que permeia a educação do campo, o lugar do currículo no processo de ensino, tendo em vista que este é intencional e seletivo dos saberes considerados válidos. A fala da professora deixa claro que não são os/as professores/as que selecionam os conteúdos a serem trabalhados e sim a secretaria. Assim como aponta que esse currículo não vem adequado a sua realidade, à medida que ela precisa usar de sua “liberdade” como professora da turma para adequá-lo. Nesse viés, Corrêa (2005) pontua que:

O currículo dessa escola apresenta-se, portanto, assentado, fortemente num modelo disciplinar de construção do saber, no qual reside a prevalência e determinação do conhecimento científico; as áreas do conhecimento são trabalhadas de forma fragmentada, justaposta, rígida e hierarquizante, dicotômica da realidade concreta, dos modos de vida, dos saberes e das culturas dos sujeitos do campo da região amazônica. Isso exemplifica uma apartação e hierarquização entre esse modelo curricular e o mundo real dos sujeitos, como se o primeiro (modelo curricular disciplinar) fosse o início e fim de todas as coisas. Esse modelo é conteudista e transmissivo, porque trabalha segundo a lógica da transferência mecânica dos conteúdos, quanto mais reter e memorizar conteúdo, mais é classificado como «melhor estudante», conforme seu processo classificatório e meritocrático. Isso se sustenta num discurso universal e neutro, segundo o qual esse conhecimento, não somente é válido para todos (as), como o único portador da verdade absoluta, desprovido de qualquer interesse. (p.174)

A forma que o currículo dessas escolas está posto vai de encontro aos elementos da Pedagogia da alternância trabalhados durante a formação do Programa escola da Terra que prima por um ensino contextualizado, na qual o professor é mediador do conhecimento, assim como em relação à própria legislação vigente, pois as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013a) enfatizam em seu art. 35 que:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos

essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2013a, p.73).

O marco regulatório acima, destaca a necessidade de se respeitar o contexto do campo no que concerne à cultura e demais especificidades desse espaço, o que infelizmente diante dos apontamentos dos planejamentos e falas de nossas sujeitas não identificamos. Identificamos sim, uma luta por parte das professoras tentando superar esse sistema e colocar em prática metodologias de ensino que apontam para uma educação mais problematizadora. “[...] O diário escrevemos por disciplina, os livros são por disciplinas, o sistema ainda é assim, porém graças aos meus estudos posso trabalhar diversas áreas de conhecimento em qualquer disciplina” (PIII, out., 2016).

PIII ancora-se em seus estudos para justificar a sua prática de transgressão ao currículo posto buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A colocação da professora corrobora com o que é enfatizado por Fiod (2012) ao destacar que o ensino por áreas de conhecimento ou interdisciplinar propõe a unificação do saber mediante a interação das disciplinas científicas, os currículos flexíveis, à compreensão de que a realidade é composta por fatos interligados casualmente. Já o saber disciplinarizado, unitário; a separação, a dicotomia entre teoria e prática, desconsiderando os saberes dos alunos.

Para além do paradigma da disciplinarização encontrado na maioria dos planos de aula, podemos fazer um paralelo com o projeto de intervenção pedagógica e social desenvolvido por essas mesmas professoras como requisito da formação do Programa escola da Terra, no qual as disciplinas não aparecem, mas os conteúdos não deixam de serem trabalhados, como podemos ver no processo metodológico abaixo:

- Realizar uma aula de campo com os alunos visitando algumas das principais plantações da localidade;
- Construção de gráficos com os tipos de plantações da localidade;
- Trabalhar os textos informativos (O que são agrotóxicos e Impactos a saúde e ao Meio Ambiente) com ilustrações para realizar leituras e atividades oral e escrita;
- Roda de leitura onde serão apresentadas algumas questões sobre o tema, discursões e em seguida construções de frases e produção textual;
- Os alunos realizarão uma pesquisa com alguns produtores da região a respeito do uso dos agrotóxicos bem como a forma de proteção ao aplicarem esses produtos;
- Utilização de vídeos na sala de aula sobre uso dos agrotóxicos;
- Construção de cartazes com recortes de figuras representando o meio ambiente e os bens favoráveis disponíveis;

- Palestra com algum agrônomo para esclarecimento do tema e debates;
- Solicitação ao município para o serviço de coleta de lixo;
- Trabalhar com a música “A natureza Condenada” de Lúcio Siqueira;
- Realização de dinâmicas diversas que retratem o tema estudado;
- Construção de paródias e poemas retratando a problemática do projeto;
- Realização de pesquisa sobre a existência de plantações orgânicas na região;
- Construção de maquetes representando uma estufa de flores, suas principais características e seus impactos;
- Culminância do projeto onde os alunos farão a apresentação de todo o conteúdo e tudo que foi trabalhado durante a vivência do projeto. (PROJETO DE INTERVENÇÃO PVII, 2015, p.12).

Diante desse extrato das ações do projeto de PVII é possível identificarmos conteúdo de todas as áreas de conhecimento, a interação das disciplinas como bem disse Fiod (2012), sem as barreiras invisíveis que o currículo impõe. Se realizarmos uma classificação dessas ações de acordo com as áreas de conhecimentos trabalhadas na formação do Programa Escola da Terra, veremos que elas são contempladas:

QUADRO V: CLASSIFICAÇÃO DAS AÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO DE PVII DE ACORDO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

ÁREA	AÇÕES METODOLÓGICAS
Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de maquetes representando uma estufa de flores, suas principais características e seus impactos; ➤ Realizar uma aula de campo com os alunos visitando algumas das principais plantações da localidade.
Ciências da Natureza e Educação do Campo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos realizarão uma pesquisa com alguns produtores da região a respeito do uso dos agrotóxicos bem como a forma de proteção ao aplicarem esses produtos; ➤ Utilização de vídeos na sala de aula sobre uso dos agrotóxicos; ➤ Construção de cartazes com recortes de figuras representando o meio ambiente e os bens favoráveis disponíveis.
Agroecologia.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de pesquisa sobre a existência de plantações orgânicas na região.
Língua Portuguesa e Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar os textos informativos (O que são agrotóxicos e Impactos a saúde e ao Meio Ambiente) com ilustrações para realizar leituras e atividades oral e escrita; ➤ Roda de leitura onde serão apresentadas algumas questões sobre o tema, discursões e em seguida construções de frases e produção textual.
Linguagens Matemática e Educação do Campo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de gráficos com os tipos de plantações da localidade; ➤ Construção de maquetes representando uma estufa de flores, suas principais características e seus impactos.

Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Polícias Públicas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palestra com algum agrônomo para esclarecimento do tema e debates; ➤ Solicitação ao município para o serviço de coleta de lixo.
---	--

Fonte: Quadro construído para o desenvolvimento dessa pesquisa com base nas informações do projeto de intervenção PVII, 2016.

As ações que compõem esse quadro estão relacionadas diretamente a realidade dos/as alunos/as, possuem conteúdo de um currículo no e do campo, busca a formação do sujeito crítico perante sua realidade, instigando-o a buscar conhecimento através das descobertas que faz no seu próprio contexto.

A luta dessas professoras em transgredir esse paradigma disciplinar as tornam solitárias nesse processo, pois tiveram uma formação que prima pela interdisciplinaridade e a colocam em prática de forma esporádica, driblando um diário de classe, uma matriz curricular e os livros didáticos que primam pela disciplinarização.

Assim, diante do exposto percebemos que diversas são as contribuições da Pedagogia da Alternância a essas professoras participantes da formação. O desenvolvimento de uma prática reflexiva, a integração de saberes e o reconhecimento que a educação do campo necessita desse olhar diferenciado, de um currículo próprio, de outras metodologias de ensino é um grande passo para a quebra da visão que o campo é um lugar atrasado em trabalho e conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Realizada com o propósito de analisar como a formação continuada de professores na multissérie, Programa Escola da Terra, contribuiu com a prática docente a partir da alternância pedagógica, esta pesquisa partiu do pressuposto que a formação oferecida pelo Programa Escola da Terra auxiliou a prática docente, considerando as especificidades do Programa, tais como: trabalho por área de conhecimento, enfoque nos níveis de aprendizagem, a integração dos saberes, a discussão em torno da educação do campo, assim como proporcionou a reflexão a partir da própria prática no desenvolvimento do projeto de intervenção, o qual foi confirmado. Para tanto, procuramos caracterizar as especificidades da formação continuada em alternância pedagógica propostas e desenvolvidas pelo Programa Escola da Terra, além de analisar como os/as professores/as que trabalham com a multissérie veem as contribuições da Pedagogia da Alternância em sua prática docente e por fim identificar em que os projetos de intervenção pedagógica e social, desenvolvidos no tempo comunidade, se aproximam das práticas dos/as professores/as.

Foi perceptível desde o levantamento realizado das produções científicas sobre o nosso objeto de estudo, a formação continuada de professores/as para escolas multisseriadas do campo a partir da alternância pedagógica, à carência nas discussões em relação a formação de professores/as para o trabalho nas escolas multisseriadas do campo. Após uma leitura mais aprofundada das produções encontradas identificamos um elemento comum entre elas; uma crítica as formações, principalmente no que concerne à inexistência do diálogo entre os conhecimentos trabalhados nessas e o espaço de trabalho dos/as professores/as, ficando evidente a necessidade de uma formação diferenciada que contemple as especificidades de cada localidade, para que assim os/as professores/as possam redirecionar sua metodologia de ensino, visando formar sujeitos críticos e ativos na sociedade.

A análise dos dados revelou que a formação continuada de professores/as para a multissérie, Programa Escola da Terra, contribuiu com a prática docente a partir da alternância pedagógica subsidiando o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte das professoras, possibilitando a integração de saberes escola/comunidade através da valorização da experiência e da cultura dos sujeitos desse espaço, integrando as professoras e alunos/as na luta por uma agricultura sustentável.

Mediante a caracterização das especificidades da formação, identificamos que poucas foram as formações oferecidas para as professoras da rede municipal do campo da cidade de Gravatá-PE. Nesse sentido foi destacado por parte de nossas sujeitas o Programa Escola da Terra, o qual possibilitou uma aproximação com a realidade, permitindo a interação com os conhecimentos a serem construídos, possibilitando as professoras serem pesquisadoras de sua própria prática, mostrando que teoria e prática não estão dissociadas.

Dentre as especificidades da formação ofertada pelo Programa Escola da Terra houve destaque para a alternância pedagógica, a elaboração dos projetos, o acompanhamento pedagógico realizado pelo tutores/as e professores/as formadores/as, e as áreas de conhecimento. Esses elementos estão relacionados entre si, à medida que o princípio da alternância não desvincula o profissional de sua realidade; as áreas de conhecimento buscam a quebra do ensino disciplinarizado e a interação entre os diversos saberes, o que é colocado em prática através da elaboração e vivência do projeto social e pedagógico que toma por princípio uma problemática da realidade do cursista; e por fim, o acompanhamento pedagógico dos projetos que corrobora com o desenvolvimento da prática reflexiva, uma vez que após a visita de campo o/a professor/a formador/a terá mais propriedades para inferir sobre o projeto.

Nesse sentido, o trabalho com a Pedagogia da Alternância na formação de professore/as através do tempo universidade e do tempo escola/comunidade trouxe contribuições a prática docente, uma vez que identificamos sob o olhar das professoras, inserções em sua prática de elementos que foram constitutivos da formação: reflexão sobre a própria prática, a integração de saberes escola comunidade, a luta pela transgressão de um currículo hegemônico e disciplinar, assim como pelo desenvolvimento sustentável do campo.

Ao mesmo tempo que identificamos inúmeras contribuições da formação a prática das professoras, foi notório também através da análise dos planejamentos e dos projetos de intervenção das mesmas as contradições existentes entre os elementos que constituem a formação e aqueles que são o suporte dessas professoras em sala de aula, principalmente no que concerne ao diário de classe, livro didático e matriz curricular.

Diante do marco legal que estabelece a adequação de metodologias e currículo a escola do campo, percebemos que a formação ofertada a esses profissionais primou pela valorização do campo, da relação com a terra, das culturas existentes, mas os suportes no espaço de trabalho não, eles contradizem a lógica da norma prescrita e da formação. Os planejamentos disciplinares, com conteúdo sem nenhuma relação entre si e tão pouco com a comunidade, esporadicamente encontramos realmente um conteúdo curricular vivo, que suscitava uma discussão problematizadora.

Nesse viés, os sistemas de ensino ainda necessitam avançar. Não adianta uma formação que preze pela valorização do campo, que dá liberdade de trabalho ao professor/a durante sua execução e posteriormente esses mesmos/as professores/as são limitados a colocá-la em prática e precisam usar de sua “liberdade em sala” para inserir os conhecimentos considerados pertinentes à realidade dos/as alunos/as, pois o currículo foi construído sem a participação da comunidade. Mesmo com diversos indícios relatados pelas professoras de que a metodologia do programa foi proveitosa, trouxe aprendizados, pois dialogava diretamente com os saberes e experiências locais, os elementos de suporte dessa prática continuam resistentes a mudanças.

Dessa forma, compreendemos a formação não apenas como uma ‘capacitação’, mas como um espaço dialógico, de construção de novos conhecimentos, troca de experiências e de discussões metodológicas, que proporcione ao professor/a refletir, buscar alternativas e não apenas reforçar o que ele/a já sabe. É necessário que o/a professor/a saia da “zona de conforto”, e comece a indagar, pois se queremos uma educação problematizadora, a formação também precisa ser. No entanto, a forma que está posta a materialização dessa formação que sob a ótica das professoras foi proveitosa, adentra pelo campo da oferta por obrigação e não pelo real desejo

de mudança, pois a reflexão a partir dos conhecimentos científicos suscitou curiosidades epistêmicas, permitiu a construção de saberes que o sistema impede que sejam materializados.

No que concerne aos limites da pesquisa destacamos dois elementos principais: o primeiro é que não conseguimos aprofundar as discussões em torno do trabalho por níveis de aprendizagem que pressupomos inicialmente. O segundo elemento foi o fato de não termos lançado mão da observação participante como instrumento de coleta de dados, o qual teve influência direta sobre o primeiro limite, pois temos indícios da materialização da formação sob a ótica das professoras, em seus projetos de intervenção, em alguns planejamentos, mas na prática não sabemos como esta acontece.

Nessa direção, apontamos como questões que poderão ser aprofundadas em pesquisas acadêmicas futuras: como a integração de saberes está presente nas atividades propostas pelos professores/as? Como a coordenação de educação do campo se posiciona em relação a essa divergência entre a formação e sua forma de materialização? Há elementos da Pedagogia da Alternância nos livros didáticos destinados à educação do campo? Como se desenvolvem essas formações oferecidas pela coordenação de educação do campo? Qual a participação das escolas e comunidades na seleção dos conteúdos que compõem o currículo?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo in ARROYO, Miguel González. CALDART. Roseli Salete. MOLINA. Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Que Educação Básica para os Povos do Campo?** Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. – Transcrição revista pelo autor. Disponível em:

_____. Políticas de Formação de educadores(as) do campo in **Cad. Cedes**. Vol.27 nº 72 Campinas: Maio/agosto, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004

_____. Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente. **Revista Marco Social, Educação do Campo**, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz; Rio de Janeiro, RJ. v. 12,

n. 12, jan. 2010. Disponível em: <http://www.marcosocial.com.br/artigos/movimentos-sociais-e-formacao-docente>

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.** Brasília, 1998.

_____. **Documento síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo CNBB- MST- UNEB- UNICEF – UNESNO.** Cajamar/Sp, novembro de 1999.

_____. **RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 06 DE 17 DE MARÇO DE 2009.**

_____. **PROJETO BASE ESCOLA ATIVA.** Brasília, 2010.

_____. **PROJETO BASE PACTO NACIONAL PEL ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.** Brasília, 2012.

_____. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.** Brasília: 2013a.

_____. **PORTARIA DE Nº 579, DE 02 DE JULHO DE 2013b.**

_____. **MANUAL DE GESTÃO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA.** Brasília: 2013c.

_____. **PORTARIA Nº 579 02 DE JULHO DE 2015.**

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção in ARROYO, Miguel González. CALDART, Roseli Salete. MOLINA. Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

EDITAL DE SELEÇÃO DE FORMADORES. NUPEFEC/UFPE. 01/2014.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões In AUED, Bernardete Wrublevski. VENDRAMINI, Célia Regina (org.) **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo, Outras Expressões. 2012.

FONTANA, Maria Iolanda. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. 37ª Reunião Anual da ANPEd. GT 08. 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3918.pdf> Acesso em Março de 2016.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro. Editora, 2008.

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

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação in **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GEIGNER, Paulo. **Caldas Aulete dicionário escolar da língua portuguesa online**, 2016. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em 10 de Jan. 2017.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HAGE, Maria do Socorro Castro. Ação/formação do professor das escolas multisseriadas no município de Igarapé- Açu- PA: retratos de uma realidade. 36ª Reunião Anual da ANPEd. GT 08. 2013. **Anais...** Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt08_posteres_aprovados/gt08_2682_texto.pdf. Acesso em Março de 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira; CORRÊA, Sérgio Roberto M.; MORAES, Edel. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo in HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes-. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej; A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. 29ª Reunião Anual da ANPEd. GT 13, 2006. **Anais** disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez. 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: DF, articulação nacional por uma educação do campo. Coleção por uma educação do campo, n°4. 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

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.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO. Luiz Carlos Pinheiro. FILHO. Luiz Carlos Pinheiro Machado. **A Dialética da Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco- UFPE- Centro Acadêmico do Agreste- CAA, Caruaru, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA. UFPE: 2014.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa in **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

ROCHA, Heliane Oliveira. Da Educação rural à Educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos in **Anais I Seminário Nacional Sociologia e Política**, UFPR, 2009. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20online/velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha.pdf>. Acesso em Janeiro de 2017.

SANTIAGO, Maria Eliete. NETO, José Batista. A prática do ensino como eixo estruturador da formação docente in SANTIAGO, Maria Eliete. NETO, José Batista (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 2006.

SANTOS, Edlamar O. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção.** Tese. Recife: PPGE UFPE, 2014.

SCALABRIN, Rosemeri. CORDEIRO, Georgina N.K. Formação de professores: alternância como elemento integrador. **Anais da Anpae**, UFRGS: Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/396.pdf.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco-UFPE- Centro de Educação, Recife, 2009.

SILVA, Fábio Dantas de S. Silva. Curso Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. 37ª Reunião Anual da ANPED. GT 03. 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3542.pdf> Acesso em Março de 2016.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7ª Ed. São Paulo. 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.