



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

MARINEIDE DE SOUZA NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO PAZ
DE SOUZA**

**PATOS – PB
2014**

MARINEIDE DE SOUZA NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO DE
CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO PAZ
DE SOUZA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Alves Rodrigues.

**PATOS – PB
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N245f Nascimento, Marineide de Souza.

A formação continuada de professores do campo [manuscrito]
: um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental
Francisco Paz de Souza / Marineide de Souza Nascimento. - 2014.
47 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Maria da Conceição Alves
Rodrigues., Departamento de Filosofia e Ciências Sociais".

1. Educação do Campo. 2. Escola Rural. 3. Formação
Continuada. 4. Professor. I. Título.

21. ed. CDD 370.11

MARINEIDE DE SOUZA NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: UM
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
FRANCISCO PAZ DE SOUZA**


Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Especialização em Fundamentos da
Educação: Práticas Pedagógicas
interdisciplinares, da Universidade Estadual da
Paraíba-UEPB, como requisito para obtenção do
Grau de Especialista.

Aprovada em 19/07/2014


Banca Examinadora



Maria da Conceição Alves Rodrigues (orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Djane de Fátima Oliveira (examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Odilon Avelino Cunha (examinador)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Dedico este trabalho a Secretaria da Educação e a UEPB que contribuíram para que fosse possível a realização deste curso e a todos aqueles que me incentivaram e encorajaram durante esse período.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Estadual da Paraíba pela oportunidade de ensino e pesquisa.

Ao corpo docente da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa Coordenação Institucional de Programas Especiais.

À professora Doutora M^a da Conceição Alves Rodrigues pelo apoio em diversos momentos e por aceitar orientar este trabalho.

Aos professores membros da banca examinadora Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Alves Rodrigues, Prof. Odilon Avelino da Cunha e Prof.^a Dr.^a. Djane de Fátima Oliveira.

A Secretaria de Educação do Município de Santa Luzia na pessoa da coordenadora Pedagógica do Campo Prof.^a Zeneide Paulo da Silva Santos pelas informações dadas.

As companheiras de trabalho da Escola Coelho Lisboa, principalmente Luzia Lucena pelo incentivo.

As amigas da turma 04 Polo Patos: Maria Zilca, Maria Tereza, Sônia Simplicio Paulo Nobrega de Medeiros, Salete Diniz e Vera Lúcia Lira. A partir dos quais expresso minha sincera consideração pelos demais, não citados por falta de espaço.

A meu esposo Djalma Nogueira, a meus filhos Mônica Cristina e José Jerônimo; pelo amor, carinho e incentivo constante.

A meu pai José Pedro e minha mãe Terezinha de Jesus e meus irmãos: Goretti, Marcos, Fátima, Francisca, Ivo, Ivaneide, Socorro, Adelson, Damiana Jane, Edivan Pedro e Daniel Pedro, mesmo distantes, sempre me incentivaram de diferentes formas.

E finalmente a todos os brasileiros e brasileiras que lutam por um pedaço de terra para dela cuidar, plantar e tirar seu próprio sustento.

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite
a manhã já vai chegar.
Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre
agora vale a alegria
que se constrói dia a dia
feita de canto e de pão.
Breve há de ser
sinto no ar
tempo de trigo maduro
vai ser tempo de ceifar
Já se levantam prodígios
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão
um leite novo minando
no meu longe seringal.
Madrugada da esperança
já é quase tempo de amor
colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana
minha alma no seu pendão.*

(Thiago de Mello)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo abordar e conhecer a opinião dos professores sobre formação continuada do campo, especificamente na Escola Francisco Paz de Souza na comunidade Umbuzeiro Doce. Trata-se de um estudo do tipo exploratório e descritivo de abordagem quantiquantitativa, foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Paz de Souza, na comunidade de Santa Luzia – PB. A população foi constituída por todos os funcionários que fazem a referida escola. A amostra foi composta por 04 professores, 01 gestor e 1 coordenador pedagógico que se disponibilizaram a responder o questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta dos dados foi realizada através de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, os dados quantitativos são apresentados em gráficos e os qualitativos de forma descritiva, sendo articulados na análise de discussão. Os resultados obtidos mostram que, todos 100% dos professores entrevistados responderam que, a política salarial deveria ser melhorada, como também consideram a formação continuada de grande relevância para os professores nos dias atuais, 67%, ou seja, a grande maioria participa de uma formação continuada – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Acreditam que a formação continuada tem contribuído para facilitar a prática docente uma vez que, ocorre a troca de experiência entre os professores. Achem que os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estão contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores, bem como, considerada satisfatórios os cursos oferecidos aos professores na proposta da formação continuada.

Palavras Chave: Educação do Campo. Escola Rural. Formação Continuada. Professor.

ABSTRACT

The present study aimed to address and meet the views of teachers on continuing education field, specifically in the School Francisco Paz de Souza in Umbuzeiro Sweet community. This is a study of exploratory and descriptive quantitative-qualitative approach was developed in Municipal Elementary School Francisco Paz de Souza, in the community of Santa Luzia - PB. The population consisted of all the staff that make this school. The sample was composed of six (06) teachers who agreed to answer the questionnaire and signed the Informed Consent Form (ICF). Data collection was conducted through a questionnaire with objective and subjective questions, quantitative data are presented in graphs and tables and the qualitative descriptive way, being articulated in the analysis thread. The results obtained show that all 100% of the teachers interviewed responded that wage policy should be improved, but also consider the continued formation of great relevance to teachers today, 67%, ie, the vast majority of participating an ongoing education - National Pact For Literacy Age One. Believe that continuing education has helped to facilitate the teaching practice since, is the exchange of experience among teachers. They find that the content broadcast in continuing education courses are contextualized with the daily school educators as well, considered satisfactory courses offered to teachers in the proposal of continuing education.

Keywords: Rural Education. Rural school. Continuing Education. Teacher.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Distribuição da opinião do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores quanto ao curso que é formado. 32
- Gráfico 2 – Distribuição da opinião dos entrevistados sobre se participa de alguma formação continuada direcionada para o professor do campo. 33
- Gráfico 3 – Distribuição da opinião dos entrevistados sobre os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estarem contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores. 34
- Gráfico 4 – Distribuição da opinião dos entrevistados sobre se considera satisfatórios os cursos oferecidos aos professores na proposta da formação continuada. 35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPITULO I - DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	14
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTORICO	14
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CAMPO	20
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ESCOLA RURAL	24
2.1 A ESCOLA RURAL NO BRASIL	24
2.2 VIVÊNCIA DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR	25
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO PAZ DE SOUSA NO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA – PB	32
3.1 CENÁRIO DA PESQUISA	32
3.2 PERCEPÇÃO DO GESTOR, DO COORDENADOR PEDAGOGICO E DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
3.2.1 Distribuição da opinião do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores quanto ao curso que é formado	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	44
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	45
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	47

INTRODUÇÃO

A educação oferecida à população campesina ao longo do tempo pode ser vista como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. Sempre que se pensou a educação rural esta se limite à transmissão de conhecimento elaborado sem a participação dos seguintes do campo. Pelo contrario, utilizando para os alunos da zona rural a mesma metodologia das escolas urbanas (COSTA, 2002).

Leite (1999) enfatiza que, a falta de interesse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo, contribuiu para a descaracterização da sociedade campesina, uma vez que, privilegiava o povo urbano, mediante um processo de o polo rural, tornando o campo uma continuação do mundo urbano mediante ao processo de industrialização da agricultura.

As políticas de formação continuada de professores do campo surgem de demandas do Movimento Nacional por uma Educação do Campo que se vincula com as políticas educacionais formuladas no contexto de influência e na produção do texto da política em vigor.

Considerando que, nas últimas décadas surgiram significativas discussões acerca da Educação do Campo sejam de caráter quantitativo e/ou qualitativo. Todos almejam compreender quais os rumos estes ambientes educacionais estão tomando no país.

Diante desse contexto delimita-se a problemática da pesquisa em torno de: No que a Formação Continuada de Professores tem contribuído para facilitar a prática docente dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Paz de Souza no município de Santa Luzia – PB?

Para responder a esse questionamento desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso com uma abordagem quali quantitativa. Teve como população os funcionários da referida da Escola, e a amostra foi composta por 06 (seis) funcionários assim distribuídos: 01 gestor, 01 coordenador pedagógico e 04 professores, que se disponibilizaram a participar da pesquisa e a responder o questionário (APÊNDICE B) e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Considerou-se que esse levantamento possibilitou atender os seguintes objetivos: averiguar a percepção do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores da Escola Municipal Francisco Paz de Souza na comunidade Umbuzeiro Doce no município de Santa Luzia – PB sobre a importância da formação continuada na educação do campo; abordar sobre a formação continuada do professor da Educação do Campo; descrever as condições estruturais da referida Escola.

A escolha de trabalhar esse tema se expressa frente à relevância da Escola Francisco Paz de Sousa objeto de estudo deste trabalho tem para a comunidade Umbuzeiro Doce, bem como da necessidade debater questões relacionadas à formação continuada do campo, no caso, em uma dimensão local.

O presente trabalho estrutura-se em três capítulos: destacou-se no primeiro capítulo a revisão da literatura com ênfase para a importância da educação do campo. No segundo capítulo aborda-se sobre a formação continuada e a escola rural. No terceiro apresenta-se a caracterização da escola pesquisada e a percepção do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores da referida escola sobre a importância da formação continuada para professores do campo. Em seguida encontra-se as considerações finais e as referências.

CAPITULO I

DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTORICO

É de conhecimento geral que, desde o século XVI, quando os portugueses invadiram o Brasil e começaram a exploração das riquezas aqui existentes, os índios, que eram nativos, foram por eles explorados. Extraíam também madeiras e outros produtos. Em troca do trabalho dos índios, ofereciam “bugigangas” e, posteriormente, iniciaram o processo de expulsão de suas terras, massacrando-os e exterminando-os.

Segundo Carvalho (2008, p. 18) “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização pela doença, de milhões de indígenas”. Logo após iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Oriente.

Na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico social. Neste sentido, Pinheiro (2011) afirma que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...]

A autora enaltece que, os avanços e as lacunas que ocorreram na educação no Brasil nas últimas décadas, pois tudo foi se inovando no campo, menos na educação, a não ser como resultado das pressões dos movimentos sociais organizados. Para Pinheiro (2011),

[...] inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros [...]

Adentrando-se na história, constata-se que, o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia. De acordo com Nascimento,

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.

(grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...] (2011).

No ano de 1836, as más condições e baixa qualidade do ensino e os prédios das escolas em estado deplorável, foram o foco do relato produzido pelo ministro Coutinho.

A estimulação e exaltação da industrialização da sociedade moderna, foram características da influência que a organização escolar brasileira sofreu após a proclamação da República, no ano de 1889. Não existia nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade, a exemplo dos que residiam e produziam no campo. Naquele período a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de

Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram tratadas e trabalhadas de forma que a favorecesse

. A partir das experiências do Movimento dos sem-terra, as discussões sobre educação do campo foram fortalecidas, destacando-se na organização dos espaços públicos, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998). Na década de 1990, vários estados organizaram projetos de Educação de Jovens e Adultos, acumulando experiências para a elaboração do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (1998).

A realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo fortaleceu o processo de inserção da educação do campo na agenda política. A ação, desde as experiências e encontros até a documentação, anterior do movimento social, na base, foi fundamental para gerar a Conferência. O encontro entre entidades internacionais (UNICEF, UNESCO) e entidades nacionais como a CNBB fortaleceram a luta pelo direito à educação e a valorização das experiências educativas do MST. A realização de tais espaços públicos, constituídos de debates sobre questões sociais como a formação política, são fundamentais, porque servem de alicerce para uma política pública, se tratando da educação do campo

O ano de 1998 foi marcado por grandes demonstrações de fortalecimento da educação do campo na política educacional e dos movimentos sociais, dado o lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, conquistado pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área.

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstra o fortalecimento da educação do campo na política educacional; demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área.

O marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar.

Depois, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Registra-se, ainda, nas Diretrizes, a possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p. 25)

Os seminários estaduais de educação do campo constituem outro marco da inserção desta na agenda política. Estados como Paraná criaram uma coordenação específica para as questões da educação do campo, em 2003. Seminários estaduais acontecem em vários estados brasileiros. Acompanhando os I e II Seminários Estaduais no Paraná, foi possível verificar a presença de diretores de escolas municipais e estaduais, professores e responsáveis pelas Casas Familiares Rurais, profissionais da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, representantes do MST, profissionais das universidades do estado, entre outros. O Seminário vem se constituindo como um espaço público de estudos, troca de experiências e de elaboração de propostas e parcerias. Exerce uma aproximação entre os sujeitos coletivos e as instituições que se vinculam, de algum modo, à educação do campo. Com isso, informa, gera inquietações e tenta parcerias na organização das experiências educativas na educação básica, superior, de jovens e adultos e formação continuada.

Cabe destacar que esse tipo de organização - Encontros e Conferências - exige preparo em cada estado e a busca de entendimentos entre os protagonistas da educação do campo. Eles representam a sistematização das reflexões empreendidas, tanto nas instâncias governamentais, quanto nas organizações e movimentos sociais. É o espaço para formação continuada, para reflexões conjunturais, relatos de experiência e elaboração de proposição para todos os níveis

de ensino, dando especificidade ao conteúdo que se quer ver discutido, quando se trata do campo como lugar de cultura e de identidades. Evidencia o encontro entre a sociedade civil organizada e o Estado, possibilitado por uma conjuntura política de abertura governamental para o diálogo com a classe trabalhadora.

Em 2004, foi criado, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual existe uma coordenação de educação do campo. Ainda, no MEC, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo e foi elaborado o documento intitulado "Referências para uma política nacional de educação do campo". O Grupo anuncia dois fundamentos da educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano; relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

Os princípios da educação do campo, explícitos pelo GPT, são os seguintes: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo.

Destaca-se, ainda, em 2004, a realização da II Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que contou com aproximadamente 1.100 participantes. Na declaração final da Conferência fica explícita a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária.

Assim, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, como já foi dito, ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a "cultura camponesa" e que questiona as relações de classe que marcam,

particularmente, a realidade do campo brasileiro. O texto de Munarim (2008) caracteriza o Movimento Nacional de Educação do Campo, que se aproxima do que denominamos rede social de sujeitos coletivos do campo.

Assim, reiteramos o nosso pensamento (Souza, 2006) de que a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

Embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação - política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar. No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo. São problemas - infraestruturas e pedagógicos - que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo.

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvida de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias de formação de profissionais e de elaboração de material (SECADI, 2012)

1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CAMPO

Nos dias de hoje a busca pela qualificação profissional esta cada vez mais presente na vida dos professores e nos demais profissionais. Assim curso de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse torna-se importante para que ocorra a qualificação. Segundo Libâneo (2004, p.227),

“O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

O que o autor deseja expressar no parágrafo acima, que não basta concluir um curso de licenciatura e partir para a prática pedagógica, sem mais se preocupar com a formação acadêmica. Ao contrário, é preciso ter a consciência de que esta formação não acaba com a formatura e sim, fará parte de toda a sua trajetória profissional.

A escola é uma instituição social, que forma, além do cidadão, o profissional do futuro. É inegável que o fato de se viver atualmente na sociedade da informação e do conhecimento, vem provocando mudanças rápidas nos valores e padrões sociais.

O professor, é responsável pela formação para a cidadania, portanto, precisa acompanhar essas mudanças, pois as mesmas, com certeza terão impacto sobre a sua prática. O professor precisa tomar consciência de que esse processo se tornará presente ao longo de toda vida profissional, o que o torna capaz de enriquecer a sua prática, e propiciar mudanças a nível curricular e até organizacional da escola.

Muitas vezes os estudantes de cursos de licenciatura, e até colegas de profissão apontam grande dificuldade em investir na formação continuada. Porém é preciso entender que, essa resistência é provocada, no caso dos docentes mais antigos na profissão, por um movimento sócio histórico, onde o professor não era visto como produtor de conhecimento, e sim como mero reproduzidor de atividades ligadas a um currículo que não favorecia ao desenvolvimento do pensamento crítico,

ou sobre os conteúdos trabalhados. Não havia prática reflexiva, ou a busca por saberes e conhecimentos como se tem a liberdade de fazer nos dias atuais. Perrenoud (1999), afirma que:

“A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc.- leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades”.

Portanto é preciso conhecer um pouco mais sobre como essa formação docente se deu no país, verificar a influência das legislações educacionais, no incentivo ou não a essas práticas, e o que fazer para vencer a inércia e investir efetivamente na formação continuada, visando dentre outros fatores a melhoria da qualidade da educação ministrada.

A prática pedagógica nas escolas da atualidade, exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade. Como afirma Behrens (1996, p. 24) “Na busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”.

Com a responsabilidade ampliada, a escola hoje deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão. Nessa perspectiva o papel do professor que é o profissional que tem contato direto com o aluno foi ampliado. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende, e estimular a busca constante pelo conhecimento.

A formação continuada do professor vem a ser mais um suporte para que o docente consiga trabalhar e exercer a sua função diante da sociedade, podendo perceber como atuar para que o horário dos seus alunos diante da sua aula seja um momento de aprendizado.

Para Behrens (1996, p.135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Assim a maneira ideal para que seja realizada a formação continuada ocorre através de um

trabalho coletivo, onde o profissional aprenda através da experiência dos seus colegas, tornando-se assim um profissional reflexivo, preocupado com os resultados apresentados durante a sua atuação, para então procurar novas estratégias que levem a melhoria da situação. Com isso torna-se importante os momentos de reflexão individual e pessoal, para que haja uma melhora diante da prática pedagógica que será desenvolvida, visando um melhor desenvolvimento e entendimento do educando.

Torna-se importante ressaltar que a formação continuada do professor não está apenas na busca pelo conhecimento científico, mas também na auto realização pessoal, pois o profissional que trabalha com uma maior disposição e dedicação diante daquilo que desenvolve terá sempre um maior incentivo para procurar novas técnicas e desenvolver o seu trabalho docente sempre de maneira inovadora.

Machado (2008, p.30) afirma que “a formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional”. Onde os professores através de variados momentos consigam perceber e abstrair as melhorias partindo da prática e aliando- a à teoria, tornando dos momentos de ensino- aprendizagem mais claros e interessantes aos educandos.

Com isso o professor que torna-se reflexivo, passa a ser um produtor de conhecimentos que permite uma melhoria em sua prática docente, fazendo assim uma análise mais profunda da organização das atividades, reformulando e realizando as alterações pertinentes para que o encaminhamento das suas aulas fiquem melhores estruturados, buscando um melhor desenvolvimento integral do seu aluno.

Os professores, após manterem um processo de qualificação e atualização, podem mais seguramente desenvolver uma reflexão diante da sua prática pedagógica, analisando todos os pontos ocorridos durante a execução de sua aula, repensando pontos positivos e negativos apresentados durante esse período.

Assim como Libâneo (1998), Behrens (1996) acredita que os professores que desenvolvem uma qualificação continuada percebem que podem mudar, aprendendo e reaprendendo diante dos desafios ocorridos durante a sua prática. Isso através de uma ação crítico-reflexiva praticada pelo docente ao final de seu horário de aula, pontuando assim o que precisa ser melhorado e o que deve ser mantido em seu planejamento.

Portanto o professor que se torna reflexivo, passa a ser um produtor de conhecimentos que permite uma melhoria em sua prática docente, fazendo assim uma análise mais profunda da organização das atividades, reformulando e realizando as alterações pertinentes para que o encaminhamento das suas aulas fiquem melhores estruturados, buscando um melhor desenvolvimento integral do seu educando.

Veiga (2002) reflete educação e formação pautada na perspectiva da totalidade, onde o professor se constrói como um agente social, capaz de intervir com criticidade no espaço escolar que historicamente se apresenta como um espaço hegemônico. Nesse contexto, Molina (2006, p.193) ao estudar as escolas do campo como espaço de formação permanente “compreende a escola como um território em disputa, onde também é possível a construção de espaços contra hegemônicos que possam contribuir com a tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadores do campo”.

Apreende-se das citações acima, que, os autores apresentam a política de formação de professores continuada do campo como um direito público dos profissionais da educação e dever do Estado, em oferta-la conforme a realidade e diversidade da educação do e no campo.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ESCOLA RURAL

2.1 A ESCOLA RURAL NO BRASIL

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p.14).

O ensino regular, formal, oficial, em áreas rurais teve seu início no fim do Segundo Império, e, seu desenvolvimento através da história, reflete as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias brasileiras.

A partir da década de trinta até fins da década de cinquenta, atribuíam-se ao ensino realizado em áreas rurais a prerrogativa de fixar o homem ao campo. Durante a Primeira República, com o início do processo mais intenso da industrialização no País, por volta de 1910/20, intensificou o movimento migratório para os centros urbanos. A reação das elites, com receio de grande concentração da população nos centros urbanos, fez surgir a preocupação de regionalização da escola no meio rural, com a finalidade de fixar a população no campo e evitar a exploração de problemas sociais nos centros urbanos.

Seria a missão das escolas do meio rural dar aos seus educandos oportunidades para um legítimo desenvolvimento pessoal e social. Ainda, atuar com a família rural, auxiliando-a em sua função educativa sobre a infância e adolescência.

Numa ação mais extensa, a escola do meio rural deveria influenciar toda a comunidade, melhorando-a e possibilitando-lhe a prática e desenvolvimento de bons hábitos, sejam recreativos, sociais, higiênicos, de economia ou culturais.

No Brasil, o aparecimento das escolas no meio rural, nem sempre se deu tendo-se em vista a missão a ela determinada. Muitas escolas surgiram da necessidade dos donos de terra mandarem seus filhos pequenos aprender “as

primeiras letras”. Assim, instalavam em alguma casa da fazenda uma sala, onde junto com os filhos de seus empregados, eram dadas as primeiras noções de leitura e escrita, geralmente por uma professora, que também pouco conhecimento tinha. As escolas rurais foram surgindo sem planejamento adequado das reais necessidades para a sua localização. Um dos critérios usados para a instalação de escolas, era o político, e, com isso, muitas escolas foram criadas em regiões onde não havia demanda de alunos, e em outras, a demanda existia, mas não era politicamente adequado se criar a escola. Algumas escolas rurais surgiram em função da iniciativa da população local. As escolas instaladas por meio do Estado, do município ou de particulares não diferiam em relação às condições de funcionamento, que eram precárias (FORTES, 1993)

Assim, a escola do meio rural, restringiu sua ação educativa, limitando-se a reproduzir somente os conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção.

No contexto dos fluxos econômicos e suas influências na produção e no modo de vida rural, temos que “redescobrir” o significado, o papel e o sentido da escola entre os rurícolas, e tentar entender até que ponto ela ainda se estabelece como “valor social”, bem como sua função na formação de mão-de-obra e, como elemento identificador de uma cultura/práxis campesina (LEITE, 1999, p.78).

2.2 VIVÊNCIA DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

A educação não se esgota só na aprendizagem cognitiva e instrumental (Dorneles, 2005, p.63), mas envolve as aprendizagens sociais tão necessárias quanto às primeiras. É essa visão holística de educação, que engloba todas as áreas dos indivíduos, que a comissão defende como sendo necessária para o século XXI. Outra ideia comum explícita ou implícita é a necessidade de se retomar constantemente os quatro pilares sobre os quais repousa a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto. Mesmo que esses quatro pilares invoquem certa utopia educacional, ela é necessária e indispensável para pensar o futuro que queremos para os cidadãos do mundo. Esses pilares remetem a uma realidade deste início de século: a necessidade de

estarmos em permanente processo educativo de sermos aprendizes ao longo da vida.

Hoje em dia os professores que ainda acreditam que os alunos aprendem repetindo as informações estão reduzindo-se progressivamente. Nós sabemos que os alunos lidam com as informações modificando-as, reorganizando-as reinterpretando-as e atribuindo-lhes sentido (DORNELES, 2005, p. 21).

Comenius, em sua obra a Magna Didática, nos conduz ao Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Para o filósofo, está claro que Deus criou o homem com o poder de pensar, e ainda lhe deu os órgãos para que estes pudessem auxiliá-lo na jornada pela busca do conhecimento. Como tal, o autor garante que “nada há no mundo que um homem dotado de sentidos e razão não possa compreender”. O ensino depende da percepção sensorial utilizada e desenvolvida sistematicamente os órgãos dos sentidos para que se registrem as impressões que ficarão guardadas na mente do aluno. O planejamento de ensino deve estar de acordo com a natureza, por isso as coisas devem ser ensinadas gradualmente, primeiras os gerais, e só depois as específicas.

Não há ser humano dotado de graças divinas que não consiga aprender, todos carregam em si uma semente do conhecimento, no entanto para que esta brote é necessário o cultivo. Assim como para a lâmpada iluminar precisa que alguém a ligue, o aprendizado também tem necessidade do impulso, e essa tarefa é dos docentes e da escola, esta é titulada como a “verdadeira oficina de homens” por transmitir não só ensino, mas também ser responsável por repassar os costumes e a moral.

Desde o século XVII já eram defendidas pelo pensador Theco uma educação inovadora, onde o educando devia ser respeitado como ser humano dotado de inteligência, aptidões, sentimentos e pudesse expressar seu conhecimento e a “Educação” é um direito de todas as pessoas. Vale salientar que de fato, essas ideias se consagraram somente no século XX, e assim mesmo não em todos os lugares do mundo.

Segundo Hoffmann (1998), o olhar do professor precisa ser sensível ao tempo de cada educando, de cada grupo de alunos, qualitativamente diferente a cada

momento. A aprendizagem dá-se por uma sucessão de continuidades e descontinuidades e muitas manifestações dos alunos contradizem observações anteriores feitas ou tais observações não foram profundas o suficiente para compreendê-las sendo assim ela se expressa:

Por certo, o olhar do professor precisa acompanhar a trajetória do pensamento do aluno, fazendo-lhes sucessivas e constantes provocações para poder complementar as hipóteses sobre o seu saber e sobre o seu jeito de alcançar o saber (HOFFMANN,1998, p.30-31).

Cury (2003) refere que os conceitos do ensino e aprendizagem encontram-se indissociavelmente ligados. Porém, ao se falar de ensino, evocam-se conceitos como: instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos que indicam o professor como elemento principal do processo. Já ao se tratar de aprendizagem, evidenciam-se conceitos como: descoberta, apreensão, modificação de comportamento e aquisição de conhecimentos, que se referem diretamente o aluno.

Nesse enfoque, para Hernández (2002), a aprendizagem através dos projetos de trabalho proporcionam-nos inúmeros exemplos de diálogo entre alunos e entre eles e o professor. No entanto, é importante levar em conta que o diálogo é mais do que conversa. Supõe considerar que aprender é construir marcação, construir uma história para ser compartilhada com os outros (incluindo a família e a comunidade).

Aprender é considerado como uma situação complexa que se move em múltiplas direções e que envolve a todos sem distinção, na qual todos têm voz e visibilidade, visto que assim não apenas contribuem para a aprendizagem, como é a relação entre escuta e intercâmbio que possibilita a aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2002, p.21).

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito. Mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996, p.26).

A perspectiva de aprendizagem baseada no diálogo Hernández (2002), tem como um de seus fundamentos a ideia de que os alunos são professores e os professores aprendizes. Consequentemente, faz com que as hierarquias sejam quebradas e os limites tornem-se menos evidentes. A função do docente é estimular o diálogo entre e com os estudantes, com base na experiência compartilhada que estão produzindo.

Maturação, aprendizagem ou uma combinação de ambos são os meios em função dos quais ocorrem mudanças duradouras nas pessoas. A maturação é um processo de desenvolvimento pelo qual uma pessoa de tempos em tempos manifesta desempenhos diferentes cujas “cópias” já impressa em suas células no momento da concepção.

A aprendizagem ao contrário da maturação envolve uma mudança duradoura no indivíduo, não marcada por sua herança genética. Pode ser uma mudança de “insight”, de comportamentos, de percepção ou de motivação ou ainda combinação desses elementos (BIGGE, 1977, p.1).

Freire (2003) criticava a ideia de que ensinar é transmitir saber por que para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos leva a diferentes significados atribuído aos conceitos de aprendizagem. Um significado pode ser o de memorizar informação. Aprender está relacionado com a capacidade de reter a afirmação que foi transmitida.

Nesse sentido, a educação passa a ser vista como o processo de “depositar informação” no aprendiz – a educação bancária, que foi criticada pelo mesmo profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 2003)

Segundo Pogré (2005), qual seria a dificuldade que faz com que, apesar de termos modificado nossas concepções sobre a aprendizagem e apesar de nos

propormos a formar crianças capazes de interagir com a realidade de forma crítica e construtiva, continuemos trabalhando nas salas de aula como se pensássemos que aprender é repetir e recordar, ou que ensinar é “dar aula”?

Conforme nos alerta David Perkins (1995), o problema é que, para além dos avanços em termos de aprendizagem, das pesquisas sobre as escolas eficazes, dos estudos sobre as possibilidades de mudança e inovação em educação, é muito complexo dar um salto entre o enunciado de nossos saberes e o seu “uso ativo”. Existe uma enorme brecha entre nossas teorias e nossas práticas.

O mundo está exigindo, cada vez mais, que as pessoas saiam da escola com capacidade para aprender a aprender, a pensar, a resolver problemas, a ser criativo, crítico, autônomo, capaz de interagir com outras pessoas. O mundo precisa de pessoas que tenham condições de se comunicar eficientemente e competência para atuar de maneira consciente, responsável, construtiva e solidária na sociedade (VILLELA, 2006, p.42).

Educar deixa de ser o ato de simplesmente transmitir informação e passa a ser o de criar ambientes de aprendizagem para que o aluno possa interagir com uma variedade de situações e problemas, auxiliando-o na interpretação dos mesmos para que consiga construir novos conhecimentos, inclusive conhecimentos sobre aprender a aprender. Para poder entender a diferença entre os termos educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, é necessário entender as diferenças entre informação e conhecimento, bem como as diferentes concepções que são atribuídas ao conceito de aprendizagem (VALENTE, 2004).

Para Spence apud Bigge (1997, p. 101), “a aprendizagem é um constructo inobservável e hipotético ou uma variável que intervém entre variáveis observáveis dependentes e independentes”. Segundo Bigge (1997), a teoria de campo cognitivo, pode-se dizer que uma pessoa aprende através da diferenciação, generalização e reestruturação da sua pessoa e do seu meio psicológico. Dessa forma a pessoa adquire controle de si mesma e do seu mundo.

Por sua vez, Veiga (1992, p.149) refere que a aprendizagem escolar dá-se por isso, no quadro de uma intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados à busca de se entender sobre si mesmo e sobre seus mundos e que desde suas interações desiguais, progridem na direção da relação política, em que

se constituem em cidadãos-sujeitos singularizados capazes de conduzirem-se com autonomia exigida por suas co-responsabilidades.

Mesmo com esses meios em busca de superar as dificuldades e mudar as formas de aprendizagem dos alunos requer também mudar as formas de ensinar de seus professores, por isso, a nova cultura de aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança de concepção profundamente arraigada de uns e de outros sobre a aprendizagem e o ensino para encarar essa nova cultura da aprendizagem (POZO, 2004, p.11).

Segundo Valente (2004), a educação baseada simplesmente na transmissão de informação está com os dias contados, pois não contribui para o desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias nem tem condições de repassar o volume de informação que está sendo gerado.

À medida que a sociedade vai tornando-se cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar a concepção de educação e de aprendizagem. É importante entender a aprendizagem como uma atividade contínua, que estende ao longo da vida. A educação tem de criar condições para o aluno desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de modo que ele seja capaz de continuar sua aprendizagem mesmo depois de deixar a escola (VALENTE, 2004, p.13).

Para poder entender a diferença entre os termos educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, é necessário entender as diferenças entre informação e conhecimento, bem como as diferentes concepções que são atribuídas ao conceito de aprendizagem. A informação pode ser vista como os fatos que se encontram nas publicações, na Internet ou mesmo o que as pessoas trocam entre si. O conhecimento é o que cada indivíduo constrói com produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação.

Outra interpretação para o conceito de aprender é o de construir conhecimento – do latim, *apprehendere*, que significa apanhar, aprender, apropriar-se, compreender.

Segundo Melo (2005), vale a pena inserir no currículo a aprendizagem não apenas de conhecimentos, mas também das atitudes que são necessárias para a vida, como a cooperação, a ação positiva para a resolução de conflitos e de problemas, a postura firme de resistência e de segurança para a tomada de decisão. Para isso, crie oportunidades para que todos participem e tenham responsabilidades. O sucesso na aprendizagem fortalece o aluno para a vida.

Compreender é pensar e agir com flexibilidade em qualquer circunstância a partir do que se sabe a respeito de algo. Essa definição é à base da educação para a compreensão. Nossas escolas e nosso ensino não são organizados para produzir compreensão em um conjunto de alunos que apresentam diferentes talentos e habilidades que são oriundos de diferentes contextos socioculturais e que se vinculam a realidade de diferentes maneiras. Assim: ensinar para a compreensão requer uma proposta pedagógica (didática), e isso, por sua vez, requer uma nova organização das salas de aula e das escolas para que comportem diferentes modos de ensinar (POGRÉ, 2005, p.17).

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO PAZ DE SOUSA NO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA – PB

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário da pesquisa se deu na Escola Municipal de Educação Básica Francisco Paz de Sousa, com código do INEP 25039148 situada no sítio Umbuzeiro Doce no município de Santa Luzia, Estado da Paraíba, República Federativa do Brasil.

O terreno da escola foi doado pelo proprietário José Fernandes da Silva em 1996. A mesma foi construída com recursos da Prefeitura Municipal de Santa Luzia-PB, na administração do então Prefeito Constitucional Antônio Bento de Moraes, com uma área total de 123,60m².

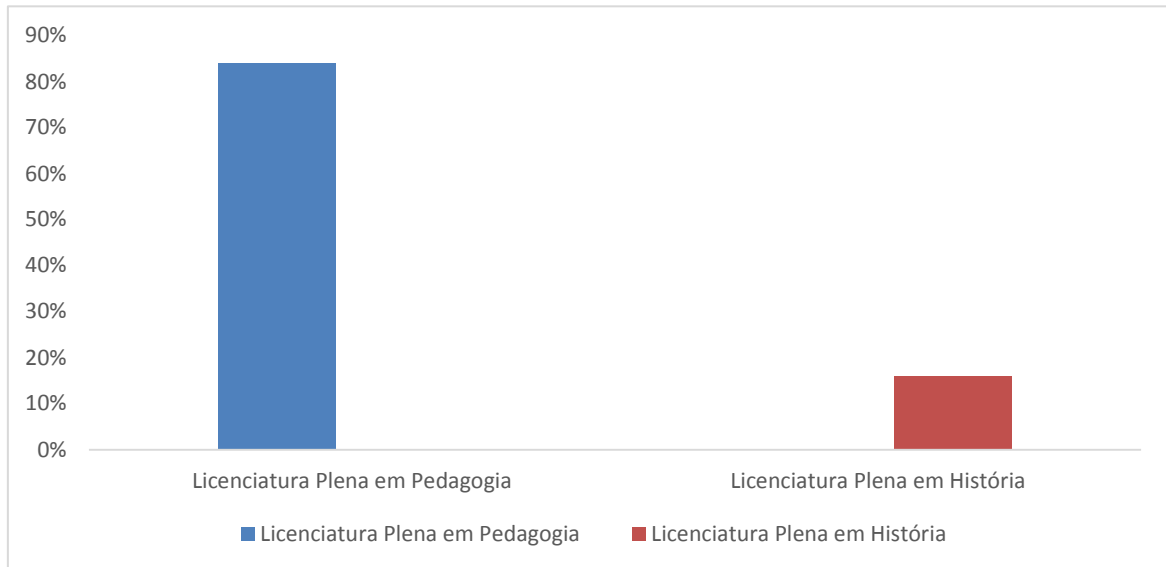
A escola funciona nos turnos manhã e noite, atendendo 45 alunos sendo 15 alunos na educação básica (multietapa) e 30 alunos na EJA, composta por 02 (duas) salas de aula, 1 dependência sanitária, 1 diretoria, 1 sala com equipamentos audiovisual como: aparelhos de DVD, gravador, e aparelho de CD, que são utilizados pelos professores sempre que precisam. A assistência pedagógica é desenvolvida pela coordenadora e sempre que precisa recorre a Secretaria de Educação da mesma cidade.

A escola tem como recursos humanos 1 gestor, 1 coordenador pedagógico, 4 professores (todos com curso superior), 1 merendeira, um auxiliar de serviço.

3.2 PERCEPÇÃO DO GESTOR, DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.2.1 Distribuição da opinião do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores quanto ao curso que é formado.

Gráfico 1 - Distribuição da opinião do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores quanto ao curso que é formado.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Observa-se no Gráfico 1 que, a grande maioria 5 ou 84% dos entrevistados responderam que o Curso de Formação é Licenciatura Plena em Pedagogia, 1 ou 16% respondeu que o Curso de Formação é Licenciatura Plena em História.

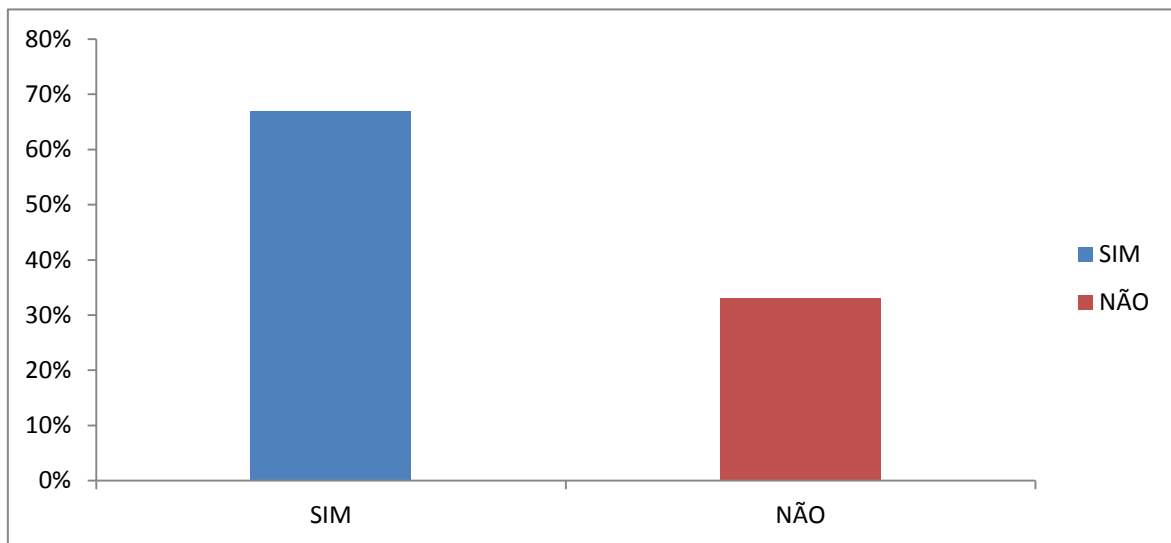
Perguntou-se: Na sua opinião, com ênfase nas políticas educacionais atualmente o que poderia ser melhorado no âmbito educacional? Todos os entrevistados responderam que precisa melhorar o salário dos professores e demais profissionais da educação.

Com relação à assertiva: Como você define a formação continuada para professores nos dias atuais? Pode-se perceber que, das informações socializadas pelas entrevistas, todos, 100%, define que a formação continuada é relevante por oportunizar aperfeiçoamento e melhoria nas atividades de sala de aula, buscando superar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que esses resultados estão interligados ao que preconiza o Art. 2 – XI/ Brasil (2009) “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integra-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”.

Feito a pergunta: Você participa de alguma formação continuada direcionada para o professor do campo? 4 ou 67%, responderam que participam de alguma formação continuada, apenas 2 ou 33%, responderam que não participam de nenhuma formação continuada.

Gráfico 2 – Distribuição da opinião dos entrevistados sobre se participa de alguma formação continuada direcionada para o professor do campo.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Segundo Veiga (2002, p.87), a formação continuada deverá estar interligada com o percurso, processo e trajetória de vida pessoal e profissional.

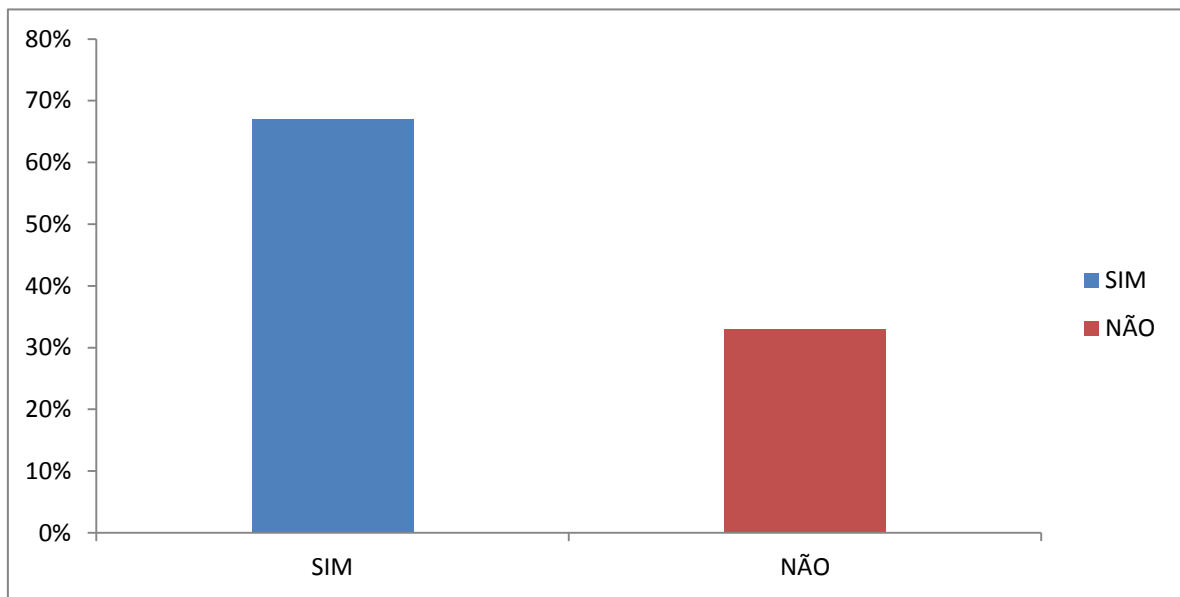
Ao perguntar qual a formação continuada que eles participam, 67% responderam Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), 33% não participam de formação continuada por isso não citaram.

Sabe-se que, PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Analisando no que a formação continuada tem contribuído para facilitar a prática docente, conforme disseram os pesquisados, percebe-se que, ela procura somar os esforços na tentativa de desenvolver atividades pedagógicas que facilitem o desenvolvimento das aulas na busca de oferecer um ensino de qualidade.

Feita a pergunta: Você acha que os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estão contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores.

Gráfico 3 – Distribuição da opinião dos entrevistados sobre os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estarem contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores.

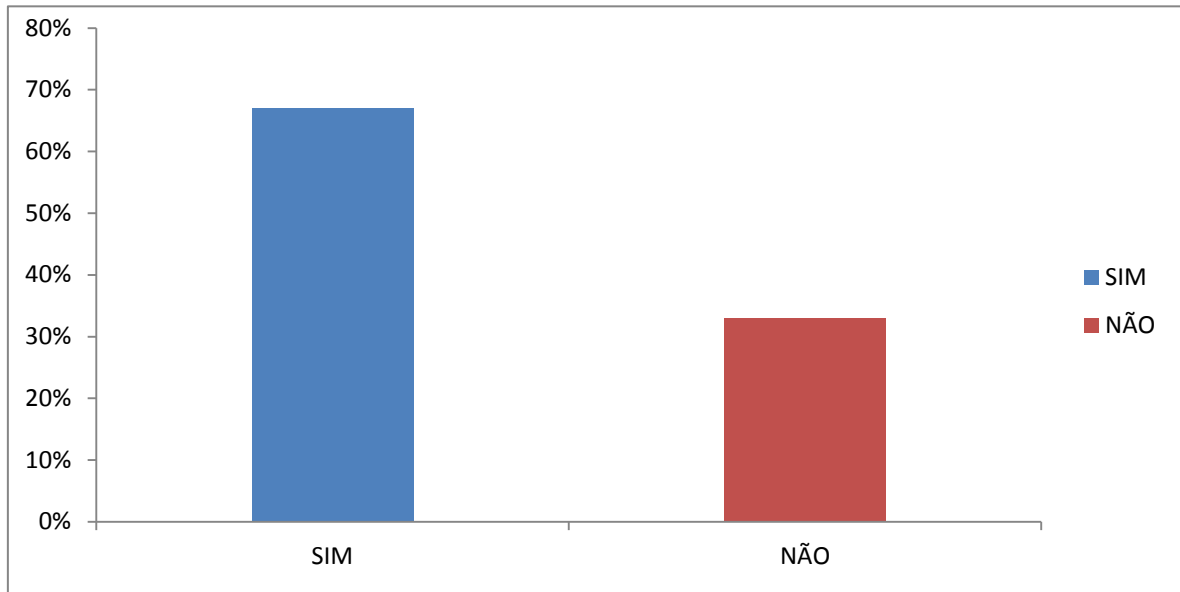


Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Percebe-se que, 67% acham que os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estão contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores, enquanto que, 33% acham que não, conforme o Gráfico 3 acima. Os pesquisados tem uma visão de que os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estão contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores, uma vez que, procura envolver escola e comunidade para viver uma ação coletiva e transformadora, onde todos sejam capazes de fazer a diferença.

Quando indagados sobre considerar satisfatórios os cursos oferecidos aos professores na proposta da formação continuada, 67% afirmam que sim, e 33% afirmam que não, conforme mostra o gráfico.

Gráfico 4 – Distribuição da opinião dos entrevistados sobre se considera satisfatórios os cursos oferecidos aos professores na proposta da formação continuada.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Constatamos que, o termo formação continuada, enquanto praxes incorpora a realidade educativa pautado na reflexão e nos impactos interventivos do contexto escolar, com a perspectiva de pensar e agir de maneira individual e coletiva em prol de um projeto educativo crítico democrático que busca valorizar as produções pedagógicas do professor.

Quando indagados sobre o que levou você enquanto educador a aderir a proposta de formação continuada 67% responderam que o que levou a aderir a proposta de formação continuada foi porque a mesma desencadeia crescimento pessoal e profissional.

Por fim, perguntou-se em que aspectos esses cursos tem permitido a melhoria na sua prática de ensino. A maioria respondeu que os aspectos que esses cursos tem permitido a melhoria na sua prática de ensino está baseados na formação humana que a cada curso, capacitação, formação favorece uma humanização maior. Bem como, melhorias no aspecto da essência pedagógica das ações com mais ludicidade e didáticas apropriadas para as sequencias de conteúdos propostos.

Percebe-se na fala dos entrevistados que os cursos de formação continuada são essenciais, pois além de conhecimento facilita o processo de mudança na organização escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem como objetivo averiguar a percepção do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores da Escola Municipal Francisco Paz de Souza na comunidade Umbuzeiro Doce no município de Santa Luzia – PB sobre a importância da formação continuada na educação do campo.

Evidenciou-se através da literatura que, as políticas de formação continuada de professores do campo surgem da demanda do Movimento Nacional por uma Educação do Campo que se vincula com as políticas educacionais formuladas no contexto de influências e na produção do texto da política em vigor.

Neste trabalho constata-se que as políticas de formação direcionadas aos professores do campo conta com a ampla articulação nacional da sociedade civil e dos profissionais envolvidos com educação básica e superior, na perspectiva de garantir na forma da lei a formação e valorização desses profissionais.

Percebeu-se que, o termo formação continuada incorpora a realidade educativa pautado na reflexão e nos impactos interventivos do contexto escolar, com a perspectiva de pensar e agir de maneira individual e coletiva em prol de um projeto educativo crítico democrático que busca valorizar as produções pedagógicas do professor, tendo como finalidade a melhoria do trabalho dos docentes do campo.

Constatou-se que os entrevistados participam de cursos de formação continuada para professores – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Evidenciou-se na fala dos entrevistados que a formação continuada tem contribuído para facilitar a prática docente, uma vez que, contribui para a atualização pedagógica, na reflexão da prática, na inovação das ações e possibilita uma ação escolar articulada. De acordo com os resultados encontrados pode-se observar que, a maioria dos entrevistados, 67% consideram que os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estão contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores. Consequentemente, consideram satisfatórios esses cursos.

Percebeu-se que a grande maioria aderiu à proposta da formação continuada por concebê-la como de grande relevância para a atuação do professor.

Os resultados encontrados nesta análise demonstram que o debate de formação continuada para professores do campo vem sendo incorporado nos decretos, portarias, programas e resoluções, a maioria dessa regulamentação se dá no âmbito da política federal tendo como parâmetro principal a LDB 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Pode-se concluir que, apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos e/ou matérias didáticos ainda há muito que se construir para que se tenha uma educação de qualidade para os cidadãos que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

_____. – Decreto Lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e da outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm.

_____. Entendendo o Pacto. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade**

Certa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>. 2012. Acesso em 05/07/2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BIGGE, Morris. **Teorias da aprendizagem para professores**. Tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto [e] Marcos Antônio Rolfini. São Paulo, EPU edição da Universidade de São Paulo, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. A cidadania no Brasil: o longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COSTA, Sidiney Alvez. **Os sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCAr, 2002.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes professores fascinantes**. Rio de Janeiro: sextante, 2003.

DORNELES, Beatriz Vargas. A educação para o século XXI: Questões e perspectivas. **Revista. Pedagógica Pátio**. Ano IX, n fev/abr. 2005.

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

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. Escola Rural Mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. IN: **Educação em Revista**: Revista da Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, n.18/19, dez. 1993/jun.1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. O dialogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Revista. Pedagógica Pátio**. Ano VI, n 22, jul/ago, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, S.C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. Adeus Professor, Adeus Professora? **Novas exigências educacionais e profissões docentes**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Arlindo. **Arte e tecnologia no Brasil: uma introdução (1950-2000)**. Disponível em: www.artetecnologia.com.br. Acesso em 07/07/2014.

MELO, Guiomar Namó. Sucesso na aprendizagem fortalece o aluno para a vida. **Revista. Nova escola**. Abril.2005

MOLINA, M.C. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 6 nov. 2008.

PERKINS, David. **La escuela inteligente**: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 1995.

PERRENOUD. Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage. Paris: ESF (edição brasileira: Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999).

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 09/07/2014.

POGRE, Paula. Ensinar para a compreensão. **Revista Pedagógica Pátio**.. Porto Alegre: Artmed. Ano IX, n. 35, ago/Out., 2005.

POZO, Juan Inácio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pedagógica Pátio**.. Porto Alegre: Artmed. Ano VIII. n. 31, ago / out. 2004.

SOUZA, M.A. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

VALENTE, José Armando. Educação ou aprendizagem ao longo da vida? **Revista pedagógica Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano VIII, n. 31, ago/out. 2004.

VEIGA, Ilma Passos de. Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.).

Formação de professores: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coordenadora), **repensando a didática** – 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VILLELA, Cláudia. Educação e cidadania. **Revista Pedagógica Pátio.** Ano IX, n. 36, Porto Alegre: Artmed. Nov.2005/ jan.2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: A formação continuada de professores do campo: um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Paz de Souza.

Pesquisador responsável: Marineide de Souza Nascimento.

Informações sobre a pesquisa: Estamos realizando um estudo sobre A formação continuada de professores do campo: um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Paz de Souza, para isso, solicito a sua colaboração em participar do referido estudo respondendo ao questionário solicitado. O objetivo dessa pesquisa é averiguar a percepção do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores da Escola Municipal Francisco Paz de Souza na comunidade Umbuzeiro Doce no município de Santa Luzia – PB sobre a importância da formação continuada na educação do campo. Justifica-se este estudo tanto para os pesquisadores quanto o pesquisado, pois os resultados irão contribuir para melhor esclarecimento as questões relacionadas ao tema proposto no estudo, quanto aos riscos e benefícios, antes de iniciarmos a coleta de dados, informaremos aos participantes que na realização da pesquisa, poderá ocorrer apenas algum desconforto no momento da entrevista. E que os benefícios serão tanto para o pesquisador que irá obter resultados para ampliar os conhecimentos sobre o tema abordado, como trará benefícios para os alunos pesquisados no sentido de esclarecer dúvidas. Informamos ainda que todos os dados coletados serão confidenciais, mais poderá ser publicada no meio científico como forma de divulgação dos resultados sem identificação dos sujeitos.

Pesquisador responsável

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, concordo em participar da pesquisa, pois estou ciente de que terei de acordo com a Resolução 196/96 Cap. IV inciso IV. 1 todos os meus direitos abaixo relacionados:

- A garantia de receber todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes e durante o transcurso da pesquisa, podendo afastar-me em qualquer momento se assim o desejar, bem como está assegurado o absoluto sigilo das informações obtidas.
- A segurança plena de que não serei identificada mantendo o caráter oficial da informação, assim como, está assegurada que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.
- A segurança de que não terei nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como, esta pesquisa causará apenas um incomodo na hora da coleta, porém os danos serão minimizados, uma vez que os procedimentos serão realizados por profissionais capacitados.
- A garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver

divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita.

- A garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

- Este documento foi emitido em duas vias, ficando desta forma um com o pesquisador e outro com o pesquisado envolvido na pesquisa.

Santa Luzia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO**

1. Formado(a) no curso:

2. Na sua opinião, com ênfase nas políticas educacionais atualmente, o que poderia ser melhorado no âmbito educacional?

3. Como você define a formação continuada para professores nos dias atuais?

4. Você participa de alguma formação continuada direcionada para o professor do campo?

() Sim () Não

5. Se sua resposta anterior foi SIM, cite-a.

6. No que a formação continuada tem contribuído para facilitar a prática docente?

7. Você acha que os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada estão contextualizados com o cotidiano escolar dos educadores?

() Sim () Não

8. Você considera satisfatórios os cursos oferecidos aos professores na proposta da formação continuada?

() Sim () Não

9. O que levou você enquanto educador a aderir a proposta da formação continuada?

10. Em que aspectos esses cursos tem permitido a melhoria na sua prática de ensino?
