

## FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES QUEIMADENSES DOS ANOS INICIAIS

Prof.<sup>a</sup>. Me. Marta Oliveira Barros  
[barros.marta21@gmail.com](mailto:barros.marta21@gmail.com)

Profa. Dra. Maria José Guerra  
*Universidade Estadual da Paraíba*  
[maria1000.guerra@gmail.com](mailto:maria1000.guerra@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo é fruto de uma pesquisa de Graduação em Licenciatura em Pedagogia do sistema PARFOR/MEC/CNPQ/CAPES da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), realizada no ano de 2017. A pesquisa foi realizada em 2 escolas no campo, que funcionam na zona rural do município paraibano de Queimadas e teve como objetivo compreender quais as percepções que têm os sujeitos pesquisados (professores e representante da supervisão educacional municipal) sobre a influência de sua formação para a prática docente. Adotou-se a abordagem qualitativa, por meio do contato direto com o contexto social da sala de aula. Para tanto, utilizou-se os instrumentos da entrevista semiestruturada e conversas informais. Para a análise de dados optamos por fazer uso de um conjunto de técnicas de análise, desde a leitura criteriosa dos dados coletados, para melhor compreender o objeto da pesquisa e ao mesmo tempo, investigar que dimensão teórica deve-se dar ao tema. Tivemos como sujeitos da pesquisa: 5 professoras e 1 representante da Supervisão Educacional do município, que exercem à sua função nas escolas do campo pesquisadas. Os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade de se discutir as condições de formação do professor, que atua na escola do campo, tanto no âmbito do sistema educacional municipal local, quanto no processo de formação inicial e continuada, no sentido de o professor poder estudar mais sobre a educação do campo e descobrir estratégias de como trabalhar em sala de aula e de valorizar a cultura, história e a identidade da população do campo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Prática do professor. Escola do campo.

### INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação docente dos professores que atuam em escolas no campo, é fundamentada em concepções que consideram a Educação, como um processo de transferência do conhecimento e que é repassado no meio urbano a serviço de uma política compensatória. Enfatizando, assim, a dominação e o controle da população do campo, que conseqüentemente fomenta a ideia de que o campo é um lugar atrasado, e com a desvalorização da história, identidade e cultura do povo do campo resultando, muitas vezes, em êxodo rural.

Destarte essa pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre a formação do professor da escola do campo. Pois, na maioria das vezes o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo não se consolida emancipatória, quase sempre, por não valorizar a identidade do homem do campo, nem fazer uso do diálogo entre os conhecimentos formais e não formais e, conseqüentemente, o currículo é concebido a partir da reprodução das ideias da educação da cidade, que são dadas de forma individualista, competitiva, consumista e está, às vezes, a serviço do capitalismo industrial.

Considerando a importância da formação docente para a escola do campo e ouvindo alguns relatos já dados, no texto dos professores pesquisados, os quais exercem as suas funções em salas de aulas de escolas no campo, do município de Queimadas, no agreste paraibano, a partir do nosso estágio supervisionado III (Anos Iniciais do Ensino Fundamental I). Daí que surgiu o interesse de estudar e de ampliar essas reflexões, não pela visão de quem está distante da realidade da escola do campo, mas, pelos protagonistas do processo de ensinar, que são os professores. Buscamos apoio nos estudos de Araújo (2011); Caldart (2004 e 2012); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Arroyo, Caldart e Molina (1998), Orlandi (2000) entre outros.

Esta pesquisa objetiva compreender o que dizem os sujeitos pesquisados (professores e um membro da supervisão educacional municipal) sobre a influência de sua formação para a prática docente. Especificamente pretende-se: estudar os conceitos e princípios da Escola do Campo; identificar quais foram os avanços das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores do campo; analisar e discutir sobre a importância da formação inicial/continuada para a prática docente dos professores, que atuam nas escolas do campo.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Percurso metodológico**

A pesquisa se fundamentou na análise qualitativa, que se preocupa com as concepções sociais considerando os contextos históricos e culturais, como afirma Deslandes (2007):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social (p.20).

Nesse sentido, buscou-se analisar o dizer dos professores sobre a formação docente. Daí a necessidade de considerar o discurso dos sujeitos. Para Orlandi (2000, p.15), o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem:

com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Desse modo, a pesquisa tomou por base cinco etapas distintas, porém interligadas entre si.

Na *primeira etapa* da pesquisa de campo foi a escolha aleatória de 2 escolas que trabalhassem com o sistema de ensino dos anos iniciais e que funcionasse da zona rural, no município de Queimadas/PB. Uma dessas escolas localiza-se, no sítio das Campinas de Baixo, *locus* do estágio supervisionado III, em docência dos anos iniciais, e a outra escola escolhida é também porque a mesma trabalha com o sistema de ensino dos anos iniciais que é o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa. Esta segunda escola fica na comunidade do Zé Velho, que está localizada a margem da BR 104, mas o público é 100% do campo e todas essas escolas pertencem ao município queimadense.

Na *segunda etapa* foram consultadas as fontes bibliográficas que versam tanto sobre a Educação do Campo e formação docente, quanto acerca das leis e normativas da educação do campo, a fim de subsidiar com argumentos concretos, as análises dos dados coletados para a realização deste artigo.

A *terceira etapa* objetivou a ida as escolas, campo de pesquisa para obter a coleta de dados. Inicialmente o nosso contato foi realizado, por meio de uma conversa ao telefone, com a gestora das escolas e, na ocasião foram marcadas as visitas em cada unidade de ensino. Durante a execução da visita foi explicado que a pesquisa, que se pretendia realizar fazia parte de uma pesquisa acadêmica, com objetivo de desenvolver o trabalho de conclusão do curso de pedagogia.

Na *quarta etapa* a gestora nos apresentou então, aos professores e explicamos aos mesmos o objeto de nosso estudo, que era de pesquisar - a escola do campo e o processo de formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais, no município de Queimadas/PB -. A partir de então, a gestora autorizou a nossa participação junto aos professores e estes aceitaram participar livremente da pesquisa, respondendo aos questionários semiestruturados e relatando, em conversas informais, alguns dos seus desafios em lecionar em salas multisseriadas na escola do campo.

Para a realização da pesquisa utilizou-se, como instrumento de pesquisa dois tipos de questionário semiestruturado, que foi distribuído a um público de 5 (cinco) professores e a um supervisor educacional das escolas rurais de Queimadas/PB.

O questionário constava de perguntas discursivas e objetivas, acerca do objeto de estudo.

E, finalmente, após a realização da coleta de dados buscou-se nesta, *quinta etapa*, fazer a transcrição das falas, já dadas no texto, em seguida foi realizada uma reordenação de variáveis encontradas acerca do dizer de cada professor pesquisado, para finalmente partirmos tanto para a análise do questionário respondido pelos professores quanto para outras informações colhidas durante a entrevista, no diário de campo

#### *Sujeitos e local da pesquisa*

Constituíram-se os sujeitos da pesquisa 5 (cinco) professores, sendo: 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, cuja idade desses sujeitos é de 40 a 49 anos, e só um professor está com a idade de 24 anos. Os docentes trabalham no sistema de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental I, das 2 escolas municipais do município de Queimadas, Paraíba, Brasil. O único critério para escolha e participação foi que estes atuassem na/em sala de aula do sistema multisseriadas, na zona rural do município. Além dos professores dessas 2 escolas também houve a colaboração e a aplicação do questionário, com o supervisor educacional das escolas rurais do referido município.

Para a transcrição das falas obtidas mediante a aplicação do questionário foi necessário renomear os educadores em: **Professor (P1, P2, P3, P4 e P5)** e adotamos para o outro segmento entrevistado, neste caso o serviço de **Supervisão Educacional (Se)**.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 A Escola do campo para as Ações Educativas da Secretaria de Educação do município de Queimadas/PB**

Este tópico faz uma breve caracterização das escolas do campo, bem como, apresenta alguns dizeres da Secretaria Municipal de Educação de Queimadas (SEDUC) sobre o processo de ensino e aprendizagem das escolas no campo. Sequencialmente, são descritas narrativas das ações e intencionalidades da SEDUC para formação docente. Enquanto percepção dos professores buscou-se conhecer, sobre a formação inicial/continuada e o fazer pedagógico, na escola no campo pesquisada, a partir do que diz os professores e o serviço de supervisão educacional do município.

Segundo a SEDUC do município de Queimadas-PB, a maioria das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I está localizada, na zona rural do município. Esse dado faz parte do contexto demográfico do município, uma vez que a maioria da população queimadense habita no espaço rural.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, (2010) a população de Queimadas é de 41.049 habitantes, sendo que apenas 16.969 residem na sede do município.

Nesse panorama a SEDUC contabiliza 41 (quarenta e uma) escolas no campo, tendo em exercício 160 professores. De acordo com dados da SEDUC tem professores que estão em exercício, com graduação em Pedagogia e Pós-graduação na área de educação, mas também, na rede de ensino constam professores que ainda, estão concluindo a graduação. Além disso, nos últimos concursos dos municípios não tiveram a exigência de formação específica (graduação e/ou pós-graduação direcionada a educação do campo). Bem como para a contratação dos professores temporários.

De acordo com a SEDUC o município não tem oferecido formação direcionada para os professores que atuam nas escolas do campo. “Não temos formação nessa perspectiva, temos formação em língua portuguesa e matemática onde os professores inserem esse conhecimento na perspectiva do campo.” (Entrevista em julho de 2017). Nessa perspectiva é importante lembrar que a formação continuada do professor é algo essencial para o ensino significativo dos educandos das escolas do campo, pois a partir da reflexão do trabalho em sala de aula o docente poderá construir meios de promover uma educação emancipatória, para a população do campo. A este respeito Nóvoa afirma que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

Sabe-se que, quando não há o espaço de construção do conhecimento do professor simultaneamente, com sua prática, é quase inviável o docente desenvolver uma educação problematizadora. Já que o docente necessita de momentos para refletir sobre sua prática, bem como ampliar seus conhecimentos.

Nessa conjuntura, defende Veiga (2008, p.20) que é necessário reconhecer que os saberes dão sustentação à docência e exigem uma formação numa perspectiva teórica e prática. Contudo a SEDUC na tentativa de auxiliar os professores do campo no desenvolvimento de seu trabalho é que a equipe pedagógica tem organizado mensalmente momentos de planejamento e avaliação da prática docente.

Embora a equipe pedagógica do município tenha demonstrado preocupação, com as dificuldades dos professores do campo é importante que se tenha maior investimento para formação dos educadores. Esse tipo de ação cooperativa pode ser relevante, pois além do planejamento e da autoavaliação é uma oportunidade para o professor ampliar seus conhecimentos científicos, no processo de formação do professor.

“A formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola” (MOLINA, 2015, p.153)

Desta maneira, o professor que leciona em escola do campo precisa ter uma formação direcionada para o contexto social, cultural e histórico da comunidade local. Porque assim, o docente terá possibilidades de articular os conhecimentos escolares com os saberes e o interesse da população do campo. Além disso, é notório que a realidade das salas de aulas das escolas do campo, no município de Queimadas, em sua maioria é do tipo multisseriadas em que necessita de um trabalho interdisciplinar. Como Molina (2015) sugere precisa-se de um trabalho interdisciplinar e que seja articulado com as necessidades da comunidade local.

### 3. O que diz o serviço de Supervisão Educacional (Se) sobre a escola do campo do município de Queimadas

Inicialmente, foi perguntado ao “serviço de Se”, se as escolas da zona rural eram consideradas no campo ou do campo?

O Se respondeu: “A maioria das escolas são das duas categorias e 2 (duas) das escolas que estão localizadas na zona urbana são consideradas do campo. Porque a maioria de seus alunos são moradores do campo” (18 de julho de 2017).

Para Se :“A secretaria de educação tem dificuldades de manter o número de alunos, bem o acesso para acompanhamento das atividades”.

Nesse sentido, a realidade das escolas do campo do município pesquisado não é muito diferente das escolas rurais do Brasil. A evasão escolar é um entrave para manter as escolas nas comunidades rurais funcionando.

*Quando perguntamos sobre como é realizado o processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo:*

A este respeito esclareceu o Se que é realizado: “A organização do planejamento das aulas para as escolas com turmas multisseriados e a inserção dos conteúdos locais, nas aulas pela maioria dos professores” (Entrevista, julho de

2017). Por isso, é importante o investimento na formação do professor para auxiliar na construção de estratégias pedagógicas que possam contemplar turma tão diversificada como as multisseriadas.

Para identificar tais dificuldades a atual gestão da SEDUC realiza uma avaliação municipal que foi elaborada pela equipe pedagógica do município, no início do ano letivo. E, no início do segundo semestre deste ano foi usado as avaliação de programas que a SEDUC aderiu, como o “Programa mais Educação” e o “Soma”. Nesta perspectiva, para a **Se** é essencial o diagnóstico educacional de cada escola, pois é a partir desse diagnóstico que a SEDUC poderá direcionar suas ações, para colaborar com o desenvolvimento da educação nas escolas do campo.

Os dados coletados nos dizem, de que em muitas comunidades do campo não têm escolas, pois os gestores alegam que o número de estudantes é muito baixo para manter a escola funcionando. Desta maneira, algumas crianças precisam se deslocar de sua comunidade para estudar em escolas de comunidades vizinhas. Vejamos o que diz os professores pesquisados.

### 3.3 A escola do campo dos anos iniciais, na visão dos professores pesquisados

Ao perguntarmos sobre a questão do deslocamento do aluno que reside na zona rural do município de Queimadas para estudar a professora pesquisada relatou que: “Alguns desses meus alunos não são daqui, são do sítio vizinho, foi porque não tinha alunos suficientes para formar as turmas aí eles tiveram que ser transferidos para essa escola, mas tem transporte que pega e deixa” (**P2**).

Na fala da **P2** é possível perceber, que embora os alunos que residem no município de Queimadas tenham que se descolar do lugar em que reside, para poder estudar em outra comunidade, pudemos perceber que o governo local é consciente da situação e por esta razão, a professora confirma esta nossa observação, dizendo: “mas há meio de transporte que facilita o acesso”. Porém, com o fechamento de salas de aulas em escolas do campo, isto não representa avanço para a população do campo. Uma vez que a escola é um espaço de formação cidadã, em que a população do campo necessita ter o acesso para compreender a si e sobre o espaço onde vive. Em Freire (1999) a educação que conscientiza é fundamental na transformação de uma sociedade, pois ela dar força de mudança para libertação. Bem como permitir que o sujeito, faça uma autorreflexão, lute, critique e promova mudanças em benefício do bem comum do seu povo.

Dos professores que foram entrevistados para esta pesquisa, nenhum teve a oportunidade de participar na graduação de disciplina

ou curso de extensão que contemplasse temas específicos para a escola do campo. Veja no exemplo da **P4**: “Não cursei disciplina correspondente a Educação do Campo, mas considero de fundamental importância, pois temos realidades diversas entre escola urbana e a do campo, podendo sim ser contemplada para estudos em curso de graduação fazendo o contraste com as duas realidades” (**P4**, julho de 2017).

Esse dado informado nos faz deduzir de que ainda, o índice de formação para o docente da educação do campo é mínimo o que contempla as necessidades dos professores que estão em exercício nas escolas do campo. Por isso, a criação do curso específica de Licenciatura em Educação do Campo é tão relevante. Pois, essa licenciatura poderá contribuir com o trabalho pedagógico do professor. Como lembra Molina (2015

“Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.” (p.132).

Por isso, que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são relevantes, uma vez que, além de tentar auxiliar o professor no trabalho pedagógico, objetiva contribuir na atuação de gestão seja educacional ou de gestão comunitária.

Assim, se faz necessário maior engajamento dos poderes públicos para investir em formações que atendam aos professores das comunidades rurais. Pois, como relata o **P3**: “Não, na graduação não foi contemplado com nem uma disciplina referente a escolas do campo, nem tão pouco para turmas multisseriadas que hoje é uma realidade nas escolas, principalmente nas escolas do campo”. (**P3**, julho de 2017).

A maioria das Licenciaturas em Pedagogia no país, não contempla a realidade da escola do campo, assim muitos dos professores que estão em exercício e os que estão concluindo a graduação tem anseios em estudar teorias que possam dar suporte em suas atividades pedagógicas na escola do campo.

Nessa perspectiva, a **P1** relatou que: “É interessante estudar teorias que possam auxiliar em suas atividades. Acredito que quando mais você se especializa em uma área que você já atua vem contribuir para sua prática em sala de aula, ajudando assim no desempenho das atividades pedagógicas”. (**P1**, julho de 2017).

Desta maneira é possível perceber que os docentes tem interesse de trabalhar e de se preparar para atender as necessidades da escola do campo. Como afirma a **P2**:



“Tenho interesse em aprender a trabalhar com turmas do campo. Mas que essas turmas não seja multisseriadas, pois não concordo com turma multisseriadas” (P2 agosto de 2017).

De acordo a fala da professora o que torna mais complexo sobre o trabalho pedagógico, nas escolas do campo é quando os gestores decidem formar turmas, com series/anos diferentes, em uma mesma turma. O professor além de superar as lacunas de sua formação para atender ao nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, tem também que conhecer tanto as especificidades da escola do campo quanto aos procedimentos educacionais, capaz de construir estratégias pedagógicas, para atender aos diferentes níveis de aprendizagem da sala de aula.

Observa-se que P1, no exemplo dado acima, também corrobora com a sugestão dada pelo P5, em relação ao funcionamento das salas de aulas do tipo multisseriadas que existem hoje, no campo conforme depoimento fornecido a seguir:

“Poderiam tentar diminuir as turmas multisseriadas, colocando cada turma com alunos do seu nível, porém como na zona rural o número de alunos é reduzido. Poderia ao menos reduzir o número de alunos por turma, deixando assim no máximo duas séries por turma. Acredito que o suporte aos alunos seria bem melhor” (P5, agosto de 2017).

Entende-se, que no geral, é cobrado muito do professor e não são oferecidas condições necessárias, de exercer um ensino significativo.

Muitas vezes, o docente não tem oportunidade de sugerir estratégias para melhorar a qualidade do ensino. Pois, conforme as falas dos professores as condições de trabalho também interfere, no fazer docente que diretamente pode gerar angustias e dificuldades em sua prática pedagógica. Arroyo salienta que:

Problematizar- nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo leva-se e ou nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais de que nos libertam. Por que somos professores (as). Somos não apenas exercemos a função docente. Carregamos angústias e sonhamos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professor (as) faz parte de nossa vida pessoal (ARROYO, 2000 p.27).

Nesse sentido, é de extrema necessidade oferecer espaço de diálogos e de construção de conhecimentos, para o professor discutir suas ideias, aflições e construir meios de melhorar o seu fazer pedagógico.

*Sobre a necessidade de o professor queimadense obter formação continuada para trabalhar na escola do campo*

Segundo a P1 “É necessário investir em formação continuada para professores que estão em exercício em escolas do campo. Pois seria uma

maneira de auxiliar o professor a desenvolver um melhor trabalho pedagógico eficiente.” Esse depoimento da educadora tem o anseio de ampliar seus conhecimentos e de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Molina & Hage (2015) afirmam que é importante que a formação continuada seja direcionada com a realidade da prática do professor:

“A referida formação docente aligeirada, precarizada, sem a devida fundamentação teórica, dissociadora da teoria e da prática, realizada sem a presença e a participação do futuro educador na vida escolar, e também ainda sem a necessária garantia do acesso aos conteúdos específicos da área de formação para o qual se titula esse docente, tem sido objeto de intensa pesquisa e reflexão na área de formação de educadores, expondo, de maneira flagrante, os imensos prejuízos à qualidade da educação no País.” (Molina & Hage, 2015, p.126).

Como ressalta os autores, a formação continuada não pode ser dissociada da prática do professor, pois a finalidade de estar em formação é contribuir com o fazer pedagógico. Corroborando com esse pensamento a **P1** afirma que: “A formação continuada, tem que ajudar os professores a desenvolver suas práticas em sala de aula, com mais eficiência, ajudando o educador vencer suas dificuldades perante o ensino e aprendizagem” (**P1**, julho de 2017). Desta maneira, fica claro na fala da **P1** que não adianta ofertar formação continuada aos educadores do campo, dissociada do fazer pedagógico, pois a reflexão sobre prática docente é inerente ao aprofundamento teórico.

Outra problemática que é percebida pelos professores participante desta pesquisa é que as formações continuadas (semanas pedagógicas) que acontecem no município não são direcionadas especificamente, a realidade das escolas do campo. Conforme revela a **P4**: “A formação tem de contribuir para repensar as técnicas de ensino, porém não é voltada especificamente para as escolas do campo, e sim para uma forma ampla geral, contemplando tanto escola do campo como da cidade” (**P4**, julho de 2017).

A partir desse relato compreende-se, que existe uma solicitação visível a SEDUC, para que a mesma comece a pensar em, como organizar as semanas pedagógicas que temáticas específicas da escola do campo devem contemplar, já que é pouco direcionada. Já que acontece pouca discussão teórica e reflexão, sobre a prática docente do professor nas escolas do campo.

O **P5** também ratificou que não há formação continuada direcionada para auxiliar o professor que atua na escola do campo no município, quando diz que: “Não existe formação continuada para a prática do campo. Quando têm palestrantes na semana pedagógicas os temas são mais voltados para a realidade das escolas da cidade. Participamos, mas o que discutido às vezes está muito distante da nossa realidade. Porém é bom. É conhecimento” (**P5**, Julho de 2017).

Nessa perspectiva, percebem-se a partir dos depoimentos dados acima que a maioria das formações que são oferecidas aos professores do campo, não são consideradas as diferenças sociais, econômicas, culturais e históricas entre os alunos do campo e os da cidade. Como afirma Arroyo (2012) infelizmente às formações de educadores enfatizam as concepções urbanas.

“Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade dos povos do campo; a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida” ( p. 36).

Desta maneira os gestores municipais, na maioria das vezes ao ofertar as oficinas, palestras, minicursos não consideram as especificidades da escola do campo. Essa prática, pode torna-se agravante no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Uma vez que o aluno terá dificuldades de relacionar o conhecimento escolar, com a sua vivência e com os seus conhecimentos prévios. Como ressalta o **P5**: “Considero essa escola no campo. Porque ela não trabalha com conteúdos voltados para os alunos do campo. Ela trabalha conteúdos que abrange as demais áreas do conhecimento” (**P5**, julho de 2017)

Para que o professor da escola do campo possa desenvolver seu trabalho pedagógico com eficiência é, importante ter acesso à formação, que lhes ofereça oportunidade de repensar o currículo de sua escola. Apenas cobrar, sem proporcionar as condições necessárias fica praticamente, inviável o ensino significativo para a população do campo. É preciso investimentos que contemple as condições de trabalho do docente. Como defende Reis (2010):

É necessário repensarmos a educação do campo nos múltiplos contextos na ela se apresenta na sociedade vigente. Se muito está se fazendo em termos de políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se necessário buscar alternativas que contemple as condições de trabalho do docente. Estas condições dizem respeito, a uma política de valorização do magistério que contemple salários e formação inicial e continuada, estruturas físicas adequadas ao trabalho, com escolas que possuam os espaços necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possa ser bem sucedidas.(p.13).

Já, que o docente precisa tanto de demandas pedagógicas quanto do aprofundamento teórico, e, isto, exige políticas públicas que garantam o trabalho pedagógico e, por sua vez, que respeite e valorize as experiências e os conhecimentos

do homem do campo. Bem como a valorização profissional, visto que, na maioria das vezes os docentes que são convocados para trabalhar em escolas do campo não são custeados com transporte, além de ser considerado, às vezes, como punição ao funcionário. Pois, algumas vezes as transferências de professores para escolas em comunidades distantes não são de agrado aos docentes. Que conseqüentemente, gera insatisfação com o lugar de trabalho prejudicando, assim, a educação do campo. Como afirmou **P1**: “[... a escola dos anos iniciais do campo é primeiro contato da criança com a escola, cumprindo com seu papel de inserir alunos no âmbito escolar, sendo o apoio às famílias que pela distância não conseguem levar seus filhos para escola urbana, colocando assim em prática o seu papel como escola do campo” (**P1**, julho de 2017).

Na fala da **P1** percebe-se que, a escola do campo é vista como uma instituição que contribui sobremaneira, na formação cidadã das crianças juntamente com a família. Também é relevante considerar que é um direito da criança o acesso à escola garantido, pela Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Porém esse acesso é importante que seja em sua comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término deste estudo observa-se que os nossos objetivos foram alcançados, desde as percepções dadas pelos professores participantes desta pesquisa, bem como as discussões teóricas que fundamentaram este trabalho. Tudo isto, marcou a importância de evidenciar que as formações continuadas são de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação que favoreça o empoderamento da população local. E que é necessário desenvolver formações na perspectiva de reconhecer a escola e o campo, como espaços de cultura, identidades, histórias de lutas e de sobrevivência camponesa.

Para se materializar uma educação que entenda o campo como território de poder e de valorização ao sentimento de pertencimento ao seu lugar, se faz necessário ampliar o acesso de formação continuada aos professores que atuam em escolas do campo. E que essas formações sejam permeadas por teorias que considere a escola do campo como um lugar de construção de conhecimentos e de valorização dos saberes formais e dos não formais. Além disso, contribua no autoconhecimento do professor como sujeito crítico e de concepções opostas à pedagogia ingênua e dominante.

Reconhecer que o educador não tem seu conhecimento limitado, mas aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica, também que é um ser humano que produz cultura e possui experiências de vida. E que

esses conhecimentos precisam ser dialogados com sua formação. Mas, o que se percebe é que ainda há poucas formações de professores que viabilize o diálogo entre os saberes, em que na maioria das vezes são fundamentadas em concepções urbanas que atende à demanda da exploração do trabalho nas indústrias. Daí a necessidade de formação específica para o professor ou professora que atua na escola do campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A. Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: Metas. In. MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**: Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2000.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF/março de 2007. Cadernos SECAD 2.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR. Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2.ed., Porto: Editora Porto, 1995. (Coleção ciências da educação).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2000.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **As Reformas educacionais brasileiras e suas implicações para a escola e o trabalho docente**: Breves reflexões sobre o trabalho docente nas escolas do campo. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.edu.br> Acesso em: 14/09/2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 15 ed. São Paulo: Papirus, 2003.