UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PPGED

ROSILENE APARECIDA BARRETO MARTINS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA (2008- 2018)

Vitória da Conquista-Bahia
2020

ROSILENE APARECIDA BARRETO MARTINS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA (2008- 2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais, Formação e Trabalho.

Orientadora: Prof.ª Dr. ª Arlete Ramos dos Santos

Vitória da Conquista-Bahia
2020

370.7 Martins, Rosilene Aparecida Barreto.
M345p Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga-Ba (2008-2018). / Rosilene Aparecida Barreto Martins. – Vitória da Conquista-BA: UESB, 2020.
147 fl.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Prof. D. Sc. Arlete Ramos dos Santos.

1. Educação do campo – Formação continuada de professores – Itapetinga-Ba. 2. Professor – Formação continuada – Políticas educacionais. 3. Materialismo Histórico Dialético – Teoria Crítica. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), C*ampus* de Vitória da Conquista. II. Santos, Arlete Ramos dos. III. Título.

CDD(21): 370.7

Catalogação na Fonte:
Cláudia Aparecida de Souza – CRB 1014-5ª Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Educação do Campo : Formação continuada de professores
2. Professor : Formação continuada
3. Professor : Políticas educacionais
4. Materialismo Histórico Dialético
5. Teoria Crítica

ROSILENE APARECIDA BARRETO MARTINS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA (2008- 2018)

Vitória da Conquista, 21/03/2020

Prof.ª Dr. ª Arlete Ramos dos Santos (Orientadora**)**

Dedico este estudo aos meus filhos Rafael e Maria Clara
que são a razão da minha existência;
Aos deficientes auditivos/surdos por nossa potencialidade
em superação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer talvez seja a tarefa mais difícil deste trabalho, pois, de certa maneira, muitas pessoas que colaboraram direta ou indiretamente não estão aqui relacionadas, porém foram também importantes pela conclusão dessa dissertação e, por isso, têm a minha gratidão!

AGRADEÇO,

A Deus, pela minha vida, por sempre estar ao meu lado nos momentos difíceis, me guardando e consolando e por ser minha fonte inspiradora e minha base de tudo.

Aos meus amados filhos Rafael e Maria Clara, agradeço também a Deus por eles existirem na minha vida me ofertando tanta alegria, agradeço por nos momentos mais difíceis eles me contemplarem com sorrisos e abraços e, principalmente, pela compreensão nas horas que não pude lhes dar a atenção merecida por estar concentrada em algumas leituras.

A minha madrinha e *mãe de coração* Ivanilde, que cuidou de mim na infância, sendo primordial em minha formação, saiba que a guardarei eternamente em meu coração. Ao meu padrinho Vanito (*in memorian)* que embora não esteja mais presente nesse plano terreno, foi exemplo determinante da minha personalidade, principalmente, em seus exemplos e ensinamentos, onde diversas vezes o presenciei a dividir o próprio prato de comida com algum faminto que ele visse passar pela rua, “pai”, obrigada por tudo.

Aos meus pais biológicos Aparecido e Eurides, meus irmãos Roseli e Ricardo que me apoiam em todas as necessidades.

Agradeço ao meu querido noivo, companheiro, confidente e amor Rodolfo Leão, pelo amor e tempo a mim dedicados, pelas palavras de coragem e incentivo, por nunca ter me deixado desistir e, especialmente, pela paciência em ser meus ouvidos quando em razão de minha deficiência o mundo se torna incompreensível. Sem você, meu amor, eu não teria conseguido.

Aos colegas do mestrado pelos momentos alegres e descontraídos, aprendizados e superações das angustias, #tamojuntos.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidades (GEPEMDECC) que através de suas discursões, saberes e resistência, sendo mobilização enquanto pesquisadores, contribuíram em muito no meu processo de aprendizado.

As minhas amigas e colegas do Departamento das Escolas do Campo de Itapetinga, colaboradoras essenciais no desenvolvimento dessa pesquisa.

A Elisângela Souza, uma amiga que contribuiu para o meu amadurecimento enquanto

pesquisadora.

Aos meus alunos e ex. alunos da Escola do Campo Texana, verdadeiros guerreiros que mesmo após um dia todo de “labuta” embaixo do sol, vão para a escola em busca de mais aprendizados, exemplos diários para que diante das dificuldades desse mestrado eu não desistisse. A nossa bandeira é que vocês e seus filhos, ou seja, todos os camponeses tenham uma Educação do Campo garantida e de qualidade.

A Secretaria Municipal de Itapetinga, especialmente ao Prefeito Rodrigo Hagge e secretário de educação Geraldo Trindade que possibilitaram a realização desse mestrado visando a melhoria da educação desse município.

A todos os professores do mestrado em especial Dr. Claudio, Dra. Iracema, Dr. Anderson e Dr. Adenilson.

As professoras da banca Dra. Adrianne Lizbehd Halmann e Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires que com suas inferências expandiram em muito o meu olhar em relação a essa pesquisa, contribuindo em meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

E, por último, porém fundamental na realização dessa pesquisa, agradeço a minha orientadora Dra. Arlete Silva Ramos, que me ensinou a ter autonomia e, ao mesmo tempo, se fez presente me orientando quando foi preciso; sendo fonte de minha inspiração o seu compromisso, luta e engajamento enquanto pesquisadora da Educação e dos Movimentos Sociais do Campo.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Políticas Educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008-2018)”, é resultado de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da área de concentração: Educação, Movimentos Sociais, Formação e Trabalho e tem como objetivo analisar se as políticas e programas educacionais implementados na Educação do Campo no município de Itapetinga – BA no percurso entre 2008-2018, contemplam a Educação do Campo ou estão voltados aos interesses do sistema capitalista. Por se tratar de uma pesquisa baseada na Teoria Crítica, está fundamentada pelo método Materialismo Histórico Dialético, sendo uma pesquisa do tipo “estudo de caso”, numa abordagem qualiquantitativa. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas com seis professoras que participaram dos programas de formação continuada: Despertar, Escola Ativa e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Itapetinga. Os resultados mostraram que por meio das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo foi, aos poucos, institucionalizada pelo Estado, mas a implementação dos programas de formação continuada de professores denominados de “políticas educacionais” não atende aos ideais emancipatórios e a luta pela terra, mas sim a perpetuação da lógica do capital, pois, o que tem sido oferecido não atende a luta contra – hegemônica. Concluímos que a formação continuada oferecida aos professores do campo está marcada pela lógica neoliberal capitalista.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Formação continuada de professores. Materialismo Histórico Dialético.

ABSTRACT

The present work entitled “Educational Policies for the Continuing Education of Rural Education Teachers: A Case Study in the Municipality of Itapetinga - BA (2008- 2018)”, is the result of a research carried out in the Masters in Education at the State University of Southwest da Bahia (UESB), from the concentration area: Education, Social Movements, Training and Work and aims to analyze whether the educational policies and programs implemented in Rural Education in the municipality of Itapetinga - BA in the course between 2008-2018, contemplate the Education in the countryside or are focused on the interests of the capitalist system. As it is a research based on Critical Theory, it is based on the Historical Dialectical Materialism method, being a “case study” research, in a qualitative and quantitative approach. As data collection instruments, we used questionnaires and semi-structured interviews with six teachers who participated in the continuing education programs: Awakening, Active School and National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in Itapetinga. The results showed that through the struggles of social movements, Education in the Countryside was gradually institutionalized by the State, but the implementation of continuing education programs for teachers called “educational policies” does not meet emancipatory ideals and the struggle for land, but the perpetuation of the logic of capital, because what has been offered does not meet the counter - hegemonic struggle. We conclude that the continuing education offered to teachers in the field is marked by the neoliberal capitalist logic.

Keywords: Field Education. Continuing teacher training. Dialectical Historical Materialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EA - Educação Ambiental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo

GEPEMDECC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidades

GED - Grupo de estudos do Programa Despertar

GT - Grupo de Trabalho

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Parcerias Público-Privadas

PROINFANCIA - Programa de Reestruturação e Aquisição

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos da Pesquisa 38
Quadro 2 - Quantitativo relacionado aos descritores realizados através da busca nos bancos de dados do GEPEC/UFSCar – 2018 63
Quadro 3- Quantitativo relacionado aos descritores realizadas através da busca nos bancos de dados da CAPES – 2019 63
Quadro 4- Quantitativo relacionado as dissertações e teses realizadas através de uma busca avançada/refinamento de dados nos bancos de dados da CAPES - 2019 64
Quadro 5- Quantitativo relacionado as dissertações e teses realizadas através de uma busca avançada/refinamento de dados nos bancos de dados da GEPEC – 2019 65
Quadro 6 - O que é ser professor da educação do campo 75
Quadro 7 - Programas de Formação Continuada em Itapetinga 2008/2018 88
Quadro 8 - O que é Educação do Campo 92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População Urbana e Rural, taxa de Urbanização e densidade demográfica no município de Itapetinga – 1940/2010*.....32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos entrevistados. 28
Gráfico 2 - Idade dos professores 29
Gráfico 3 – Tempo de atuação na educação municipal de Itapetinga-BA 30
Gráfico 4 - Tempo de atuação na Educação do Campo de Itapetinga – BA 30
Gráfico 5 - Vínculo com a secretaria de educação de Itapetinga – BA 31
Gráfico 6 - Região que atua como educador 31
Gráfico 7 - Professores que se identificam como educador campesino. 77
Gráfico 8- Formação Anterior ao Ensino Médio 78
Gráfico 9 - Formação Ensino Médio 78
Gráfico 10 - Escolaridade dos Professores 80
Gráfico 11- Formação Universitária 80
Gráfico 12 - Curso Universitário 81
Gráfico 13 - Modalidade do curso superior 81
Gráfico 14 - Atuação docente 82
Gráfico 15 - Formação continuada PACTO/PNAIC. 94
Gráfico 16 - Aspectos da Formação Continuada do Programa Escola Ativa 107
Gráfico 17-Aspectos da Formação Continuada (Programa Despertar) 118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do sudoeste da Bahia, onde se encontra o município de Itapetinga. 34
Figura 2 – Fachada de algumas Escolas do Campo de Itapetinga.....35
Figura 3 – Taxa de analfabetismo no Brasil até os oito anos de idade.....89
Figura 4 - Cadernos Pedagógicos do PEA 101
Figura 5 - Folder formação do Módulo II do PEA em Itapetinga. 104
Figura 6 - Oficinas do II Módulo do PEA em Itapetinga 106
Figura 7 – Manuais do professor 112
Figura 8 - Horta suspensa – Ação do Programa Despertar 115
Figura 9 - Material didático do aluno 117

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO II - BASE TEÓRICA E MÉTODO 22

2.1 O MÉTODO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO 22

2.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA 25

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA 27

2.4 ESPAÇO DA PESQUISA 32

2.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS 36

CAPÍTULO III - A EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO: HEGEMONIAS EM DISPUTA 40

3.1 O CAMPESINATO X AGRONEGÓCIO NO BRASIL 40

CAPÍTULO IV- EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO DE DISPUTA: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS 48

4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 55

4.2 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO 58

4.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ACADEMIA 61

CAPÍTULO V - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO EM ITAPETINGA - BA: AVANÇOS OU CONTINUIDADES. 68

5.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO ATUAL 68

5.2 A EDUCAÇÃO E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO DE ITAPETINGA – BA – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 73

5.2.1. UM BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ITAPETINGA: FRACASSOS E DESCONTINUIDADES 95

5.2.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA 95

5.2.3 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA... 102

5.2.2 O PROGRAMA DESPERTAR COMO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO EM ITAPETINGA 109

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 119

LISTA DE ANEXOS..... 134

ANEXO A..... 135

ANEXO B - Questionário de entrevista dos professores..... 136

ANEXO C – Roteiro de entrevista dos professores 144

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

A temática a respeito da formação continuada de professor tem sido tema de debate em vários setores, entre eles, o acadêmico e o de gestão educacional. Conforme Martins (2010), essa temática integra debates que foram se ampliando desde a década de 1970 e, com uma dinâmica ainda maior entre as décadas de 1980 e 1990, especialmente, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Se considerarmos a escola como um importante espaço de socialização e compartilhamento do conhecimento científico, naturalmente, o investimento na formação do professor será tão importante para o aprimoramento do trabalho pedagógico que será utilizado em sala de aula quanto qualquer outro na área educacional.

Como o processo complexo e constante que é a formação continuada para professores, destacamos que ela tem sido ainda mais complexa dentro do contexto da Educação do Campo, embora os movimentos sociais e populares tenham influenciado positivamente na perspectiva de busca por uma educação emancipatória, crítica, articulada na luta pela terra e que possa contribuir para a formação de novos sujeitos sociais.

De acordo com Molina & Antunes-Rocha (2014, p. 225), a discussão em torno da formação de educadores para a Educação do Campo "[...] exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção".

Ainda que surjam inúmeras perspectivas que possam explicar determinadas realidades quanto à formação continuada de professores para a Educação do Campo, é sempre relevante o levantamento de tantas outras para que sejam discutidas e/ou aprofundadas de modo a contribuir para o mapeamento substancial de pontos a serem melhorados dentro das políticas públicas e de suas implementações.

Esse tema é relevante, pois, apesar da formação do professor ser essencial para a qualidade do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem escolar, o município de Itapetinga - BA, considerado a "Capital da Pecuária", atualmente não possui nenhum programa de formação continuada para os professores que atuam na zona rural. Os programas que existiram nesse município como o Programa Escola Ativa e o Programa Despertar encontraram -se alinhados aos interesses do capital, não visando uma educação emancipadora, crítica e articulada na luta pela terra.

Quanto ao interesse pela Educação do Campo, ele está presente desde minha infância, ouvindo os relatos das histórias de minha mãe e tias que cursaram o ensino fundamental na zona rural. Na época, a educação nas zonas rurais era pouco acessível e a grande maioria de seus moradores era analfabeto ou sabiam somente ”desenhar” o nome. Em alguns lugares, ocorria de algum fazendeiro contratar professores, leigos, para educação de seus filhos, permanecendo por pouco tempo até que fosse embora e outro ocupasse a função. Esses educadores contratados para o ensino elementar dos filhos do fazendeiro também ensinavam os filhos dos empregados e algumas crianças vizinhas que os pais tivessem interesse em colocar na escola.

Depois de adulta, o interesse pela Educação do Campo continuou e, em 2008, prestei concurso municipal para professor em Itapetinga, passei e fui convocada. Entregaram-me uma lista de escolas (urbanas e rurais) para escolha e optei, sem hesitar, por uma do Campo, iniciando minha carreira docente na Escola do Campo Texana, a qual atuo até os dias atuais no município de Itapetinga - BA. Em fevereiro do mesmo ano, ao me apresentar ao Departamento das Escolas do Campo desse município fui informada pela gestora que assumiria a docência do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, lista de alunos matriculados e séries (pois a sala era multisseriada), além de alguns materiais pedagógicos e a disponibilidade de um motorista do roteiro para que me levasse no transporte escolar.

Estava ciente do fato de que eu não possuía experiência da prática pedagógica em sala multisseriada, principalmente, da Educação do Campo e, tampouco me foi oferecido algum tipo de formação, treinamento ou orientação de como seriam conduzidas as aulas, o que fez eu me sentir “perdida”, angustiada e apreensiva, imaginando como seria o planejamento e execução das aulas. Nas primeiras semanas letivas, constatei que havia, na mesma sala de aula, sujeitos com diferentes séries/níveis de aprendizados e eu, uma professora novata que não tinha formação adequada para essa modalidade de ensino, pedi ajuda aos meus colegas veteranos e através de suas orientações, pude fazer um planejamento específico que atendesse toda a turma. Aos poucos, fui me preparando para este desafio e assim pude desenvolver com maior eficiência o meu trabalho na Educação do Campo e contribuir de forma significativa na formação e desenvolvimento desses educandos como sujeitos sociais e de transformação no Campo.

Atuo na Educação do Campo há dez anos e nesse período desempenhei várias funções, tais como: Coordenadora Municipal do Programa Despertar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/BA), Coordenadora Municipal do Programa Escola ativa, Coordenadora Pedagógica e professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), participando efetivamente na formação continuada dos professores do campo dessa localidade e, assim,

vivenciando as angústias, dificuldades, conquistas, avanços e retrocessos presentes na Educação do Campo no meu município.

Vários questionamentos surgiram em decorrência da minha atuação na área de Educação e, principalmente, na Educação do Campo, entre eles, utilizo três que serviram de ponto de partida para nossa análise: A formação continuada de professores das escolas do campo contempla a Educação do Campo ou a Rural em Itapetinga? Quais os programas de formação continuada mais relevantes implementados no município? O fazer pedagógico está alinhado às lutas sociais dos povos do campo ou reproduz o viés educacional capitalista?

Como objetivo geral da nossa pesquisa, adotamos o seguinte: analisar as políticas e programas educacionais implementados na Educação do Campo no município de Itapetinga – BA no percurso entre 2008-2018, que contemplam a Educação do Campo ou estão voltados aos interesses do sistema capitalista. E, como objetivos específicos: 1) Compreender como ocorreu a Formação Continuada dos Professores, oferecida pelo Programa de Educação Ambiental (PEA), Programa Despertar e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a partir da coleta de dados no espaço da pesquisa; 2) Conhecer as Políticas Públicas e legislações voltadas à Educação do Campo, com destaque para a formação de professores; 3) Estabelecer relações entre a formação dos educadores do campo no município de Itapetinga e o processo de alienação, e como tem afetado a Educação do Campo deste município.

Para substanciar a investigação utilizamos as contribuições teóricas de Roseli Salete Caldart (2004), Miguel Arroyo (2004), Konder (2008), Triviños (1987), Marx (1981; 1986; 2013), Silva Júnior, Borges Netto (2011), entre outros.

Como enfoque teórico metodológico, utilizamos o Materialismo Histórico Dialético e optamos por realizar uma pesquisa do tipo “estudo de caso” por se tratar de uma realidade específica que carece de um instrumento adequado e que possibilite uma investigação mais detalhada e ampliada.

Analisaremos nessa pesquisa alguns programas de formação de professores que ocorreram no município entre 2008/2018 sob a ótica do Materialismo Histórico Dialético, dentre eles o Programa Despertar, que o município de Itapetinga foi parte integrante do projeto piloto, ao qual fizeram parte do processo cinco (05) municípios, previamente escolhidos, contemplando 25 escolas rurais, porém o programa foi se expandindo na Bahia ao longo dos anos incorporando várias cidades baianas, e o Programa Escola Ativa ao qual em 2011, fui convidada pelo secretário municipal de educação para exercer a função de Professora/ Multiplicadora/Coordenadora Municipal do Programa Escola Ativa (PEA) e, para assumir tal função era preciso participar da formação de Coordenadores Municipais que aconteceria em

Vitória da Conquista. Aceitei o convite, pois seria uma grande oportunidade de participar de uma formação que dizia ser pensada para a Educação do Campo, acreditando que assim supriria as lacunas dos planejamentos dos nossos professores que por falta de formação adequada, infelizmente alguns objetivos não eram atingidos.

A Educação do Campo possui uma característica própria firmada a partir de 2003 com a implantação de uma secretaria no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e um grupo de trabalho (GT), de Educação no Campo. Contudo, foi visto uma realidade diferente, que contradiz o que foi pensando pelos movimentos sociais do Campo consoante com as políticas públicas educacionais pensadas para o campesinato. Paralelamente, muitos estados e grande contingente dos municípios não adequaram o seu modelo educacional no que se refere ao campo, continuando a usar quase que na sua totalidade os parâmetros educacionais urbanos. Dessa forma, a pesquisa a ser realizada é um estudo de caso que tem o intuito de investigar sobre a formação continuada de professores no município de Itapetinga, considerando quais cursos de formação contemplaram a Educação do Campo na base da emancipação social da classe trabalhadora e na busca da superação do capitalismo, ou nos moldes da reprodução de uma educação rural, ou em consonância com a educação existente na zona urbana.

Na Educação do Campo destaco importantes contribuições para essa modalidade educacional, como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais conhecido como Movimento dos Sem Terra (MST). Segundo Martins (2004, p.56), "[...] os movimentos sociais possuem um caráter educativo inerente à sua existência, à sua dinâmica interna", desse pensamento conjuga também Stédile e Fernandes (2005), referindo-se às tarefas do MST afirmando que é necessário "[...] lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância". Sendo assim, o referido movimento sempre buscou ir muito além da luta pela terra e o caráter educativo e político para com seus militantes estão presentes no seu cotidiano. É com esta característica de formação do sujeito que o MST vai se constituindo e ampliando os espaços de luta avançando na busca de garantias dos direitos sociais, políticos e culturais.

A educação no MST é muito mais abrangente do que a educação formal como conhecemos, pois não se restringe somente a educação escolar. Trata-se de uma formação articulada que visa contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. Neste contexto, a demanda escolar que ia se constituindo era predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização, enquanto que para a população residente no campo, o cenário era outro.

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Nessa perspectiva há a necessidade da produção de novas pesquisas sobre a correlação entre a precarização das condições de vida e a (re) produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares, assentados, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, etc.), a perda de seus territórios em consequência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo e dos movimentos sociais na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico, bem como pensar a formação de educadores que possam atuar no campo efetivamente.

A Educação do Campo no país carece de professores com formação adequada para atuar na modalidade, carece de infraestrutura, de uma política que respeite a diversidade do campo, de estar mais solidificada nos movimentos sociais e de uma ampliação de estudo nas instituições de ensino superior a fim de um melhor conhecimento de suas especificidades e, consequentemente, um melhor direcionamento de políticas públicas que atendam suas demandas.

Além disso, é preciso criar condições para a construção de um novo currículo na Educação do Campo que promova conhecimentos potencializadores para esta modalidade; uma educação contextualizada, pautada na recuperação da identidade do homem do campo, transformadora e engajada como um projeto e paradigma de sociedade da classe trabalhadora do campo que tem como pressuposto central um modelo de desenvolvimento sustentável que assegure a manutenção da vida e da cultura desses sujeitos a partir das lutas pela garantia de direitos fundamentais como a terra, contribuindo também para recriar o significado de pertencimento dos povos que vivem no campo.

Hage (2005) afirma que as classes multisseriadas contribuem para que os sujeitos do campo permanecerem em seu local de moradia, mas para isso é necessário acabar com a experiência precária da educação efetivada nessas escolas, que seguem o modelo das escolas urbanas e não atendem ao que é específico do campo.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de nossa proposta neste trabalho, estruturamos e organizamos o trabalho em seis capítulos: um capítulo introdutório onde apresentamos nosso objeto de estudo, o objetivo, a problematização e motivações, a metodologia e o pressuposto teórico que a ser utilizado.

No segundo capítulo, intitulado **BASE TEÓRICA E MÉTODO**, procuramos esclarecer acerca dos procedimentos que foram adotados para a pesquisa acerca das Políticas Educacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo no município de Itapetinga – BA (2008- 2018), além de uma breve apresentação sobre o nosso enfoque metodológico: o Materialismo Histórico-Dialético.

O terceiro, **A EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO: HEGEMONIAS EM DISPUTA**, discorremos sobre a influência do Capitalismo no Campo, a luta dos movimentos sociais pelos espaços de poder e as mudanças no campo das hegemonias em disputa.

No quarto capítulo, **EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO DE DISPUTA**, procuramos apresentar as Políticas Públicas e legislações voltadas à Educação do Campo, com destaque para a formação de professores.

No quinto, **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO EM ITAPETINGA - BA: AVANÇOS OU CONTINUIDADES**, analisar os dados da pesquisa, observando quais foram os impactos das Políticas Educacionais na formação continuada de professores do Campo implementadas no município de Itapetinga – BA no percurso entre 2008-2018.

Na **CONCLUSÃO**, retomamos aspectos importantes, tratados ao longo da pesquisa, principalmente, sobre a formação continuada de professores e políticas educacionais do campo em Itapetinga e presentamos os resultados de nossa investigação.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para a compreensão da Educação do Campo e da formação continuada de professores no município de Itagibá-BA dentro dessa modalidade, bem como servir de ponto de partida para outras investigações que apontem fatores que possam melhorar a qualidade do que tem sido oferecido ao município em tela e, consequentemente, a melhoria da qualidade de vida das pessoas inseridas, principalmente, no contexto campesino.

CAPÍTULO II - BASE TEÓRICA E MÉTODO

"O método é a alma da teoria."
(Lênin, 1965 apud Minayo, 1994)
" Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos."
(Minayo, 1994)

Para o desenvolvimento de uma pesquisa é necessário o esclarecimento acerca do posicionamento teórico metodológico do pesquisador que orientará todo o processo investigativo e de análise de qualquer trabalho científico. Considerando a importância desse esclarecimento, neste capítulo, realizamos uma breve apresentação sobre o nosso enfoque teórico metodológico: o Materialismo Histórico-Dialético, sobre os sujeitos e contexto da pesquisa, além de explicar sobre os procedimentos que foram adotados para o tratamento e análise dos dados que atendessem aos objetivos propostos neste trabalho.

2.1 O MÉTODO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Embora o Materialismo tenha surgido entre os gregos, o termo Materialismo foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo, químico e físico irlandês Robert Boyle, em sua obra The Excellence and Grounds of The Mechanical Philosophy, em 1647. De uma maneira geral, o termo designa “toda doutrina que atribua causalidade apenas à matéria” (ABBAGNANO, 2012, p.747).

Ao longo da história, o Materialismo foi utilizado nas mais variadas áreas do conhecimento, surgindo daí algumas interpretações e categorias do termo, entre as quais estão o Materialismo Metodológico, o Materialismo Prático, o Materialismo Cosmológico, o Materialismo Metodológico, o Materialismo Psicofísico, dentre outros e, mais tarde, o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico e, finalmente a junção dos dois, Materialismo Histórico Dialético.

Tanto o Materialismo Dialético quanto o Materialismo Histórico, surgiram a partir do grande desenvolvimento das ciências e grandes descobertas dos séculos XVII e XVIII que modificaram a vida, o comércio, a concepção do ser humano, as relações de trabalho, a filosofia e as artes em geral (KONDER, 2008).

Para entendermos o Materialismo Histórico Dialético precisamos citar um filósofo que foi a base do que Marx e Engels desenvolveu depois. O filosofo alemão Georg Wilhelm Hegel (1770-1831), foi o autor da "Fenomenologia do espírito" e, para ele tudo que era racional era real e tudo que era real era racional (HEGEL, 1974), e o único método adequado para o estudo de uma realidade em contínuo devir era o da lógica dialética. Conforme Konder (2008, p.23), Hegel descobriu que "[...]o homem transforma ativamente a realidade, mas quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última análise, a realidade objetiva".

Por sua postura idealista, Hegel concebe a ideia sobre as mudanças partindo do pressuposto de que é o espírito que provoca as mudanças materiais e não o contrário. Segundo Politzer (1995, p.64), Hegel "[...] constata que o espírito e o universo estão em perpétua mudança, mas, daí, conclui que as mudanças do espírito determinam as da matéria". Politzer ainda afirma que Hegel é um dialético, mas que "subordina a dialética ao idealismo".

Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), foram discípulos de Hegel que retiraram todo o idealismo da dialética hegeliana e aplicaram uma concepção materialista para análise da realidade. Marx (1818-1883) dá início em sua trajetória teórica em meados de 1841, em seu doutoramento em Filosofia pela Universidade de Jena, aos 23 anos. Portanto, será entre 1843 e 1844, ao se confrontar polemicamente com a filosofia de Hegel, sob a influência materialista de Feuerbach, que ele começa a revelar o seu perfil de pensador original (são deste período os seus textos *Para a questão judaica* e *Crítica da filosofia do direito de Hegel)*. Conforme o próprio Marx (2013, p. 20),

> Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o deniurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Marx entendia que o cérebro - o próprio meio de nossos pensamentos e ideias - é em si uma construção material, cresce e se desenvolve com e como resultado de condições materiais sem as quais deixaria de existir e não poderia gerar pensamentos. Purgada de influências metafísicas, a dialética considera a natureza como um todo conectado e unificado, como uma combinação de fenômenos ligados organicamente que são interdependentes e afetam o desenvolvimento de cada um. Portanto, nenhuma atividade na natureza pode ser entendida se estiver isolada dos fenômenos circundantes. Para Triviños (1987, p. 50),

> O materialismo dialético – considera que a matéria é o princípio primordial e que o espírito seria o aspecto secundário. A consciência – que já é um ponto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência.

O que Marx propôs e chamou de "materialismo histórico dialético" ou "concepção materialista da história", baseia-se na afirmação de Hegel de que a história ocorre por meio de uma dialética, ou conflito de forças opostas. Marx aceitou essa noção da dialética, mas rejeitou o idealismo de Hegel porque ele não aceitava que o mundo material nos ocultasse o mundo "real" do ideal; pelo contrário, ele pensava que ideologias históricas e socialmente específicas impediam as pessoas de ver claramente as condições materiais de suas vidas.

Quando Marx escreveu sua obra “O Capital” tinha a intenção de buscar uma compreensão para a realidade social visto que o capitalismo dava seus primeiros passos e uma nova ordem social e de relações de trabalho começava a se delinear e mostrar seus antagonismos e, além disso, o idealismo hegeliano era muito presente. “Marx escreveu que em Hegel a dialética estava, por assim dizer, de cabeça para baixo; decidiu, então, colocá-la sobre seus próprios pés” (KONDER, 2008, p. 26).

A análise da história de Marx baseia-se em sua distinção entre os meios de produção, literalmente aquelas coisas como terra e recursos naturais, tecnologia, que são necessárias para a produção de bens materiais e as relações sociais de produção. Em outras palavras, relações sociais que as pessoas entram quando adquirem e usam os meios de produção. Juntos, estes compreendem o modo de produção; Marx observou que, em qualquer sociedade, o modo de produção muda e que as sociedades europeias progrediram de um modo de produção feudal para um modo de produção capitalista.

No capitalismo as pessoas vendem sua força de trabalho quando aceitam serem recompensadas em troca do trabalho que realizam em um determinado período de tempo. Em troca da venda de sua força de trabalho, elas recebem dinheiro, o que lhes permite sobreviver. Aqueles que precisam vender sua força de trabalho para viver são os "proletários". A pessoa que compra a força de trabalho, geralmente, alguém que possui a terra e a tecnologia para produzir, é um "capitalista" ou "burguês".

Marx buscou explicar a relação entre o homem e o mundo, como algo mediado por vários elementos que fazem parte da atividade humana e sua teoria, o Marxismo, pode ser entendido como um projeto político ideológico que refletiu sobre essa relação e sobre as relações do proletariado, burguesia e o trabalho.

Enquanto enfoque metodológico, o Materialismo Histórico Dialético, pode ser entendido, segundo Triviños (1987, p. 51) como,

> [...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. [...] significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Nessa perspectiva, o método Materialista Histórico Dialético é a base do marxismo e pauta-se no pressuposto de que o sujeito é sempre ativo e intervém, constantemente, na natureza, nas relações e dessa intervenção surgem outras realidades e sujeitos que também atuarão e sofrerão intervenções, em um continuum; sujeito e objeto são indissociáveis.

Segundo Triviños (1987, p.51), o Materialismo Histórico Dialético por ser a base filosófica do marxismo busca explicar de forma coerente, lógica e racional os fenômenos tanto da natureza e da sociedade quanto do pensamento. Para ele, por fazer parte da tradição da filosofia materialista, baseada na interpretação dialética do mundo, o Materialismo Histórico Dialético permite a construção científica da realidade "enriquecida com a prática social da humanidade".

Para trilhar um caminho de pesquisa é necessário compreender a realidade com seus antagonismos e contradições, apreendendo por meio das reflexões feitas a partir dela que o conhecimento vai sendo construído.

2.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é um estudo de caso, que busca a compreensão sobre as políticas educacionais e os programas de formação continuada de professores da Educação do Campo. De acordo com Stake (2012, p. 56), "[...] as perguntas de investigação orientam-se geralmente para casos ou fenômenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras esperadas". Assim tivemos a preocupação de apreender como os sujeitos investigados percebem os ideais da Educação do Campo e fizemos um recorte analisando os anos de 2008/2018, que foram os anos que ocorreram os principais programas de formação de professores em Itapetinga-BA.

Como optamos pelo método dialético derivado das concepções marxistas do Materialismo Histórico Dialético e, no intuito de alcançarmos o propósito de ver como dialética a contradição

de uma política educacional de convergência aos interesses do capital, realizamos uma abordagem qualiquantitativa, também conhecida como “quali-quantitativa”.

Marx, em sua obra O Capital (1989), ao descrever sobre à exploração do trabalho infantil utiliza dados quanti-qualitativos, pois, ao mesmo tempo que apresenta o número de crianças exploradas em trabalhos insalubres nas fábricas inglesas, realiza cortes por idade, condições físicas e horas trabalhadas, ele complementa suas investigações com extratos da expressão dos sujeitos. De acordo Marx (1989, p. 279),

> A fabricação de fósforos de atrito data de 1833, quando se inventou o processo de aplicar o fósforo ao palito de madeira. Desde 1845 desenvolveu-se rapidamente na Inglaterra, espalhando-se das zonas mais populosas de Londres, para Manchester, Birmingham, Liverpool, Bristol, Norwich, Newcastle e Glasgow e com ela floresceu o trismo, que segundo descoberta de um médico de Viena já em 1845, é doença peculiar dos trabalhadores dessa indústria. A metade dos trabalhadores são meninos com menos de 13 anos e adolescentes com menos de 18. Essa indústria é tão insalubre, repugnante e mal afamada que somente a parte mais miserável da classe trabalhadora, viúvas famintas, etc., cede-lhes seus filhos, “Crianças esfarrapadas, subnutridas, sem nunca terem frequentado a escola. Entre as testemunhas inquiridas pelo comissário White (1863), 270 tinham menos de 18 anos, 40 menos de 10, 10 apenas oito e cinco, apenas seis. O dia de trabalho variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares, em regra no próprio local de trabalho, empestado pelo fósforo. Dante acharia que foram ultrapassadas nessa indústria suas mais cruéis fantasias infernais

Como instrumentos de pesquisa, no intuito de estabelecer conexões entre a dimensão quantitativa e a qualitativa para compreensão de certos objetos de pesquisa em seu contexto objetivo e subjetivo, utilizamos a entrevista semiestruturada e questionário, aplicados a um grupo de sujeitos. Os autores Gatti, Barretto e André (2011, p. 74), considerando que qualidade e quantidade não atuam de forma dissociada na pesquisa cientifica, afirmam que,

> É preciso considerar que os conceitos quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Nesse sentido, para iniciar os procedimentos para o estudo, escolhemos intencionalmente os participantes sem considerar o fator quantitativo buscando responder à pergunta: quais professores podem fornecer informações sobre a questão investigada? A partir dele, foi possível identificar aqueles que poderiam nos fornecer as informações para o nosso

estudo realizado no município de Itapetinga –BA. Contamos com a participação de educadores envolvidos em todo o processo de formação continuada de professores da Educação do Campo do referido município, compreendendo o período entre os anos de 2008/2018, que é o nosso objeto de investigação.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa selecionados foram cinco professoras e uma diretora, todas funcionárias da rede municipal de Itapetinga (BA), porém é necessário esclarecer que a diretora trabalhou mais de 10 anos como professora do campo e participou de todos os programas de formação continuada de professores investigados nesse estudo. Assim, a pesquisa procura ouví-la como educadora e, para preservar a sua identidade, ela será chamada também de professora na análise dos dados.

Todos os sujeitos dessa pesquisa participaram dos programas de formação continuada implementados em Itapetinga no período compreendido entre 2008-2018. Buscamos priorizar indagações sobre as Políticas Educacionais de Formação Continuada de Professores existentes no município, as contribuições desses programas e se os mesmos contemplavam de fato à Educação do Campo. A partir desses questionamentos estruturantes apareceram as concepções de Educação do Campo desses sujeitos, sua realidade social e comunitária, seus envolvimentos pessoais em meio à vivência com outros sujeitos professores e professores-formadores, bem como com os discentes.

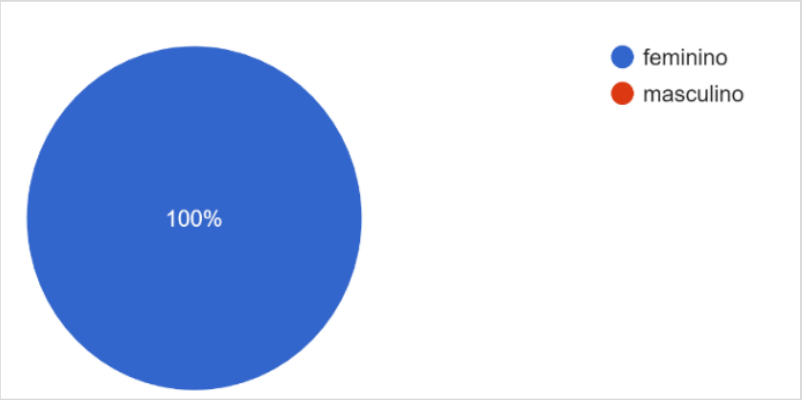
Quanto à preservação da identidade dos participantes, todas são do sexo feminino, como podemos verificar no Gráfico 1 dessa pesquisa, e estão identificadas nesta dissertação com os pseudônimos de: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6. Nas transcrições dos áudios das entrevistas os sujeitos serão identificados dessa maneira, evitando quaisquer problemáticas em relação ao sigilo e confidencialidade das identidades.

Atualmente, o departamento das escolas do Campo conta com 14 agentes educacionais, sendo 11 professores, 01 diretora, 01 apoio pedagógico e 01 secretária, porém, teve como público alvo desta pesquisa somente 05 educadores, sendo 04 efetivos e 01 contratado. Essa seleção foi devido ao fato da zona rural ter uma grande rotatividade de professores, principalmente contratados, e somente essa parcela de educadores ter atuado nas escolas do Campo durante todo o processo de formação investigado nessa pesquisa.

Estes selecionados, porém, expressivo contingente de educadores pôde contribuir de forma efetiva com as questões e objetivos trazidos por esta investigação, por experimentarem de forma global o objeto em análise e assim terem posições já construídas frente a ele. Assim, através dessas considerações, buscando contemplar o caráter múltiplo do fenômeno em tela, na fase do processo de análise significativo das falas, e situações observadas, a partir dos sujeitos e do contexto, estabeleceu-se na *análise de conteúdo*, que conforme Bardin, (2006, p.33) é "[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações". Guerra (2006, p. 62), reporta como uma "[...] técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis aos dados do contexto", inferindo que a finalidade da análise de conteúdo, além de descrever as situações, interpreta o sentindo daquilo que foi dito.

Foram aplicados questionários para todos os professores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do Campo do município de Itapetinga (BA). No gráfico 1, tem-se a apresentação dos sujeitos quanto ao sexo:

Gráfico 1 - Sexo dos entrevistados



Fonte: Criação da autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

No gráfico 1, notamos que somente professores do sexo feminino permaneceram nas escolas do campo de Itapetinga entre os dez anos que foram investigados. Esse fenômeno nos reforça sobre o fator feminilização[1] do magistério, também na Educação do Campo, sendo evidenciado nesse município.

No decorrer da história, a mulher profissionalizou-se e assim passou a construir uma nova identidade, sendo o seu principal papel profissional o de professora, formada no curso de

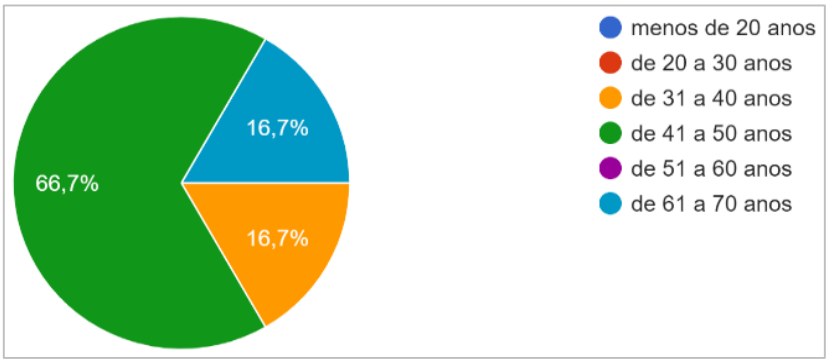
1 As discussões acerca da feminilização do magistério (NÓVOA, 1992a) passam a ter maior relevância na segunda metade do século XIX, categorizando a profissão docente com um confronto entre a profissionalização, proletarização do trabalho docente e o menosprezo da profissão, considerando que, historicamente a mulher era apenas incumbida pelos cuidados com o marido e filhos.

magistério e exercendo a função de “tia”, sendo essa concepção relacionada à vinculação das mulheres ao ensino primário, hoje ensino fundamental, como uma atividade que se associava à continuidade das funções familiares e maternas.

Maria Eliana Novaes em sua obra Professora primária, mestra ou tia, afirma que as mães não desejavam a entrega de seus filhos à figura terrível das professoras passando a entregá-los à figura boazinha da tia (NOVAES, 1992). Entretanto, Paulo Freire (1997), acreditava que a atribuição da professora à condição de tia teve caráter ideológico, uma armadilha dos governantes utilizada a fim de iludir a professora tentando “amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (FREIRE, 1997, p. 18). Assim, a identidade profissional feminina foi construída a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, principalmente, adentrando as escolas normais que a permitiu a conquista de um espaço na vida pública, destacando-se a pratica da docência. De acordo com Louro (2003, p. 78), as mulheres entraram para o exercício do magistério ao longo do século XIX e“[...] foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas na sala de aula”.

Quanto ao fator idade, apresentamos no gráfico 2, abaixo, que essas mulheres possuem entre 31 e 70 anos de idade.

Gráfico 2 - Idade dos professores



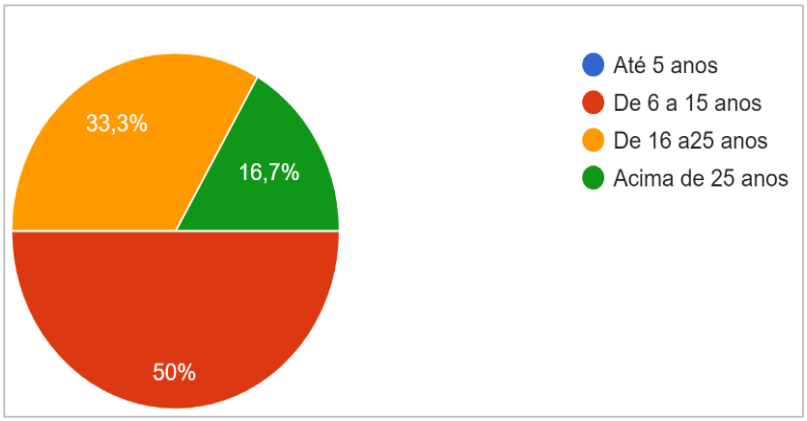
Fonte: Criação da autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

De acordo com o corte temporal dessa pesquisa, são os professores que atuam entre 10 ou mais anos na Educação do Campo, e que em sua maioria é efetiva, e contando que 2008 foi o ano que ocorreu o último concurso público para professores nesse município, era previsível que os sujeitos estivessem numa faixa etária mais madura, sendo que dos entrevistados, 16,7%

(um) possui entre 31 a 40 anos, 16,7% (um) possui entre 61 a 70 anos e, a maioria, 66,7% (quatro) possuem entre 41 a 50 anos.

O fator tempo de atuação desses profissionais na educação do município analisado 50% (três) dos entrevistados atuam entre 6 a 15 anos, 33,3% (dois) atuam entre 16 a 25 anos e 16,7% (um) acima de 25 anos. Como esperado pelo recorte dessa pesquisa, nenhum dos entrevistados atuam até 5 anos.

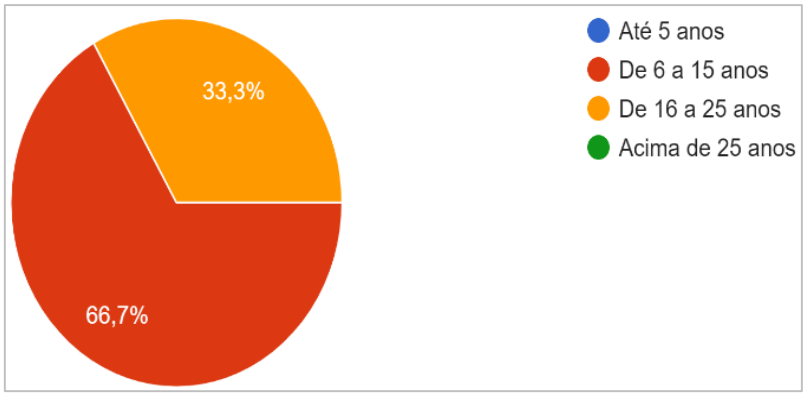
Gráfico 3 – Tempo de atuação na educação municipal de Itapetinga-BA



Fonte: Criação da autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

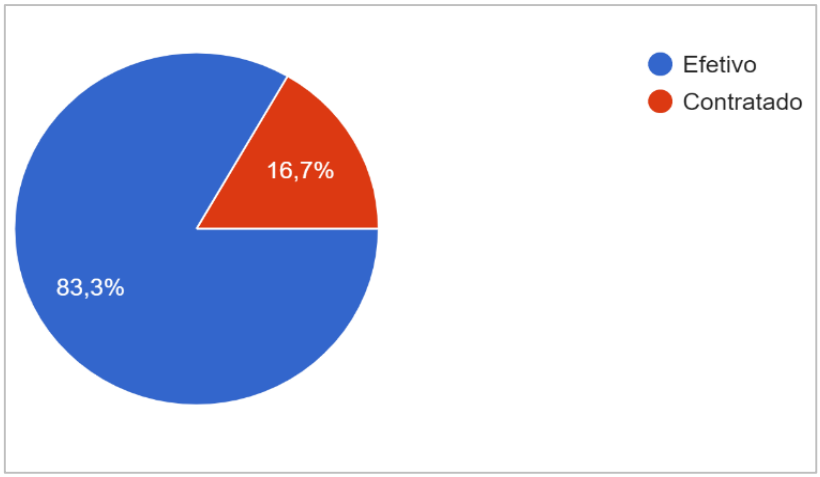
Dentre os professores atuantes na educação, procuramos saber sobre o tempo de atuação deles nas escolas do campo e o resultado foi: 66,7% (quatro) dos entrevistados atuam entre 6 a 15 anos e 33,3% (dois) atuam entre 16 a 25 anos.

Gráfico 4 - Tempo de atuação na Educação do Campo de Itapetinga – BA



Fonte: Criação da autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

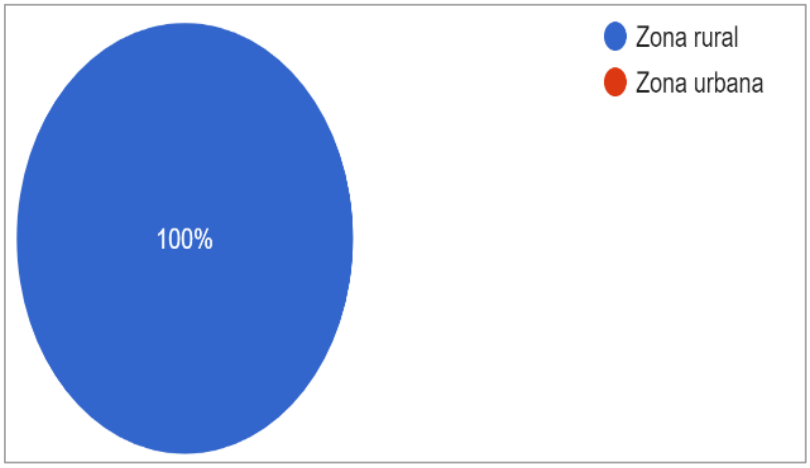
Gráfico 5 - Vínculo com a secretaria de educação de Itapetinga – BA



Fonte: Criação da autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

Em relação ao local de atuação que o entrevistado atua como educador 100% (cem por cento) disse que trabalha na zona rural. O fato de o professor atuar exclusivamente na zona rural é importante para a participação em tempo integral nas formações ofertadas para o campo, situação que seria prejudicada com dois vínculos, pois durante a formação poderia estar atuando em outra unidade de ensino.

Gráfico 6 - Região que atua como educador



Fonte: Criação da autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

Quanto ao vínculo dos entrevistados 83,3% (cinco) são efetivos e apenas 16,7% (um) contratado. Esse fenômeno pode ser devido ao fato do município possuir plano de carreira já consolidado e muitos professores efetivos optam pelas escolas do campo, sendo que dos onze professores que atuam na zona rural apenas três são contratados.

2.4 ESPAÇO DA PESQUISA

O município contemplado para a realização dessa pesquisa foi a cidade na qual atuo como professora do campo desde 2009, minha terra natal Itapetinga – BA, localizada no Sudoeste da Bahia. Segundo o Censo Populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a cidade possuía, naquele ano, uma população de aproximadamente de 68.273, se destacando como o terceiro município mais populoso do Sudoeste da Bahia. Dessa população, encontra–se concentrada 97% na zona urbana e apenas 3% na zona rural, acarretando assim o número reduzido de escolas e alunos matriculados no campo, possuindo três distritos: a sede, Palmares e Bandeira do Colônia. Estando situado a uma distância aproximada de 580 km da capital do estado, sua área geográfica é de 1.651,158 km², conforme a lei nº 12.565 de 10 de janeiro de 2012, do estado da Bahia, ficaram definidos como municípios limítrofes os seguintes municípios: Itororó, Itaju do Colônia, Pau Brasil, Potiraguá, Itarantim, Macarani e Itambé.

O nome Itapetinga é derivado da palavra "Itatinga", que, em tupi significa "pedra branca", pois ita é pedra e tinga branca e, de acordo Ribas (2019, p. 103), " [...] considerado um importante centro econômico e social do sudoeste baiano, contando com um razoável parque industrial, uma economia que tende a se diversificar para abandonar a pecuária como única atividade".

A tabela abaixo apresenta uma visão geral em relação a quantidade de habitantes atualmente no município de Itapetinga.

Tabela 1 – População Urbana e Rural, taxa de Urbanização e densidade demográfica no município de Itapetinga – 1940/2010*.

Ano	População residente			Taxa de	Densidade
	Total	Urbana	Rural	urbanização (%)	demográfica
1940	15.083	1.188	13.895	7,88	9,34
1950	26.725	7.887	18.838	29,51	16,54
1960	39.091	19.671	19.420	50,32	24,20
1970	46.112	32.629	13.483	70,76	28,55
1980	47.417	39.784	7.633	83,90	29,35

1991	53.485	49.341	4.144	92,25	33,11
1996	54.165	50.021	4.144	92,35	33,53
2000	57.931	55.182	2.749	95,25	35,86
2010*	68.273	66.276	1.997	97,10	41,95

Fonte: Oliveira (2003, p.37) retirado do IBGE 1940/2000.

* dados acrescentados pela autora (fonte IBGE).

Comparando a população urbana e a rural do município de Itapetinga, apresentada na Tabela 1, percebe-se que as tendências de crescimento ou diminuição nos dados populacionais foram diferentes. A população rural tem diminuído bastante entre 1970 e 2010, enquanto a população urbana foi crescendo década a década. Este fato tem refletido nas escolas do campo desse município onde o número de matriculas por escola têm decrescido e, em decorrência disso, tem ocorrido o fechamento de algumas escolas do campo.

Durante décadas, a economia do município de Itapetinga, esteve centrada na monocultura da pecuária e, a partir dos anos de 1970, iniciou-se uma crise, consequência de sucessivas estiagens e desgaste do solo, devido ao uso inadequado que alterou as características físicas (de absorção e retenção de água) e químicas (no fornecimento de nutrientes em quantidades necessárias para as plantas).

A pecuária já não se apresentava como capaz de propiciar o suporte econômico para a região, o que gerou uma redução no aumento populacional, chegando quase à estagnação no período de cinco anos compreendidos entre o Censo de 1991 e a contagem do IBGE em 1996. Dessa forma, apresentou-se um cenário com a ausência de perspectiva de crescimento e sustentabilidade econômica. Segundo Silva (2013, p. 65-66),

> Itapetinga é uma cidade privilegiada no que diz respeito à sua geografia, pois o fato de estar situada numa região de clima favorável para a prática de culturas que trazem substancial retorno àqueles que nela investem, bem como para a comunidade em geral faz dela uma cidade forte e importante. Com uma área de 1.627,463 Km² de extensão territorial, está a 660 Km da Capital do Estado e próxima do litoral baiano, distando 180 Km do porto de Ilhéus, o que facilita a importação e exportação de produtos, principalmente de matéria prima a ser industrializada. Localizada na região Sudoeste do Estado [...].

A cidade de Itapetinga originou–se em 1912 como um povoado, à margem direita do Rio Catolé, no município de Vitória da Conquista - BA, porém no ano de 1939, devido ao progresso econômico, o povoado foi elevado à categoria de vila, desmembrou-se de Vitória da

Conquista e foi anexado a Itambé-BA e, em 1944 passou a chamar-se vila de Itapetinga, vindo a ser elevada à categoria de município emancipado em 12 de dezembro de 1952.

Figura 1 - Mapa do sudoeste da Bahia, onde se encontra o município de Itapetinga

Fonte: www.a-bahia.com (2018).

A nossa Constituição de República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 1988 e, em seu contexto da reabertura democrática, eleva os municípios à condição de ente federativo com autonomia política, administrativa e financeira, adiante enunciado em seu art. 1º., transcorre que: "A República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito". De forma complementar, o art. 18 desta Carta Magna, declara que a organização político - administrativa da República Federativa do Brasil compreende "União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos da Constituição". De acordo com o art. 30 da CF (1999, p.165), os municípios possuem competência jurídica para:

> I – legislar sobre assuntos de interesse local; (...) II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber; (...); III – instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas; (...); IV - criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual; (...); V– organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local; (...); VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (...); VII - prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população; (...); VIII – promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo

> urbano; (...); IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.

A autonomia concedida pela Constituição de 1988 possibilitou uma melhor estruturação da oferta dos serviços públicos no âmbito dos municípios e foi a partir da promulgação da Carta Magna que os municípios passaram a criar suas Secretarias Municipais de Educação e a construir seus Sistemas Municipais de Educação.

Esta pesquisa foi realizada nas escolas do campo pertencentes a zona rural do município de Itapetinga–Bahia. Em decorrência do crescente fechamento de suas unidades escolares, em 2019, encontram -se ativas apenas 07 escolas do Campo, sendo: Escola Ana Maria Fernandes, situada na Fazenda Areada, Escola Municipal Antônio Clarindo, situada na Fazenda Goitacaz, Escola Municipal Euflozina Maria do Carmo, situada na Fazenda Lagoa Amaralina, Escola Palmeirinha, situada na Fazenda Queimada, Escola Reunidas Maravilha, situada na Fazenda Reunidas Maravilha, Escola Rural Maria José Moura, situada Fazenda Altamira, Escola Municipal Texana, situada na Fazenda Texana, Prédio Escolar Dona Yolanda, situada na Fazenda Dona Yolanda,

As escolas do campo desse município atendem às seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (ensino ocorrido em classes multisseriadas) e EJA, sendo que essa última modalidade só se encontra nas escolas: Palmeirinha, Maria José Moura e Texana. Abaixo, foto da fachada, de algumas, dessas unidades escolares.

Figura 2 – Fachada de algumas Escolas do Campo de Itapetinga

Fonte: Acervo do Departamento das Escolas do Campo

2.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Como ponto de partida para esta etapa cumpre-nos descrever os procedimentos adotados para a coleta do material, o processo de análise, além descrever de que forma foram preparados os instrumentos utilizados em campo.

Com a finalidade de obtermos fidelidade dos dados coletados para esta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualiquantitativa, além de técnicas e procedimentos com propósito de alcançar da forma mais fidedigna os significados conferidos pelos sujeitos ao fenômeno investigado, como também procuramos enfatizar "uma perspectiva global e dialética da realidade" (COUTINHO, 2013, p.31). Coutinho (2013, p. 31) afirma que "A realidade social não pode ser compreendida à margem das condições ideológicas, econômicas, políticas e históricas que a conformam".

Nessa perspectiva, utilizamos uma metodologia que poderia responder sobre o "significado do exercício permanente de um olhar analítico sobre todos os fenômenos, sobre todas as explicações, mesmo sobre as tidas como indiscutíveis, identificando assim as interpretações ideologicamente distorcidas" (COUTINHO, 2013, p. 20). Assim, adotamos uma metodologia que englobasse vários procedimentos e que assim pudesse responder aos diferentes ângulos dessa pesquisa. Valemo-nos dos seguintes instrumentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, entrevista estruturada; questionário, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

De acordo com Almeida e Pinto (1995), são ponderadas algumas vantagens sobre a aplicação de questionários como um tipo de técnica de recolha de dados: garantir o anonimato das respostas, a possibilidade de atingir grande número de entrevistados, possibilitar que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não submete os questionados sob influência do questionador.

O questionário é uma técnica de inquirição da realidade a partir de um formulário a ser respondido pelo sujeito investigado sem a interferência do investigador (COUTINHO, 2013), sendo função do pesquisador só na construção do instrumento e entregar ao investigado o formulário que foi elaborado. Através dessa técnica nos é permitido uma definição inicial dos sujeitos, e em conjunto também obtemos uma primeira impressão e caracterização dos dados investigados nos dando um maior subsídio para a entrevista ser melhor conduzida.

O questionário foi utilizado de forma exploratória em relação à realidade e sujeitos investigados, composto por questões fechadas, e intencionalmente organizadas por categorias de análise. De acordo as orientações de Morgado (2012), o instrumento foi seguido de modo

que se configurou com a seguinte estrutura: introdução, elementos pessoais, profissionais e de opinião. O instrumento não variou entre os entrevistados, pois o público alvo foi relativamente o mesmo, tanto os professores como a diretora atuaram nas escolas do campo no período compreendido de 2008 a 2018. O questionário[2] foi enviado individualmente através de um link de avaliação no Google formulários[3] para serem respondidos individualmente e não foi exigida a identificação dos colaboradores, exceto a coleta do endereço de e-mail, essencial caso precisasse contato com o colaborador. Todos os questionários foram respondidos e devolvidos individualmente. Os dados que foram obtidos mediante o questionário, na fase exploratória da pesquisa, contribuíram para se ter uma primeira percepção das questões da pesquisa, e assim colaborar na estrutura do roteiro da entrevista a fim de aprofundar nos questionamentos.

A entrevista semiestruturada é uma das técnicas mais utilizadas nas investigações científicas de caráter qualitativo. É um instrumento nos possibilita explorar toda a potencialidade da pesquisa e é através dela que ao mesmo tempo em que os sujeitos percebem e dão significado à realidade e ações, há uma emersão em suas falas. “A entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” Morgan, (1988 apud BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 134), porém esse método deve ser planejado com muita destreza, tendo em foco sempre a articulação com o objeto de estudo e o quadro teórico de referência, devendo ser conduzida por questões (MORGADO, 2012). A entrevista realizada é qualificada como semiestruturada, e buscou atender as categorias estabelecidas a priori. De acordo com Morgado (2012), o tipo de entrevista semiestruturada é bastante usado no campo das ciências humanas e sociais, sendo orientada por “perguntas-guia”, que permitem uma maior liberdade, tanto do pesquisador como do sujeito da pesquisa na composição do diálogo, sem sair do foco da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2019. Foi realizado um primeiro contato com o público alvo, apresentada a proposta e, ao ser aceita, realizamos o agendamento com cada um dos colaboradores da pesquisa por telefone, levando sempre em consideração a disponibilidade de tempo, data e horário dos mesmos, assim como o local indicado para realizar as entrevistas. Foi informado aos participantes os objetivos da entrevista e as questões éticas que devem nortear todo o processo de investigação.

---

[2] Para conferir o questionário aplicado, ver Anexo C

[3] É uma plataforma digital do Google que serve como ferramenta de pesquisa para responder aos formulários, e para essa finalidade é necessário acesso à internet.

Algumas entrevistas foram realizadas nas escolas que os sujeitos trabalham, localizadas na zona rural do município, em uma sala reservada que contou apenas com a presença da pesquisadora e do (a) entrevistado (a); outras na casa dos professores e a entrevista da diretora ocorreu na secretaria das escolas do campo, localizada junto à Secretaria Municipal de Itapetinga na zona urbana. As entrevistas foram feitas individualmente.

Foi utilizado o gravador de um aparelho celular para registrar a fala dos sujeitos, ação que foi anteriormente comunicada aos colaboradores no momento do convite para a entrevista. Depois de concluídas, as entrevistas foram transcritas e enviadas para os colaboradores para que os mesmos pudessem analisar as falas registradas, tendo a possibilidade de indicarem pontos que gostariam de corrigir, complementar ou até mesmo excluir.

Concluída a etapa da coleta de dados, passamos a análise dos dados. Para procedermos com a análise de conteúdo foi utilizado os procedimentos abaixo, organizados no **quadro 1**:

Quadro 1 – Procedimentos da Pesquisa

a)	Foram organizados todos os dados colhidos durante o processo de investigação (registro das observações, fotografias, transcrição das entrevistas, questionários, documentos, etc;
b)	Foi feita a primeira leitura de todo o material procurando agrupar os dados nas categorias temáticas que inicialmente foram definidas inicialmente e considerando outras que foram surgindo durante o percurso de pesquisa da investigação a partir do aprofundamento teórico e da pesquisa de campo;
c)	Considerando a extensão e quantidade de dados, realizei uma nova leitura a partir dos instrumentos coletados procurando, a partir da exaustão, fazer a construção definitiva das categorias e subcategorias, enquadrando definitivamente os dados em seus quadros. Assim procedi nessa fase destacando as palavras, frases e padrões de comportamento que se repetiam e/ou se contradiziam como também aqueles que carregam maior significado no texto/contexto, a procura de certas regularidades no conjunto (BOGDAN e BIKLEN, 2010). Minha maior preocupação foi perceber o significado que os sujeitos atribuíram às questões colocadas pela investigação a partir do seu lugar de fala, pois para Morgado (2012, p. 69) “A análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito”. Foi um processo muito exaustivo, apesar de ter recorrido ao programa do Google formulários para análise dos dados quantitativos.
d)	A partir desse agrupamento foi realizado o processo de interpretação dos dados, porém por essa pesquisa não finalizar em si mesmo justamente por se perceber dialeticamente

	inserida no decorrer histórico das lutas hegemônicas que se travam no cerne das relações camponesas que continuarão a existir, fez-se necessário inserir os dados coletados das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores e diretora da educação do campo, ao longo das discursões do trabalho, procurando sempre associar ao quadro teórico desenvolvido, como também apontar algumas questões resultantes.

Fonte: Criação da autora.

Assim, as etapas da análise e interpretação dos dados pela análise de conteúdo ocorreram em uma primeira etapa de exploração e separação do material em: questionários, textos transcritos dos diálogos com 06 pessoas que participaram das formações de professores entre 2008/2018, uma precisa análise de todos os materiais, com a finalidade de identificar as discrepantes amostras de informação a serem analisadas, e assim selecionando os que estão efetivamente de acordo com os objetivos a serem alcançados. Foram utilizados alguns critérios como: relevância, importância deste aos propósitos da pesquisa, homogeneidade. Criando assim, condições favoráveis a análise de diferentes tipos de materiais e a sincronicidade desses materiais entre si, dada pela interseção no campo histórico da pesquisa.

CAPÍTULO III - A EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO: HEGEMONIAS EM DISPUTA

3.1 O CAMPESINATO X AGRONEGÓCIO NO BRASIL

A Europa Ocidental, entre os séculos XV e XVI, passou por profundas mudanças que de alguma maneira, alteraram as esferas econômica, política, cultural e social, tanto dentro quanto fora do continente. Dentre outros, Gorender (1978, p. 109), aponta alguns fatos, principalmente, de ordem econômica desse fenômeno, tais como:

> a) a expansão comercial ultramarina que entrelaçou todos os continentes, criando pela primeira vez o mercado mundial;
> b) o início e o desenvolvimento do colonialismo em suas variadas formas, no qual se deu a subordinação econômica e política das demais áreas à Europa Ocidental;
> c) a criação do mercado mundial e a expansão colonialista, impondo a acumulação de capital e acelerando a formação do capitalismo num grupo de países do ocidente europeu; e
> d) a história da humanidade tornando-se pela primeira vez universal.

Com a ascensão da burguesia, Portugal foi pioneiro no investimento nas grandes navegações para conseguir participar mais ativamente do comércio europeu. Além da sua posição geográfica favorecer, encontrando-se na saída do Mediterrâneo para o Atlântico, sendo passagem obrigatória para todas as embarcações que possuíam como destino as cidades italianas e o norte europeu, Portugal desfrutava de um período político bastante estável com a Dinastia de Avis.

Quando os portugueses, em 1500, chegaram ao Brasil, através do financiamento do ostensivo embrionário capitalismo comercial europeu, conseguiram dominar o território recém "descoberto" e impuseram através de sua supremacia econômica e militar, as leis e vontades políticas, cultura e modos de produção da coroa portuguesa. O território brasileiro foi dominado através da repressão e tentativa do convertimento dos povos aqui existentes. De acordo com Silva (1990, p. 22),

> Foi na realidade, a desigualdade de força entre os colonizadores e os primitivos ocupantes do território que tornou as terras do Novo Mundo disponíveis para a sua ocupação econômica sob a égide do capitalismo mercantil. A moderna colonização europeia criou, neste sentido, a disponibilidade de terras para o capital mercantil, mesmo quando para isso

> fosse necessário expulsar, matar ou subjugar os indígenas que se encontravam nelas.

Em 1500, o território brasileiro já era habitado por nativos que aqui viviam num sistema sociocultural diferente do europeu e, mesmo assim, estas terras foram alvo de cobiça e disputa entre vários países da Europa, que acabaram sendo incorporadas à Coroa Portuguesa, nelas implantando o sistema colonial visando explorar os recursos naturais da terra recém "descoberta", sistema que vigorou até a queda do pacto colonial (1808) e a independência do Brasil (1822).

Para o início do povoamento, Portugal comandava a colônia com o objetivo de a nova terra lhe dar lucro e assegurar sua condição de colonizador. Já que não possuía recursos para bancar a colonização, procurou implantar o sistema de capitanias, incentivando os financiamentos aos meios de produção, como o escravismo, por exemplo, a fim atrair colonos que pudessem ocupar as terras.

A distribuição de terras, sistema de sesmarias, ocorreu obedecendo ao critério de condições financeiras para custear os gastos para que a terra pudesse produzir o suficiente e render bons lucros a coroa, principalmente, com a produção de açúcar. Guimarães (2011, p. 62) afirma o seguinte:

> As duas instituições fundamentais, a sesmaria e o engenho, transformaram-se numa unidade econômica, numa unidade produtora. A ela a Coroa dispensa todas as suas atenções e não são raras as provas de que o sistema aplicado ao Brasil, já experimentado com êxito em outras colônias portuguesas, para aqui se transplantava deliberadamente, em virtude de um plano preestabelecido.

Mais adiante o autor cita o fato de que as atividades econômicas aqui desenvolvidas terem sido muito bem planejadas e que as terras ficaram nas mãos daqueles que possuíam mais riqueza, exatamente como a Coroa queria. A intenção da metrópole era:

> [...] pôr nas mãos da fidalguia o monopólio de grandes tratos de terreno, enfeudá-los segundo as suas mais puras tradições jurídicas e, ao lado disso, associar na empresa os "homens grossos", os mais diletos filhos da classe burguesa enriquecida na mercancia. (GUIMARÃES, 2011, p. 47).

Conforme o povoamento ia se tornando uma realidade mais sólida, em torno dos grandes latifúndios e até mesmo em locais mais distantes, haviam os produtores de pequeno e médio

recursos que se submetiam em relações conflituosas com os grandes latifundiários em decorrência das relações de trabalho, como bem descreve Guimarães (2011, p. 51),

> Graças a esse tipo de relações coercitivas entre os latifundiários e seus "moradores", "agregados", "meeiros", "colonos", "camaradas" e mesmo assalariados, estendendo-se também aos vizinhos de pequenos e médios recursos, alguns milhões de trabalhadores brasileiros vivem, inteiramente ou quase inteiramente, à margem de quaisquer garantias legais ou constitucionais e sujeitos à jurisdição civil ou criminal e ao arbítrio dos senhores de terras. Estes últimos determinam as condições dos contratos de trabalho, as formas de remuneração, os tipos de arrendamento, as lavouras e criações permitidas, os preços dos produtos, os horários de trabalho, os serviços gratuitos a prestar, ditam as sentenças judiciais e impõem as restrições à liberdade que lhes convêm, sem o mínimo respeito às leis vigentes.

Os trabalhadores eram sempre subjugados, pois, quando o grande proprietário de terras chegava com seus "capangas" e o afugentava, esse pequeno produtor, sem meios de resistir, só lhe restava procurar outra terra para ocupar. Desde os primeiros tempos do período colonial, também se fazem presentes a pequena propriedade ou pequena produção, que apesar dos obstáculos à fixação desse modo de produção, conseguiu resistir e, a partir do século XVIII, tornou-se fundamental ao abastecimento do mercado interno em expansão.

Quando Portugal implantou em solo brasileiro a distribuição de terras através das sesmarias, como modo oficial de apropriação destas terras, acarretou em consonância inúmeros problemas de ordem jurídica, pois esse sistema foi transplantado para o Brasil com as mesmas características portuguesas e não passou por adaptações necessárias ao defrontar-se com peculiaridades do novo território, a exemplo da imensa diversidade inerente à realidade da colônia que era bem distinta de Portugal, como a gigantesca extensão das terras vagas, não ocupadas ou habitadas apenas pelos índios que não conheciam o sistema de apropriação.

O Brasil diferenciou-se até no entendimento do termo "terra devoluta", que teve seu sentido distorcido, significando terra vaga, que habitualmente não retornava à Coroa Portuguesa, sendo passível de ser ocupada, dissonante do sistema sesmarial português que significava terras ociosas, não cultivadas que retornavam à Ordem de Cristo. A regularização das terras devolutas veio ocorrer a partir de 1850 através do artigo 2º da Lei nº 601 de 1850, que proibiu o apossamento de novas terras, assim como o respectivo artigo 1º determinou a aquisição de terras devolutas somente mediante compra.

No contexto da eminência da aproximação da abolição da mão-de-obra escrava, que posteriormente, seria substituída pela oferta de mão-de-obra livre, foi criada uma legislação

específica para a questão fundiária, a Lei de Terras de 1850, que normatizou a questão agrária no Brasil. A Lei de Terras estabelecia a compra como a única forma de acesso à terra, abolindo o regime de sesmarias e a aquisição de terras devolutas por outro meio que não a compra, consequentemente teve seu caráter de expropriação das camadas mais pobres e redefinidas as condições de existência do campesinato, que fica impedido legalmente de se estabelecer na terra por meio da posse.

A análise, mesmo que sucinta do contexto histórico do nosso país, desde a sua formação, nos permite compreender os fatores que ocorrem no campo brasileiro, atualmente, com destaque para as duas categorias distintas de produção e formação: o agronegócio e o campesinato. Sendo o agronegócio fruto do capital e o campesinato um modo de produção de características não capitalista. O agronegócio se baseia na exploração de extensas áreas voltadas à exportação e prática da monocultura, o campesinato através do trabalho de base familiar, cultiva pequenas áreas de produção de maneira diversificada. Os antagonismos existentes entre o agronegócio e o campesinato convertem-se em disputas pelo território.

Segundo Fernandes (2013, p. 191-192), o agronegócio é "a expressão capitalista da modernização da agricultura, que tem se apropriado dos latifúndios e das terras do campesinato para se territorializar". O vocábulo agronegócio nasce da tradução da palavra em inglês agribusiness, que foi estabelecido pelas contribuições dos professores Goldberg e Davis. De acordo com Araújo, Wedekin e Pinazza (1990, p. 3),

> Pela definição de Goldberg e Davis, o "agribusiness" é "a soma total das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas; as operações de produção nas unidades agrícolas; e o armazenamento, processamento dos produtos agrícolas e itens produzidos com eles". Dessa forma, o ''agribusiness" engloba os fornecedores de bens e serviços à agricultura, os produtores agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e no fluxo dos produtos agrícolas até o consumidor final. Participam também nesse complexo os agentes que afetam e coordenam o fluxo dos produtos, tais como o governo, os mercados, as entidades comerciais, financeiras e de serviços.

Ainda sobre a definição da categoria agronegócio, Oliveira e Stedile (2005, p. 32), esclarece o seguinte:

> O modo do agronegócio, [...] se baseia na grande propriedade, modernizada, quase sem trabalhadores, usando todo tipo de agrotóxico, monocultura, que não respeita o meio ambiente. E, de outro lado, a agricultura camponesa, baseada em estabelecimentos agrícolas familiares, menores, que se dedicam à policultura (produzem vários produtos), que se dedicam à produção de

> alimentos, dão trabalho a milhares de pessoas, da família e de fora da família, que produzem e desenvolvem o mercado local e interno.

Pela estrutura complexa que possui o agronegócio, este agregou agricultura, indústria, alta tecnologia e exportação de tudo o que é produzido e possibilitou que grandes empresas, nacionais ou não, tivesse o domínio de grandes propriedades rurais. Dessa forma, os pequenos produtores rurais perderam espaço para que os grandes latifúndios produzissem em larga escala com sua estrutura altamente mecanizada para atender a demanda de produção agrícola para exportação, em detrimento da demanda interna.

Sobre o contexto de monopólio de terras, provocado pelo agronegócio, Guimarães (2011) destaca três importantes pontos: primeiro, ao se produzir em larga escala exporta-se toda a produção e junto com ela os lucros e parte da renda produzida; em segundo lugar, além de a rede de pessoas que estão envolvidas no processo de negociação e venda da produção facilitarem a transferência de parte dos lucros para a rede de compradores internacionais também reduz a remuneração dos trabalhadores agrícolas para aumentar a margem de lucro; terceiro, esse sistema de produção e distribuição ao contribuir para a saída de parte dos lucros para o exterior, empobrece o país limitando o desenvolvimento industrial.

Marx (2013), evidencia em seus estudos que o trabalho é a essência do homem, pois é através dele que nos relacionamos com a natureza e a transformamos em bens. Percebendo as classes sujeitas às mudanças históricas, e assim interventoras das contradições fundamentais que ocorrem no interior de cada sociedade, citamos o campesinato, reconhecido como classe, pois, manifesta-se como perspectiva política a luta pela terra através da reforma agrária, através do seu posicionamento político, interesses, cultura e pelo seu modo de vida.

O campesinato vai muito além das atividades rurais, pois o que determinará um pequeno produtor rural como camponês será o conjunto de elementos interdependentes: família, terra e trabalho, que são características presentes na formação dessa classe em questão. Nesta corrente, se destaca Martins (1981), que em seu livro “Os camponeses e a política no Brasil”, define o termo camponês e campesinato, como termos políticos, com grande carga ideológica vinculada à esquerda, aos trabalhadores do campo e suas lutas.

De acordo com Martins (1981), os termos ligados ao campo foram introduzidos no nosso vocabulário por “importação política” e recebeu outras denominações bem específicas conforme a região e, em alguns deles, com cunho pejorativo, como é o caso das palavras *caboclo* e *tabaréu*. O autor, além de camponês e campesinato, define ainda as palavras camponês e latifundiário como sendo,

> [...] palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da História, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico. (MARTINS, 1981, p. 22-23).

Nessa perspectiva, a concepção de camponês diz respeito não apenas a uma designação de um grupo social ligada a um determinado espaço geográfico, mas ao lugar social de um grupo, além do espaço geográfico, com especificidades próprias da conjuntura em que está inserido, com estilo de vida, valores, elementos que os identificam e os distingue de outros grupos ou classes.

Alguns autores discutem a perspectiva da diluição do campesinato pelo capitalismo, como Kautsky[4] (1986) e Lênin (1985) que afirma que através de diferentes ações, a sobrevivência do camponês estaria comprometida, e assim substituída por uma agricultura meramente capitalista e subjugada pelo capital industrial. Segundo eles, os latifúndios se tornariam empresas agrícolas, investindo em tecnologias e reproduzindo o capital. Kautsky aponta que a questão agrária só será efetivada através do socialismo. Em contrapartida, Teodor Shanin (1983) e outros autores, asseguram que, provavelmente, os camponeses continuarão a existir por muito tempo, por terem resistido até agora.

O ponto de vista marxista nos remete para a contradição do capital, pois, os fatores que lhes concedem a reprodução são mais relevantes do que as que os levam a extinção. Nessa perspectiva, Moura (1988), indica que se pode falar em recriação, redefinição e até diversificação do campesinato do que de extinção.

De acordo com Marx (2013), distingue–se o desenvolvimento do capital na indústria e no campo, e assim, o tempo de produção de alguns produtos agrícolas repelem o capital. Contudo, o tempo de trabalho na indústria coincide com o tempo de produção, na agricultura, a produção não depende apenas do trabalho, mas também dos ciclos biológicos e climáticos. Essas ocorrências abrem margem para a produção camponesa.

---

[4] Karl Kautsky foi o primeiro dos teóricos marxistas a analisar a questão agrária. Publicou sua obra, A questão agrária, em 1899, através de dados estatísticos descreve a influência do capitalismo sobre a agricultura e as transformações causadas pelo mesmo.

No território brasileiro, a partir da década de 1960, por força das transmutações estruturais ocorridas, o campo passa a se definir por duas vertentes de produção e organização distintas: o agronegócio e o campesinato. Ao passo que o agronegócio se baseia na exploração de extensas áreas voltadas à exportação e prática da monocultura, o campesinato através do trabalho de base familiar, cultiva pequenas áreas de produção de maneira diversificada. De acordo Oliveira e Stedile (2005),

> O modo do agronegócio, [...] se baseia na grande propriedade, modernizada, quase sem trabalhadores, usando todo tipo de agrotóxico, monocultura, que não respeita o meio ambiente. E, de outro lado, a agricultura camponesa, baseada em estabelecimentos agrícolas familiares, menores, que se dedicam à policultura (produzem vários produtos), que se dedicam à produção de alimentos, dão trabalho a milhares de pessoas, da família e de fora da família, que produzem e desenvolvem o mercado local e interno. (OLIVEIRA; STEDILE, 2005, p. 32).

Entretanto, para falar em Educação no Campo, é pertinente fazer uma reflexão sobre a história do campesinato no Brasil, pois a partir desse contexto entenderemos melhor sobre todo o processo de marginalização desses sujeitos que sofreram por muito tempo pela falta de políticas públicas educacionais e sociais, e visualizarmos que foi através da mobilização do campesinato e dos movimentos sociais marcada por lutas e resistências que tivemos alguns avanços que ainda necessitam de mais investimentos, políticas e pesquisas.

No atual estágio do desenvolvimento capitalista, no campo e na cidade, identificamos movimentos de lutas sociais que expressam a correlação de forças existentes no movimento das várias classes em antagonismo à burguesia e ao seu Estado. A burguesia enquanto classe, inevitavelmente, está subordinada a sua natureza social histórica na busca pela extração da mais-valia, independentemente do que seus atos, para atingir seus objetivos, possam acarretar para o conjunto da humanidade. Pelo movimento histórico que assumiu no passado de ser uma classe revolucionária, hoje dá provas de não exercer mais esse papel e, pelo contrário, vem se constituindo um entrave ao desenvolvimento humano.

Com o advento da consolidação da sociedade capitalista na segunda metade do século XIX, Marx e Engels analisaram em 1848 na obra “Manifesto do Partido Comunista” a concepção marxista de classe:

> A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servos, mestres [...] e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta interrupta, ora disfarçada, ora

> aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. Nas épocas anteriores encontramos quase por toda parte e a completa estruturação da sociedade em diversas ordens, uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga temos patrícios, guerreiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassalos, mestres, companheiros, aprendizes, servos e, em quase todas essas classes outras gradações particulares. (MARX e ENGELS, 1981, p. 66).

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam na educação escolar um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

A sociedade burguesa moderna, que nasceu da luta política contra a sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes em dois campos absolutamente opostos: a burguesia e o proletariado. “Não fez senão substituir velhas classes, velhas condições de opressão, velhas formas de lutas, por outras novas”. (MARX e ENGELS, 1981, p. 67).

CAPÍTULO IV- EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO DE DISPUTA: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

De acordo com Hansen (2001), no Brasil, a educação tem início em 1549 com a tentativa dos padres jesuítas em incutir nos índios os princípios religiosos do reino português e perdurou até a primeira metade do século XVIII. No Período Colonial, o desenvolvimento de um sistema educacional não era prioridade, os índios, os negros africanos e os colonos imigrantes que trabalhavam no campo viviam em situação de desvantagem, pois a educação voltada para eles tinha a finalidade de controlar e para os filhos dos colonos tinha a finalidade de instruir.

De acordo com Oliveira (2009, p. 51), "a função da educação na primeira fase do período colonial era a conversão de almas ao catolicismo, ao mesmo tempo em que se operavam mudanças culturais drásticas e mantinha a mão de obra escrava produzindo riquezas". Sendo assim, pode-se considerar que a educação era excludente, com propósitos bem definidos e direcionados.

Ainda conforme Oliveira (2009), de 1500 a 1822 a educação do Brasil passou por três fases: predomínio da educação jesuítica; o período de reforma promovida pelo marquês de Pombal que culminou com a expulsão dos jesuítas, tanto do Brasil quanto de Portugal; período das reformas com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808.

No período jesuítico foram construídas pelos religiosos algo em torno de 100 instituições e, com isso, influenciou fortemente tanto o pensamento quanto as ações dos senhores de engenho. Durante o período pombalino, as reformas empreendidas visavam à modernização do governo português no país e nas colônias para continuar a sua atuação no mercado europeu; as mudanças ocorreram na economia, na política e na cultura, com uma perspectiva próxima das ideias iluministas. Mesmo ao imprimir todas as mudanças, aparentemente necessárias para atendimento da nova postura de modernização social, principalmente, criando escolas para as classes pobres, ainda foi preciso mais algum tempo para que o elitismo educacional começasse a ser diminuído, embora isto não represente uma ampliação de acesso à educação a todos de forma igualitária, começando a acontecer a partir da vinda da família real para o Brasil (OLIVEIRA, 2009).

A partir do império, teve início as primeiras faculdades, a reestruturação do ensino com os níveis primário, secundário e superior. Além disso, a educação brasileira recebeu influência direta de movimentos americanos: "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico" e absorvemos a literatura pedagógica americana. Oliveira (2009, p. 56), esclarecem o seguinte a respeito das reformas educacionais desse período:

> Em termos de legislações mais duradouras, tiveram destaque as reformas propostas por Benjamin Constant (1892) e Rocha Vaz (1925). Benjamin Constant criou o Ministério de Instrução Correios e Telégrafos e declarou que o ensino deveria ser "livre, leigo e gratuito", passando a exigir o diploma da escola normal para o exercício do magistério. Rocha Vaz tentou articular uma direção única entre as propostas elaboradas pela União e pelos estados, sobre a eliminação dos exames preparatórios e parcelados e ainda sobre a promoção da educação primária.

Nesse período também, mais especificamente no fim do Segundo Império, houve a primeira referência ao que se pode chamar de ensino rural brasileiro. Segundo Santos, Silva e Souza (2013, p. 57),

> Com o Plano Nacional de Educação de 1812, D. João VI incluiu um dispositivo que diz que "no 1º Grau da instrução pública se ensinariam todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes". Na reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação coloca, no 2º Grau, "conhecimento dos terrenos, dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida". Com o Decreto de nº 7247 (1870), foram colocadas, no ensino de 1º Grau, noções de lavoura e horticultura.

Embora a legislação tenha oficializado o oferecimento de conhecimentos da educação formal que contemplassem os moradores da zona rural, não houve uma modificação contextual mais relevante, e assim permaneceu até a década de 1930 quando "se consolida a ideia dos pioneiros do 'ruralismo pedagógico'". Este surgiu como forma de buscar respostas para o impacto social que ocorreu com a mudança econômica brasileira ocasionando uma intensa migração das pessoas do campo para as cidades com o fim da época de ouro do café (SANTOS; SILVA; SOUZA, 2013, p. 57).

Muitos intelectuais se preocuparam em defender uma educação que contribuísse para a permanência do sujeito no campo, e nas décadas de 1940 e 1950 foram realizadas parcerias entre o Brasil e os Estados Unidos, que entre outros objetivos, queria alfabetizar as populações campesinas, mas não foram suficientes por se tratar de propostas em língua inglesa e adequada para a realidade americana. Além disso, os professores encarregados de aplicar as propostas e alfabetizar os alunos eram leigos.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o Brasil recebeu vários incentivos internacionais com a justificativa de combate à pobreza, principalmente a região Nordeste, apesar de os investimentos priorizarem uma escola de melhor qualidade para a zona urbana. De acordo com Santos, Silva e Souza (2013, p. 60),

> O modelo de escola rural proposto pelas políticas públicas vinculadas ao capitalismo se fundamenta na divisão campo/cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência e da força de trabalho do camponês. Com a mudança da política econômica, a partir da década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo.

Com a Constituição de 1988 ficou estabelecida a educação como um direito fundamental e, dessa forma, garantir o acesso e permanência igual para todos torna-se um dever do Estado e, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB em 1996, foram definidas as características e critérios da Educação do Campo e as adequações curriculares necessárias ao atendimento das especificidades do meio rural.

A história da Educação do Campo está vinculada ao histórico dos Movimentos Sociais, que entre outros objetivos lutava pela Reforma Agrária e melhoria da qualidade de vida, trabalho, e também a educação dos habitantes do território campesino que ganharam força após o término da Ditadura Militar, momento que também se inicia o processo de redemocratização do país e de abertura política. Caldart et al. (2012, p. 259-260), nos apresenta um possível momento que pode ser considerado como o nascimento do termo Educação do Campo.

> O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho.

Fernandes et al. (2004a, p. 25), assegura que a expressão foi adotada em função da reflexão sobre o “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. A intenção explícita é resgatar o conceito de camponês. Aprofunda-se a definição de campo como

> [...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNANDES et al., 2004b, p. 137).

Podemos considerar o surgimento da expressão Educação do Campo como algo recente, fim da década de 1990, e o principal movimento na luta para refletir uma proposta de educação transformadora da realidade foi o MST. Este movimento foi responsável por contribuir valiosamente para ampliação do debate em torno da Educação do Campo, começando com a criação do Setor de Educação em 1987, e as ações foram fortalecidas a partir de experiências do próprio Movimento que recebeu diversos prêmios importantes, entre eles o Prêmio Itaú-Unicef. Gohn (2001, p. 96), afirma que:

> Tanto as escolas organizadas pelo próprio MST, como as escolas públicas instaladas em alguns de seus assentamentos, trarão novidades do ponto da metodologia, pedagogia utilizada, conteúdos, organização, resultados etc. A experiência educacional dos sem-terra chegou a ganhar um prêmio da UNICEF, assim como um grande acervo de conhecimento já foi acumulado, registrado via a produção do próprio movimento (cartilhas, textos e material de apoio pedagógico), como em dissertações, teses, artigos e livros.

O Setor de Educação do MST é responsável por "[...] implementar a proposta de educação do MST nos assentamentos e acampamentos". Foi a partir de sua atuação que teve início uma ampla discussão nacional sobre uma educação que, de fato, atendesse aos cidadãos campesinos, respeitando seus valores e cultura (SANTOS, SILVA E SOUZA, 2013, p. 33).

A educação, na perspectiva do MST, deve preparar o indivíduo para assumir seu lugar tanto nos espaços dos assentamentos quanto nos espaços além do assentamento, lidando com os aspectos econômicos, políticos, sociais. Além disso, fundamenta-se em uma concepção de educação para a transformação, tendo-a como base da luta dos trabalhadores do campo e do MST.

Para Santos, Silva e Souza (2013, p. 66), a Educação do Campo resultou de uma construção coletiva.

> A educação do campo é resultado de um processo coletivo, tenso e contraditório, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética. É resultado da capacidade de a sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes.

Ainda segundo os autores, a construção coletiva da Educação do Campo pode ser analisada em três momentos importantes. O primeiro deles está ligado a luta pela terra, quando os movimentos sociais articularam uma mobilização de reivindicação por uma educação para os campesinos, visto que o direito a educação, obrigatório e gratuito, a todos os cidadãos, ficou

garantido na Constituição de 1988, tendo o Estado como o provedor. Das ações desta fase temos: “I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – 1997), Conferências Nacionais “Por uma Educação do Campo” (1998, 2002, 2004 e Diretrizes Operacionais), PRONERA, Regulamentação da Pedagogia da Alternância” (SANTOS, SILVA e SOUSA, 2013, p. 67).

Os principais movimentos sociais articuladores do embrião do que conhecemos como Educação do Campo foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), além de instituições diversas e também as universidades.

No segundo momento, temos a institucionalização e implementação das políticas públicas criadas para a Educação do Campo. Santos, Silva e Souza (2013, p. 67) citam alguns deles: “Projeto piloto de Pedagogia da Terra, expansão do PRONERA em várias modalidades, Programa Saberes da Terra/PROJOVEM CAMPO, PROCAMPO”. Além dos projetos foi criada a Emenda nº 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (SANTOS, SILVA e SOUZA, 2013).

No terceiro momento, ocorre a ampliação de licenciaturas, principalmente na área de Educação do Campo com oferta de 30 cursos (SANTOS, SILVA e SOUZA, 2013). Como complementação, Molina (2015, p. 151) esclarece que,

> [...] a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo e da pressão dos movimentos sociais, o MEC lança editais em 2008 e 2009, para que novas instituições passassem a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo, sendo que a partir da concorrência a estes Editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta através de Editais faz-se através da aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma.
> Esse foi um dos pontos sobre os quais mais insistentemente houve questionamento dos movimentos. A demanda para formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo já existente, necessariamente deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e necessidades.

Os movimentos sociais representaram um importante papel político social na busca pela inclusão da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais criadas pelo Ministério da Educação. O que pode ser ressaltado é que a articulação e mobilização dos movimentos sociais

contribuíram para a construção de uma abordagem da educação voltada para os povos do campo e, por promoverem em seus espaços sociais, as primeiras experiências que se transformaram em projetos modelo.

É interessante prosseguir essa discussão com a apresentação histórica do MST, pois os avanços referentes às políticas educacionais do campo são resultado das lutas dos movimentos sociais. O referido movimento, sempre buscou ir muito além da luta pela terra, e que o caráter educativo para com seus militantes está presente no seu cotidiano. É com esta característica de formação do sujeito, que o MST vai se constituindo e ampliando os espaços de luta, avançando na busca de garantias dos direitos sociais, políticos e culturais. Conforme afirma Martins (2004, p. 56), "os movimentos sociais possuem um caráter educativo inerente à sua existência, à sua dinâmica interna".

Ao pensar a educação no MST, é importante entender que o seu sentido não se restringe a escola. Define-se com um sentido abrangente e articula uma formação que visa contribuir no desenvolvimento integral do ser humano. Como aponta Caldart (2004, p. 30),

> Para compreender como historicamente se constitui uma questão da educação no MST, e dentro dela uma determinada concepção de escola, é preciso apreender qual o sentido educativo do MST, enquanto movimento social com características muito próprias, definidas dentro de um contexto da luta principal, que é a luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil.

O papel organizador do MST indica alguns fatores que motivaram inserir o direito à escola entre as suas prioridades de luta ao longo da história de constituição deste movimento. Caldart (2004, p. 224) tem pelo menos três significados,

> Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito a escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse a diferença ou tivesse realmente o sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). [...] Segundo: o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. [...] Terceiro: através desse processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica [...].

O marco histórico dos debates sobre a Educação do Campo, que agregou diferentes organizações sociais, aconteceu em 1997 com a realização do I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST, em parceria com a

Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e demais entidades. Neste encontro foi elaborado o "Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo Brasileiro", que defendeu a necessidade de um novo projeto para o país.

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica: de um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social, de outro lado, há possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos. (Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo Brasileiro, Brasília, 1997).

A partir deste momento, a preocupação com a Educação do Campo, começa a agregar mais pessoas interessadas e engajadas na luta pela igualdade social e educacional. Com o objetivo de articular todos estes sujeitos, de certo modo preocupados, com a organização da Educação do Campo, é realizada em 1998, fortalecendo a mobilização por uma educação que oportunizasse acesso, permanência e qualidade a todos educandos e educandas do campo. A conclusão desta conferência apontou alguns desafios e propostas de ação que indicaram um desejo coletivo de estabelecer novas possibilidades de efetivação de uma educação básica do campo. Sendo assim, com o compromisso dos participantes desta conferência, os mesmos continuaram a trabalhar pela superação dos desafios e implantação das seguintes propostas:

> a. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;
> b. Propor e viver novos valores culturais;
> c. Valorizar as culturas do campo;
> d. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo;
> e. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;
> f. Formar educadoras e educadores do campo;
> g. Produzir uma proposta de educação básica do campo;
> h. Envolver as comunidades nesse processo;
> i. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo;
> j. Implementar as propostas de ação dessa conferência.
> (ENERA, 1997).

Com estas proposições de continuidade da construção de um movimento permanente de luta pela Educação do Campo, que este momento de encontro torna-se um marco para a constituição de políticas públicas do campo.

4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Educação do Campo caminha além das concepções hegemônicas de escola, pois, essa modalidade de ensino é resultante das inúmeras lutas dos movimentos sociais pelo acesso à terra e por uma educação pensada para o campo e pelos povos do campo. Conforme o texto da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004, p. 1),

> A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80 / 90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Embora a Educação do Campo tenha avançado enquanto modalidade de ensino, ainda passa por um processo de indefinição, por não ter se efetivado enquanto "política pública" consolidada, porém como qualquer processo educativo, construído coletivamente, é vivenciado por dificuldades e possibilidades, conflitos e consensos que são inerentes a esta construção. Assim, algumas políticas públicas educacionais conhecidas como ações afirmativas são expressadas por ações governamentais, outras por força de movimentos sociais.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 49), "Estamos entendendo por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, construído pela intervenção Estado/Sociedade". Deste modo, ilustra Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10), "A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, consequentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica".

Diante deste contexto, é plausível o discurso dos agentes da Educação do Campo, que reforçam a necessidade de o Estado brasileiro reparar a sua dívida histórica com os povos do

campo, porém ainda a Educação do Campo e no campo, é um desafio para o governo e a sociedade brasileira.

No ano de 1998 tivemos a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), concebido de acordo Portaria Ministerial de nº. 10, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que, concebeu este programa "com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento. " (BRASIL, 1998).

O PRONERA foi concebido durante o contexto de intensos conflitos sociais no campesinato brasileiro, acontecidos no período entre 1996 e 1998, entre os quais destacamos o "Massacre de Eldorado dos Carajás[5]. Entendemos assim que, ao mesmo tempo em que o PRONERA representa uma vitória dos movimentos sociais perante o Estado, se configura também como uma resposta ao Estado pelos conflitos sociais que se acentuavam no campo e, que posteriormente, foi destinado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

A partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a legislação educacional conseguiu avanços significativos para a educação, entretanto na prática, não tem contemplado as necessidades específicas de uma educação pensada para os povos do campo, e também não vem exercendo o seu papel de maneira eficiente na formação de professores dessa modalidade educacional e nem nas condições estruturais e organizacionais dessas escolas.

Em 2010, a Educação do Campo passou a ser considerada uma modalidade de ensino, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, a partir de então, foi inserida no Sistema Nacional de educação que, de acordo com Saviani (2010, p. 381) "[...] é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente [...]". Sendo assim, é preciso que diante da heterogeneidade abarcada pelo Brasil, o sistema educacional acolha e atenda a diversidade existente a fim de que a diversidade não seja um empecilho, e a educação seja efetivamente para todos os cidadãos, como instituído em lei.

---

[5] Em 1996, trabalhadores rurais foram mortos pela Polícia na curva do "S", às margens da rodovia BR-155 no sudeste do Pará - O episódio ficou conhecido como Massacre de Eldorado dos Carajás. No dia do massacre, 155 policiais militares cumpriam na região ordem para desobstruir a rodovia onde trabalhadores rurais marchavam rumo à capital para pedir a desapropriação de uma fazenda. A ação da PM terminou com 19 pessoas mortas e muitas feridas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:

> Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010a, p. 12).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo configuram um documento normativo essencial para direcionar as políticas públicas com as especificidades do campo, assim como promover uma integração dos direitos conquistados pelo campesinato na esfera do Estado e da educação e modifica alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), garantindo que os sujeitos do campo obtenham o direito a uma educação de excelência atendendo aos seus princípios. Freitas (2011, p. 40), ressalta que as Diretrizes "reveste-se de especial importância, porque a educação para o meio rural, pouquíssimas vezes obteve diretrizes especificas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal".

Antônio Munarim (2011, p. 55) afirma que, "[...] a Resolução CNE/CEB n. 1/2002 representa um início, admitido pelo Estado, de tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural", contudo, a legitimação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo configura:

> [...] o primeiro momento na história da educação que se elabora políticas especificas para as escolas do campo, ou seja, procedimentos para adequar os direitos definidos pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se diz respeito à universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico (BORGES, 2014, p. 5).

Na constituição histórica do Movimento da Educação do Campo outros momentos também foram de suma importância para a construção e validação da Educação do Campo na esfera do Estado e das políticas públicas. Referimo-nos a I e II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Temos como referência o I ENERA, com a deliberação para o

acontecimento de uma conferência considerável na qual pudesse ser discutida as inúmeras dificuldades que afetam a educação destinadas ao campesinato.

A I Conferência Nacional Básica por uma Educação do Campo foi realizada na cidade de Luziânia – Goiás, durante o período de 27 a 31 de julho de 1998. Foi durante essa Conferência que surgiu a Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo. Essa Conferência teve como finalidade sensibilizar e mobilizar o Estado e a sociedade no sentido da construção de políticas públicas e a elaboração de um projeto educativo vinculado às reais necessidades e especificidades do campesinato. Na mesma ocasião, foi produzido um documento construído por todos os envolvidos e integrantes dos movimentos sociais que participaram dessa conferência.

O documento elaborado apresentou desafios e acordos a serem reconhecidos para a consolidação da Educação do Campo:

> vincular as práticas de Educação Básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor e viver novos valores culturais; valorizar as culturas do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; lutar para que todo o povo tenha direito à alfabetização; formar educadores e educadoras do campo; produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; envolver comunidades neste processo; acreditar na capacidade essa Articulação Nacional em torno da Educação Básica do Campo em produzir o novo e implementar as propostas de ação da Conferência (Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, I, 1998).

Caldart (2004a, p. 1), sobre a I Conferência, afirma que ela representa o "[...] momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo".

4.2 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao longo do tempo, tanto a Educação Rural quanto a Educação do Campo foram confundidas como sinônimas e, por vezes, a Educação do Campo tomada como continuidade da Educação Rural, todavia elas são distintas e merece alguns destaques a fim de que os equívocos sejam esclarecidos.

Inicialmente, podemos dizer que a Educação Rural esteve sempre voltada aos interesses capitalistas visando capacitação de mão de obra para a máquina do capital. De acordo com Leite (2002, p. 14),

> A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade".

Nessa perspectiva, a educação oferecida às populações do campo é a mesma modalidade educacional oferecida às populações urbanas, sem que adequação alguma tenha sido feita para atender aos camponeses ou aos seus filhos. Trata-se de uma extensão da educação urbana aos camponeses. Para Marlene Ribeiro (2012, p. 295), a escola rural foi "Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais".

A autora ainda estaca que os filhos dos camponeses, muito mais do que aqueles que vivem na cidade, precisam ter os laços mais fortes entre trabalho e estudo, pois começam a trabalhar muito cedo nos espaços da roça com a agricultura familiar e a Educação Rural não proporciona essa aproximação tão necessária ao desenvolvimento do trabalho produtivo dos cidadãos do campo (RIBEIRO, 2012, p. 295-296). Dessa forma, o que fica evidente é que a Educação Rural é fruto de uma pedagogia em que o aprendizado acontece de forma mecânica, realizada através de conteúdos isolados, empiristas e despolitizados.

Ao contrário da Educação Rural, a Educação do Campo nasce em um contexto de luta pela terra. Trata-se de uma educação emancipatória voltada aos interesses de todos aqueles que vivem no campo. Roseli Caldart (2004a, p. 13), destaca alguns pontos importantes acerca do contexto em que se originou a Educação do Campo.

> –O campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nesta época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão;
> –A barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura no Brasil; –A situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;
> –A emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social;
> –As lutas camponesas, em especial e, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária;

> –O debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo;
> –A presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, vinculadas ou não a estas lutas sociais.

Os destaques colocados acima nos permitem compreender a trajetória da Educação Rural à Educação do Campo e, nesse sentido, Caldart (2004a, p. 20) enfatiza que,

> O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

Contribuindo com essa reflexão, temos Taffarel, Escobar e Perin (2010) que reiteram a importância do currículo como um plano que dará ênfase a uma nova conjuntura para a escola do campo, evidenciando os pontos que devem ser considerados na análise de um currículo que contempla essa modalidade educacional. E assim, apetece da necessidade do currículo ser considerado como um apetrecho político; como componente da organização escolar; como entendimento de que as classes dominadas devem deter os saberes produzidos pela humanidade, como currículo oculto, como conversão do trabalho pedagógico, como inclusão dos excluídos, etc. "[...] como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social, às finalidades de padronização e massificação" (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 190).

De acordo Taffarel, Escobar e Perin (2010, p. 188-191), ainda faz alguns destaques importantes acerca do currículo ideal, considerando que ele deve ser elaborado a partir do interesse das pessoas do campo observando os seguintes pontos:

> 1) O currículo é um instrumento político, por isso interage com a ideologia;
> 2) O currículo incorpora a racionalidade dominante, portanto, está impregnado da lógica da competição, do mercado.
> 3) Posição crítica quanto à lógica da eficiência e eficácia, compreendendo que a educação só será política quando os trabalhadores puderem se apropriar dos conhecimentos necessários à luta;
> 4) Da presença do currículo oculto e de sua influência nos processos de aprendizagem dos estudantes;

> 5) A necessidade de uma mudança substancial na estrutura da escola que permita a inclusão dos excluídos, devido à luta de classes, [...] que é econômica, ideológica e política;
> 6) O currículo como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social;
> 7) O currículo pensado para transformar o trabalho pedagógico na sala de aula e na escola;
> 8) Tomada de posição, compreensão teórica e engajamento sobre o currículo, os fundamentos, as diretrizes e as políticas de educação do campo;
> 9) Currículo que considere os processos dos sujeitos da vida do campo, que dialogue com a vida real e sua especificidade;
> 10) Embate entre os projetos para o campo: Agronegócio (capital) e Agricultura Camponesa (trabalho);
> 11) O currículo escolar que realiza a tarefa de educar, que trabalha as diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, pela mediação específica do trabalho em seu sentido ontológico como fundante do ser social;
> 12) Organizar as propostas de acordo com a legislação vigente que já avança quanto às necessidades da realidade do campo;
> 13) O currículo e os grandes fenômenos, que provam de forma evidente a relação de todos os fenômenos a serem estudados na escola do campo: a Soberania Alimentar, como princípio organizador da agricultura, a Reforma Agrária, a Matriz produtiva, centrada na diversificação econômica (combinação de cultivos, criações e extrativismo), a matriz tecnológica, com base na Agroecologia, a Cooperação Agrícola e o desafio de elevar a produtividade do trabalho e da terra, através da decisão de produtores livremente associados, que produzem de acordo com necessidades humanas e não de acordo com o lucro do capital.

Partindo dessa perspectiva, o currículo para a Educação do Campo, precisa contribuir para a formação do homem do campo de maneira que ele possa tanto preservar sua singularidade, quanto ter acesso aos conhecimentos produzidos pela comunidade local e pela humanidade, o dito conhecimento universal.

Em uma perspectiva inclusiva, as políticas públicas para a Educação do Campo precisam estar desvinculadas da educação urbana e atender às especificidades do campo, valorizando a diversidade, identidades e cultura existente neste espaço, além dos saberes dos sujeitos que nele vivem serem incorporados ao projeto político-pedagógico do ensino a eles destinado.

4.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ACADEMIA

Este tópico tem como objetivo realizar o levantamento da literatura dos últimos dez anos, de 2008- 2018, a respeito das políticas educacionais para a formação continuada de

professores da Educação do Campo, com o objetivo de conhecer algumas pesquisas acadêmicas relacionadas as políticas educacionais e a formação continuada de professores da Educação do Campo

Para realização dessa pesquisa foi necessário definir procedimentos próprios para a construção da Revisão da Literatura, passando pelas etapas a seguir:

a) Definição dos descritores: políticas educacionais, formação de professores da Educação do Campo, Escola Ativa e Programa Despertar.
b) Levantamento da literatura junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): no site www.capes.gov.br, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC): no site www.gepec.ufscar.br. Inicialmente foram lidos os resumos dos títulos que chegavam mais próximos ao objeto da nossa pesquisa e, posteriormente, os seus pontos principais.
c) Na página dos Banco dissertações e teses, foi escrito no espaço do assunto a ser pesquisado os termos “Políticas Educacionais do Campo”, “Formação de Professores da Educação do Campo”, “Escola Ativa” e “Programa Despertar”, todas essas palavras foram escritas entre aspas para uma busca mais exata.
d) Com esta delimitação foram encontradas 25 (vinte e cinco) teses e dissertações, dentre as quais: 07 dissertações e 03 teses da CAPES e 09 dissertações e 06 teses do GEPEC, pesquisas produzidas em universidades brasileiras entre os anos de 2008 a 2018, que formaram o corpus da investigação.
e) Para a análise das publicações a partir dos resumos, criamos uma tabela, com as seguintes categorias: produção acadêmica, título, autor, ano e Instituição/ Localização/ Periódico/ Evento.
f) Análise e elaboração das considerações.

Na escolha dos descritores da nossa pesquisa, a princípio, tivemos muita dificuldade em delimitar, pois somente Políticas Educacionais do Campo e Formação Continuada de Professores pareceram entre os resultados. Embora fizessem parte não respondia todas as indagações, depois de uma análise reflexiva do nosso projeto de pesquisa, conseguimos delimitar os objetos que contemplavam nossa pesquisa com os descritores abaixo:

Quadro 2 - Quantitativo relacionado aos descritores realizados através da busca nos bancos de dados do GEPEC/UFSCar – 2018

Descritores	Dissertações	Teses
Políticas (públicas) Educacionais do Campo	3	1
Formação de professores da educação do campo	4	3
Escola ativa	2	2
Programa Despertar	-	-

Fonte: Banco de Teses e Dissertações (GEPEC), 2019.
Nota: Elaboração própria

Quadro 3- Quantitativo relacionado aos descritores realizadas através da busca nos bancos de dados da CAPES – 2019

Descritores	Dissertações	Teses
Políticas Educacionais do Campo	1	-
Formação continuada de professores da educação do campo	1	2
Escola Ativa	4	1
Programa Despertar	2	-

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.
Nota: Elaboração própria

Mediante esses descritores, conseguimos uma significante literatura nas pesquisas apontadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha da CAPES como fonte de pesquisa foi devida a relevância, credibilidade e facilidade em acessar informações sobre teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação de todo o país, e também no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), por indicação da minha orientadora, Dra. Arlete Ramos dos Santos, por ser uma plataforma voltada a publicações de qualidade sobre o Campo e, em especial, sobre a educação.

Foi obedecido nessas buscas o recorte temporal estabelecido para a pesquisa relativo ao decênio 2008-2018, pois foi durante esse período que foram feitas adesões em Programas de Formação Continuada para os professores do Campo no município de Itapetinga – BA e continuidade de outros. Essas pesquisas estão relacionadas nos quadros 4 e 5.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu o mapeamento de produções cientificas com os descritores por nós escolhidos e para nossa orientação durante todo o processo de pesquisa.

Quadro 4- Quantitativo relacionado às dissertações e teses realizadas através de uma busca avançada/refinamento de dados nos bancos de dados da CAPES - 2019

TÍTULO	**AUTOR**	**TIPO**		**INSTITUIÇÃO**	**ANO**
		T	**D**		
1. Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo	Adalberto Penha de Paula.		X	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2013
2. A formação de professores para a Educação do Campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área	Charlene Araújo Santos.		X	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista	2016
3. As atuais configurações do estado e os processos de multirregulações das políticas de formação de professores da educação do campo – pedagogia do campo/PRONERA	Úrsula Adelaide de Lélis.	X		Universidade Federal de Uberlândia	2014
4. Professores da educação do campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica	Maria Lemos da Costa	X		Universidade Federal do Piauí	2017
5. Educação do Campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)	Cleane de Jesus Costa Barradas.		X	Universidade de Taubaté	2017
6. Educação do Campo: um estudo sobre o desenvolvimento do programa Escola Ativa em Marcelino Vieira/ RN	Mary carneiro de Paiva Oliveira		X	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	2013
7. Ressignificando o Programa Escola Ativa (PEA): caminhos e implantação	Izete magno Corrêa.		X	Universidade Federal do Pará	2014
8. Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus	Rosangelis Rodrigues Fernandes Lima.	X		Maria Marly de Oliveira Coelho	2017

9. Educação ambiental nas escolas do campo do município de poções, sudoeste da Bahia	Jaqueline Érrico Austregésilo Batista.		X	UNIFACS universidade Salvador	2012
10. Os significados pedagógicos da educação ambiental no contexto do programa Despertar	Joselita Pereira de Almeida Borges.		X	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Itapetinga - BA	2014

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2019)
Nota: Elaboração própria
Legenda: D – Dissertação; T - Tese

Quadro 5- Quantitativo relacionado às dissertações e teses realizadas através de uma busca avançada/refinamento de dados nos bancos de dados da GEPEC – 2019

TÍTULO	**AUTOR**	**TIPO**		**INSTITUIÇÃO**	**ANO**
		T	**D**		
1. Políticas educacionais para o meio rural em Mato Grosso do Sul (1991-2002)	Francisco Givanildo dos Santos.		X	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2009
2. Políticas Públicas de Educação do Campo: o caso do MST	Pedro Olivo Filho.		X	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2019
3. Políticas públicas de educação para assentados da reforma agrária o caso do PRONERA saúde na transamazônica	Nicolau Rickmann Neto.		X	Universidade Federal do Pará	2012
4. Educação escolar no MST: intencionalidades pedagógicas e políticas	Lindalva Maria Novais Garske.	X		Universidade Federal de Goiás	2006
5. Contribuições teóricas para formação de professores	Paulo José Riela Tranzilo.		X	Universidade Federal da Bahia	2008
6. Experiência de formação de professores no PRONERA sudeste do Pará	Maura Pereira dos Anjos.		X	Universidade Federal do Pará	2009
7. Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária	Marize Souza Carvalho.		X	Universidade Federal da Bahia	2003
8. Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades	Mauro Titton.		X	Universidade Federal da Bahia	2006
9. A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da pedagogia da terra.	Nair Casagrande.	X		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007

Educação do Campo: uma experiência de formação do (a) educador (a), no estado do Amazonas	Adalberto Penha de Paula.	X		Universidade Federal da Paraíba	2012
11. Política pública de educação do campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro - Minas Gerais'	Miriam Cristina Schmidt Priebe.		X	Universidade Federal De Viçosa	2013
12. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo.	Cláudio Eduardo Félix dos Santos.	X		Universidade Federal da Bahia	2011
13. Escola ativa como multiplicadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das (os) professoras (es) da microrregião de Mossoró - RN	Márcia Maria Avelino Dantas		X	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2009
14. O programa escola ativa e a gestão participativa em escolas no campo	Júlia Mazzini Rosa		X	Universidade Federal de São Carlos	2013
15. Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em jardim do Seridó/RN (1998-2009)	Márcio Adriano de Azevedo.	X		Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010
16. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente	Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves	X		Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2009

Fonte: Banco de Teses e Dissertações GEPEC (2019)
Nota: Elaboração própria
Legenda: D – Dissertação; T – Tese

Todas as produções acima elencadas foram importantes, fomentando subsídios para nossos questionamentos, contudo, destacaremos algumas produções que chamaram a atenção por maior aproximação aos objetivos desta pesquisa. Dentre elas destacamos:

Em relação ao Programa de formação continuada Programa Despertar encontramos somente duas dissertações: Batista (2012) e Borges (2014). As autoras discorrem sobre o programa como uma ferramenta didática importante na formação dos professores do campo em Educação Ambiental (EA), porém essas pesquisas estão totalmente acríticas tanto em relação as dificuldades do programa, quanto em relação do envolvimento dos interesses do agronegócio presentes no programa.

As pesquisas sobre o Programa de formação continuada, Escola Ativa, destacamos as dissertações de: Barradas (2013), Oliveira, (2013) e Corrêa (2014), essas produções analisam o

programa como um política educacional importada ao qual a sua implementação não trouxe avanços significativos para a Educação do Campo, pois, não está referenciado nos pressupostos básicos da Educação do Campo; já a tese de Coelho (2017) abordou sobre as dificuldades da implementação do PEA no Amazonas resultante de fatores climáticos e falta de compromisso dos responsáveis pela implementação do Programa, porém há a ausência crítica em relação as falhas metodológicas do PEA.

A realização da revisão da literatura das 25 (vinte e cinco) pesquisas relacionadas à Educação do Campo encontradas nos bancos da CAPES e do GEPEC, nos proporcionaram um mapeamento de produções cientificas de acordo os descritores escolhidos, servindo como um aporte bibliográfico e ferramenta de orientação e pesquisa durante todo o processo de elaboração.

CAPÍTULO V - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO EM ITAPETINGA - BA: AVANÇOS OU CONTINUIDADES.

Esse capítulo objetiva a análise dos dados obtidos durante o processo de investigação, buscando trazer quais foram os programas implementados nas escolas do campo de Itapetinga-BA, no percurso 2008-2018. Almejando caracterizar de forma panorâmica a metodologia desses programas, e se os mesmos estão em consonância com o projeto de Educação do Campo emancipatória e de luta pela terra, ou em função dos interesses do capital. Assim, procurando determinar a associação entre as categorias teóricas problematizadas nesse estudo e os dados de campo, visualizando a construção de uma teoria fundamentada.

Segundo Stake (2012), o que caracteriza o estudo de caso qualitativo é o tipo de conhecimento que ele produz, e não por ser um método específico. Concordando com esse entendimento, André (2013, p. 97) coloca que, ao contrário de outras abordagens de pesquisa, "O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente dos outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado".

Partindo desses pressupostos, pretendemos, neste capítulo, responder as questões e objetivos que nortearam esta investigação com os dados surgidos no decorrer dessa pesquisa, buscando a construção de um entendimento heterogêneo do fenômeno que fora investigado. Ou seja, a partir tanto de uma base teórica de reflexões já produzidas sobre o objeto, como também a base empírica de dados, procuramos encontrar resposta às questões e problema já apresentados nessa pesquisa.

5.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO ATUAL

A educação brasileira ao longo da história passou por mudanças estruturais que resultaram em avanços ou retrocessos afetando os modos de fazer educação no Brasil. Desde o governo de Michel Temer[6], o Brasil no comando da direita vem enfrentando um verdadeiro

6 O governo Michel Temer teve início no dia 12 de maio de 2016. Temer era o vice-presidente da República e assumiu interinamente o cargo de presidente, através de um golpe na nossa democracia resultante de um processo de impeachment aceito pelo Senado Federal que estabeleceu o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff. Porém no dia 31 de agosto do mesmo ano, o processo foi concluído e Temer assumiu o cargo de forma definitiva, onde permaneceu até o dia 1º de janeiro de 2019, quando iniciou o governo Bolsonaro.

desmonte das políticas de governo e de Estado que foram conquistadas ao longo do tempo. O presidente sucessor de Temer em 2019, Jair Messias Bolsonaro, foi apoiado pelo mesmo Estado Burguês associado ao capital internacional, mesmo seu governo contendo diferenças, vem dando continuidade às mesmas políticas do governo Temer. Boito Jr (2018, p. 275), entende que nessa perspectiva, "a grande burguesia interna foi atraída para o campo político da burguesia associada ao capital internacional e poderá, no limite, dissolver-se enquanto fração autônoma de classe".

O desmonte que estamos vivenciando na atualidade afeta drasticamente a educação, e entre as modalidades mais atingidas nesse contexto estão a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contexto que abordarmos mais à frente nessa pesquisa. Para o Ministério da Educação, o Presidente Bolsonaro nomeou em 08 de abril o economista Abraham Weintraub para assumir a pasta no lugar do colombiano Ricardo Vélez Rodrigo que foi demitido por Bolsonaro após 100 dias de governo.

O segundo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, é professor universitário formado em economia, atuando por mais de 20 anos como executivo do mercado financeiro, foi aluno de Olavo de Carvalho[7] e prega contra o "marxismo cultural", um ministro detentor de um currículo articulado aos interesses e grupos econômicos e que nunca gerenciou nada no âmbito educacional. Dando continuidade às políticas educacionais do governo Temer, tivemos com os dois ministros de Bolsonaro diversos ataques a educação e, em relação a educação do campo, destacamos:

- O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O programa atende áreas de reforma agrária, enfraqueceu durante o governo Temer com o desmonte do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e no governo Bolsonaro com os cortes orçamentários, e foi inviabilizado pelo governo Federal por meio do Decreto nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Na reestruturação, o governo extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera, voltado para a formação de estudantes do campo[8].

7 Olavo Luiz Pimentel de Carvalho é um ensaísta brasileiro, sendo considerado também um influenciador digital e ideólogo da direita. Autoproclamado filósofo, é um representante do conservadorismo no Brasil. Olavo de Carvalho é considerado "guru" do Presidente Jair Messias Bolsonaro e responsável pelas indicações de Ricardo Vélez Rodríguez e, posteriormente, Abraham Weintraub para Ministro da Educação.

8 Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo

- A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). A Secretária desenvolvia ações na esfera da Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Educação para as relações Étnico-raciais, Educação de Jovens e adultos, Educação Especial inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, foi extinta em 2019 pelo então ministro Ricardo Vélez Rodríguez.

Correlacionando o cenário atual com a história da educação, entendemos que com o advento do capitalismo, ocorreram mudanças significativas nos modos de produção que se deslocaram do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. E assim, se fez necessário o desenvolvimento da educação escolar, que se tornou dominante, pois, os conhecimentos que se faziam necessários para os novos moldes de produção, não podiam mais serem adquiridos pelo simples convívio familiar ou na comunidade. Contudo, o ser humano se distingue dos demais animais por sua capacidade de ao invés dele se adaptar a natureza, adapta a natureza para si. E, é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e se humaniza, ensinando, aprendendo e construindo sua existência e produzindo cultura. De acordo Marx (2013, p. 50),

> [...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.

O capitalismo inaugurou uma nova fase para a educação escolar, porém num processo contraditório. De uma vertente, essa educação é transmitida de maneira restrita às classes sociais menos favorecidas, transmitindo apenas os conhecimentos necessários para capacitá-los para o trabalho e, assim, impossibilitando a democratização do saber, que passa a ser bandeira de luta para a classe trabalhadora que busca o acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, e a burguesia busca secundarizar a escola para o proletariado, reduzindo-a.

Essa redução escolar é fruto de uma visão burguesa de currículo que se expressa de forma contundente na definição de quais objetivos, conteúdos, e finalidades educacionais estarão dispostos nos currículos escolares. Esses moldes, estão explícitos no advento da constituição da BNCC. Abordaremos aqui de forma sucinta sobre o advento da BNCC na educação brasileira, porém, buscamos aprofundar mais sobre esse documento ao analisarmos

os impactos na Educação do Campo, no tópico da discussão dos resultados da Educação do Campo e das políticas de formação de professores em Itapetinga.

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), é assegurada pelo Estado a educação pública como direito social de todos. Encontra –se definido nesse texto, que o poder público e a família têm o dever de promover e incentivar a educação com a colaboração da sociedade, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. " (BRASIL, 1988). Baseando-se na Constituição Federal de 1988 é criada a LDB, Lei n. 9.394/1996, emergindo dela a ideia da criação de uma Base Nacional Comum Curricular[9] (BNCC) e disponibilizadas as seguintes versões da BNCC[10]: 1ª versão em 2015, 2ª versão em 2016 e somente em 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, durante um governo marcado por mudanças bruscas no itinerário das políticas públicas, incluindo as educacionais.

A BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da CF/88, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A BNCC iniciou a sua formulação no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Segundo o MEC, a BNCC é o instrumento que define o que os estudantes devem aprender ao longo de seu processo de escolarização, englobando desde a Educação Infantil até o fim da Educação Básica, além de determinadas as habilidades, competências e aprendizagens que os discentes deverão ter.

A BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino, as propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

---

[9] Foi definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

[10] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 fevereiro de 2020.

O MEC afirma que, a base está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, direcionando a educação nacional para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Um novo protótipo curricular é estabelecido com a BNCC, a qual se apresenta como mais uma política pública de Estado, sendo campo de disputa dos variados grupos políticos que buscam a hegemonia no contexto social (CARNOY, 2017). Organizando-se em espaços de disputa a educação, a escola e o currículo, sendo de um lado a classe trabalhadora, na busca de assegurar o direito de apropriação do saber construído ao longo da história da humanidade; em dissonância, vemos do outro lado um campo restrito, em que normas e questões burocráticas, sinalizando aos trabalhadores uma educação baseada nas competências, seletiva e de formas aligeiradas, visando atender de maneira imediata às necessidades do mercado. De acordo com Marsiglia et al. (2017), é ofertada a esse público uma escola que não cumpre com sua finalidade que é construir e transmitir os conhecimentos produzidos historicamente, uma educação que seja sistematizada e significativa à prática social, tendo assim como consequência a conservação da velha estrutura de uma escola para os pobres e outra para os ricos. António Nóvoa (2009, p. 64) define com clareza esses dois tipos de escola.

> Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a "duas velocidades": por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Em relação a BNCC, concluímos que esse documento é mais um paradigma curricular constituinte de uma política de Estado, deste modo a escola, educação e currículo organizam - se em campos de disputa. Consequentemente as formações continuadas que já estão sendo ofertadas aos professores com base nesse documento, pretendem de maneira mais ostensiva "regular" a educação para atender aos interesses das políticas educacionais no contexto das exigências do capital.

De acordo com Marsiglia et. al (2017), esse processo não deixa de ser contraditório, pois, se por um lado, o capitalismo inaugurou uma nova era para a educação escolar, ao mesmo tempo, as relações sociais de produção não possibilitaram/possibilitam levar a democratização do acesso ao saber às últimas consequências. Sendo uma característica da própria sociedade capitalista, essa tendência assume características marcantes na fase de maior acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a

socialização dos meios de produção. Levando em consideração que o saber é também um meio de produção, essa contradição atravessa também todo o campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a.

A Educação do Campo deve caminhar de encontro a lógica capitalista que cresce constantemente no imaginário coletivo da humanidade, para isso, devemos romper com a lógica perversa do capitalismo, através da valorização de outros modos de produção e sendo o enfrentamento a esse sistema que através de "reformas" procura se adequar às exigências do capital. Mészáros (2008, p. 26) afirma que:

> [...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral.

A Educação do Campo, nessa atual conjuntura política de perpetuação dos interesses materiais dominantes, corre sério risco de regredir em seus direitos historicamente conquistados, podendo se tornar um simples remendo das políticas públicas impostas pelo Estado Capitalista, por isso, a Educação do Campo através dos movimentos sociais e seus intelectuais orgânicos, mais do que nunca, precisa estabelecer a hegemonia dos interesses da classe trabalhadora contra a lógica capitalista, sendo uma resistência ativa contra o atual retrocesso na educação que afetará profundamente as conquistas obtidas ao longo de sua luta e resistência.

5.2 A EDUCAÇÃO E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO DE ITAPETINGA – BA – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É na conjuntura da disputa de projetos societários que os rumos da política educacional estão situados, mormente da política da Educação do Campo, em especifico da formação de professores, na perspectiva de projetos antagônicos que externam a luta de classes no campo,

inserindo em razão, um projeto de formação de professores para atuarem nesta realidade. Sendo assim, se almejarmos mudar essa realidade, criando uma possibilidade educacional substancialmente diferente, é essencial o rompimento com a lógica do capital. Corroborando com essa perspectiva, Mészaros (2008, p. 25), afirma que "[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança".

Para alcançarmos essas mudanças, entre outros fatores, é preciso proporcionar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica, gerando em sua qualificação condições de igualdade tanto ao acesso quanto a permanência. Isso implica também na formação de profissionais que sejam capazes de incutir nas definições e na inserção das políticas educacionais de Educação do Campo, abrangendo todos os níveis de escolaridade, dispor de apoio técnico, destinar recursos e ter especial atenção quanto às diferentes demandas entre as populações campesinas. É preciso que as políticas públicas que a classe trabalhadora se beneficia estejam articuladas à política mais geral na econômica, e também garantias de recursos suficientes para sua concretização. Neste sentido, é impossível discutir a melhoria da qualidade da Educação do Campo sem partir da base material, da reforma agrária, dos recursos humanos, do financiamento público, que serão necessários para enfrentar os graves problemas encontrados na educação do campo (UFBA, 2010).

A docência nas escolas do campo é caracterizada por professores que vivem um contexto de trabalho intensificado, gerado sobretudo, pelas condições precárias em que se dá à docência nessas escolas. Gonçalves (2010, p. 1), explica, de forma bem sucinta, as condições de trabalho dos professores do campo: "[...] os professores, na área rural, além de baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola".

Salomão Hage (2008), um conhecido pesquisador brasileiro em relação aos temas da Educação do Campo e Classes multisserriadas, afirma que a vulnerabilidade dos vínculos dos professores com o campo viabiliza uma alta rotatividade e o desejo subido desses sujeitos saírem do campo para lecionar numa escola da cidade, contribuindo para "[...] agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas". (HAGE, 2008, p. 2).

Embora os estudos apontem inúmeros problemas relacionados a Educação do Campo e formação continuada de professor, todos os professores investigados afirmaram que apesar das dificuldades, "são realizados profissionalmente" e "que gosta" de ser professor do campo, e

encaram isso como uma missão, especialmente pelas possibilidades pedagógicas do seu trabalho e o sentimento de identidade com o campo, a comunidade local e os alunos. Nenhum dos professores entrevistados foram "obrigados", ou foram trabalhar no campo por falta de outra alternativa, eles optaram em lecionar no campo por se identificarem com a educação campesina e por gostarem de desafios.

Para melhor compreensão, o quadro a seguir traz de forma sistematizada todas as respostas das entrevistas dos professores do campo de Itapetinga sobre o que é ser professor da Educação do Campo.

Quadro 6 - O que é ser professor da Educação do Campo

Sujeito	Respostas
Professora 1	Trabalhar no campo é bem diferenciado de trabalhar na zona urbana, porque no campo a gente trabalha com classe multisseriadas, então fica bem difícil, mas é muito importante e muito gostoso sabe! Porque trabalhar no campo é diferenciado, já que aprendi muito, porque a gente tem que trabalhar com todas as séries, com todos os alunos com várias dificuldades, alunos entre faixa etária de 04 a 13 anos sendo muito gratificante!
Professora 2	Ser professor da Educação do Campo é estar dividindo conhecimentos com eles, porque assim como eu tenho uma carga de conhecimento eles também tem uma carga de conhecimento, a gente faz essa troca, mas, tem que respeitar muitas peculiaridades que existe no Homem do Campo[11], em relação ao horário, tempo de trabalho, a carga horaria deles é diferenciada e o tempo que eles têm para estudo também, além da cultura a gente tem que respeitar.
Professora 3	Na minha opinião ser educador do campo é uma missão quase impossível. Principalmente, quando nos deparamos com uma sala multisseriada, onde encontramos desde a pré-escola até o último ano do ensino fundamental I, porém, é uma missão que requer muito empenho, muito compromisso e muita boa vontade, quando nos deparamos com as necessidades destas crianças, destas comunidades e vemos as suas carências nos desempenhamos muito mais, porque há uma precisão de uma prática pedagógica voltada para esse público, e é uma forma diferenciada de aplicar os parâmetros curriculares, porém a formação que você recebe é que não está totalmente voltado para a escola rural , mas temos que conciliar, e com essa prática

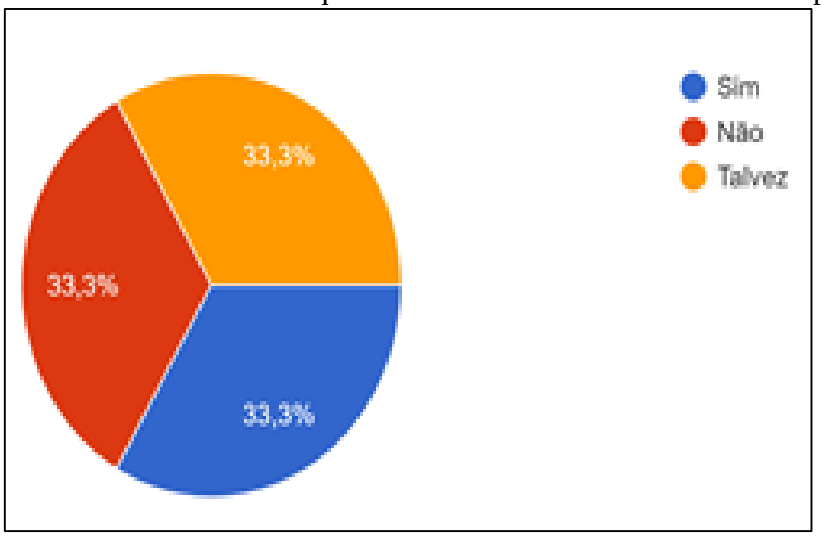
[11] Nesse trecho a professora faz menção ao público adulto da EJA, que em sua maioria são trabalhadores rurais.

	nós driblamos as faltas e conseguimos essa conciliação, é como se nós mesmo fizéssemos a grade para podermos atender bem a este público.
Professora 4	Eu vejo o professor da Educação do Campo como um profissional que tem que ser global, tem que gostar de desafios, por que a escola do campo é multisseriada, além da localização também que fica longe da casa do professor que mora na zona urbana. O aluno da zona rural está sujeito a fatores diferentes do aluno da escola Urbana e o professor na educação do campo tem que saber lidar com esses fatores que incluem desde a fatores climáticos a problemas de transporte, porque a maioria dos alunos do Campo só chegar na escola através de um meio de transporte, eu acredito que o professor da Educação do campo, tem que ser um profissional que realmente gosta de desafios.
Professora 5	Trabalhar nas escolas do campo é um desafio diário, porém é muito gratificante.
Professora 6	O professor precisa ter vocação e aptidão para atuar na educação do Campo, porque trabalhar com classe multisseriada é uma experiência bastante desafiadora para os professores. Por que nesse mesmo espaço são encontrados alunos com diferentes idades, e diferentes etapas de escolaridade e muitas vezes o professor tem dificuldade de organizar este planejamento, então o professor precisa ter habilidade e competência para realizar atividades interdisciplinar que vem atender de fato este público.

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas, 2019.

Quando comparamos as respostas das entrevistas com as dos questionários, notamos uma discrepância, pois, na questão que indagava, se o professor se identificava como educador campesino, houve um percentual divergente em relação a entrevista, sendo que dos entrevistados: 33,3% (dois) afirmaram que se identificam, 33,3% (dois), disseram talvez e 33,3% (dois) afirmaram que **não**. Isso nos mostra que há um conflito nessa identidade, e um dos motivos pode ser explicado nos Gráficos 9 e 10, onde é sinalizado que 100% dos professores não possuem raízes no campo.

Gráfico 7 - Professores que se identificam como educador campesino.



Fonte: dados da pesquisa 2019.

De acordo o que foi discutido anteriormente nesse capítulo, é de suma importância o professor do campo ter o sentimento de pertencimento de sua localidade de atuação, e estar engajado nas lutas por uma educação libertadora, visando sempre o respeito, qualidade e avanços nessa modalidade de educação. Uma ideal formação de professores do campo é aquela que consegue romper com a lógica do capital, que seja em sua essência, emancipadora. Segundo Mészáros (2008, p. 58-59, grifo do autor),

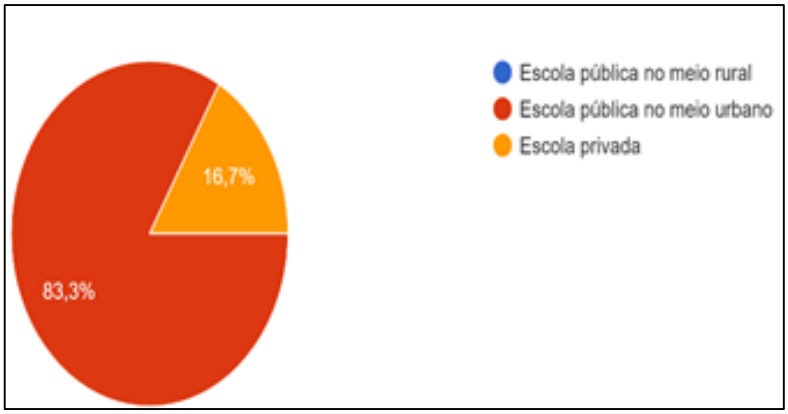
> [...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade e, em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a "nossa própria vida", a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo.

A formação do indivíduo tem ligação direta com o percurso social do indivíduo; a passagem pela graduação, pós-graduação e programas de formação vinculados e atrelados ao município. No que se refere à formação dos professores, levou-nos aos seguintes questionamentos: Em que tipo de instituição ocorreu sua formação no ensino fundamental e médio? Qual a escolaridade desse sujeito (ensino médio, graduado, pós-graduado,

mestrado/doutorado) se o mesmo possui graduação é licenciatura, bacharelado ou ainda está cursando? Qual a instituição de ensino? Onde os títulos foram obtidos (se pública ou privada)? Com a análise desses dados, pudemos traçar um perfil acadêmico desses sujeitos.

Quando questionamos a sua formação anterior ao ensino médio, 83,3% (cinco) responderam que estudaram em uma escola pública, 16,7% (um) em uma escola privada, ninguém assinalou em uma escola pública no meio rural.

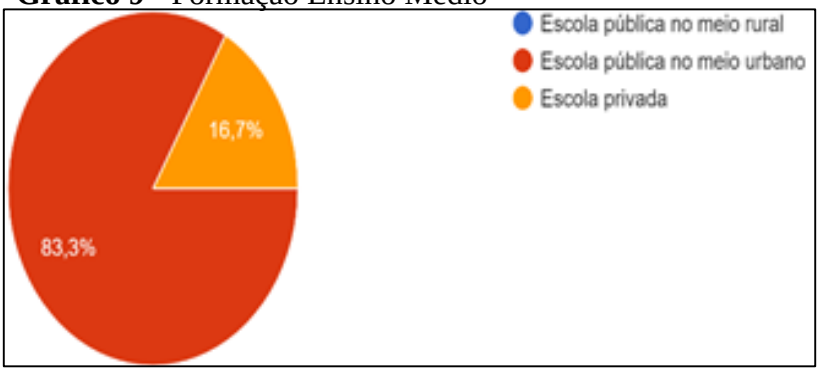
Gráfico 8- Formação Anterior ao Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No ensino Médio os dados não sofreram alterações, pois, os resultados foram idênticos ao gráfico 8, sendo 83,3% (cinco) responderam que estudaram em uma escola pública e 16,7% (um) em uma escola privada, ninguém assinalou em uma escola pública no meio rural. Os dados apresentados no gráfico 8 e 9, apontam que todos os professores que responderam a esta pesquisa, e que estão atuando na educação na zona rural de Itapetinga, não possuem as suas raízes no campo, evidenciando a carência de escolas na zona rural nessa região que atendam as especificidades educacionais campesinas na formação de futuros professores para atuarem em suas comunidades.

Gráfico 9 - Formação Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como um dos objetivos dessa pesquisa é investigar sobre a formação de professores do campo desse município, interessou-nos saber qual é o nível de escolaridade dos profissionais que atuam nessas escolas e obtivemos os seguintes resultados: 50% (três) possuem pós-graduação, 33,3% (dois) graduação, 16,7% (um) mestrado, e nenhum dos entrevistados responderam ensino médio. Depreendemos que esses professores têm procurado investir em sua formação[12]. Para Nóvoa (1992b, p. 26) "O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente". Nessa perspectiva, é necessário o encorajamento na profissionalização, mediante investimentos, planejamentos e experiências significativas. Sobre isso, Goodson (2007, p. 71) esclarece que,

> As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática.

É importante mencionar que o município, visando as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em convênio com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/Itapetinga, ofertou ao seu quadro de professores efetivos e contratados o curso de licenciatura em Pedagogia[13], fato que ocorreu há mais de 15 anos, alcançando a maioria dos professores ativos na rede, nesse período, que foram contemplados com essa parceria.

Em 2018, a Prefeitura Municipal de Itapetinga em novo convênio com a mesma Universidade / Campus de Vitória da Conquista, ofertou 20 vagas para seleção de Mestrado em Educação[14], para os professores efetivos da rede. Dessas 20 vagas, 19 foram preenchidas por aprovação nessa seleção e, desses 19 aprovados, 02 são lotados na Educação do Campo, porém, para a realização do mestrado, os professores selecionados tiveram liberação apenas parcial de suas atividades laborais.

Nessa perspectiva, o trabalho se caracteriza como o produtor e reprodutor das relações sociais no capitalismo e sua subordinação pelo capital, exercendo sua força produtiva, em

---

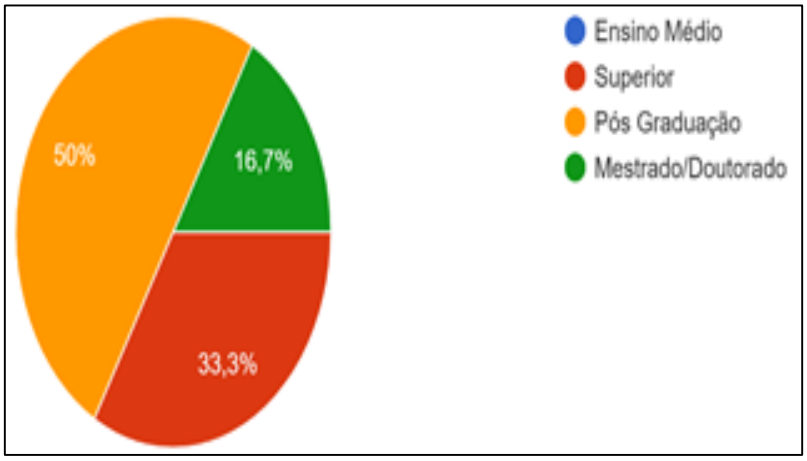
[12] Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, recomende a formação de professores em nível superior, o curso de Magistério, de nível médio, ainda é aceito na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[13] Fonte: Secretaria Municipal de Itapetinga.

[14] Fonte: Secretaria Municipal de Itapetinga

caráter social, consistindo na força produtiva do capital e convertendo-se para uma força produtiva gratuita ao se submeterem as exigências impostas pelo capital. Essa força de trabalho só tem sentido nesse contexto do processo produtivo, pois fora dele ela não existe (MARX, 2013, p. 158). É nesse sentido, na procura da construção de uma força produtiva que desempenha um determinado trabalho que a educação se configura como meio de qualificação do trabalho.

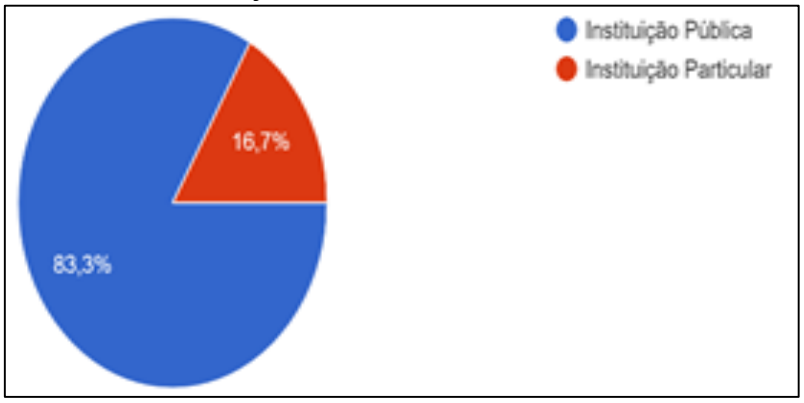
Gráfico 10 - Escolaridade dos Professores



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como todos os professores investigados são graduados ou pós-graduados, também interessou-nos saber onde estes sujeitos concluíram a formação inicial, e o resultado foi: 83,3% (cinco) dos entrevistados realizaram a sua formação Universitária em uma Instituição pública e apenas 16,7% (um) em uma Instituição Privada.

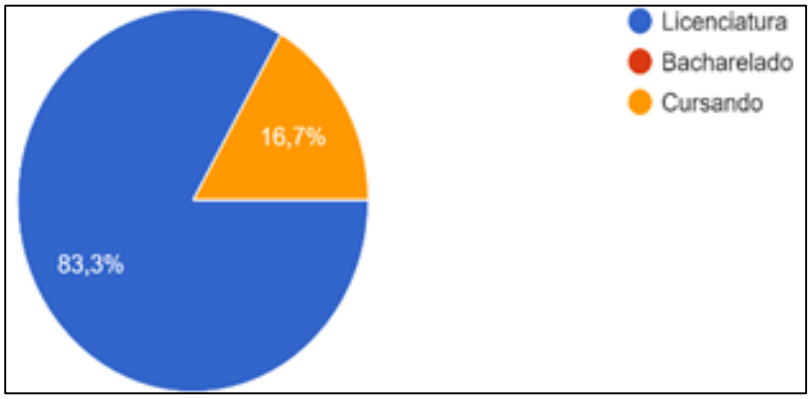
Gráfico 11- Formação Universitária



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quanto ao curso universitário 83,3% (cinco) é formado em licenciatura e 16,7% (um) encontra-se ainda cursando.

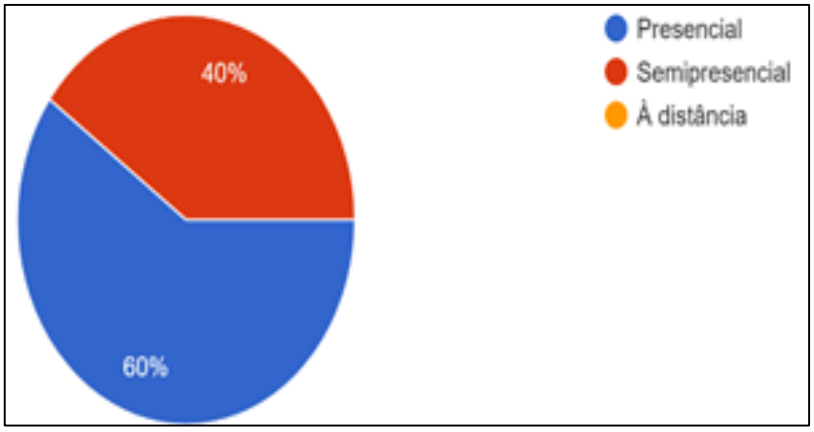
Gráfico 12 - Curso Universitário



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No que se refere à modalidade em que os entrevistados realizaram a sua graduação, apenas cinco participantes responderam a essa questão, sendo que 60% (três) responderam que a realizaram no modo presencial, 40% (dois) semipresencial e nenhum dos entrevistados na modalidade à distância.

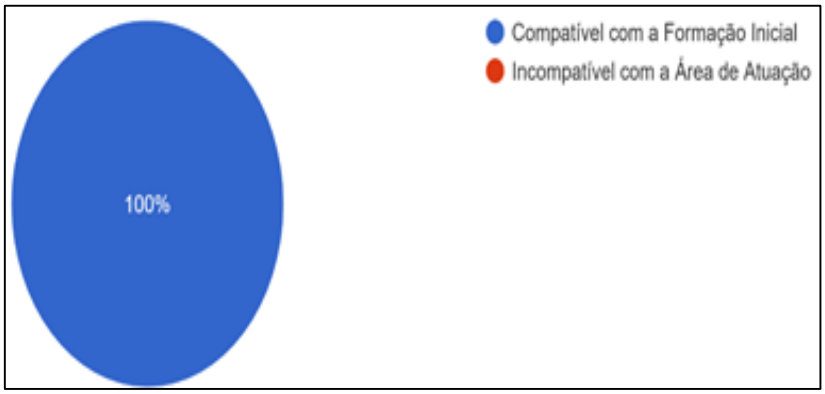
Gráfico 13 - Modalidade do curso superior



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Embora 100% dos sujeitos tenham respondido no questionário que a atuação docente é compatível com a formação inicial, através da entrevista identificamos que nenhum dos professores possuem formação inicial em Educação do Campo, todos são licenciados ou cursando pedagogia.

Gráfico 14 - Atuação docente



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Brasil tem havido um crescente destaque no cenário educacional, em especial na formação continuada de professores, porém, os programas de formação continuada têm sido pautados essencialmente nas política-educacionais desenvolvidas pelos organismos multilaterais (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF), pelas agências financiadoras internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Mundial - BM). Esses organismos têm empreendido muitos processos de reformas do ensino no Brasil, em vários países da América Latina e em outras regiões do mundo (NASCIMENTO, 2007).

É recomendado por esses organismos internacionais financiadores das políticas de formação de professores e da educação brasileira, o destaque no caráter técnico-instrumental, potencializando competências para operar no cotidiano. A sala de aula e o professor passa ser o foco em detrimento da formação voltada para os problemas humanos, sociais e políticos.

Enquanto sujeitos inseridos numa sociedade capitalista, é notório que a educação é, muitas vezes, idealizada e planejada para atender às demandas mercadológicas do capital em seu processo de disseminação e acumulação. A educação ao ser pensada a partir dessa lógica do mercado, corre sério risco de pensar em uma educação sem grandes possibilidades. De acordo Arroyo (1999, p. 17-18),

> [...] o mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca foi um bom conselheiro para um projeto de educação básica.

Por um lado, o mercado estabelece o que é necessário as escolas ensinarem, por outro, as políticas educacionais brasileiras buscam medir a qualidade da educação lançando mão de

instrumentos de avaliação externas, entre os quais citamos: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A partir destas constatações, entra em discussão a formação dos professores, tanto em nível inicial quanto continuada, propondo a realização de ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade educacional.

Na busca por melhores resultados e elevar o ranque das escolas, há um grande risco dos professores "perderem-se" no percurso e, assim, proporcionar um trabalho mecanizado, buscando apenas a memorização e negligenciando a necessária leitura de mundo. Nessa perspectiva, haverá a possibilidade de o trabalho realizado falhar na função de instigar e convidar a encontrar-se no mundo como sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. Nessa lógica, Giroux (1997, p. 158) afirma que o que se nota muitas vezes "[...] é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula".

Quanto a esta mecanização do trabalho, na entrevista, a professora 2, ressalta que a Educação do Campo em Itapetinga ainda segue o modelo urbanocêntrico, seguindo o modelo das cidades, idealizando os vários mecanismos de avaliação existentes nas cidades. Na fala dessa professora fica evidente que assim como a cidade, a educação do campo em seu município é mecanizada e voltada para as provas do ENEM, Prova Brasil, concursos, vestibulares, etc., ficando evidente que há certa flexibilização no processo de acomodar, adequar os conteúdos, mas não de escolha pelo professor daquilo que deverá ser ensinado.

> Em relação a educação, ela é urbanocêntrica, nós não temos feito nada para mudar essa realidade. A educação é voltada e pensada nas provas do Enem, nos concursos, nos vestibulares, e outras formas de avaliação, não sendo diferenciada de forma geral em nada da escola urbana, não existindo a mínima diferença. (Professora 2, entrevista)

Algumas questões pontuadas pela Professora 2, também são afirmadas pela professora 1, em sua entrevista. A professora destaca que a educação em seu município sempre foi urbanocêntrica, porém, em um trecho ela entra em contradição revelando que o modelo de educação é uma educação rural. Pontua também que apesar de haver um discurso de ser uma escola diferente e do campo, não é, pois é utilizado os mesmos materiais e métodos de avaliação da zona urbana.

> Na verdade, a educação é urbanocêntrica desde a época que eu comecei a trabalhar na zona rural, olha que eu tenho 36 anos de trabalho e nunca foi mudado, é uma **educação rural** visada para os moradores desta localidade,

> então não tem mudado nada, não é uma educação direcionada para o campo, então a gente usa os mesmos materiais da zona urbana e mesmos métodos de avaliação. Então não tem diferença é a mesma coisa, então só para ter a escola mesmo, porque o espaço da escola existe há muito tempo. [...] é uma escola que continua da mesma forma de antigamente, como eu disse há 36 anos comecei a trabalhar na zona rural, continua do mesmo jeito, nunca foi direcionada para o Campo. Escuto falar assim, aquela escola do campo é diferente, mas não tem diferença nenhuma, funciona do mesmo jeito de quando comecei a lecionar. (Professora 2, entrevista, grifo meu).

A professora 3 acredita que através das ações ambientais do Programa Despertar, houve a superação do modelo urbanocêntrico, enxergando nesse programa uma ferramenta de mudança de realidade na educação. Na fala da professora há o envolvimento da comunidade na preservação do meio ambiente e que essas aprendizagens trouxeram muitos benefícios,

> Eu vejo que o que tem acontecido no nosso município é o que eles têm feito para mudar essa realidade, o nosso município se aliou ao programa Despertar por muitos anos, o programa vem sendo trabalhado nas escolas do campo e obtendo sucesso devido. O Despertar traz inovação na questão do meio ambiente, porque a comunidade do campo muitas vezes não se sente inserida no meio, é como se fosse a parte, no entanto através do Programa Despertar, com toda a prática envolvida que esse programa traz para ser desenvolvido nas escolas do campo, fica evidente que eles começam a compreender a importância do meio ambiente e do que é desenvolvido na escola e na comunidade, porque não é só na escola, é a comunidade toda que faz parte, pois abrange toda a vivência e eles compreendem que estão inseridos e que não estão separados deste meio, e é necessário que eles compreendam que também precisam estar cuidando desse meio ambiente, e o município trazendo e se alinhando a este programa está fazendo um diferencial, porque envolve desde a preservação do meio ambiente, mas também um programa que traz dentro da educação todo um parâmetro da comunidade, o trabalho doméstico, dos moradores rurais como também as hortas comunitárias ou até mesmo sua própria horta no fundo da sua casa, o que está sendo aprendido é benéfico, pois pode ser aplicado no dia a dia. (Professora 3, entrevista).

Como o Programa Despertar possui suas raízes na pedagogia do agronegócio, obedecendo a lógica do capital, não há preocupação na formação de cidadãos críticos, tendo desse modo, um distanciamento muito grande da Educação do Campo e, assim, esses educadores acabam por terem um olhar ingênuo, acrítico e idealista da Educação do Campo, ignorando as questões sociais, culturais, políticas, negando a disputa de projetos contra hegemônica que a Educação do Campo defende.

Essa visão simplista da Educação do Campo é também percebida na fala da professora 4 e da professora 5, que acreditam que a Educação do Campo deve ser direcionada somente aos filhos dos pequenos proprietários de terras e, para os filhos dos trabalhadores residentes nos

grandes latifúndios, como ocorre em Itapetinga, a educação deve ser urbana. A professora 5, também defende o Programa Despertar como uma forma de Educação do Campo.

> Eu acredito que o método, que foi criado as escolas do Campo antigamente que era baseado nas cidades não mudou, continua o mesmo, não tem nenhuma diferença até porque aqui no município eu não acho teria como mudar e nem tem como mudar, porque esse sistema que foi criado está justamente baseado nas escolas que foram criadas para os trabalhadores das fazendas, para os filhos dos trabalhadores das fazendas, e hoje continua assim. Em algumas cidades eu percebo que o método diferenciado é realmente voltado para educação do Campo e consegue se validar por quê os alunos que frequentam as escolas, são filhos de proprietários da terra de pequenos proprietários, em Itapetinga não acontece isso, pois quem frequenta a escola são os filhos dos trabalhadores das fazendas que não são os donos da terra. Eu acho que isso às vezes vai de encontro com o sistema, com o método que é educação do Campo idealiza, então assim eu acredito que aqui no município não consegue atender a educação do campo, acredito que a educação na zona rural na verdade é uma extensão da cidade. (Professora 4, entrevista)

> Historicamente falando no município de Itapetinga, já foi feito algumas coisas para diferenciar e valorizar o homem do campo como alguns programas que já tivemos aqui que foi a Escola Ativa e o Programa Despertar e já tivemos também todo o material voltado para a escola do campo que era a coleção girassol e também trabalhamos num período com o material da Escola Ativa onde os livros também eram voltados para o campo. Embora a realidade do nosso município não seja agricultura e sim pecuária, pois o livro era voltado para pessoas que viviam da agricultura, pessoas que tinham seus pedaços de terra, já na nossa realidade os alunos são filhos dos trabalhadores que trabalham para fazendeiros, a terra não é deles. Atualmente na nossa realidade as escolas do Campo estão totalmente urbanizadas, elas não têm nenhum trabalho diferenciado e voltado para o campo, até mesmo o calendário escolar que deveria ser diferenciado não é, e isso acaba prejudicando de certa forma os nossos alunos, pois o calendário é único em nossa rede. (Professora 5, entrevista)

A professora 6 tem consciência que apesar do campo ter adotado, durante um período, livros voltados para a Educação do Campo, essa educação continuava urbana, ela traz a luz as mudanças ocorridas a partir de 2018 com homologação da BNCC que universaliza a produção de material didático, assim o livro que outrora tinha um olhar mesmo que “um pouco distante” (de acordo a fala anterior da professora 5) para a realidade do campo, com a BNCC é extinto.

> Nós adotamos um modelo de educação urbanizado, embora em 2012 até 2017 nós trabalhamos com os livros específicos para educação do Campo, mas em 2018 com a nova base nacional comum curricular o livro didático a ser utilizado na zona urbana é o mesmo na zona rural e nós procuramos realizar atividades que venha contemplar ao contexto social dessas crianças que vivem no campo, respeitando a sua cultura as suas necessidades humanas e a sua religião. (Professora 6, entrevista).

Ao analisarmos o documento da BNCC, em relação aos princípios de igualdade, diversidade e equidade, ele preconiza a igualdade educacional da seguinte forma:

> [...] compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018. p. 14).

No antagonismo dessa igualdade almejada pela BNCC, temos a universalização do material didático, da obrigatoriedade e do engessamento dos conteúdos. Fica então o questionamento: de que igualdade a BNCC menciona em seu documento?

Em relação a equidade e respeito às diversidades, outros dois aspectos que analisamos no documento da BNCC (BRASIL, 2018), traz o reconhecimento das necessidades dos estudantes em meio as suas diferenças.

> De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Se entendermos equidade como o tratamento de cada indivíduo segundo sua natureza particular, garantindo condições iguais para as pessoas mediante o reconhecimento das suas diferenças, concluímos que historicamente essas condições nunca foram as mesmas no cenário brasileiro e, desta forma, não será por determinação de uma lei que as tornará.

Na Educação do Campo, como em outras diversidades educacionais, existe uma cultura escolar própria. De acordo Caldart (2005, p. 23-33), a Educação do Campo deve estar pautada com

> a) a incompatibilidade com o latifúndio e o agronegócio, que pautam o modelo de agricultura vigente no capitalismo brasileiro;
> b) o compromisso com a reforma agrária;
> c) o vínculo com as lutas sociais camponesas;

> d) a defesa da superação da dicotomia rural e urbano e da perspectiva dominante da superioridade do urbano em relação ao rural;
> e) a educação e a escola como um direito dos sujeitos do campo, sintonizadas com sua realidade, vinculadas aos seus interesses, as suas lutas e localizadas no espaço geográfico em que moram esses sujeitos, ou seja, o campo;
> f) os trabalhadores do campo como sujeitos da educação do campo, o que inclui que a própria escola seja construída por eles, ou seja, uma escola que tenha nesses trabalhadores os protagonistas do processo educativo;
> g) uma educação e uma escola preocupadas com a formação humana e não com o mercado;
> h) a dimensão educativa dos movimentos sociais. Segundo Caldart (2005, p. 33), os movimentos sociais são educativos, pois provocam "processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão de história".

Além desses fatores, na Educação do Campo também encontramos adversidades peculiares da zona rural como a dificuldade de acesso a um transporte escolar, estradas precárias, fatores climáticos e estações de plantio e colheitas. Desse modo, a Educação do Campo, atendendo a BNCC, provavelmente se desarticulará de seu próprio projeto de formação, ferindo sua autonomia e seu direito de diversidade.

Em relação às classes multisseriadas, uma realidade do campo em que agrega os alunos matriculados em diferentes níveis de aprendizagem em uma única sala de aula e, na maioria das vezes, com um único professor responsável, Moura e Santos (2011, p. 5), afirmam que "este modelo de organização escolar/curricular tem resistido", apesar das tentativas dos governos em extingui-las, como descrito na Lei 10.172/2001, nas diretrizes do Ensino Fundamental.

Em nossa investigação também procuramos analisar os principais cursos de formação continuada ofertados aos professores do campo, porém nesse capítulo daremos mais ênfase ao Programa Despertar, Programa Escola Ativa e de forma mais resumida sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa Despertar por ter sido o que mais permaneceu no município, num período de 13 anos, sendo somente no ano de 2019 descontinuado, o Programa Escola Ativa por ter sido um programa federal pensando na Educação Campo e o PNAIC por estar na esfera da formação continuada em que os educadores estão subjugados às políticas de formação educacional de regulação, mormente ao seu atrelamento à lógica das competência e habilidades, afirmadas nas formações executadas e sua correlação às avaliações externas.

Quadro 7 - Programas de Formação Continuada em Itapetinga 2008/2018

PROGRAMAS	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADO
DESPERTAR				X
EDITORA APRENDER				X
EDITORA FTD				X
EDITORA MODERNA				X
ESCOLA ATIVA	X			
PACTO/PNAIC	X			

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados das entrevistas, 2019.

Embora os programas principais desta investigação sejam o Programa Despertar e o Escola Ativa, também foi pertinente discutir nesse texto em relação a outras formações, que assim como o Despertar e o Escola Ativa fizeram parte das políticas de formação continuada de professores em Itapetinga. Entretanto, abordamos esses cursos de uma forma mais suscita, porém, sem deixar de analisar o que é realmente importante.

O MEC lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, esse programa foi gerado em uma fase política em que o Estado reformulava a administração pública e, no âmbito educacional, redirecionava a oferta e organização da escolarização formal, reestruturava o trabalho docente e, assim, ia ajustando ao novo modelo de exploração do trabalho através da Educação Básica gratuita e obrigatória.

Até o ano de 2016, o MEC garantiu bolsas aos profissionais envolvidos na formação continuada do PNAIC, inclusive aos professores alfabetizadores e, para muitos, um fator gerador de incentivo à ampla adesão e participação. A efetivação dos pagamentos das bolsas para os professores em formação, a ser caracterizado como apenas um incentivo é, ao mesmo tempo, contraditório.

A análise dos resultados do PNAIC é mensurada através de avaliação externa e o fato desses docentes receberem bolsas pode ter tido para eles como consequências uma maior responsabilidade por esses resultados. Como reflete Afonso (2012), as professoras podem ser culpabilizadas pelos resultados alcançados pelos estudantes e escolas.

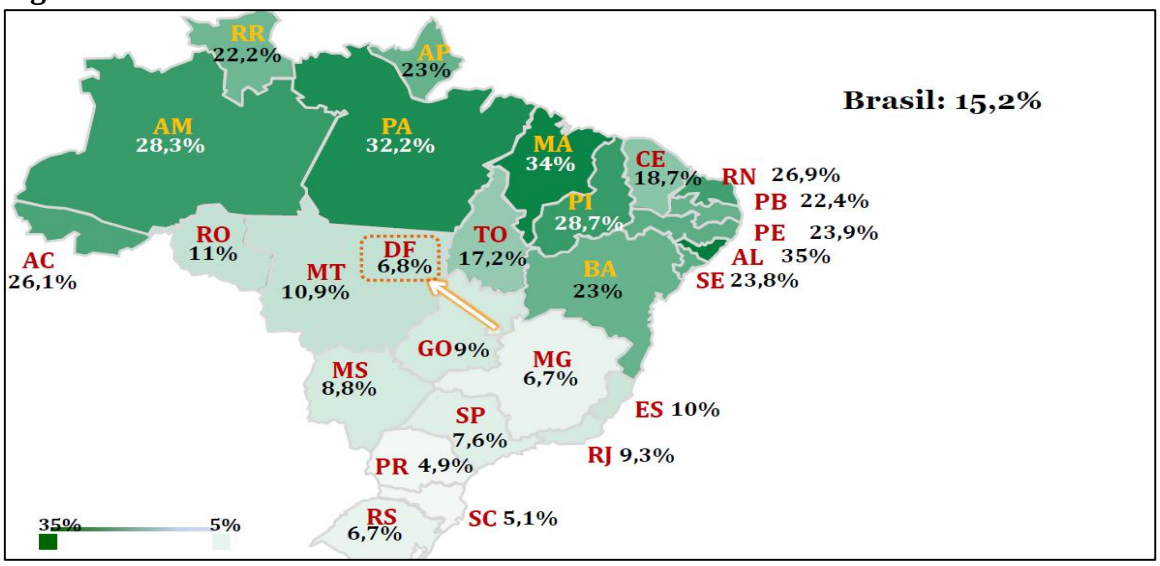
Um dos aportes utilizado pelo MEC como mobilizador da criação do PNAIC são os 38 indicadores do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010[15], aos quais indicavam que 15,2% das crianças até os oito anos de idade no Brasil não eram

15 A pergunta feita pelo Censo ao entrevistado foi: “a criança sabe ler e escrever? ” (Cf. BRASIL, 2012b)

alfabetizadas, mostrado na Figura **3**. Mediante observação são expressivamente altas as taxas de crianças de até oito anos, consideradas analfabetas em nosso país em 2010. Sendo assim, o governo federal considerou o Pacto como o "maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC" (BRASIL, 2015a, p. 21), justificando as ações articuladas no PNAIC para conseguir erradicar o analfabetismo até o 3º ano do Ensino Fundamental.

O mapa abaixo, apresenta o índice de analfabetismo, triste realidade em todos os estados brasileiros, em forma de porcentagem.

Figura 3 – Taxa de analfabetismo no Brasil até os oito anos de idade



Fonte: (BRASIL, 2012b).

A formação continuada para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pode ser caracterizada como uma regulação mais sistemática e direta quanto à gestão do trabalho pedagógico do professor. Uma regulação pensada nesses moldes tem como foco a meta de resultados e a "eficácia" do ensino que é estipulada pelo Estado para o Ensino Fundamental, com ênfase nos anos iniciais e com intuito de atender aos padrões do mercado globalizado. Paralelamente, tem como um dos principais objetivos através desses modelos standards, monitorar e responsabilizar as instituições de ensino e professores pelo insucesso da educação no país.

Compreende-se, tal como afirma Pacheco (2014), dissemina-se uma noção de qualidade técnico-racional cujo foco é reforçar a responsabilidade dos indivíduos e das instituições para alcançarem resultados standards. Segundo Arroyo (2017, p. 12), a materialização dessas ações ocorre, porque,

> Há um dado que qualifica essa reafirmada relação entre qualidade da educação e avaliação nacional-internacional: a qualidade de ambas se amarra como processos inerentes à globalização dos padrões de trabalho, de mercantilização da sua qualificação. Elevar a avaliação à condição de política nacional, internacional globalizada, redesenha os parâmetros de qualidade da educação porque redesenha a qualidade do trabalho, de sua produtividade. De segregação e negação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa financiado pelo MEC, o programa é acessado pelos municípios através de termos de adesão feito através de procedimentos *on line*, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). O PNAIC tem como meta alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, para o MEC,

> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas **multisseriadas e multietapa**, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Constituindo-se em mais um curso de formação continuada ofertado em Itapetinga, o PNAIC teve ampla participação dos professores da zona rural com uma proposta de também atender as peculiaridades da Educação do Campo. Em relação a formação exercida pelo PNAIC se considerava a especificidade do campo, os professores participantes da pesquisa pontuaram:

> A formação do campo foi a mesma formação do Urbano não teve diferença de nada, foi a formação do urbano e do campo (Professora 1, entrevista)
>
> A escola do campo fez adesão ao pacto PNAIC, mas, sem considerar a especialidade do Campo, foi realizado com todo mundo junto, nós estávamos junto com o grupo da cidade, não era uma formação diferenciada. (Professora 2, entrevista)
>
> [...]as escolas rurais também aderiram ao PNAIC, mas trabalhava de forma normal, do mesmo modo que era trabalhado nas escolas urbanas. (Professora 3, entrevista)
>
> A escola do campo aderiu ao Pacto PNAIC e as formações eram realizadas separadamente em muitos momentos para tentar atender as especificidades da escola do Campo e no primeiro ano o material que foi enviado tinha um material próprio para abranger situações voltadas para educação do Campo, porém depois deixou de considerar a especificidade e fizeram junto ao urbano. (Professora 4, entrevista)

> A formação não considerava as especificidades do Campo e era realizada da mesma forma da educação Urbana então era uma educação urbanizada um curso visando a educação urbanizada e não as especificidades do campo. (Professora 5, entrevista)

> O município de Itapetinga aderiu ao programa PNAIC em 2013 e as formações era específica para o campo inclusive o material era todo direcionado para o campo, mas com o tempo essa realidade foi sendo modificada e a partir do final de 2016 o Ministério da Educação promoveu algumas mudanças estruturais do programa PNAIC e em 2017 ele passa ser incorporado ao programa novo mais educação e dessa forma os municípios ganharam autonomia para estar elaborando seu próprio material ou então utilizar os mesmos materiais que foram enviados pelo MEC entre 2013 e 2015 e a partir de 2017 as formações que acontecia para os professores da sede eram as mesmas que acontecia para os professores no meio Rural então não houve dessa diferenciação a partir de 2017. Mas o programa teve formação específica para o campo durante um período. (Professora 6, entrevista)

Em relação à formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação através do Pacto/PNAIC e sua vinculação às especificidades da Educação do Campo, são percebidas contradições entre as falas desses professores, pois, enquanto as professoras (1,2,3 e 5) evidenciaram a distância dessas formações à Educação do Campo, relatando que era a mesma ofertada a zona urbana sem diferenciação e em conjunto, essas falas conflitam com as das professoras (4 e 6) que relatam que houve formação e material específico para o campo e que o curso foi ofertado em separado do urbano, porém essa diferenciação ocorreu apenas nos primeiros anos do PNAIC. Essas contradições podem ser entendidas pelo fato desses educadores ainda não possuírem consolidadas a compreensão do que é Educação do Campo, percebido nas falas do quadro 8.

Esses educadores não compreendem a Educação do Campo na perspectiva da construção de um projeto de escola e educação antagônico ao projeto neoliberal, em que sua base epistemológica e filosófica contesta toda a forma de regulação orientada para a consolidação de acumulo do capital. Na Educação do Campo, os professores não exercem o papel de intelectuais orgânicos para a hegemonia do capital, e sim para a construção de ações pedagógicas, dentro e fora da escola, contribuindo para o fortalecimento da Educação do Campo enquanto projeto de luta revolucionária contra - hegemônico.

O uso inapropriado do termo “Educação do Campo” pelo Estado Brasileiro, têm preocupado diversos teóricos da Educação do Campo, especialmente quando o mesmo é incorporado às políticas, aos programas e aos projetos institucionais deslocados de sua materialidade de origem. D’Agostini (2012, p. 464) compreende que,

> Torna-se vital expor que a concepção de educação do campo se diferencia da educação rural na sua forma original, porém, na concretização política e na disputa entre movimentos sociais e estado ela se materializa de forma semelhante, ou seja, através de políticas assistencialistas, paternalistas, focais e afirmativas, vinculadas as metas mundiais dos organismos multilaterais de alívio à pobreza com segurança.

No quadro abaixo, encontramos as respostas das entrevistas quando os educadores são questionados sobre o que é Educação do Campo.

Quadro 8 - O que é Educação do Campo

Sujeito	Respostas
Professora 1	Na educação do Campo você trabalha de maneira diferenciada, como já falei antes, trabalha com classe multisseriada, é muito importante e eu amo trabalhar no campo, eu adoro trabalhar no campo, porque a gente tá mexendo com o dia a dia da vida deles. Então assim, a gente mexe com terra, mexe com tudo que eles têm costume de mexer com horta fala por alto tudo que eles fazem. Para mim é muito importante também tá ensinando aos pais. Por que existe pais que têm um pedacinho de terra, mas, não possuem uma horta, não tem nada não tem uma galinha, as vezes os patrões dão um pedacinho de terra pra que eles plantem para não precisarem comprar na cidade, então agente ensina as crianças a terem essa visão, de plantarem para comer no campo e não comprar na cidade. Isso é muito importante trabalhar com capacitação, ensinando essas crianças do campo e também os pais a terem uma alimentação saudável.
Professora 2	Na minha concepção, a Educação do campo deveria ser voltada para uma realidade rural, mas, na nossa realidade isso também ficaria difícil pelo fato da nossa clientela não está totalmente fixa no campo, a maioria dos alunos têm casa na cidade, então o foco deles é a cidade. Eles vão fazer um ensino fundamental II e o ensino médio lá na cidade, então eles só estão no campo de passagem por um período. Essa Educação do campo não é como deveria ser, ela é como a nossa realidade exige, uma educação urbana que está sendo passada para os alunos que estão no campo.
Professora 3	Para mim a educação do Campo, é a educação que contempla o sujeito morador do campo, que vive no seu espaço, sendo esta a educação que eu vinha priorizando, a identidade desse sujeito como ser atuante no seu ambiente, no seu meio, independentemente de cor e da raça , seja ele um índio, seja ele negro, que venha

	contemplar e priorizar o seu jeito de ser, as suas raízes que está na educação do campo. Eu vejo desta forma a educação que trabalho que venha valorizar este sujeito como ser e que com suas diferenças e suas especificidades, e não é torná-lo um modelo urbanizado, mas que venha valorizar a sua identidade cultural e o seu jeito de ser e de viver do lugar onde ele habita.
Professora 4	É uma educação voltada para a população do Campo e que se realiza no campo
Professora 5	Educação do Campo para mim é como compreender um fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos nesse sentido podemos inserir que os processos educativos do campo precisa ser significativos conforme a realidade do sujeito que integra, desse modo a Educação do Campo surge a partir da preocupação do sujeito, dos movimentos sociais em promover processos educacionais para consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser viver daquele que integra no campo, mas é preciso considerar a diversidade contida nos Espaços Rurais contemplando o currículo escolar as características de cada local bem como os saberes ali presentes. Mas no Brasil e especificamente onde eu moro e trabalho, ainda tem muito a desenvolver a falta de políticas educacionais voltadas para esse fim caracteriza a desvalorização do Homem do Campo estabelecendo uma vida limitada aos seus filhos ou seja a nossa realidade aqui não é voltada para o aluno do Campo, É uma extensão da zona urbana
Professora 6	Educação do campo é uma modalidade de educação que contempla a realidade social cultural da população que reside no meio Rural.

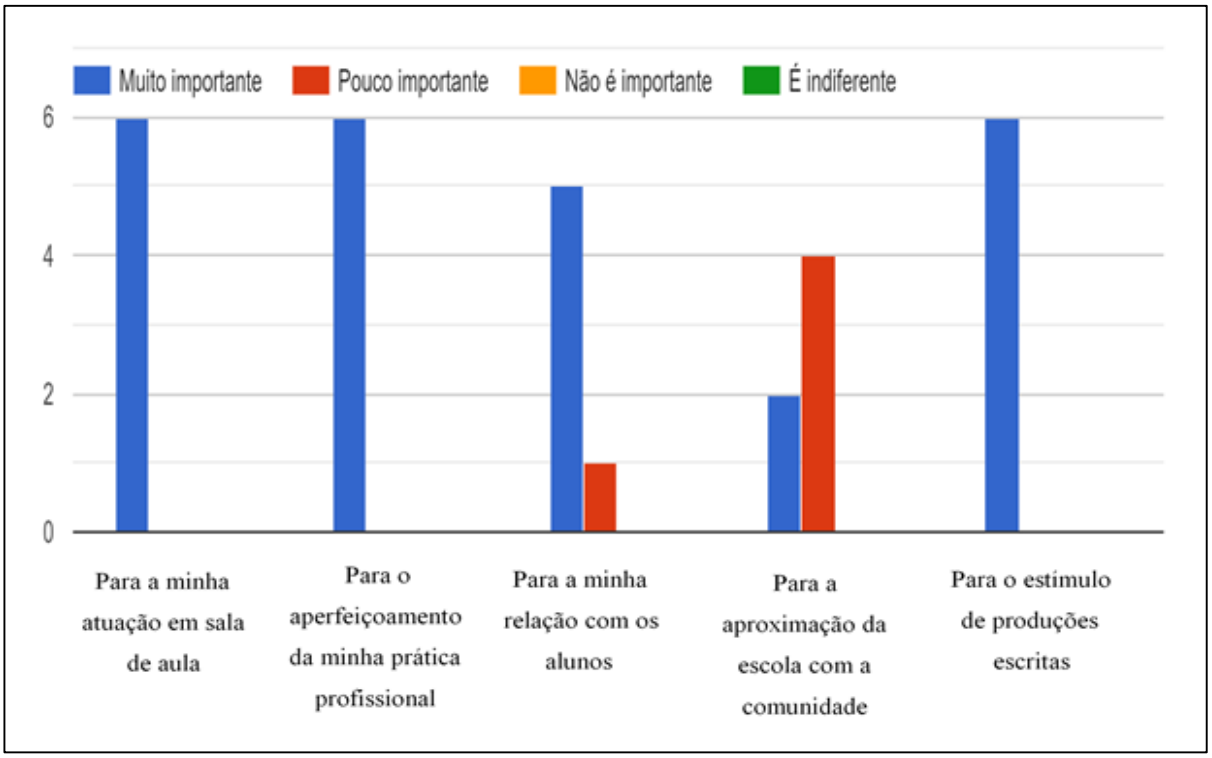
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados das entrevistas, 2019.

Os professores investigados sinalizaram no questionário que o PNAIC foi uma formação que contribuiu positivamente em vários aspectos em suas práticas pedagógicas, como podemos observar no gráfico 16 e, um dos fatores que deve ter contribuído pra essa visão mais positiva em relação ao PNAIC pode ser atribuído ao fato deles lecionarem em classes multisseriadas, e por não atingirem por série um quantitativo mínimo[16] exigido para a escola a

16 A Prova Brasil tinha como critério para sua aplicação as escolas da zona urbana e rural que tivessem no mínimo 20 alunos matriculados nas turmas do 3º, 5º e 9 ano do ensino fundamental, a partir de 2017, a partir da publicação da Portaria de n. 564, de 20 de abril de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), altera o público-alvo do Saeb que passa a ser exigir o quantitativo mínimo de 10 alunos por turma para sua aplicação.

qual trabalham, façam avaliações externas como o Prova Brasil[17]. Sendo assim, esses educadores não foram submetidos a pressão sofrida por muitos docentes em relação aos resultados do IDEB de sua escola no município.

Gráfico 15 - Formação continuada PACTO/PNAIC.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em nosso país, percebemos uma forte mercantilização na educação que podemos atribuir, entre outros motivos, a municipalização do ensino fundamental, fato que gerou nos municípios a responsabilidade em atender as diversas demandas educativas e, muitos municípios tiveram que elaborar uma rede de ensino que não existia. Por esses fatores, tal responsabilidade fizeram esses municípios a recorrer à parceria público-privada. Essas parcerias permitiram que a educação se tornasse um mercado em grande expansão e com grandes possibilidades de lucro (PERONI, 2005; MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2009). A formação continuada de professores e a venda de modelos de gestão são umas das imensas possibilidades comercias através das parcerias entre o setor público e o setor privado.

17 Prova Brasil /Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – é uma avaliação censitária, que compõe o Saeb, aplicada a cada dois anos, aos alunos matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental de todas as escolas públicas do país. No de 2017 é incluído também no exame os alunos do 3º ano do ensino médio e as escolas privadas sorteadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

5.2.1. UM BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ITAPETINGA: FRACASSOS E DESCONTINUIDADES

Nessa parte do texto compreenderemos as origens do Programa que conhecemos hoje como Programa Escola Ativa, os interesses do capital diretamente envolvido, como ocorreu a sua implementação em Itapetinga-BA, como parte da política pública educacional do campo. Analisaremos através dos dados colhidos nessa pesquisa, como foi o período de abrangência desse programa no município e, se de fato contribuiu para a melhoria da educação e, se o processo de formação continuada dos professores contemplava ou não a Educação do Campo.

5.2.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

No Brasil, por aproximadamente quinze anos (1997 a 2011*)*, tivemos um programa educacional voltado especificamente para salas multisseriadas nas zonas rurais do nosso país: O Programa Escola Ativa (PEA), inspirado no Programa Escuela Nueva (EN), um programa da Colômbia que iniciou na década de 1970, permanecendo até os dias atuais. Em nosso país o governo federal constituiu o PEA como única política educacional voltada para as escolas multisseriadas por mais de uma década.

O PEA instaurou nas escolas multisseriadas uma metodologia pedagógica fundamentada no construtivismo e no escolanovismo, possuindo em sua constituição o método de gestão escolar baseada na descentralização administrativa implementada nas reformas neoliberais dos anos 1990. No entanto, o programa, no decorrer de sua trajetória em nosso país, foi alvo de diversas críticas tanto dos setores acadêmicos como dos movimentos sociais por possuir em sua estrutura um caráter conservador.

A abordagem do programa na literatura é concebida mais no sentido de sua avaliação como política pública, porém achamos interessante também destacar os seus elementos históricos para que possamos compreender acerca de seus objetivos e aspectos, tentando assim exteriorizar o que ficou oculto em seu discurso.

A UNESCO na década de 1960 promoveu o programa Escola Unitária que foi adotada em diversos países do Terceiro Mundo, especialmente na América Latina, com o objetivo de proporcionar o ensino fundamental em áreas atingidas por densidade populacional baixa e profundas desigualdades sociais, possuindo em suas áreas rurais uma população expressiva. A Colômbia aderiu a esse programa com o objetivo de melhorar a educação nas escolas

multisseriadas daquele país e o Escola Unitária foi o precursor do Escola Ativa. O programa era consolidado na metodologia ativa, visando o ensino individualizado e a promoção automática, tendo como objetivo proporcionar o ensino fundamental em áreas rurais, implementado, inicialmente em 150 escolas, e em 1967 o programa foi expandido para todas as escolas unidocentes da Colômbia pelo Ministério da Educação (KLINE, 2002, p. 171).

Da experiência apreendida do Escola Unitária é desenvolvido na Colômbia o programa Escuela Nueva, que nasce no ano de 1975 com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em um período em que a América Latina se encontrava submetida a violentas ditaduras. O Escuela Nueva, ao passo que apresentava projeção internacional que além da Colômbia é ampliado como política educacional também em outros países da América Latina, como: Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana (BRASIL, 1999), concomitantemente ia se expandindo paulatinamente como projeto nacional de educação. Conforme Rosa Maria Torres (1992, p. 2),

> Em 1975, sobre a base da experiência acumulada, surgia o Programa Escuela Nueva. Entre 1975 e 1978, com apoio da Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), chegaram a funcionar 500 escolas em três departamentos. Entre 1982 e 1986 o programa se expandia para a Costa Pacífica. Em 1985, com uma cobertura nacional de 8.000 escolas, o governo colombiano decidia adotar a EN para universalizar a educação primária rural. Em 1987, começou, deste modo, o processo acelerado de expansão, para em 1989, cobrir 17.984 escolas. Em 1991, chegava em torno de 20.000 das 27.000 escolas rurais do país com uma cobertura estimada de 1 milhão de alunos.18

O programa (Escuela Nueva/Escuela Ativa), possui em sua pedagogia, tendências construtivistas, sendo a escola nova, um movimento, iniciado na Europa e nos Estados Unidos, com a construção de uma pedagogia diferente, com a finalidade de superar o modelo tradicional intelectualista, em que a metodologia se baseava na repetição dos conteúdos disciplinares e memorização de textos. Nessa perspectiva, a escola nova é também conhecida como ativa, sendo a atividade da criança percebida como recurso pedagógico fundamental, tendo a preparação para o trabalho como objetivo desta escola, contudo esse preparo para o trabalho é voltado para o urbano, tendo assim, como principal agravante o fato que no mercado de trabalho capitalista não há garantias de vagas para todos.

---

18 Versão original em espanhol. Tradução livre da autora.

Conforme Silva (1996, p. 216-219), houve uma acentuada tendência de psicologização na escolarização das massas através do construtivismo e, nesse contexto, buscou ocultar o seu vínculo com a política. A escola de massas simultaneamente possibilitou o desencadeamento e a despolitização da educação ao adotar um tratamento psicológico da aprendizagem e do ensino, priorizando a aprendizagem individual, sem conexão com a sociedade e com o contexto institucional.

De acordo com Silva (1996), a tentativa de politizar o construtivismo é relacioná-lo com a democracia, com a possibilidade de instaurá-la através da pedagogia, pois, de acordo com o construtivismo, crianças educadas sob esta corrente pedagógica penderiam não se submeter a relações autoritárias na política e no trabalho, na fase adulta. O autor afirma que só através do comportamento individual e interpessoal se consegue introduzir um componente político em uma pedagogia que usa um referencial psicológico.

Na perspectiva construtivista, democracia e política se tornam sinônimos de relações interpessoais, sendo conveniente para o Estado capitalista a difusão de uma pedagogia construtivista em áreas vulneráveis a revoltas sociais, a exemplo da Colômbia rural que vivenciava em sua conjuntura política no período de 1960 a 1970 uma extrema violência nas áreas rurais do país e a educação vislumbrada como uma eficiente estratégia de “mitigar” e “civilizar” os cidadãos do campo.

Retomando a compreensão do Programa Escola Ativa no Brasil, como já mencionamos, é inspirado no movimento escolanovista, chegando ao nosso país na década de 1920, passando a ser parte integrante dos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Romanelli (1986) afirma que dispõe o Brasil, a urgência de ideias que tencionam uma escola renovada, fundamentada na atividade do aluno, numa conjuntura de conflito entre o capitalismo industrial, uma educação para o operariado, de caráter prático, e sob o comando das oligarquias a economia agrícola em que em nada precisaria mudar. De acordo Marlene Ribeiro (2011, p. 6),

> Uma das propostas do Manifesto, que se mantém na política difundida pelo Programa Escola Ativa para as escolas multisseriadas rurais, refere-se à descentralização do ensino e à autonomia para o exercício da função educativa. Ao indivíduo – criança, jovem ou adulto – devem ser oportunizadas atividades de modo a desenvolver plenamente suas capacidades de aprender. É lícito pensar, de um Programa que invade a caminhada do Movimento Camponês na contramão de sua proposta pedagógica, que a “descentralização” e a “autonomia”, apregoadas por este Programa, signifiquem uma estratégia neoliberal de retirada do Estado, no que tange à função social de responder pela oferta e manutenção da educação pública.

O PEA teve início no Brasil em 1997, através do Projeto Nordeste, que em suas raízes no início da década de 1980, obteve vários programas do Estado financiados pelo BM. O desenvolvimento das áreas rurais nordestinas era o objetivo desses programas, como afirma Chaloult (1985), melhorar a qualidade de vida do produtor rural, já que

> a pequena produção agrícola nordestina não - capitalista se recriava e se recria num constante processo de redefinição, sem conseguir, entretanto, se apropriar de quase nenhum excedente e servindo cada vez mais de reservatório de força de trabalho pra os grandes proprietários. (CHALOULT, 1985 p. 272).

Para Chaloult, os programas quase não beneficiaram os trabalhadores rurais, especialmente os sem-terra, contribuindo somente para reforçar as relações de produção já existentes na região, pois no planejamento, elaboração e execução das intervenções, não havia participação efetiva do público-alvo. Percebendo essas contradições, no final de 1981, o Banco Mundial (BM) mantendo contato com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), e ministérios federais, discutiu a possibilidade de um único programa de desenvolvimento rural (CHALOULT, 1985, p. 274), nasce então o Projeto Nordeste, incluindo vários aspectos sociais, inclusive a educação.

O Projeto Nordeste, então concebido no período autoritário da Nova república, foi apenas a continuidade dos programas anteriores, apesar de mencionar a participação dos trabalhadores em seu planejamento, foi negligenciado. Durante sua implantação, poucos mecanismos visavam a participação direta de trabalhadores em conselhos estudais ou regionais, que para Chaloult (1985), representava uma democracia mascarada, pois os trabalhadores possuíam pouco poder de barganha, sendo também minoria nos conselhos.

De acordo com Cruz (2002, p. 53), consta nos relatórios realizados pelo BM, que o Projeto Nordeste em relação ao aspecto educacional, possuía altas taxas de analfabetismo, condições inadequadas de trabalho e qualificação insuficiente dos professores na região do Nordeste. O resultado desse diagnóstico enfatizava à educação no meio rural e a qualificação da mão-de-obra do pequeno produtor (Cruz, 2002, p. 53).

Para a Educação Básica, Cruz (2002), afirma que o Projeto Nordeste continha mecanismos de contrato que estavam em consonância com a expansão aos interesses do capital Internacional, possuindo em seu contexto exigências como: a diminuição da proporção funcionário-aluno para recebimento de maiores parcelas dos recursos e exigindo que parte das aquisições dos equipamentos e materiais fossem compradas através de licitações internacionais.

O BM buscou também estimular à competitividade entre os estados ao vincular a distribuição dos recursos conforme a capacidade gerencial de cada estado envolvido.

Com o cenário político neoliberal intensificado na década de 1990, o Brasil participou em Jomtien na Tailândia, junto a outros países populosos da Conferência de Educação para Todos, evento organizado pelos órgãos UNESCO, UNICEF, PNDU e BM. Tendo como consenso de cada um dos países presentes a base dos planos decenais de educação.

O Projeto Nordeste seguiu as recomendações dessas conferências internacionais, no Plano Decenal Brasileiro para a Educação. Mediante esse contexto de determinações políticas de organismos internacionais que, em 1997, nasce o Programa Escola Ativa. Sendo o Banco Mundial responsável pelo projeto colombiano chegar ao Brasil.

> [...] em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia "Escuela Nueva – Escuela Ativa", desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 14).

O objetivo inicial do PEA no Brasil foi "aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo" (BRASIL, MEC/SECAD, 2010. Projeto Base/Escola Ativa, p. 14). O que atribuímos de primeira fase do PEA (1997-2007), Queiroz e Mendes Sobrinho (2004, p. 5), apresentam de forma resumida essa proposta inicial do MEC, da seguinte maneira:

> O modelo apresentado pelo Projeto para trabalhar com classes multisseriadas, segundo a proposta apresentada pelo MEC (1999), propõe a promoção da aprendizagem baseada na compreensão, respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno, o papel do professor como orientador e avaliador, a participação e a aprendizagem cooperativa, incorporando assim, recursos didáticos à aula, como livros didáticos, biblioteca-aula, cantinho de trabalho, bem como procura promover estratégias vivenciais como governo estudantil e os comitês, visando à aprendizagem da democracia, da participação, da vida cívica e da convivência e a estimular hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, participação e tolerância. A promoção do aluno é progressiva e flexível, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. O conceito de repetência é eliminado. As crianças podem ajudar seus pais em algumas atividades locais e de produção sem afetar a qualidade de sua aprendizagem e sem precisar abandonar definitivamente a escola. Esta deve funcionar como centro de informações e como fonte integradora da comunidade, promovendo ações de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental das escolas com

> gestão das Secretarias Municipais e Estaduais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (QUEIROZ; MENDES SOBRINHO, 2004, p. 5).

Conforme Gonçalves (2009, p. 39), o Programa Escola Ativa, no ano de 2007, que entendemos aqui como segunda fase do programa, foi transferido para a SECAD, quando o MEC passou a ser o mantenedor geral do programa, devido ao acordo feito entre o Banco Mundial e o MEC, já previa que o investimento do BM no FUNDESCOLA[19] seria reduzido gradativamente, paralelamente a um maior investimento do Estado, que ao final tomaria pra si a responsabilidade por todo o financiamento e metodologia do programa. Assim, finalmente foi extinta a participação do BM e o programa se expandiu para as regiões consideradas menos pobres do país como Sul e o Sudeste.

Embora Gonçalves (2009), afirme que ao longo dos dez anos de existência do PEA, o programa sofreu inúmeras críticas, tanto dos movimentos sociais, quanto das esferas próximas a esses movimentos ligadas ao governo. Como consequência durante um período a Educação nas áreas rurais abarcou dois caminhos distintos e orientados em direções opostas: Sendo um vinculado ao FUNDESCOLA (Escola Ativa), apoiado pela tecnocracia de Estado e outro ligada a SECAD, identificado com os movimentos sociais e apoiado por pesquisadores do Campo, até que no ano de 2008 o PEA finalmente deixou o FUNDESCOLA sendo assumido pela SECAD.

A partir de 2008, o PEA passa a ser disponibilizado a qualquer município do Brasil através da adesão ao PAR[20], essa iniciativa possibilitou a solicitação da implantação do Programa Escola Ativa nas redes de ensino de vários municípios de todos os estados brasileiros.

Durante a maior parte de sua história, o PEA foi implementado em áreas de pobreza no Campo, no Brasil e em vários outros países da América Latina, que segundo Xavier Neto (2005), é passível de reflexão, pois, como o Banco Mundial conhece bem o terreno da pobreza rural, através de seus projetos de financiamento desses países.

---

19 Sendo um programa constituído com recursos de empréstimos feitos pelo Brasil junto ao Banco Mundial, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) visa a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Entre o ano de 2002 até dez. de 2007 compreendeu o acordo de empréstimo n.7122/BR, sendo a terceira fase do financiamento (o Fundescola III), no valor de €182.800.000.

20 O PAR é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, consistindo no planejamento que o município deve fazer para melhorar seus indicadores educacionais, coordenado pela Secretaria de Educação dos Municípios, contando com a participação de gestores, professores e da comunidade local. Todos os municípios e todos os estados brasileiros fizeram adesão ao PAR.

Figura 4 - Cadernos Pedagógicos do PEA

Fonte: https://www.soescola.com/2018/06/cadernos-de-atividades-pedagogicas-do-programa-escola-ativa.html.

O Banco Mundial analisa e compreende as possiblidades de resistência e de luta. "Todas as informações dos países credores ficam disponibilizadas para os analistas locais, que, sistematicamente analisam e propõem projetos para determinadas áreas. " (XAVIER NETO, 2005, p. 68). Xavier Neto (2005), esclarece que o campo sendo lugar de pobreza e exclusão, também é espaço de resistência popular em grande parte dos países latino-americanos, inclusive o Brasil.

Seguindo essa mesma linha de reflexão, Rosa e Bezerra (2013, p. 52), ao analisarem os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT)[21], compreenderam que com o projeto Nordeste e o Escola ativa não foi diferente, pois

> Considerando seu histórico na Colômbia, acreditamos que não seja uma simples coincidência o fato de o programa ter sua implantação iniciada nos estados mais pobres do Brasil e, segundo dados da CPT, nas três regiões do país que, em média, mais apresentaram conflitos agrários entre 1987 a 1998.

Oliveira (2001, p. 197-198) afirma que entre os anos de 1985 e 1999 houve considerável aumento dos conflitos de terra no Brasil, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a década de 1980, tendo como resposta do governo FHC a repressão policial dos estados e durante esse período de conflitos o PEA foi implementado.

21 Esses dados podem ser observados na CPT, 1987, p. 20-31; 1988, p. 10-24; 1989, p. 3 e 8; 1990, p. 41; 1991, p. 62-63; 1992, p. 18; 1993, p. 39-40; 1994, p. 40-42; 1995, p. 11-12; 1996, p. 31-32; 1997, p 42-43; 1998, p. 22-23.

5.2.3 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA

O Programa Escola Ativa foi implementado no final de 2010 em Itapetinga junto a outros municípios que fizeram adesão ao PAR em 2008, 2009 e 2010, bem como para sua implantação, relativa à adesão para o exercício de 2011, nos termos da Resolução /CD/FNDE Nº 35/2010 e da Lei Nº 11.273/2006. Nesse período, a SECAD era a responsável pela execução do programa e, no processo do desenvolvimento dele, teve parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, a qual ficou responsável à partir do II módulo do programa pela formação dos professores multiplicadores de 61 municípios integrados ao Pólo - Vitória da Conquista. Nessa ocasião participei de toda formação como professora – multiplicadora, pois, no período da implementação do PEA em Itapetinga, eu exercia a função de coordenadora municipal do Programa Despertar, e aceitei a proposta de ser também professora-multiplicadora do Escola Ativa mediante convite da Secretaria de Educação do município, que compreendeu mais eficiente um único sujeito conduzindo os dois programas voltados para a Educação do Campo tanto para executar as formações quanto conduzir os planejamentos dos professores.

A formação do I módulo do Programa para os professores – multiplicadores, ocorreu na cidade de Vitória da Conquista em outubro de 2010, essa formação não contou com a participação da UESB, pois, a parceria do programa com a Universidade compreendeu do II ao VI módulo. Em Itapetinga o I encontro de formação continuada[22] aconteceu nos dias 03 e 04 de novembro de 2010, contando com a presença de 14 professores das escolas do campo, diretora e coordenadora, e representantes de pais dos alunos do campo. Também estiveram presentes na cerimônia de abertura algumas autoridades de Itapetinga, dentre eles, o Secretário de Educação, o Presidente do Conselho de Educação, o Presidente do Conselho Tutelar e representante da 14ª - Diretoria Regional de Educação e Cultura[23] (DIREC - 14) que integraram a mesa oficial de abertura.

Iniciamos os trabalhos com a exposição da trajetória do Programa Escola Ativa no Brasil/Bahia. Abordamos todo o contexto histórico desde o Programa Escuela Nueva na Colômbia até a disponibilização para todos os municípios nacionais. Apresentamos em seguida à proposta da formação dos educadores no PEA com o tema "A Política Nacional de Educação

22 Fonte: dados dos relatórios da autora da pesquisa.
23 As DIRECS foram substituídas pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e, posteriormente, através do Decreto Nº 17.377 de 01 de fevereiro de 2017 pelos Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Itapetinga atualmente é sede do Núcleo Territorial de Educação/NTE 08.

do Campo e o PEA", foi realizada uma mesa temática sobre a Política Nacional de Educação do Campo e Reconstrução Política do Programa Escola Ativa que gerou um debate acerca da temática.

Na formação do I módulo o Programa Escola Ativa foi apresentado como um apoio político pedagógico para as classes multisseriadas do Campo e também sobre: a metodologia e os elementos estruturantes, a exposição da proposta de oficinas e a apresentação dos kits pedagógicos necessários para as atividades escolares do Programa. De acordo com o Projeto Base do PEA (2010), o Ministério da Educação (MEC), disponibilizará um kit pedagógico para todas as escolas que adotarem o Programa, sendo composto pelos seguintes materiais:

> Kit 1 - 1(um) Globo terrestre; 1 (uma) Bússola; 1 (um) Esqueleto humano (45cm); 1 (um) Kit com régua, esquadro, compasso e transferidor.
>
> Kit 2 - 2 (dois) Alfabeto móvel cursivo; 2 (dois) Alfabeto móvel Script; 1 (um) Jogo memória de sílaba;
>
> Kit 3 - 1 (um) Ábaco vertical aberto; 1 (um) Material pedagógico dourado; 1 (um) Tangran; 1 (um) Jogo de números com pinos emborrachados; 1 (um) Jogo alfa-numérico; 1 (uma) Escala Cuisenaire; 1 (um) Jogo pedagógico bloco lógico; 1 (um) Jogo de Xadrez. (BRASIL, 2010, p. 45).

Na formação do Módulo I foram ofertadas a oficina 1: Colegiado estudantil como elemento articulador da relação escola – comunidade e de vivência da gestão democrática nas escolas multisseriadas; oficina 2: Relação escola comunidade vivenciada pelos educadores (as), nas escolas de modo geral e no PEA; oficina 3: Cantinhos de aprendizagem: Espaços Interdisciplinares de pesquisa e sistematização de conhecimentos científicos e a oficina 4: cadernos de Ensino aprendizagem e a discursão sobre os cadernos de aprendizagem e a prática de planejamento. Encerramos a formação do módulo I com a avaliação dos professores da proposta do Programa.

Inicialmente, os professores ficaram bastante empolgados com a adesão do PEA, pois estavam tendo acesso a formação continuada, materiais riquíssimos dos Kits pedagógicos e uma metodologia bem apresentada. A Educação do Campo estava tendo visibilidade e investimento, e possibilitando aprendizagens de como trabalhar em classes multisseriadas, que foi primordial, principalmente, para os professores em início de carreira como podemos perceber na fala da professora 2,

> A Escola Ativa durou em torno de um ano, mais ou menos, a formação para mim, mesmo que insuficiente foi boa, porque no meu caso eu estava iniciando

> na educação. Então eu não tive que fazer muitas mudanças, pois, eu não tinha experiência com outras metodologias como alguns professores que tinham alguns vícios de metodologias antigas. Eu estava ainda inexperiente, aprendi uma metodologia diferente e modifiquei meu modo de ensinar. Mas os outros professores que tinha muito tempo na educação, desconstruir aquela metodologia antiga que estavam acostumados foi mais complicado. (Professora 2, entrevista).

A formação do II módulo do PEA / Pólo – Vitória da Conquista na Bahia, ocorreu do dia 24 a 28 de setembro de 2012. Essa formação só aconteceu quase dois anos após o I módulo, sob a justificativa da coordenação estadual que o II módulo estava atrelado a liberação de recurso do FNDE. Contudo, de janeiro de 2011 até novembro de 2012, os professores de Itapetinga tiveram que trabalhar durante todo esse período com a metodologia, livros e kits do Programa, mesmo tendo somente a formação do módulo I do PEA, pois toda formação municipal estava também atrelada a estadual. Na retomada do processo de formação continuada dos professores/multiplicadores, a UESB assumiu o restante das formações que finalizou no módulo VI.

Figura 5 - Folder formação do Módulo II do PEA em Itapetinga.

Fonte: Acervo pessoal.

A formação em Itapetinga do PEA - II módulo, intitulada Alfabetização e Letramento aconteceu nos dias 19 e 20 de outubro de 2012, com o eixo temático: A identidade das classes multisseriadas, sendo ministrada três oficinas de alfabetização e letramento. Sendo a oficina: 1- O trabalho pedagógico integrado nas classes multisseriadas, oficina 2- A leitura e a escrita na sala de aula: O trabalho pedagógico em classes multisseriadas segundo a perspectiva do letramento e a oficina 3 Interdisciplinaridade e o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.

O Módulo II do PEA teve uma formação conturbada, pois, o ano letivo estava chegando ao final e, além de ter sido complicado ausentar os professores da sala de aula durante esse período para a formação, os mesmos já estavam desacreditados com o Programa demonstrando insatisfação por inúmeros motivos, entre os quais destacamos: um espaço de tempo de quase dois anos entre a primeira e a segunda formação, livros e metodologias que não contemplava a realidade do campo de Itapetinga e dificuldades de trabalhar com os materiais sem a formação. Essas insatisfações estão presentes nas falas das professoras 1,3, 5, e 6, que relataram:

> [...]trabalhamos com o Programa Escola Ativa e os livros eram voltados para o campo, embora a realidade do nosso município não é a questão da agricultura e sim da pecuária e o livro era voltado para pessoas que viviam da agricultura, pessoas que tinham seus pedaços de terra, já a realidade do município de Itapetinga são empregados que trabalham para fazendeiros , pois a terra não é deles ,eles trabalham na terra de uma outra pessoa. (Professora 5, entrevista)

> Olha só, esse Programa Escola Ativa foi direcionado para o campo, mas, só que os livros deixavam a desejar, porque na verdade não era a realidade do nosso município, eram de outros municípios lá de São Paulo e do Rio Janeiro. Não tinha nada a ver com o nosso município, foi engessado, por isto não deu certo, os livros não tinham assunto que a gente queria trabalhar, então tive que trabalhar com outros livros. (Professora 1, entrevista).

> [...]tivemos dificuldades em colocar em prática, devido a não continuidade dos encontros formações, como isso o programa acabou sendo abolido do município. (Professora 6, entrevista).

> Os kits eram maravilhosos, porém os livros não tinham nada a ver com a realidade do nosso município, além de serem difíceis de trabalhar pela pouca formação que tivemos. (Professora 3, entrevista).

Figura 6 - Oficinas do II Módulo do PEA em Itapetinga

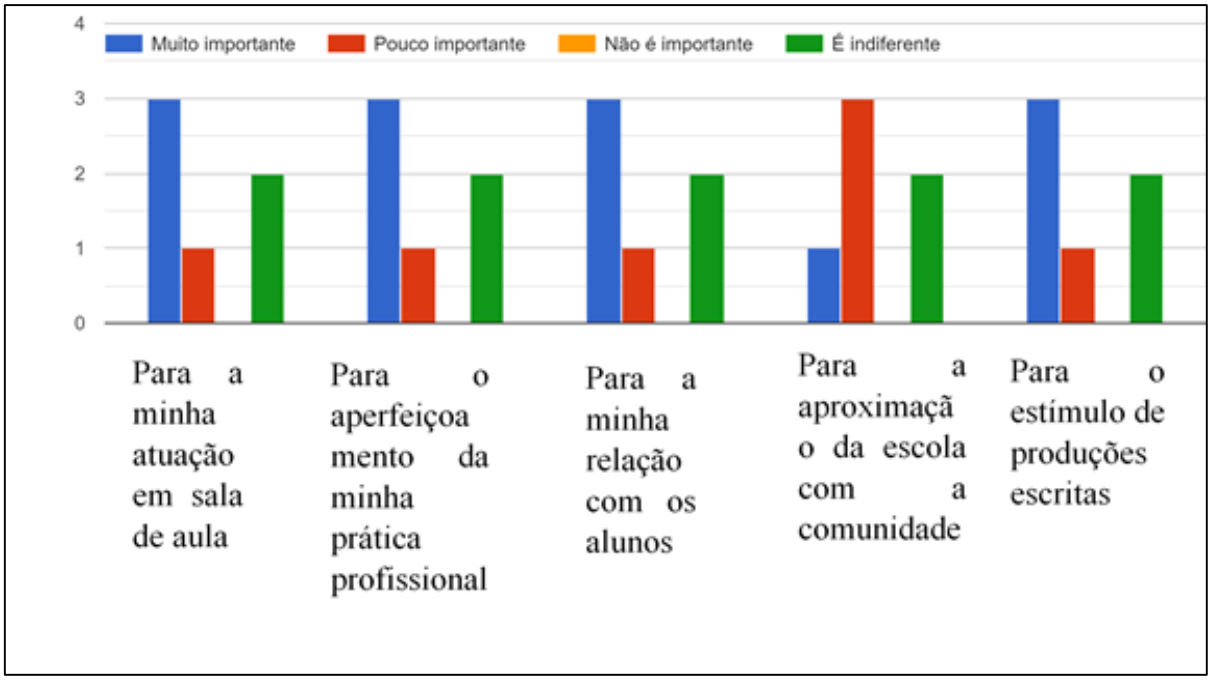
Fonte: Acervo pessoal.

Ainda que tenha havido um avanço a distribuição de materiais com metodologia voltada para o PEA, principalmente os livros didáticos, sabemos que estes acabam tendo o peso de uma produção mercadológica, carregando também a lógica da identidade estatal que a produz. De acordo Saviani (2000, p. 197), as escolas rurais não foram criadas a fins de atender aos interesses do homem do campo, entretanto "a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo".

O material do PEA se tornou o grande referencial (e muitas vezes os únicos disponíveis) para a didática dos professores em suas salas de aula multisseriadas. Consequentemente, conforme os dados da pesquisa, constatamos que muitos dos professores ficaram perdidos com a metodologia, além de sofrerem com a falta de formação adequada para executarem o programa adequadamente, e os livros do PEA tratarem o campo de forma homogeneizante tendo uma única proposta para todas as escolas multisseriadas do Brasil, na qual estavam em muito distante da realidade do campo do nosso município.

Quanto a formação continuada do PEA em Itapetinga, ela foi "descontinuada", sendo só realizada os dois primeiros módulos, discutiremos sobre esse impasse logo mais à frente, e mesmo assim, sem a formação completa, os alunos foram expostos a metodologia através dos livros e materiais trabalhados em sala de aula pelos educadores. O gráfico abaixo retrata alguns aspectos da formação do Programa Escola Ativa no município de Itapetinga.

Gráfico 16 - Aspectos da Formação Continuada do Programa Escola Ativa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Do gráfico, podemos verificar que três professores, ou seja 50% dos entrevistados consideraram muito importante as formações para atuação na sala de aula, aperfeiçoamento da prática profissional, relação com os alunos e estímulo de produções escritas, para os outros três professores esses mesmos aspectos foram indiferentes ou pouco importante.

Em relação a formação Estadual relativa aos módulos: III, IV, V e VI, para os professores/multiplicadores, aconteceram em um processo aligeirado, sem dar condições aos professores – multiplicadores fazerem as devidas multiplicações aos seus municípios. Durante as formações, a coordenação estadual justificando o curto espaço de tempo e logística, nos sugeriu que a multiplicação ao qual éramos responsáveis fossem realizadas ao final de todos os módulos. Os encontros promovidos em parceria com a UESB – Vitória da Conquista, que continuaram sendo responsáveis pelas formações, aconteceram nas seguintes datas: de 22 a 26/10/2012 - III módulo - Políticas Públicas de Educação do Campo: Desafios e possibilidades; de 05 a 09/11/2012 - IV módulo – Pesquisa e Práticas Pedagógicas nas Escolas do Campo Multisseriadas; de 19 a 23/11/2012 - V módulo Gestão Educacional no Campo e o último e VI módulo de 03 a 07/12/2012 – As Tecnologias nas escolas do campo/multisseriadas.

Em virtude da inadequação do PEA em relação aos princípios e concepções do Projeto Político – Pedagógico da Educação do Campo protagonizados pelos movimentos sociais e demais intelectuais orgânicos que lutam por uma Educação do Campo, baseando em estudos e

discussões com diversos segmentos representantes da Educação do Campo, o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) emite uma Nota Técnica, na qual o FONEC (2011, p. 6), argumenta:

> Como um Programa voltado apenas às escolas multisseriadas, que é um tipo de escola do campo, é assumido pela SECAD/MEC como uma ação prioritária para a educação básica no campo com o propósito de melhorar a qualidade do desempenho escolar? Diante do montante de financiamento (Programa com o maior montante), da abrangência do Programa e, da real demanda da educação do campo, será este programa uma ação prioritária para concretizar as diretrizes operacionais da Educação do Campo, no que diz respeito a "melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo"? Essas questões nos levam a subsidiar a presente nota técnica para enfrentar a situação problema (Fórum Nacional de Educação do Campo.

As concepções críticas e libertadora de se pensar a educação fundamentadas na base epistemológica do Movimento Por uma Educação do Campo se distanciam da base epistemológica e teórica do PEA, concebidas nas pedagogias liberais/neoliberais /neoconservadores, também fundamentaram as críticas do FONEC (2011, p. 6),

> Liberalismo, Escola Nova (John Dewey), Construtivismo (Piaget) expressas nas formulações da Unesco com as teses pós-modernas, dos quatro pilares da educação, entre os quais o "aprender a aprender". Estas teses vêm influenciando a educação no Brasil desde a década de 20 e têm merecido severas críticas. [...] Atualmente, também baseadas nas "teorias do aprender a aprender" e no neoconstrutivismo (Piaget). Fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não-diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não-elevação do pensamento científico dos alunos.

Em 2012, o Movimento Por uma Educação do Campo exigiu o fim do Programa Escola Ativa, na tentativa de superar a lógica do PEA que invadia as escolas do campo brasileiras, que mesmo após algumas reformulações ainda não contemplava a educação pensada pelos movimentos sociais. Então, em esclarecimentos aos sistemas de ensino e às instituições de educação superior no dia 31 de janeiro de 2012, foi emitida a nota Técnica Nº 93/2012-

CGPEC/DPES/RER/SECADI/MEC[24] informando a finalização do Programa Escola Ativa que seria substituído pelo Programa Escola da Terra[25].

No dia 08 de outubro de 2012, é enviada nova nota Técnica, esclarecendo que devem ser concluídas as ações do Programa Escola Ativa até o final do ano de 2012, que era um programa temporário "e que foi consenso que o Programa já tinha cumprido seus objetivos". Essa nota técnica justifica o aligeiramento das formações estaduais ocorridas do III ao VI módulo, pois, a verba destinada ao Programa tinha prazo definido para ser executada. Contudo, a organização estadual ciente da finalização do Programa, e sem o tempo hábil necessário para a multiplicação nos municípios, extinguiu a necessidade da formação municipal aos professores, referentes aos módulos III ao VI.

O Programa Escola da Terra ao qual o Governo Federal formulou em substituição ao PEA, a implementação ocorreu lentamente a partir de 2013, e o Programa não contemplou Itapetinga.

5.2.2 O PROGRAMA DESPERTAR COMO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO EM ITAPETINGA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social na formação básica do cidadão, contudo, de forma alguma, apresenta propostas precisas a respeito dessa implementação da Educação ambiental na educação. No ano de 1997, surgiram propostas pedagógicas implementadas pelo MEC, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo como foco ampliar o debate educacional envolvendo escolas, sociedade, governos e pais, originando assim algumas mudanças no sistema educativo. Por meio dos PCNs os temas transversais foram inseridos junto ao tema meio ambiente, ocasionando condições específicas para a realização de práticas educativas.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) enxerga então a oportunidade de suprir uma latente necessidade de uma proposta de Educação Ambiental nas Escolas do Campo,

24 Ver Anexo B

25 O Programa Escola da Terra foi instituído pela Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013. O Programa Escola da Terra responde, dentre outras questões, pela promoção da qualidade da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas.

em um período que as questões ambientais estavam em pauta nos debates dos diferentes setores da sociedade.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi fundado na década de 1990, através da Lei nº 8.315 de dezembro de 1991 e regulamentado pelo Decreto nº 566, de 10 de junho de 1992. De acordo Cardoso e Santos,

> O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, foi pensando pela bancada ruralista do Congresso como subsídio para realizar a formação profissional dos trabalhadores que residem no campo, ou seja, o SENAR surge como ação da Classe Patronal Rural, que integrava a Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), respaldada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e também pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). De maneira geral, segundo consta nos documentos, a missão do SENAR pauta-se no preparo da mão de obra para o desempenho das funções no campo, ou seja, notadamente o objetivo é tecnicista, firmando-se na pressuposição que, capacitando o homem do campo e instrumentalizando-o, evitará o êxodo rural. (CARDOSO; SANTOS, 2018, p. 01)

Foi na década de 1995, o SENAR/PR iniciou seu projeto de educação ambiental, implantando o Programa Agrinho, baseado nos PCNs e na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei 9.795/99), objetivando contribuir para a mudança de hábitos com relação às questões ambientais, incluindo os temas transversais, saúde, ética e cidadania (BATISTA, 2012). Afonso (2003, p. 40), em suas reflexões afirma que

> [...] procuram equacionar as políticas educacionais actuais essencialmente por referência à idéia de um “um bem comum local”, que se traduziria na conciliação entre o interesse público, representado pelo Estado, e os interesses privados, representados pelas famílias e outras instituições, serviços e actores locais.

As empresas privadas, através da pedagogia do Agronegócio, na disputa hegemônica, se aproveitaram da parceria público-privado para adentrarem no interior das escolas públicas brasileiras, implantando seus programas e projetos visando a conformação dos camponeses aos seus princípios e lógica, buscando na figura do professor um intelectual para propagação de sua ideologia. De acordo Molina (2015, p. 392), com base em Lamosa (2014),

> Entre os diversos fatores extremamente preocupantes desta invasão ideológica do agronegócio nas escolas no campo está o fato de ela ser operacionalizada pelos próprios docentes destas escolas, que passam por processos de “formação” nestas empresas para divulgar os benefícios desta lógica de organizar a agricultura para sociedade.

O Programa Despertar em 2005, iniciou suas atividades na Bahia em cinco municípios: Camacan, Ipiaú, Itagibá, Itapetinga e Miguel Calmon com o nome Projeto Despertar, sendo uma espécie de projeto piloto; no primeiro ano de execução o programa contemplou cinco escolas rurais de cada cidade escolhida. De acordo com Batista (2012), a metodologia pedagogia de projeto[26] foi adotada na Bahia e o tema principal em 2005 foi Meio Ambiente, sendo proporcionada uma formação para os educadores do projeto de 32 horas, envolvendo palestras e oficinas sobre os subtemas ou temas transversais: água, biodiversidade, clima e solo e resíduos sólidos. O Manual conhecendo o Despertar (SENAR, 2009b, p. 07) esclarece que:

> O Sistema FAEB/SENAR assumiu o desafio de implantar o Programa Agrinho, projetado pelo SENAR/PR em 1996, na Bahia implantado em cinco escolas de cada município como Projeto Piloto – Camacan, Ipiaú, Itagibá, Itapetinga e Miguel Calmon. Esse programa de caráter educativo e motivador, objetiva contribuir para mudar as atitudes do homem rural em relação à preservação do Meio Ambiente, à melhoria da qualidade de vida e ao pleno exercício da cidadania.

De acordo Nogueira (2001), muitas escolas trabalham ou dizem trabalhar por projetos, porém, vários professores por falta de conhecimento sobre esse método, chamam de "projetos" quaisquer atividades que resultem na elaboração de cartazes, visitas, jogos, festas escolares, numa visão bastante simplista em relação a organização didático/pedagógica que a metodologia requer.

O material do Despertar, além dos temas transversais, propõe uma pedagogia baseada nos princípios propostos pela UNESCO[27] para o Século XXI: Aprender a Conhecer, Aprender a Conviver, Aprender a Fazer e Aprender a Ser (DELORS, 2012).

Além da formação municipal, os professores recebem manuais do professor compostos de Referencial Pedagógico e temas geradores, sendo que por ano apenas um desses temas é trabalhado. Esses materiais contêm intervenções didáticas que promovem atividades contextualizadas e propostas de implantação das ações de EA nas escolas do campo.

---

26 O "Método de Projetos", foi idealizado pelos educadores norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick, a base desse método é o princípio de que o processo ensino – aprendizagem aconteça a partir dos problemas reais do cotidiano do aluno, de seus conhecimentos tácitos e de suas vivências.

27 A UNESCO em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, promove a Conferência Mundial de Educação para Todos, nessa conferência foram definidos os quatro pilares para a educação, que deveriam servir de meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos.

Figura 7 – Manual do professor Programa Despertar

Fonte: SENAR-BA (2009a).

De acordo com o manual Conhecendo o Programa Despertar[28], em 2006, o projeto Despertar assume identidade própria, sendo renomeado para Programa Despertar, ampliando suas ações para todas as escolas dos cinco municípios iniciais e integra mais catorze municípios baianos, compreendendo: Baixa Grande, Barra do Rocha, Barro Preto, Buararema, Firmino Alves, Ibirataia, Itagí, Itambé, Itapebí, Itororó, Nova Ibiá, Piritiba, Santa Luzia e Várzea da Roça. Ao longo dos anos, outros municípios fizeram a adesão ao programa, e a meta do SENAR/BA é incorporar gradativamente mais municípios em seu programa de Educação Ambiental.

Caldart (2004, p. 149-150), afirma que a educação é um direito dos povos do campo, e deve ser garantida através das lutas por políticas públicas no e do campo, ou seja, " (...) **no**: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". Portanto, esse direito não deve ser tratado como serviço de caráter privado ou políticas compensatórias. A Educação do Campo também não deve ser vista como simples mercadoria, sendo oferecida destoante da educação pensada pelos movimentos sociais que

[28] É um documento que foi elaborado com a finalidade de esclarecer a organização, os objetivos e as metas do Programa.

defendem a existência de Políticas Públicas promovidas pelo Estado e governos. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 14), ressaltam que

> Em defesa de Políticas Públicas de Educação do Campo. Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública.

A formação do Programa Despertar ocorre em dois momentos distintos: No primeiro momento a formação Estadual em Salvador na sede do SENAR – BA, envolvendo os coordenadores municipais e os coordenadores de núcleo que ficaram encarregados de repassar a proposta; o segundo momento acontece nos municípios que fizeram a adesão ao programa. A formação municipal fica sob a responsabilidade do coordenador municipal e do coordenador de núcleo, sendo destinada aos professores, diretores e coordenadores que atuam nas escolas do campo. Nessas formações é discutido o tema do ano relacionado ao Meio Ambiente, a metodologia usada é a Pedagogia de/por Projetos e tem como aporte os materiais didáticos produzidos pela equipe do SENAR-BA.

Nessa formação, a partir de um pré-diagnóstico local (meio onde a escola está inserida) que os professores iniciam a elaboração de um projeto que deve estar em consonância com o tema determinado, esse projeto deve ser desenvolvido/concluído com os alunos e, se possível, com a comunidade. Na elaboração desses projetos, o professor enquanto educador ambiental, escolhe propostas pedagógicas que vão direcionar o trabalho com os alunos, construindo um plano de ação com atividades a serem desenvolvidas durante todo o ano.

Não foi identificada resistência dos professores nas entrevistas, nem nos questionários em relação ao Programa Despertar, demostrando apenas frustações em algumas lacunas nas formações e na parte prática das ações do projeto, que por diversos fatores são “travadas” e as dificuldades se revelam, como podemos constatar nas falas das professoras 1 e 2 que relatam,

> O programa Despertar era na verdade, um programa para despertar os moradores da zona rural, mas, não atingiu objetivo de chegar aos moradores do campo, só foi para os professores. A formação deveria ser estendida para os pais, não deveria ficar só para os professores. Entretanto, a formação dos professores de como trabalhar, deixou muito a desejar, pois, as escolas não tinham material completo para trabalhar, ainda, o professor tinha que procurar o material, a exemplo, o professor tinha que conseguir as mudas de plantas

> para fazer o jardim, faltou a participação do pais, que não tiveram palestras e nem cursos. Tinha que ter tudo isso para o projeto alcançar seu objetivo de atingir a zona rural. Inclusive eu tinha o dia certo para trabalhar no programa despertar. (Professora 1, entrevista).

> [...] na hora de colocar os projetos em prática, nós temos muitas dificuldades, porque faltava um acompanhamento, faltava a verba, faltava mão de obra, para atender as várias exigências. Entretanto, a parte teórica foi suficiente, apesar de que na prática existiam muitas lacunas sem serem preenchidas. (Professora 2, entrevista).

Em relação as muitas dificuldades para colocar o projeto do Despertar em prática, uma delas, se deve também ao fato da proposta do Programa propor soluções para problemas ambientais detectados no pré-diagnostico da comunidade. A solução desses "problemas" muitas vezes estava aquém das possibilidades desse professor, alunos e comunidade. Citamos como exemplo o tema "resíduos sólidos", que foi diversas vezes trabalhado no município. As comunidades na zona rural de Itapetinga, incluindo a escola, pela inexistência de coleta, queimam ou enterram o seu lixo. Alguns professores já propuseram nas ações do projeto a realização de coleta ou coleta seletiva, proposta que não sai do papel pelo fato de não depender somente da boa vontade deles.

A realização do plantio de hortas nas escolas e comunidade é uma ação que frustra frequentemente os educadores, pois para muitos é uma possibilidade distante, pois, falta dinheiro, mão de obra e até mesmo local para plantio porque alguns fazendeiros não permitem o cultivo de hortaliças em suas fazendas; isto fica claro na resposta da professora 4,

> As escolas do campo fizeram parte do programa Despertar e as formações eram excelentes, mas a parte prática não conseguia muito adesão da Comunidade, pois, a população do campo que existe no entorno da escola compõe-se de trabalhadores rurais que não tem poder sobre a terra, não podendo colocar em prática o programa devido a barreira dos proprietários da terra (Professora 4, entrevista).

Alguns professores, na intenção de atender a proposta do Despertar em relação ao cultivo de hortas nas escolas, driblando a negação do dono da fazenda onde a escola é situada em ceder um pedaço de terra ou falta de recursos necessários para o plantio de sementes ou mudas, veem como alternativa o cultivo de hortas suspensas, uma dicotomia no campo onde a terra é abundante.

Figura 8 - Horta suspensa – Ação do Programa Despertar

Fonte: Acervo pessoal

A Educação do Campo visa a construção de uma formação que prepara os sujeitos do campo para serem críticos, uma educação emancipatória, onde a luta pela terra estar inserida. Nas palavras de Santos (2017, p. 25),

> [...] a Educação do Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação do eclipse ideológico que garante a dominação vigente do sistema capitalista.

Portanto, a Educação Ambiental no Campo deverá estar interligada a este contexto, que além do Meio Ambiente, os demais conteúdos/temas transversais nos possibilite uma leitura crítica da sociedade, das lutas de classes, interesses de grandes empresas e preservação da natureza. Assim, Bigliardi & Cruz (2012, p. 324), afirmam:

> [...] enquanto saber que, por força das políticas públicas implementadas no Brasil precisa ser trabalhada na escola enquanto tema transversal, entendida a partir desta compreensão, ganha contornos políticos e assume papel transformador, uma vez que compreender a Natureza como totalidade na qual o próprio ser social está inscrito, é compreender que as relações materiais de produção da vida social desenvolvem-se como relações materiais de produção da própria natureza, ou seja, que há uma relação dialética entre o desenvolvimento das relação de produção humanas e o desenvolvimento da natureza não-humana.

O Programa Despertar como projeto do agronegócio, adentra nas escolas públicas do campo tendo como ação pedagógica dar um novo significado a imagem do agronegócio, associando o setor à sustentabilidade ambiental, percebido claramente quando o programa é reformulado em 2009. Foram acrescentadas outras ações na formação continuada dos professores e coordenadores, focando especialmente na sustentabilidade ambiental e, assim, o Programa Despertar passa a ter a seguinte formulação: Grupo de estudos do Programa Despertar - GED, palestras, intercâmbios de experiências pedagógicas, Dia de Campo para professores e alunos e seminário de pedagogia por projetos em Educação Ambiental, os professores e coordenadores participantes da formação recebem certificados do SENAR com carga horária de 80 horas.

Apesar dessa reformulação, o programa continuou atendendo a lógica do capital, focando somente no "despertar da consciência" do educando como ser social e responsável na conservação e preservação da natureza, omitindo aspectos importantes como as políticas e meios utilizados em prol do desenvolvimento que em consequência promove a autodestruição tanto da natureza quanto do homem. Sobre isso, Cruz et. al (2013, p. 103) afirma:

> Neste contexto, temos compreendido a Educação Ambiental para além de um simples campo do saber, mas como a estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanos acerca dos fundamentos do modo de produção material de nossa sociedade, que guarda em sua essência o fundamento desta crise de proporções civilizatórias que vivemos. Neste sentido, sentimos necessário que tenhamos presente a indissociabilidade entre o gênero humano e natureza que lhe é externa (e que lhe garante a vida física) e a necessária dependência dialética entre ambos.

Os professores, mediante formação continuada, com a didática totalmente desprovida de análise crítica acerca das questões ambientais e, por isso, desconexo com os princípios fundamentais da Educação do Campo, através das ações do projeto e do material pedagógico distribuído aos alunos estão cumprindo a função de difundir no campo uma autoimagem do agronegócio. De acordo Gramsci (2011), os docentes como intelectuais desempenham um papel fundamental, pois, ficam responsáveis por introduzir a ideologia da classe dominante no seio da classe trabalhadora através da educação de seus filhos.

Figura 9 - Material didático do aluno

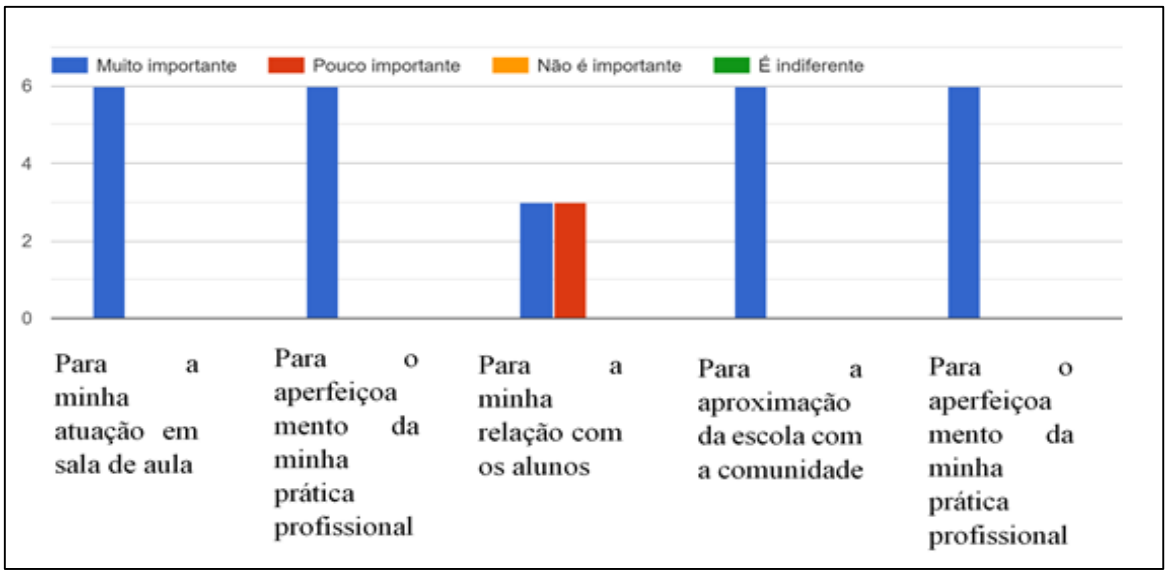
Fonte: http://programadespertar.blogspot.com/2008/10/material-didtico.html.

O Programa Despertar tem também como uma de suas ações a realização de um concurso municipal para professores e alunos, realizado na etapa final do projeto no município. Batista (2012), explica que essa ação, além de incentivar a continuidade do programa, valoriza as atividades desenvolvidas. Sendo assim,

> O Despertar promove, em parceria com as prefeituras, concursos de frases, desenhos e redações para alunos e de experiências pedagógicas para professores. O concurso não é um fim em si, mas uma alternativa para motivar alunos e professores a realizar práticas de EA a partir dos projetos que discutam uma problemática ambiental local ou uma potencialidade ambiental da região. Através dessas atividades e da rede de informações, o Despertar promove a Educação Ambiental nas escolas do campo, observado as orientações dos documentos oficiais: PCNs, PNEA e ProNEA, além da Política de Educação Ambiental da Bahia, com o objetivo de executar as propostas pedagógicas centradas na mudança de comportamentos, no desenvolvimento de habilidades e competências e na participação de alunos e professores para estabelecer uma relação de harmonia com o local em que vivem, o que inclui a consciência da necessidade de melhoria de sua qualidade de vida. (BATISTA, 2012, p. 96-98).

No ano de 2019, a prefeitura municipal de Itapetinga não fez a adesão do Programa Despertar, e desde então a formação continuada do programa no município foi paralisada após 13 anos ativa.

Gráfico 17-Aspectos da Formação Continuada (Programa Despertar)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na educação, o agronegócio como projeto educativo para a classe trabalhadora, representa uma educação do e para o capital, uma educação projetada num processo de escolarização insuficiente e sem qualidade, suprimindo do sujeito do campo o direito a uma formação crítica e desalienada. Molina (2015, p. 384) afirma que "A grande contradição desta lógica liberal é que a partir da mirada do esforço pessoal ela oculta todos os limites do sistema capitalista e preserva o próprio sistema". Esse modelo de educação partilha com os princípios neoliberais para a educação, tendo em foco a avaliação e o desempenho do educando e estando assentado na lógica da meritocracia, não considerando os condicionantes internos e externos que afetam diretamente no sucesso ou fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas são para nós aproximações relevantes, e compreensões em relação ao objeto de estudo e objetivos propostos, entretanto, salientamos que essas considerações foram construídas a partir de um "estudo de caso", que de acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 649) busca, "focalizar fenômenos sociais complexos, retendo as características holísticas dos eventos da vida real" e, portanto, devem ser ponderadas neste âmbito como passíveis de mudanças, também passíveis de questionamentos, estando sujeitas a permanentes discussões ou surgimento de novas a partir deste estudo.

Fizemos ao longo desse texto uma reflexão em relação aos programas de formação de professores implementados em Itapetinga - BA, destacando à didática e questionando se os programas ofertados no município encontram - se alinhados aos ideais da Educação do Campo pensada pelos movimentos sociais e seus intelectuais orgânicos ou à serviço do capital, contemplando apenas aos interesses da burguesia.

Essa pesquisa foi realizada para o entendimento do processo de formação continuada dos professores do campo de Itapetinga, que foram efetivadas por estruturas próprias de programas públicos ou em parcerias público-privadas (PPP), destacamos os que permaneceram por mais tempo, e assim consideramos sendo os mais relevantes, entre os quais: o Programa Despertar, o Programa Escola Ativa e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A formação continuada de professores do campo está no centro das discussões dos pesquisadores da Educação do Campo e dos movimentos sociais que reivindicam Políticas Públicas Educacionais eficazes garantindo uma Educação do Campo pública, de qualidade e que respeita as peculiaridades do campo, nesse contexto inclui que também seja ofertada uma formação de professores continuada, e em consonância com o projeto de Educação do Campo.

Fizemos esse "estudo de caso" dentro de uma análise qualiquantitativa, que conforme Santos Filho e Gamboa (1995, p. 105), no método dialético o qualitativo e o quantitativo não se excluem, pois, se completam, como faces do real "[...] num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra. "

Resultante de um processo cuidadoso, principalmente nas fases da pesquisa empírica e no tratamento da análise quantitativa dos dados, objetivamos em retratar distintas perspectivas a partir da fala e do lugar dos sujeitos e, assim, apreender a realidade investigada. Decorrente dessas distintas técnicas de pesquisa e unidade de análises, foi revelada também distintas

realidades: às vezes singulares, às vezes divergentes e, às vezes convergentes, fato este que dificultou um pouco o processo de tratamento dos dados e, em muitos momentos, fui levada a traduzir a fala dos sujeitos dessa pesquisa acerca dessa realidade, a qual também faço parte, pois, sou professora do campo em Itapetinga há mais de dez anos.

Considerando a realidade da Educação do Campo de Itapetinga-BA, depreendemos que ao longo dos dez anos pesquisados, foi contemplada por vários Programas de formação continuada "ditos" para a Educação do Campo, porém, ao analisarmos esses programas através dos referenciais teóricos, documentos e dados da pesquisa, concluímos que estão distantes da Educação do campo, que conforme Caldart (2004, p. 13), é o projeto de educação da classe trabalhadora do campo brasileiro e tem sua origem na luta pela conquista da terra e "vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que prioriza os diversos sujeitos sociais do campo".

Em relação ao Programa Despertar, ele se estabeleceu no município por 13 anos e, como já mencionado neste trabalho, em 2019 o programa foi descontinuado no município, nos impelindo a inferir que é voltado para atender às demandas e interesses do capital, em especial ao agronegócio. O que nos induz a essa constatação, entre outras coisas, é o material didático utilizado para o programa, em que se percebe claramente articulado ao agronegócio, sendo totalmente acrítico e desconexo com a Educação do Campo.

Neste contexto, o professor, ao trabalhar com o Programa Despertar, torna-se o intelectual responsável pela reconstrução da imagem do agronegócio, apresentando-o construtivamente, através dos materiais didáticos e ações do programa, porém, mesmo tendo consciência das dificuldades e limitações encontradas no mesmo, a maioria dos educadores possuem uma visão positiva, inclusive lamentam por sua descontinuidade.

Quanto ao Programa Escola Ativa (PEA), apesar de ter sido um programa pensando para as classes multisseriadas da Educação do Campo, não sobreviveu às críticas, por conter diversas falhas, principalmente, por não está alinhado à Educação do Campo pensada pelos movimentos sociais e seus intelectuais orgânicos. O PEA foi uma proposta inspirada no Programa Escuela Nueva da Colômbia, porém, não se adequou à distinta realidade brasileira. A partir do ano de 2010 foi implementado na Bahia, no entanto, se perdeu em meio às burocracias governamentais e fracassou, sendo extinto em 2011.

Em relação ao PACTO/PNAIC, o programa atendeu em específico à Educação do Campo, durante um curto período, ressaltando a distinção do termo Educação do Campo usado pelo Estado brasileiro, da Educação do Campo compreendida por seus intelectuais orgânicos. Os professores em Itapetinga tiveram uma visão bastante positiva em relação a formação

continuada deste programa, pois, além de estarem “aprimorando” seus conhecimentos recebiam uma bolsa de participação. O que pode explicar essa percepção favorável ao PNAIC é que a escolas do campo de Itapetinga não realizaram avaliações externas exigidas pelo PNAIC, em razão dessas escolas não possuírem um quantitativo mínimo de alunos necessários e, com isso, esses educadores não estavam submetidos às pressões relativas ao programa.

Diante das constatações aqui apresentadas, há à necessidade de os professores do campo terem formações que despertem a crítica, estimulando a compreensão acerca dos verdadeiros ideais da Educação do Campo, resultando na compreensão e busca de uma educação emancipatória do campo e para o campo, uma educação como direito de cidadania e dever do Estado que a tem legitimado sem a criticidade necessária pela luta na efetivação de direitos.

Sabemos que programas de formação que estimulam o pensamento crítico não é interessante para o Estado, pois, o professor ao pensar criticamente pode se tornar relativamente “perigoso” e, assim, não aceitar mais qualquer formação, educação ou remuneração sem questionar.

Concluímos (sem concluir) que os caminhos a serem trilhados para a formação continuada de professores em Itapetinga devem ser direcionadas para a promoção de uma educação que possibilite pensar criticamente, e que promova maior e melhor participação das famílias e das comunidades, porém a formação continuada oferecida aos professores é, em suma, orientada pela lógica tecnicista neoliberal e estão distantes do contexto sócio - cultural dos alunos e questões relativas à Educação do Campo.

Na inquietude da fase atual que o Brasil está atravessando, com o agravante da implementação da BNCC, um documento que representa um total retrocesso às conquistas relativas à Educação do Campo, somado à conjuntura do governo Bolsonaro que representa à extrema direta neoliberal no poder, com propósitos de atender aos interesses do mercado internacional capitalista, faltando respaldo e compromisso necessários à Educação do Campo, é substancial a resistência e luta através da organização e mobilização dos movimentos sociais para se construir a contra – hegemonia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

AFONSO, A. J. **Estado, globalização e políticas educacionais: Elementos para uma agenda de investigação**. Revista Brasileira de Educação, 22, p. 35-46, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal** (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998.

ALMEIDA, J. F. E PINTO, J. M. **A Investigação nas Ciências Sociais**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, 36 (129), p. 637-651, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a 0736129.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação**? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 22 (40), p.95-103, 2013. Disponível em: revistas.uneb.br/ index.php/faeeba/article/download/753/526. Acesso em: 20 jan. 2020.

ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, A.A. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAUJO, N.B; WEDEKIN, I; PINAZZA, L. **Complexo agroindustrial - o "Agribusiness Brasileiro"**. Agroceres: São Paulo, 1990.

ARAÚJO, W. P. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus, Brasil: EDU/FAPEAM, 2004.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. O direito à formação humana como referente da avaliação. *In*: Sordi, Mara Regina L. de Varani, Adriana Mendes, Geisa do Socorro C.V. (Orgs). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017, p. 11–30. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ livro_completo_varani_074a7796fe7eaf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BATISTA, J. É. A. **Educação ambiental nas escolas do campo do município de Poções, Sudoeste da Bahia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) - UNIFACS, Laureate Internacional Universities, Salvador, 2012.

BIGLIARDI, R. V.; CRUZ, R. G. O educador no contexto contemporâneo: **apontamentos a partir da educação ambiental emancipatória**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, FURG - RS, v.28, p. 320-331, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3133. Acesso em: 10 jan. 2019.

BOGDAN, R. E BIKLEN. S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora Unicamp / São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

BORGES, J. A. **Os Significados Pedagógicos da Educação Ambiental no contexto do Programa Despertar Itapetinga.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Itapetinga, Bahia. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 14. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____ . Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ . **Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária–PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília, 1998.

_____ . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ . **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____ . **Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____ . Escola Ativa. **Capacitação de professores**. Brasília, DF: Fundescola, MEC, 1999.

_____ . Ministério da Educação. **Caderno de Apresentação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012.

_____ . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**, Brasília: Ministério da Educação, 13 jul.

2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocu ments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25.11.19.

_____ . Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 35, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: https://w ww.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3418-resolu% C 3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-35-14-de-dezembro-de-2010. Acesso em: 22 nov. 2019.

_____ . Ministério da Educação. **Projeto de Educação Básica para o Nordeste**. Brasília: MEC, 1994.

_____ . Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basi ca/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em 30 set. 2019.

_____ . MEC/SECAD. **Projeto Base (Programa Escola Ativa)**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____ . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Brasília. 2010.

_____ . **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015a.

CALAZANS, M. J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: Traços de uma trajetória**. In: J. Therrien, J., & M. N. Damasceno, Educação e escola no Campo. Campinas-São Paulo, Brasil: Papirus, 1993, p.15-42.

CALDART, R. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional Por Educação do Campo, 2005. p. 13-52.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) /Expressão Popular, 2012, p. 259-260.

CARDOSO, Jafé da Silva; SANTOS, Arlete Ramos dos. **Parceria público-privada na educação do campo: o Programa Despertar e a precarização do trabalho Docente nas escolas do campo no município de Medeiros Neto**. Anped. p. 01-03, Ministério da Educação. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos /12/4174-TEXTO_ PROPOSTA _COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2017.

CHALOULT, Yves. **Uma das contradições da Nova República: O Projeto Nordeste**. Cad. Dif. Tecnol. Brasília, 2(2): p.271-304, mai./ago. 1985. Disponível em: <http://seer.sct.em brapa .br/index.php/cct/article/view/9240>. Acesso em: 11 nov. 2019.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. *In*: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECIL CAM, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CNBB; MST; UNICEF; UNESCO; UNB. **Conferência por uma Educação Básica no Campo: compromissos e desafios**. Luziânia, Goiás, 2004. Disponível em: <http://www. forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%AAncia_%201.pdf> Acesso em: 10 dez. 2019.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Almeida, 2013.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil**. Todos os números entre 1987 e 1998. Goiânia/São Paulo: CPT-Loyola, 1987-1998.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. **Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, FURG - RS, v.30, p. 102-119, jan./jun. 2013. Disponível em: http:// www.seer.furg.br/remea/article/view/3571. Acesso em: 11 nov. 2019.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional**: O Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí. 2002. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

D'AGOSTINI, A. **Educação do Campo: Contradições e perspectivas**. Educação (UFSM), 37 (3), 453-467, 2012. Disponível em: periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/download/ 4172/3971. Acesso em: 10 dez. 2019.

D'AGOSTINI, Adriana et al. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), 2011.

DALLAGO, Cleonilda S. T. Relações de trabalho e modo de produção capitalista. *In*: **Proceedings of the 1nd Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca**, 2010, Franca, SP, Brazil). Disponível em: http://www.proceedings. scielo.br/scielo.php?script = sci _arttext& pid=MSC0000000112010000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. Título original: Learning: the treasure within Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a. p. 19-62.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Reforma Agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. *In*: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional "Por uma Educação Básica do Campo".In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, J. A. **Apontamentos da unidade curricular de Metodologia de Investigação em Educação**. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 2014.

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

_____ . **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, H. C. A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: http:// emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article /viewFile/2484/2441. Acesso em: 10 dez. 2019.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, G.B.B. Trabalho docente rural. *In*: D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação. 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/ 219.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2019.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.** Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR). **Conhecendo o Despertar.** Brasília: SENAR, 2009a.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR). **Manual conhecendo o programa Despertar**. Bahia: SENAR, 2009b.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** UNESCO: Brasília, 2011.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 63-78.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais:** A construção da cidadania dos brasileiros. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GORENDER, J. **O Escravismo Colonial**. Ensaios – 29. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso**. Estoril-Portugal: Principia Editora, 2006.

GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio1963. *In*: STEDILE, João Pedro (organizador). **A questão agrária no Brasil hoje, o debate tradicional- 1500-1960**. Editora Expressão Popular, 2. ed. São Paulo: 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: _____. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

_____. **A multissérie em pauta: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** Trabalho apresentado no Encontro de Planejamento da Rede Pública Estadual da Bahia - Setor Educação do Campo. Salvador-Bahia, Brasil, 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.348-362, mar./set. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9097/4785. Acesso em: 30 nov. 2019.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Coleção Os Pensadores. Editora: Abril Cultural, 1974.

HANSEN J. A. Ratio Studiorum e a política católica ibérica no século XVII. *In*: VIDAL, D; HILSDORF, M.L. **Tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

IOVCHUK, M. T; OIZERMAN, T. I. e SHCHIPANOV, I. V. **História da filosofia**. Venda Nova: Novo Curso Editores, 1981.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KLINE, Rachel. **A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala**. Current Issues in Comparative Education, Vol.2(2), p. 170-181. 2002.

KOLLING, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. **Por uma Educação básica do Campo: memória**. Brasília, Brasil: MST; UnB, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÊNIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova cultural, 1985.

_____ . **Tarefas da Juventude na construção do Socialismo**, 1920. Publicado no Caderno de Expressão Popular: As tarefas revolucionárias da juventude, Expressão Popular, 2000.

LENIN, W. **Cahiers Philosophiques**. Paris: Sciencies Sociales, 1965.

LIMA, L. P. F. **A escola na perspectiva da Educação do Campo e no contexto das lutas dos movimentos sociais**. Trabalho apresentado no II Encontro de Pesquisas Práticas em Educação do Campo da Paraíba, jun. 2013. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, Paraíba, Brasil. Disponível em: http://educacaodocampopb.xpg.uol.com.br/IIEPPEC PB2013/GT%20-%202/1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, D. B. et. all. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 75-84.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. Editora: SciELO – EDUFBA, 2000.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et. al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, José de S. A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária. *In*: **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola e gestão democrática: limites e possibilidades a partir da prática educacional realizada em acampamentos do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004a.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia & DUARTE, Newton (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Brasil/Portugal: Martins Fontes/Presença, 1986.

_____ . **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 1981.

_____ . **O Capital**. Livro 1, v. I. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____ . **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

Menezes Neto, A. J. Formação de Professores para Educação do campo: Histórico e projeto político-pedagógico. *In*: M. I. Antunes-Rocha, & A. A. Martins (Eds.). **Educação do campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica, 2009.

MERÊA, Paulo. A solução tradicional da colonização do Brasil. *In*: DIAS, Carlos Malheiro (Dir.). **História da colonização portuguesa no Brasil**. v.3. Porto: Litografia Nacional, 1924.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas.** Educação em Perspectiva, 6(2), p.378-400, 2015. Disponível em: http:// www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665. Acesso em: 10 dez. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: http://www.gepec. ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo. Acesso em 21 dez. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores –reflexões sobre o pronera e o procampo. **Revista Reflexão e Ação**, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez .2014. Disponível em: file:///C:/Users/Lis/AppData/Local/Temp/5252-23137-1-PB.pdf. Acesso em: Acesso em 21 dez. 2019.

MORGADO. J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso-Portugal: De Facto Editora, 2012.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. 2. ed. São Paulo: Ática. 1988.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. **A pedagogia das classes multisseriadas:** uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho

docente. Anais eletrônicos, I Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente VI Brasileiro da Rede Estrado. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Princípios da Educação no MST**. (Caderno de Educação MST n. 8). Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, 1996. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.or g.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. (1999). O que queremos com as escolas dos assentamentos. (Caderno de Formação n. 18). 3. ed. Sem local: Secretaria Nacional do MST: Setor de Educação, 1999. Disponível em: http://www.reforma agrariaem dados.org.br/sites/default/files/Caderno%20de%20Forma%C3 %A7%C3%A3 o%20n %C2 %BA%2018.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MUNARIM, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 2**1. Brasília, 24(85), p.51-63, 2011. Disponível em: http://emaberto.inep. gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442. Acesso em: 12 dez. 2019.

NASCIMENTO, C.O.C. Formação continuada de professores: Uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. **Educação e Linguagem**, ano10, n.16, p.189-209, 2007.

NETO, Nielsen Henrique. **Filosofia Básica**. São Paulo: Atual, 1985.

NERY, Antônio da Silva. **Juvino Oliveira: Vida e Obra**. Itapetinga: Dimensão, 1995.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo. Érica, 2001.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992b.

_____ . **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____ . **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A (Org.). Profissão professor. 2. ed. Lisboa: Porto, 1992a., p. 13-34.

OLIVEIRA, Rachel de. História da Educação no Brasil. *In*: CARVALHO, Eronilda M. G de; OLIVEIRA, Rachel de; ASSIS, Raimunda A. M. de. **História da Educação: Pedagogia EAD/UESC**. Ilhéus, BA: UESC, 2009.

OLIVEIRA, A. U. **A longa marcha do campesinato brasileiro**: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos Avançados, vol. 15, n. 43. 2001, p. 185-206.

_____ . **A agricultura camponesa no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996a.

_____ ; STEDILE, J. P. **A natureza do agronegócio no Brasil**. Cartilha da Via Campesina. Brasília: Via Campesina Brasil, 2005.

OLLAIK, L. G., & Ziller, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, 38(1) 229-241, 2012. Disponível em: http://www. scielo.br /pdf/ep /v38n1 /ep448.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 363–371, jul. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4077201400 0200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 2 dez. 2019.
PERONI, Vera, ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). **O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-154.

POLITZER, G. **Principios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo; Hemus, 1995.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

QUEIROZ, M. M. A.; MENDES SOBRINHO, J. A. **A Escola Ativa: aspectos do ensino de Ciências Naturais em Classes Multisseriadas da zona rural de Teresina**. *In*: Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsite Files/ppged /arquivos/files/eventos/evento2004/GT14/GT1.PDF. Acesso em: 12.12.19.

REALE, M. **Fontes e Modelos do Direito - Para Um Novo Paradigma Hermenêutico**. São Paulo: Saraiva, 1994.

RIBAS, Geovania Fagundes. **A política de educação inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2019.

RIBEIRO Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, v. 12 n. 2, 2011. Disponível em: http://ww w2.marilia.une sp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2485. Acesso em: 12 dez. 2019.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROSA, J. M., & BEZERRA, M. C. DOS S. A busca pelo consenso neoliberal no campo: aspectos históricos do programa Escola Ativa. **Revista HISTEDBR**, 13(50), p.31-47, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640292. Acesso em: 12 dez. 2019.

SANTOS, Arlete R. Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputas. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, Jul./dez., 2017.

SANTOS, Arlete R; SILVA, Geovani de Jesus; SOUZA, Gilvan dos Santos. **Educação do Campo**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

SANTOS FILHO, J. C. dos S; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, José Gabriel Trindade. **Platão: A construção do conhecimento.** São Paulo: Paulus, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional**.** Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____ . Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

SCHULZ, T. W. **Investimento em capital humano**. *In:* Brooke, Niguel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Fino Traço, 2012, p.61-63.

SHANIN, Teodor. **La classe incómoda: sociología política del campesinato en una sociedad en** desarrollo (Rússia 1910-1923) Madrid: Alianza Editorial, 1983.

SILVA, Maurício Gomes. **Itapetinga: quero te conhecer**. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2013.

SILVA JÚNIOR, A.F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n. 3, 2011, p. 45-60.

SILVA, L. M. O. **A Lei da Terra: um estudo sobre a história da propriedade da terra no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e da pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes. 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si; estágios de formação de professores**. Rio de Janeiro-Salvador: DP&A-UNEB, 2006.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com Estudos de Caso**. 3. ed. Lisboa-Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

STÉDILE, J. P; FERNANDES, B. **M. Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais** – A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. IN: UFBA, Universidade do Estado da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; COLAVOLPE, Carlos Roberto; Cláudio de Lira SANTOS JUNIOR. (Org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores/ militantes culturais construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. EDUFBA: Salvador, 2009. Disponível em: www.faced.ufba.br. Acesso em: 20 dez. 2019.

TORRES, Rosa María. Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia. **Perspectivas**. n. 84., p. 549-558, 1992. Disponível em: http://www.red-ler.org/alternativas_colombia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: Possibilidade Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista**. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2005.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Nota Técnica nº. 93/2012 - CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC -Brasília, 08 de outubro de 2012.

ANEXO B - Questionário de entrevista.

ANEXO C - Roteiro de entrevista dos professores.

ANEXO A - Nota Técnica nº. 93/2012 - CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC -Brasília, 08 de outubro de 2012.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo

NOTA TÉCNICA Nº. 93/2012-CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC

Assunto: Encerramento das atividades do Programa Escola Ativa

1. A presente Nota Técnica tem o objetivo de orientar os gestores quanto ao cumprimento de ações e fechamento das pendências em relação ao Programa "Escola Ativa".

2. O Programa Escola Ativa foi implementado pelo FNDE, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998, destinava-se às escolas do campo que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos sistemas municipal e estadual, em turmas organizadas sob a forma de multisseriação.

3. O órgão responsável pelas definições do processo de implantação e implementação do Programa era o MEC/SECAD, porém a definição dos estados e municípios da federação se deu pela adesão ao Programa firmado por meio do termo de adesão.

4. A partir de 2011, o MEC/SECADI fundamentado em um amplo debate na Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, com as SEDUC's, universidades, e demais Secretarias de Estado, definiu pela finalização do Programa Escola Ativa, pois, tratava-se de um programa temporário, e foi consenso que Programa havia cumprindo seus objetivos e que as ações que estavam em andamento deveriam ser finalizadas.

5. Desta forma, com o lançamento do Programa Escola da Terra, em 2012, ficou estabelecido que todas as ações do Programa Escola Ativa serão concluídas até o final do ano de 2012.

6. Solicitamos os relatórios de atividades e de cumprimento de objeto, que devem ser enviados até dia 30 de novembro de 2012, e não serão prorrogadas quaisquer ações para 2013.

À consideração superior.

Brasília, 08 outubro de 2012.

Antônio Lídio de Mattos Zairo
Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais

Antônio Lídio de Mattos Zairo
Coordenador Geral

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BA

Caro colaborador, estamos fazendo uma pesquisa cientifica sobre POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA (2008- 2018)que faz parte do mestrado em Educação da UESB - Vitoria da Conquista - Ba.
Sua participação é muito importante para o desenvolvimento desse estudo. O questionário é muito simples de responder. Não existe resposta certa ou errada, queremos apenas saber sua opinião sobre as indagações presentes no questionário. Não é necessário se identificar e as respostas são absolutamente confidenciais.

Certo de sua participação, agradecemos antecipadamente
Professora Orientadora Dr. Arlete Ramos Santos e mestranda Rosilene A. B. Martins.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

_____

Caracterização do entrevistado

2. 1- Sexo *
Marcar apenas uma opção

Marcar apenas uma oval.

- ( ) feminino
- ( ) masculino

3. 2- Idade *
Marcar apenas uma opção

Marcar apenas uma oval.

- ( ) menos de 20 anos
- ( ) de 20 a 30 anos
- ( ) de 31 a 40 anos
- ( ) de 41 a 50 anos
- ( ) de 51 a 60 anos
- ( ) de 61 a 70 anos

4. 3- Cor da pele *
Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Branca
- ( ) Preta
- ( ) Parda
- ( ) Amarela
- ( ) Indígina
- ( ) Outro: _____

5. 4- FORMAÇÃO ANTERIOR AO ENSINO MÉDIO *

Considere os Anos Finais ao Ensino Fundamental (MARQUE TODAS QUE SE APLICAM)

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Escola pública no meio rural
- ( ) Escola pública no meio urbano
- ( ) Escola privada
- ( ) Outro: _____

6. 5- FORMAÇÃO ENSINO MÉDIO *

CONSIDERE OS ANOS FINAIS AO ENSINO MÉDIO (Marque todas que se aplicam)

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Escola pública no meio rural
- ( ) Escola pública no meio urbano
- ( ) Escola privada
- ( ) Outro: _____

7. 6- A SUA ESCOLARIDADE COMPLETA É *

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Ensino Médio
- ( ) Superior
- ( ) Pós Graduação
- ( ) Mestrado/Doutorado

8. 7-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Instituição Pública
- ( ) Instituição Particular
- ( ) Outro: _____

9. 8-CURSO UNIVERSITÁRIO

Marcar apenas uma opção

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Licenciatura
- ( ) Bacharelado
- ( ) Cursando

10. 9-MODALIDADE DO CURSO SUPERIOR
Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- Semipresencial
- À distância
- Outro: _____

11. 10-ATUAÇÃO DOCENTE *
Marcar apenas uma opção

Marcar apenas uma oval.

- Compatível com a Formação Inicial
- Incompatível com a Área de Atuação

12. 11-TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE ITAPETINGA-BA *
Marcar apenas uma opção

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- De 6 a 15 anos
- De 16 a25 anos
- Acima de 25 anos

13. 12-TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ITAPETINGA-BA *
Marcar apenas uma opção

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- De 6 a 15 anos
- De 16 a 25 anos
- Acima de 25 anos

14. 13- SEU VÍNCULO COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITAPETINGA É *
Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
- Contratado
- Outro: _____

15. 14-REGIÃO QUE ATUA COMO EDUCADOR *
Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- Zona rural
- Zona urbana

/

16. 15- A SALA DE AULA DA ZONA RURAL EM QUE VOCÊ ATUA É MULTISSERIADA *

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. 16-VOCÊ IDENTIFICA-SE COMO EDUCADOR CAMPESINO *

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

18. 17-ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL *

Marcar apenas uma oval por linha.

	ÓTIMO	BOM	REGULAR	NÃO SABE
Nível de segurança para atuar em sala de aula a partir da formação inicial obtida				
Nível de formação dos professores que atuaram no seu curso de formação inicial				
Nível de conhecimentos obtidos na formação inicial sobre educação do campo				
Estímulos para realizar produções escritas na formação inicial				

19. 18-FUNÇÃO/CARGO QUE EXERCE NA ESCOLA *

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- Professora(a)
- Diretor(a)
- Coordenador(a)
- Auxiliar de sala
- Outro: _____

20. 19- LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O PERÍODO DE 2008 A 2018 ASSINALE EM QUANTOS ANOS PARTICIPA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA DESPERTAR *

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos

21. 20- LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O PERÍODO DE 2008 A 2018 ASSINALE EM QUANTOS ANOS PARTICIPOU DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA *

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos

22. 21- LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O PERÍODO DE 2008 A 2018 ASSINALE EM QUANTOS ANOS PARTICIPOU DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA PACTO/PNAIC. *

Marque todas que se aplicam

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos

23. 22- ALÉM DO PROGRAMA DESPERTAR/ ESCOLA ATIVA/PACTO/PNAIC EXISTEM OUTRO (S) PROGRAMA(S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO CAMPO NO PERÍODO ENTRE (2008 / 2018) *

Marcar apenas uma opção

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

24. 23-CASO AFIRMATIVA A QUESTÃO 22 CONSIDERANDO O PERÍODO DE (2008 A 2018) QUAIS FORAM OUTROS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EXISTENTES PARA OS PROFESSORES DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA.

25. 24 - FORMAÇÃO CONTINUADA *

Diga se concorda ou discorda de cada uma das frases abaixo, levando em consideração os resultados que as Formações Continuadas têm para você. (marque apenas uma opção por linha)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Em parte	Não sei
A formação valoriza meus conhecimentos e experiências anteriores				
Aperfeiçoei minhas habilidades de leitura e escrita com a formação continuada				
Adquiri um novo olhar sobre os alunos a partir das reflexões realizadas na formação continuada e interação com outros sujeitos				
As reflexões são uteis para o meu trabalho na escola				
A formação de professores pautada na educação do campo contribui para o meu trabalho na escola				
Considero-me mais crítico a partir das reflexões da formação continuada				

26. 25-ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (PROGRAMA DESPERTAR) *

Como você avalia cada um dos aspectos relacionados à Formação Continuada do Programa Despertar? Marque apenas uma opção por linha)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Pouco importante	Não é importante	É indiferente
Para a minha atuação em sala de aula				
Para o aperfeiçoamento da minha prática profissional				
Para a minha relação com os alunos				
Para a aproximação da escola com a comunidade				
Para o estímulo de produções escritas				

27. 26-ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (PROGRAMA ESCOLA ATIVA) *

Como você avalia cada um dos aspectos relacionados à Formação Continuada Do Programa Escola Ativa? (Marque apenas uma opção por linha)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Pouco importante	Não é importante	É indiferente
Para a minha atuação em sala de aula				
Para o aperfeiçoamento da minha prática profissional				
Para a minha relação com os alunos				
Para a aproximação da escola com a comunidade				
Para o estímulo de produções escritas				

28. 27-FORMAÇÃO CONTINUADA PACTO/PNAIC. *

Como você avalia cada um dos aspectos relacionados à Formação Continuada do PACTO/PNAIC? (Marque apenas uma opção por linha)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Pouco importante	Não é importante	É indiferente
Para a minha atuação em sala de aula				
Para o aperfeiçoamento da minha prática profissional				
Para a minha relação com os alunos				
Para a aproximação da escola com a comunidade				
Para o estímulo de produções escritas				

29. 28-FAZENDO UMA AUTO AVALIAÇÃO, ANALISE AS QUESTÕES ABAIXO E RESPONDA: *

(marque apenas uma opção por linha)

Marcar apenas uma oval por linha.

	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	NÃO SABE
Meu crescimento profissional a partir da formação continuada					
Mudança de atitudes a partir da formação continuada					
Mudança da visão Campo X Cidade a partir da formação continuada					
Meu engajamento para promover articulação da escola com a comunidade					
Leituras e produções escritas a partir da formação continuada					

ANEXO C – Roteiro de entrevista dos professores

1. Na sua opinião que é ser professor da educação do campo?

2. Como você vê o trabalho pedagógico realizado pelos professores que atuam nas escolas do campo aqui no seu município? **Contempla a educação do Campo, Rural ou Urbana?**

3. Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação urbanocentrico que tem como referência a cidade. Desse modo, o que tem sido feito para mudar essa realidade no seu município?

4. O que é Educação do Campo para você?

CATEGORIA POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CONSIDERANDO O PERÍODO ABRANGENTE DE 2008 A 2018:

5. Existem programas de formação continuada de professores do **Governo Federal** na sua escola? Caso afirmativo qual (is)?

6. Existem programas de formação continuada de professores do **Estado** na sua escola? Caso afirmativo qual(is)?

7. Existem programas de formação continuada de professores do **Município** na sua escola? Caso afirmativo qual(is)?

8. Existem programas de formação continuada de professores do setor privado na sua escola? Caso afirmativo qual(is)?

9. As escolas do Campo fizeram adesão ao **PACTO/PNAIC**? A formação considerava a **especificidade** do Campo ou era realizada da mesma forma que a da educação urbana?

10. As escolas do Campo fizeram adesão ao **Programa Despertar** – SENAR/BA. A formação que vocês receberam durante esses 10 anos foi suficiente?

11. Fale sobre a Didática do Programa Despertar, ela contempla a educação do Campo? Esse programa dar autonomia nas aulas ao professor ou vem engessado? Justifique sua resposta.

12. A Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga fez a adesão ao Programa Escola Ativa em 2011. A formação que você recebeu durou quanto tempo? foi suficiente?

13. A Didática do Programa Escola Ativa contemplava a educação do Campo? Esse programa dar autonomia nas aulas ao professor ou vem engessado? Justifique sua resposta.

14. O Material didático do Programa Escola Ativa contemplava de maneira satisfatória a Educação do Campo?

15. A formação recebida pelos programas de formação continuada em Itapetinga tem contribuído positivamente para a sua prática pedagógica como educadora do Campo?

16. Qual a sua opinião em relação a nucleação e fechamento de algumas escolas do Campo em Itapetinga?