



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

RAMON ROSENO ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE
SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL DE DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL
PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, SERRA DO MEL – RN**

MOSSORÓ – RN

2021

RAMON ROSENO ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE
SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL DE DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL
PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, SERRA DO MEL – RN**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

MOSSORÓ – RN

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

A474f Alves, Ramon Roseno. Formação de Professores
da Educação do Campo:
uma análise sobre o perfil profissional de
docentes da Escola Estadual Padre José de
Anchieta, Serra do Mel - RN / Ramon Roseno Alves.
- 2021.
84 f. : il.

Orientador: Emerson Augusto de Medeiros.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Educação do Campo,
2021.

1. Educação do Campo. 2. Formação de
Professores. 3. Escola do Campo. 4. Profissão
Professor. 5. Perfil Profissional Docente . I.
Medeiros, Emerson Augusto de, orient. II. Título.

RAMON ROSENO ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE
SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL DE DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL
PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, SERRA DO MEL – RN**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Defendida em: 05 / 11 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Presidente

Prof. Dr. José Erimar dos Santos (UFERSA)
Membro Examinador



Prof.^a Dr.^a Maria Nahir Batista Ferreira Torres (UECE)
Membro Examinador

A meu Pai, Raimundo Alves da Silva (in memoriam), que sempre sonhou em ver seu filho na universidade, não medindo esforços para tal aspecto. Homem de fé e esperança, que mesmo passando por todas as adversidades da vida, conseguiu conduzir a formação dos seus filhos até os seus últimos dias de vida, nos formando para a vida como pessoas de valores, alicerçados na educação e respeito ao próximo. O Senhor me deu forças para concluir essa jornada. A ti, meu amor e gratidão, meu eterno herói!

A Deus, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, me abençoando, dando saúde e forças nos momentos em que mais precisava. Por confiar em ti, a caminhada se tornou um fardo possível de se carregar.

A toda minha família, em especial, minha querida Mãe, Meris Roseno de Sales Alves, que também esteve ao meu lado do início ao fim desta primeira trajetória acadêmica, me incentivando sempre a não desistir, somando forças junto a mim nos momentos em que mais precisei de amparo, proteção e cuidados. Meu amor por ti é infinito, minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador de todas as coisas, por me proporcionar concluir mais uma etapa da minha vida, a tão esperada graduação. Sinto um êxtase dentro de mim inexplicável. Me sinto maravilhado e grato por louvar a ti mais essa conquista. Tu és bom o tempo todo!

Agradeço a minha querida e amada Mãe, Meris Roseno, por estar ao meu lado sempre apoiando minhas decisões e incentivando a não desistir. Me recordo das muitas vezes em que pensei em pausar a vida acadêmica e ela me dizia: “não faça isso meu filho, persista, por mim... Por seu Pai (*in memoriam*)”. Tais palavras traziam consigo um significado tão grande que me reenergizavam no mesmo instante, e desistir, se tornava a última coisa que meu coração desejava. Hoje, com muita alegria, a Senhora poderá dizer que tem um filho formado, minha Mãe. Foi por ti, por meu Pai e por minha irmã, que aqui estou.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros, que com toda sua gentileza e profissionalismo me conduziu por todo este percurso monográfico. Lhe agradeço por confiar e acreditar em meu potencial, me fazendo trilhar também no Programa de Iniciação Científica – PIBIC como pesquisador iniciante, título este muito importante para meu crescimento profissional. Como sempre costumo dizer a cada e-mail enviado/recebido, me faltam palavras para agradecer tamanho empenho e comprometimento comigo. Quero lhe dizer que és um ser de grande luz, um homem que tem todo meu respeito e que ainda vai crescer muito, pois merece isso. Além de um professor/orientador, saiba que és para mim um Pai acadêmico, que tenho muito orgulho!

Agraço aos docentes da LEDOC/UFERSA, por me proporcionarem todo o ensinamento que possuo hoje, sobre vários aspectos de minha formação e habilitação. Graças a cada um de vocês, serei um profissional comprometido com a Educação, valorizando tudo o que discutimos ao longo da graduação e buscando promover uma verdadeira educação do/no campo. Que se registre aqui minha admiração e carinho por todos.

Agradeço a todos os meus amigos e colegas da graduação, em especial ao grupinho, denominado “Galera do Tchê”. São eles: Natália Sena, Núbia Rosendo, Tenille Torres, Usterlana Pereira, Henio Magno, Kezia Raquel, Ana Paula Silva, Hyanka Thayse e Diogo Moura. Saibam que sou muito grato pela vida e companheirismo de cada um de vocês. No momento em que mais precisei de amparo (quando perdi meu Pai), vocês estiveram comigo e somaram forças para que eu não desistisse da graduação. Jamais esquecerei deste momento, bem como do dia em que fizemos aquela foto segurando a bandeira do Brasil, no dia que voltei à Universidade. Vocês moram em meu coração.

Agradeço a minha irmã, Rayneyde Roseno, que com sua ternura sempre me incentivou e também ajudou no que pôde, buscando me deixar menos atarefado, para que assim pudéssemos ter mais momentos em família. Obrigado por me ajudar nos trabalhos, nas escritas, em propostas para trabalhos didáticos, metodologias para as aulas, dentre outros. Você é a melhor irmã que alguém poderia ter.

Agradecer ao meu querido amigo, Jorge Luís Garcia, por ceder a mim uma de suas poesias para compor as partes iniciais deste trabalho, na qual se destaca a gratidão como algo ímpar. Saiba que você é muito querido para mim e seus textos me fazem muito bem ao coração. Obrigado por tudo!

Agradeço ao meu amigo, Paulo Oliver, por tantas vezes ouvir meus desabafos, tanto pessoais, quanto acadêmicos. É muito bom ter pessoas assim, que nos ouçam, sem julgar, e que no fim ainda nos aconselham. Sua alegria me encanta e sua amizade é um grande presente para mim. Obrigado por sempre ouvir minhas perturbações diárias.

Agradeço a Natália Sena, minha grande amiga da graduação para a vida. Apesar de não sermos da mesma turma, cursamos muitas disciplinas juntos e isso nos aproximou muito. Sou grato por todos os momentos que vivemos e ainda iremos vivenciar. Saiba que és muito querida para mim, assim como sei que sou para ti também.

Agradeço a minha tia Núbia, que esteve comigo durante todo o percurso da graduação, cursando os mesmos períodos que eu cursei. Sua presença ao meu lado me fortificou e fez com que juntos atravessássemos os muitos percalços que encontramos ao longo da caminhada. Nossa sintonia vai além dos laços de família. Gratidão pela parceria e amizade.

Agradeço ainda a minha comunidade, a Vila Sergipe, em Serra do Mel – RN, local este em que resido desde que nasci, conhecendo a todos. Ainda me recordo das felicitações tidas quando fui aprovado na graduação. Guardo com carinho todas as vibrações das pessoas que torceram para me ver formado, como professor. Este título não é somente meu, mas também de minha comunidade, a minha “grande família”.

Também agradeço a todas as pessoas que me cederam “carona”, tanto para ir quanto para voltar a universidade. A vida de estudante não é fácil, e para realizar seu sonho cada um tenta dar o máximo de si. Assim, minha gratidão aos conhecidos e também desconhecidos, que não tiveram medo de ceder esta ajuda a mim e também aos meus colegas. Aos taxistas, moto taxistas, particulares, vans, caminhoneiros e outros, os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço à Escola Estadual Padre José de Anchieta – EEPJA, nas pessoas de Roberto Araújo e Elilde Araújo, gestores dessa instituição, que além de ser o *locus* da minha pesquisa, também foi palco de quase toda minha trajetória acadêmica enquanto licenciando, onde

desenvolvi estágios, formações e o Programa de Iniciação à Docência – PIBID. Obrigado por sempre estarem de portas abertas para me receberem.

Também estendo meus agradecimentos a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, nas pessoas de Iris Azevedo e Akinoã Santos, gestoras desse espaço, que prontamente receberam a mim e outros colegas para o Programa Residência Pedagógica, versão 2020 - 2022, que foi vivenciado até então. À todos que formam esta belíssima instituição de ensino, meus sinceros votos de agradecimento. Fazer parte desta equipe escolar foi muito significativo para meu crescimento profissional.

Agradeço aos sujeitos da pesquisa, os professores do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio da EEPJA, por disporem do seu tempo para responder ao questionário que lhes foi encaminhado. As contribuições tidas por meio dos seus registros foram de grande relevância para o sucesso deste trabalho. Nada seria concretizado sem a ajuda de vocês. Obrigado de verdade!

Agradeço também à Banca Examinadora deste trabalho, que com muito respeito e seriedade se fez presente em sua leitura e apresentação, trazendo apontamentos indispensáveis e referenciando a mim o título de Licenciado em Educação do Campo. Muito obrigado!

Por fim, agradeço a todos que estiveram comigo e somaram energias positivas para que eu chegasse ao término do Curso LEDOC/UFERSA. Ademais, não foi uma batalha fácil, havendo diversos percalços que me levaram a desistir inúmeras vezes. Mas eu venci e aqui estou. Ao escrever esses agradecimentos, lágrimas escorrem por todo meu rosto, pois se passa um filme em minha cabeça, por tudo que vivenciei ao longo de quase cinco anos de graduação. Tudo o que sinto é muito gratificante. Assim, que fiquem aqui registrados os meus sinceros agradecimentos a todos/as!

Gratidão!
Talvez eu não chegue até a lua,
Mas por favor não exclua,
O sentimento de gratidão do coração.
Das manhãs que invadem nossas janelas, pela
inspiração.
E sim, sou grato um tantão.
Pelo ontem, hoje e amanhã que virão.
Recheados de gratidão.
E esperança de novos dias dessa imensidão.
Talvez, eu não alcance até as estrelas.
Mas com certeza, as alcanço pelo meu olhar.
Mesmo assim, sou grato, um tantão.
Pelo amor, carinho e abraço apertado.
E por estender o braço, quando necessário.
Meu coração só exala gratidão.
Obrigado!

(Jorge Luís Garcia)

RESUMO

O presente trabalho aborda como tema central a Formação de Professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola situada em contexto campestre. Como objetivo geral, buscamos analisar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN. No que se refere aos objetivos específicos, foram pensados três, quais sejam: (1) caracterizar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN; (2) entender sobre como se dá a formação, inicial e continuada, dos professores da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN, para a atuação no contexto da Educação do Campo; (3) identificar se há particularidades referentes à Educação do Campo nas práticas pedagógicas dos professores que residem na comunidade e dos professores que residem na cidade, da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN. Quanto aos aspectos metodológicos, salientamos que a pesquisa foi realizada considerando a abordagem qualitativa, tipificada como um estudo exploratório e descritivo, na qual a técnica de produção dos dados foi um questionário constituído por 10 (dez) questões abertas. O *lôcus* do estudo foi a Escola Estadual Padre José de Anchieta, localizada na Vila Brasília, em Serra do Mel/RN. No que concerne aos sujeitos da investigação, participaram quinze docentes, que subdividem a docência entre os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além desses aspectos, frisamos a leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola. Como conclusões do trabalho, pontificamos que os docentes possuem formação inicial em nível superior, porém, não vivenciaram momentos formativos sobre a Educação do Campo. No que toca à formação continuada, percebemos que os professores pesquisados demarcam a ausência de ações formativas, a partir do sistema estadual de educação, que os permitam compreender e atuar contextualmente na Educação do Campo. A formação continuada é, na maioria das vezes, desenvolvida como iniciativa dos próprios professores nas áreas de conhecimento em que realizaram a formação inicial. De forma geral, identificamos nas práticas pedagógicas iniciativas de contextualização do conhecimento local junto aos conteúdos curriculares trabalhados na escola.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Escola do Campo. Profissão Professor. Perfil Profissional Docente.

ABSTRACT

The present work deals with the central theme of Teacher Education in the final years of Elementary and High School in a school located in a rural context. As a general objective, we seek to analyze the professional profile, in terms of initial and continuing education, of teachers at the Padre José de Anchieta State School, Serra do Mel - RN. With regard to specific objectives, three were considered, namely: (1) to characterize the professional profile, in terms of initial and continuing education, of teachers at the Padre José de Anchieta State School, Serra do Mel - RN; (2) it understands how the formation, initial and continued, of the teachers of the State School Padre José de Anchieta, Serra do Mel - RN, for acting in the context of Rural Education; (3) identify whether there are particularities related to Rural Education in the pedagogical practices of teachers who reside in the community and teachers who reside in the city, from the Padre José de Anchieta State School, Serra do Mel - RN. As for the methodological aspects, it is worth noting that a survey should be carried out considering a qualitative approach, typified as an exploratory and descriptive study, in which the data production technique was a questionnaire consisting of 10 (ten) open questions. The locus of the study was the Padre José de Anchieta State School, located in Vila Brasília, in Serra do Mel/RN. With regard to the subjects of the investigation, fifteen teachers participated, who subdivide the teaching between the final years of Elementary School and High School. In addition to these aspects, we emphasize the reading of the School's Pedagogical Political Project. How to do the work, we point out that most teachers have initial training at a higher level, however, they have not experienced training moments on Rural Education. With regard to continuing education, we noticed that the surveyed teachers demarcate the absence of training actions, from the state education system, which understand them and act contextually in Rural Education. Continuing education is, in most cases, developed as an initiative of the teachers themselves in the areas of knowledge in which they underwent initial training. In general, we identified initiatives in pedagogical practices to contextualize local knowledge along with the curricular contents worked on at school.

Keywords: Countryside Education. Teacher training. Country School. Profession Teacher. Professional Teacher Profile.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola EFAMEL em seu processo inicial de construção.....	37
Figura 2 – Fachada da EEPJA.....	38
Figura 3 – Fachada da EMVRN.....	40
Figura 4 – Recorte geográfico do município de Serra do Mel – RN	41
Figura 5 - Organização do Questionário visando contemplar os objetivos específicos e eixos temáticos.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visão e Missão escolar da EEPJA.....	43
Quadro 2 – Formação continuada desenvolvida pelos docentes da EEPJA.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação funcional dos docentes da EEPJA.....	56
Gráfico 2 – Ano em que os docentes começaram a trabalhar na Educação.....	57
Gráfico 3 – Início do trabalho na Educação do Campo e na EEPJA.....	58
Gráfico 4 – Município/Estado em que os docentes da EEPJA residem.....	59
Gráfico 5 – Disciplinas ministradas pelos docentes no ano de 2021.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEPJA	Escola Estadual Padre José de Anchieta
EFAMEL	Escola Família Agrícola de Serra do Mel
EMVRN	Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEAS	Grupo de Estudos e Ação Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITO(S), MARCOS LEGAIS E FORMAÇÃO DOCENTE	20
2.1	Educação do Campo e Escola do Campo	20
2.2	Marcos legais da Educação do Campo e da Formação de Professores	24
2.3	Formação de Professores do Campo	31
3	BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DE SERRA DO MEL – RN	36
3.1	Escolas do Campo do Município de Serra do Mel – RN	36
3.2	A Escola Estadual Padre José de Anchieta – EEPJA: considerações a partir de seu Projeto Político Pedagógico – PPP	42
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	47
4.1	Abordagem Investigativa – pesquisa qualitativa	48
4.2	Tipo de estudo: exploratório e descritivo	50
4.3	Técnica de produção dos dados: o questionário	51
5	PERFIL PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EEPJA, SERRA DO MEL – RN.....	55
5.1	Perfil profissional docente da EEPJA.....	55
5.2	Formação de professores para atuação no contexto da Educação do Campo...	63
5.3	Práticas pedagógicas dos docentes e Educação do campo.....	68
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE A – TCLE.....	82
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	83

1 INTRODUÇÃO

A educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém (SHOR; FREIRE, 1986, p. 46).

O presente trabalho tem como objetivo geral “Analisar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN”, buscando compreender se é específica (a formação docente) ou não para o contexto laboral, e como a escola encontra-se situada, no ensino “no” ou “do” campo.

Entendemos que a formação de professores é de extrema importância, salvo que os professores serão o aporte dos seus alunos na busca do conhecimento pleno e de qualidade, independentemente da área a ser trabalhada, proporcionando a esses uma formação de seus conhecimentos sociais, críticos, intelectuais, cognitivos, entre outros. Em sua formação inicial, o professor deverá aprender, sobretudo, acerca das práticas pedagógicas e a didática para que possa mediar os conhecimentos da melhor forma possível, pois são saberes necessários para um bom processo de ensino e aprendizagem (TARDIF; RAYMOND, 2010).

Para além da formação inicial também se faz necessário que o professor busque uma educação continuada, visto que é também outra forma de aperfeiçoamento/construção dos seus saberes, buscando assim promover um ensino cada vez melhor aos seus educandos. Atualmente, sabemos que a Educação Superior inicial – licenciatura, bacharelado e curso tecnológico – não basta mais, sendo necessário que o professor esteja em constante processo de formação, buscando tanto formações continuadas, a exemplo de pós-graduações (especializações, mestrados e doutorados), quanto desenvolvendo projetos, como ações e extensões.

A educação é primordial para todos, sendo indispensável na boa formação de sujeitos na sociedade. Compreende-se por essa o modo de socialização com as pessoas, e a continuidade do desenvolvimento físico e moral do sujeito. “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2007, p. 10, grifo do autor).

Ao abordarmos a educação, percebemos que a escola e o professor agem como os principais norteadores do aluno na busca pela aprendizagem, e para que essa seja possível há um caminho árduo a percorrer, especialmente ao nos retratarmos ao contexto do campo. Nele,

há particularidades presentes, sobretudo, no ensino, que em grande parte dos casos dispõe de uma educação urbana, assim, não considerando o espaço rural e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na Educação do Campo, eixo medular deste trabalho, os professores também devem estar em constante formação, tendo em vista os espaços nos quais estão inseridos. Acontece que muitos desses educadores que no campo atuam não atendem aos requisitos que o denominam como educadores do campo, a começar por sua formação não específica para a área, bem como um ensino descontextualizado com o espaço campesino, compreendendo assim uma visão de educação urbanizada presente no campo.

Sendo assim, este estudo, ao buscar analisar a formação inicial e continuada de professores do campo, teve como problema investigativo a seguinte questão: **Qual o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN?**

Tratando do objetivo geral da investigação, salientamos, outra vez, a necessidade de analisar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN. Para estudantes das licenciaturas, como é o nosso caso, apresentar trabalhos como este, sobre formação docente, é muito significativo, uma vez que é repleto de sentido, por tratar-se de uma pesquisa em seu local de origem. Assim, no que se refere aos objetivos específicos, destacamos:

- Caracterizar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN;
- Entender sobre como se dá a formação, inicial e continuada, dos professores da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel, para a atuação no contexto da Educação do Campo;
- Identificar se há particularidades referentes à Educação do Campo nas práticas pedagógicas dos professores que residem na comunidade e dos professores que residem na cidade, da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel.

Para alguns estudiosos da área, a exemplo de Arroyo; Fernandes (1999), Molina (2004) e Arroyo (2007), há particularidades entre a educação “no” e “do” campo. No primeiro caso, compreendemos a educação no campo como uma educação rural, na qual as bases teóricas e as metodologias trabalhadas são as mesmas da cidade, com pouca ou nenhuma relação ao campo, os professores não fazem uso do espaço para promover as discussões e utilizam-se apenas de recursos fixos da escola, não envolvendo o vivido do aluno e seus saberes. No segundo caso, temos uma educação construída, de fato, com os povos do campo, uma vez que há uma

contextualização com os saberes dos alunos e o espaço social em que se encontram. Vale dizer que, nesta perspectiva, os conteúdos atendem com base na identidade dos mesmos para que construam seus conhecimentos por meio do seu espaço, antes visto como excluído, construindo assim seu próprio pensamento crítico/reflexivo.

A Educação do Campo surgiu com o pressuposto de ser uma perspectiva de educação voltada ao campo e para o campo, sendo construída a agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, lavradores, etc. Através de políticas públicas instituíram-se decretos e leis que dão norte e regem essa educação, a do campo e para o campo. Políticas que ampliam a qualificação e a oferta da Educação Básica à Educação Superior a esses povos, firmando a importância de uma formação de qualidade no campo, ante à educação urbana (BRASIL, 2010). Sua característica principal é fazer com que os sujeitos do campo não precisem sair do seu local de vida para a cidade, dispondo assim de todas as formas de educação ali mesmo, onde residem.

Quando abordamos a educação do campo e a formação de seus professores, acreditamos ser pertinente destacar o contexto a que nos reportamos, principalmente, a especificidade das escolas em espaços rurais. Muitas dessas instituições do perímetro rural ainda atendem num ensino urbanizado, onde não há valorização da formação específica de professores do campo, e que ainda contam com muitos professores de áreas urbanas, que pouco compreendem sobre o ensino do campo e como este deve ser trabalhado nas escolas.

Quando se discute sobre educação do campo, a escola não necessariamente precisa ser vista entre quatro paredes. Segundo Caldart (2000, p. 39) “a escola atual nem sempre se constitui como um lugar de estudo, e também não é necessário estar em uma escola para estudar. Mas a escola pode ser um lugar em que se cultive o hábito, a disciplina e o jeito de estudar, especialmente nas novas gerações”. Entendemos que a escola não pode ser vista apenas como espaço físico, e o campo é um espaço que há muito a se aprender, devendo haver uma maior contextualização entre ele e a escola.

Esperamos que por meio de medidas públicas, como leis e decretos, seja possível nos próximos anos promover e difundir ainda mais o ensino da Educação do Campo e para o campo, em que seja desmistificado toda e qualquer semelhança com a educação urbanizada, atendendo de fato os povos que nele residem com um ensino contextualizado e de qualidade, no qual reproduzam seu modo de vida e se (auto) reconheçam enquanto sujeitos dignos de uma instrução tão boa quanto a perpassada nas escolas das cidades.

A partir do presente estudo, entendemos que ergueremos reflexões para que os professores da Escola Estadual Padre José de Anchieta - EEPJA, adotem uma postura mais contextualizada e voltada ao ensino do campo, considerando que há particularidades entre o

ensino urbanizado e campesino. Além do mais, também se faz necessário, que na medida do possível, estes desenvolvam uma formação continuada à sua formação inicial, tendo em vista um melhor ensino no campo, como a pós-graduação na própria educação do campo ou outra que seja dentro de sua linha de estudos, mas dê ênfase ao âmbito em que encontram-se inseridos como professores.

Para que se percebam tais aspectos é preciso enfocar na formação dos professores, tendo em vista o contexto do lugar em que trabalham, se possuem alguma formação continuada na área da Educação do Campo ou interdisciplinar, se adotam um ensino contextualizado, dentre outros aspectos. Sabemos que muitos professores não têm a formação específica para atuar nesses espaços, podendo assim, em alguns casos, não compreender algumas questões, como a aprendizagem por parte dos alunos, vindo a comprometer o ensino mediado.

Diante disso, é necessário que haja um ensino do campo e para o campo, e que os professores possam compreender este, utilizando-se de práticas interdisciplinares e contextualizadas frente às suas formações iniciais. Com isso, os educadores necessitam evitar trabalhar conteúdos escolares como se estivessem inseridos em escolas urbanas, pois não estão, e há particularidades a serem observadas.

No que toca aos aspectos metodológicos do estudo, informamos que este trabalho se constituiu por meio de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com quinze docentes da EEPJA, de um total de vinte profissionais de diferentes áreas disciplinares que atuam na instituição nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por meio desta pesquisa se construiu uma análise sobre a formação dos professores da escola em referência, buscando responder aos objetivos específicos apresentados em momento anterior desta introdução. Salientamos que a técnica de coleta dos dados condiz ao questionário, composto por questões abertas e fechadas, realizado de forma online (Google Forms). Declaramos também que a pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, haja vista que além do questionário utilizado como técnica de produção dos dados, tomamos como referência o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e outras informações, desenvolvidas na exploração/conhecimento da realidade estudada.

Apresentada a introdução (capítulo I) deste trabalho, considerando todos os aspectos necessários à importância da educação do campo, formação de professores, entre outros, aludiremos a seguir os capítulos que compõem o restante do texto, bem como as considerações finais.

No capítulo II, **Educação do Campo: conceito(s), marcos legais e formação docente**, realizamos uma discussão embasada em aportes teóricos, que discutirão a respeito da educação e escola do campo; os marcos legais da educação do campo e a formação de professores. Por

fim, não menos importante, a formação de professores do campo. Cada um dos tópicos elencará aspectos necessários à fundamentação teórica do estudo. Eles foram embasados por meio de diversos autores da área da educação (especialmente os autores de base crítica), bem como as leis, decretos e resoluções que normatizam o campo educacional.

No capítulo III, **Breves Apontamentos Históricos Sobre as Escolas do Campo de Serra do Mel – RN**, fizemos uma subdivisão em dois tópicos. No primeiro, abordamos as principais escolas públicas do referido município (Serra do Mel), sendo três em sua totalidade (duas abertas e uma fechada), apresentando o seu processo histórico e como o ensino se implementou desde o início das atividades. Já no segundo tópico, elencamos a respeito da EEPJA, trazendo considerações por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), mostrando metas, missões, princípios, projetos, formação docente, entre outros. Assim, consideramos este capítulo de suma importância para os demais, que abordaram a pesquisa.

No capítulo IV, **Percurso Metodológico da Pesquisa**, abordamos a respeito do processo metodológico da investigação, o que inclui: a abordagem qualitativa, o tipo de estudo (exploratório e descritivo) e técnica de coleta de dados (o questionário). Neste sentido, as questões de natureza metodológica que permearam a pesquisa serão o centro do capítulo em discussão.

No V capítulo, **Perfil Profissional de Docentes da EEPJA de Serra do Mel – RN**, fizemos a exposição e discussão da análise dos dados produzidos no estudo. Assim, os resultados obtidos se encontram estruturados por escrito e também foram textualizados em gráficos disponíveis e alinhados com ideias de autores sobre a formação de professores. Dentre as dimensões principais apresentadas estão: a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica dos professores, entre outros. Portanto, entendemos que o referido capítulo agrega a análise desenvolvida na pesquisa.

Ao término da apresentação dos capítulos elencados anteriormente, encontraremos as considerações finais, que situam um desfecho a tudo que veio sendo elencado desde o início da discussão, ainda na introdução, enfocando a importância de um ensino do campo e para o campo, com profissionais habilitados e conscientes de sua responsabilidade e importância nas escolas no campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITO(S), MARCOS LEGAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar uma Educação do Campo significa pensar o campo em toda a sua complexidade (MOLINA; JESUS, 2004, p. 7).

2.1 Educação do Campo e Escola do Campo

A Educação é algo muito importante que deve ser concebida ao sujeito e indispensável em sua formação enquanto ser humano. Ela não só pode ocorrer de maneira escolar, mas também por intermédio das vivências sociais, familiares, afetivas, entre outras, bem como no tempo de cada pessoa em sua plenitude. Haddad (2012) considera que a mesma é relevante, sendo a educação escolar um direito social básico, que deve ser garantido em qualquer momento. Para o autor,

Conceber a educação [escolar] como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal (p. 217).

Já Shor; Freire (1986) entende que,

A educação [escolar] é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém (p. 46).

O direito à educação brasileira se encontra legalmente estabelecido no Capítulo III da Seção I, no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988. Sendo assim, dispõe o seguinte trecho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada 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, 2016, p. 123).

Tanto na Educação como um todo, quanto nas Escolas do Campo, há de se destacar a importância dos Movimentos Sociais. Sua contribuição pela luta à Educação do Campo, formação de professores, acesso à educação, políticas públicas, entre outros, é muito significativa. Sendo assim, os “Movimentos Sociais se configuram como sujeitos produtores de

direitos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis e políticas educacionais [...]” (CAMPOS, 2012, p. 241).

Quando discutimos sobre a Escola, subentendemos que a mesma é um local de formação e conhecimento das crianças, jovens e adultos. É um espaço de formação significativa, em que os alunos têm acesso à educação formal, através de uma troca de conhecimentos entre professor e aluno, entre conteúdo e sujeito. Como diz Freire (1987, p. 68): "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". Machado (2017) contribui com a discussão quando diz que,

[...] entendemos que a escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo, que esta possui como função social a socialização dos saberes acumulados e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Portanto, para àqueles que vivem no campo, é também um espaço de luta e resistência (p. 2).

De acordo com Campos (2012, p. 239), o contexto do mundo rural veio se transformando por meio de movimentos sociais que se articularam no fim da década de 1980, quando ainda era vivenciado o término da ditadura militar brasileira, assim participando de diversos tipos de lutas tendo em vista a garantia dos seus direitos, sobretudo, o da educação do campo, que começa a ser discutida e trabalhada naquele período.

Para Arroyo (2011),

[...] a educação do campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO, 2011, p. 12, *apud* SILVA, 2018, p. 54).

Complementando Miguel Arroyo, entendemos que no processo de formação dos sujeitos do campo, além de uma efetiva Educação do Campo, faz-se necessário que haja também a Escola do Campo, que considere o contexto destes, e saiba promover o regime escolar necessário sem prejudicar o trabalho e o estudo. Neste sentido, “a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do campo. [...] Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (SÁ; MOLINA, 2012, p. 326). Assim, ambas interligadas (educação do campo e escola do campo) promoverão um efetivo resultado, o de uma verdadeira e sólida Educação do Campo e para o campo.

Acontece que por muito tempo a escola, situada no espaço rural, adotou uma postura educativa que não condizia ao seu contexto, dotando-se de uma cultura educacional urbanizada

que não pensava o contexto social dos povos que ali residem, e que defendia apenas exigências e demandas políticas e econômicas. Santos (2010) faz a seguinte colocação quanto à escola rural:

[...] escola enquanto instituição social tem desenvolvido uma educação para atender principalmente as exigências políticas e econômicas cujo objetivo em muitos dos casos não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam, particularmente a destinada a classe trabalhadora (p. 3).

Ainda segundo o autor, desses princípios criou-se o que denomina-se de educação rural, que teria como destinatários as classes trabalhadoras e demais moradores do campo, onde o conhecimento estaria centrado no pensamento latifundiarista, ou seja, onde haveria certo controle político e os conhecimentos perpassados não teriam contextualização com o campo. Silva (2016, p. 110) considera que “uma escola do campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista. Uma escola pública gerida pelo estado burguês, educadora dos trabalhadores camponeses”.

Todavia, faz-se necessário reconhecer a importância de um outro modelo de ensino nos espaços campestinos, visto que este é um espaço muito grande e significativo, em que há diversos tipos de sujeitos que necessitam de um ensino que atenda suas necessidades. “O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50). Considerando que o campo é um local de produção de saberes e de grande importância social, acreditamos que se faz necessário uma escola que cumpra os requisitos do ensino do campo e para o campo, que ajude “a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 27).

A Escola do Campo deve ser pensada como um espaço de formação de saberes por meio da realidade na qual os alunos encontram-se inseridos, dispondo de um ensino contextualizado e adequado à realidade situacional, nesse caso, o meio campestino. “As escolas do campo têm a função de pensar em âmbito político, social, cultural e econômico uma educação que, de fato, esteja voltada para os sujeitos que fazem parte da realidade camponesa” (TURELLA; PAGLIA, 2015).

Caldart (2000) acredita que as escolas do campo são um tipo diferente de instituição, ao reconhecerem e fortalecerem o sujeito do campo, suas histórias, saberes, contexto social, dentre outros aspectos, proporcionando um ensino mais humanizado, assim, voltando-se ao sujeito e reconhecendo seu papel como importante na sociedade. Fernandes (1999) também apresenta que:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (p. 33).

A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e produção da existência (MUNARIM, 2008). Também se faz necessário desmistificar o conceito de que os moradores do campo são leigos, atrasados e incapazes de possuírem o direito a uma educação de qualidade, tal como as pessoas que moram nos centros urbanos.

Embora hoje ainda vemos que a maioria das escolas do campo não reconheçam os sujeitos e continuam adotando as mesmas medidas das escolas urbanas, uma nova proposta de educação para os povos do campo tem sido pensada, a educação do campo [...] (SANTOS; VINHA, 2018, p. 9).

Com o intuito de proporcionar um novo olhar para a educação dos povos camponeses nasce a “Educação do Campo”, que intenta ser contrária ao pensamento da educação urbana no meio rural. Advinda da luta dos movimentos sociais e políticas públicas, ela tem sido de suma importância para promover a verdadeira educação do e para o campo, com um ensino contextualizado e professores formados com um olhar mais atento e sensível para a área. Além disso, também busca “[...] igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica” (HADDAD, 2012, p. 219).

A educação do campo se contrapõe às tendências que hoje se mostram marcantes da concepção de educação rural, presente no largo caminho histórico da educação para as populações camponesas, que inferioriza o camponês e que ajuda a construção de um ideal de homem [sujeito] do campo, como o caipira, o analfabeto, o sem-terra, o marginal (MEDEIROS; DIAS, 2015, p. 119).

“Como podemos depreender, um projeto de educação para o campo deve contemplar em seu escopo a cultura dos povos do campo, o saber popular, a filosofia de vida, os espaços, os tempos e as experiências dos sujeitos de tal contexto social” (SILVA; ARRUDA, 2019, p. 56). Este (projeto de educação) busca valorizar as populações rurais, mostrando que é possível promover um ensino que os forme, valorizando sua cultura e suas condições de aprendizagem. Tanto Munarim (2008), quanto Fernandes e Molina (2004), apresentam que a educação do campo deve ser posta aos seus variados sujeitos, sejam agricultores, ribeirinhos, assentados,

pescadores, sem-terras, caboclos, entre outros, em que a produção de subsistência seja fundamentada por meio da natureza, seja de forma direta ou indireta.

É importante salientar que o campo não é uma particularidade, nem uma particularidade menor, diz respeito a uma boa parte da população do país, pois, se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Impossível pensar em um projeto de país, de nação, sem pensar num projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação (TURELLA; PAGLIA, 2015, p. 8).

Neste sentido, o campo não pode ser menosprezado ou minimizado. Sua importância é imensa, pois além de gerar toda a base alimentar dos sujeitos ainda é o espaço que concentra uma parcela muito significativa da população do País, e os sujeitos que no campo vivem também precisam dispor do acesso à educação e a escola, pois é um direito assegurado em Lei. “A educação do campo é gestada num ‘movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história’” (CALDART, 2001, p. 26, *apud* SANTOS, 2019, p. 47).

Consideramos que uma grande parcela da população é do campo e, portanto, deve também ser instruída com um ensino escolar que lhes dê a possibilidade de pensar criticamente e envolver o seu contexto no processo de ensino e aprendizagem, promovendo, de fato, um ensino do campo, e não no campo, onde a educação urbana é trazida e repassada sem nenhum vínculo por “professores pouco didáticos” e sem metodologias a desenvolver nesse espaço. Sendo assim, “[...] a educação partilharia do ideal de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos a um lugar e a um projeto de sociedade” (SANTOS, 2019, p. 25), e “a escola é a principal mediadora dessa relação de pertencimento, que não termina na demarcação de um lote de terra” (SANTOS, 2019, p. 27).

2.2 Marcos legais da Educação do Campo e da Formação de Professores

Compreender as Leis e Diretrizes operacionais que regem o ensino da Educação do Campo também se faz importante, pois é preciso ter em vista essa discussão que é a das políticas públicas nacionais de educação. Tais documentos normativos buscam equalizar, em certa medida, o ensino para os povos do campo, apresentando orientações específicas de ensino, em que possa ser contemplada uma educação do e para o campo, e que os seus profissionais sejam regidos por formações específicas, a exemplo dos cursos de Licenciatura – Interdisciplinar – em Educação do Campo – LEDOC e Pedagogia da Terra.

Considera-se que quanto maior os avanços, maiores também são as críticas pregadas aos documentos normativos, sobretudo “ao projeto de escola hegemônico e a construção de referências empíricas e teóricas por políticas de educação do campo, contrapondo-se não somente a histórica negação do direito, mas à perspectiva de educação burguesa” (SILVA, 2016, p. 114). As pautas para que atualmente hajam leis e decretos que redijam a educação do campo não foram fáceis de serem conquistadas, sobretudo pelo não olhar dos órgãos federais a essa modalidade de ensino, onde seus aspectos não podem em hipótese alguma serem comparados ou trabalhados como os da educação urbana, visto que há particularidades.

Os marcos legais a que são dados mais ênfase nessa discussão são os da resolução do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB de 2002, com mais de 26 artigos, a de 2015 que dispõe sobre a formação de professores, bem como o decreto lei do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com cerca de 18 artigos. Todos são de suma importância para o desenvolvimento e a formação de uma verdadeira e sólida Educação do Campo, considerando os aspectos e variáveis necessárias para sua real efetivação. Por meio de tais documentos legais, as escolas do campo vêm se tornando um ambiente com os mesmos aspectos e qualificações das escolas situadas em áreas urbanas, deixando a desejar em seu processo de ensino e aprendizagem, mesmo que ainda em constante processo de aperfeiçoamento.

Sendo assim, com os avanços ocasionados ao longo de alguns anos, foram possibilitadas algumas especificidades positivas para a educação do campo, trazendo um olhar mais voltado a sua população, buscando assim superar as desigualdades de ensino quando comparadas as das populações situadas nos centros urbanos. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394), de 1996, onde já fora reconhecida a necessidade de formular uma adequação da educação básica em âmbito rural. Sendo assim, em seu art. 28, dispõe-se que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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, 1996).

Silva (2016) destaca que só com o parecer CNE/CEB, nº 36 de 2001, e a Resolução CNE/CEB, nº 01/2002, é que são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Sendo assim, o art. 2 vem definir a identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Ao todo, a resolução CNE/CEB, nº 1 de 03 de abril de 2002, conta com 26 artigos que buscam reconhecer o modo de vida próprio e social dos povos do campo, sua diversidade e importância para o meio rural, reconhecendo sua identidade, e assim propiciando novas diretrizes para a educação do campo e para as escolas do campo, independente do contexto caracterizado, seja indígena, quilombola, ribeirinho, caboclo, dentre outros.

A referida resolução estabelece a necessidade do “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (BRASIL, 2002, p. 2); já em seus artigos 20 e 24, é estabelecido que deve-se “possibilitar o estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 2). A mesma ainda considera em seu artigo 5º a importância que “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (BRASIL, 2008, p. 2). Ainda considera a importância dos deslocamentos, apresentando que devem ser feitos nas menores distâncias possíveis, privilegiando sempre o campo, evitando a ida para as cidades (BRASIL, 2008, p. 3).

Falar de Educação do Campo também traz a importância de discutirmos a relevância dos transportes escolares para locomoção dos estudantes das suas residências até as escolas dos respectivos espaços rurais. Tomando por base esse viés, também há uma resolução que dispõe sobre tal, estando também presente dentro do Código de Trânsito Brasileiro – CTB, na Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, nos artigos 137, 138 e 139. A mesma traz em seu artigo de nº VIII a obrigação do cumprimento das normas deste código, sobretudo no que tange aos transportes escolares.

Buscando a garantia e o fortalecimento da educação do campo e para o campo, o Presidente em exercício da época, Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu em 04 de novembro de 2010 o decreto Lei nº 7.352, que discorre a respeito da Política de Educação do Campo, e do PRONERA. Para Hage (2019, p. 179), “[...] esse decreto assegura o PRONERA como programa que integra a política de educação do campo do país e explicita, com maior detalhamento, seus objetivos, beneficiários, natureza dos projetos a serem apoiados, referências para a gestão do programa e fontes de financiamento”. O decreto institucionalizado contempla cerca de 18

artigos, e alguns dos que merecem uma maior atenção serão apresentados a seguir, a começar pelo artigo nº I:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 1).

Ainda no artigo I é apresentado dentro dos seus incisos como são definidas as populações do campo, compostas, sobretudo, de agricultores, pescadores, caboclos, quilombolas, assentados, acampados e outros. Também é apresentado neste a definição de Escola do Campo. Vejamos:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Em seu artigo V, o decreto faz uma discussão sobre a formação de professores da educação do campo, assim, observando “[...] os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009” (BRASIL, 2010, p. 3). Assim, em seu inciso II, apresenta que:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 3).

Consideramos o PRONERA de grande importância para a formação de professores, visto que muitos desses desenvolvem a docência sem ainda ter a habilitação necessária, no caso, a licenciatura. Quando fazemos uma discussão sobre a formação do professor da educação do campo percebemos a importância da qualificação e formação, para que possam desenvolver suas atividades com mais metodologias, mais êxito, e que considere respectivamente as especificidades do campo.

Em seu artigo XXI, o decreto em discussão faz jus a integração da Educação do Campo em sua discussão. Assim, “executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário [à época] pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo”

(BRASIL, 2010, p. 5). Posteriormente no artigo XXII, são apresentados os objetivos do PRONERA, integrado à educação do campo. São eles:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Ao se falar em Educação do Campo também se faz necessário discorrer a respeito do regime de alternância, compreendido entre um tempo escola, onde o aluno vai até o espaço de educação formal instruir-se dos conhecimentos das disciplinas, mediado pelo professor, e o tempo comunidade, onde este pode ficar na sua comunidade, mais especificamente em períodos de colheitas, plantações, etc., e desenvolver alguma atividade em casa durante tal período.

Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai [...] (BRASIL, 2006, p. 1).

Evidenciamos, também, no Parecer do ano de 2006, que a Pedagogia da Alternância cumpre perfeitamente dispositivos da Lei nº 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas. No particular, os pareceres CNE/CEB nº 5/97 e nº 10/2005 também são esclarecedores em sua interpretação, quando o Conselho Nacional de Educação faz uso de suas funções normativas e de supervisão (§1º do artigo 9º da LDB) e, de modo especial, o Parecer CNE/CEB nº 30/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (BRASIL, 2006, p. 9).

Em se tratando da formação de professores, a resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Essa resolução revogou a anterior publicada em 2002, em 18 de fevereiro, que, em acordo com a pauta nacional defendida, especialmente, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), defendeu mais do que nunca a necessidade da formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

“Em uma dimensão histórica, [...] de todos os documentos que abordaram a formação de professores da Educação Básica, essa resolução é a que melhor preceitua orientações com

vistas à sua qualificação” (MEDEIROS; DIAS; OLINDA, 2020, p. 15). Segundo os autores, aqui há uma valorização da formação docente em termos de formação inicial e continuada, bem como agrega outras variáveis, como os salários, jornadas de trabalho, experiência profissional, dentre outros. Por meio dessa resolução, no Capítulo I que discorre sobre as Disposições Gerais, podemos dar ênfase aos artigos I, II e III. Os mesmos abordam que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação [...] (BRASIL, 2015, p. 2-4).

De maneira geral, o primeiro artigo traz a institucionalidade da resolução, e define os princípios e fundamentos para a formação inicial e continuada por meio de três incisos que são apresentados logo abaixo. Já o segundo artigo refere-se às diretrizes de aplicação desses profissionais, que devem ocorrer em diversos espaços de educação, sobretudo, do campo, local que faz jus a este trabalho, além de outros como indígena, quilombola e a distância. Por fim, o terceiro artigo apresenta uma continuidade ao anterior, trazendo em consonância a inserção desses profissionais nos mais variados espaços de ensino e em todas as suas etapas de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No artigo 3º, do parágrafo VI da resolução, se destaca o projeto de formação docente e as etapas que deve contemplar.

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
 II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
 III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
 IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
 V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos

professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Tal parágrafo traz considerações bem significativas, porém, entendemos que ainda falta muito para que tudo isso aplique-se aos cursos formativos de professores, uma vez que muito do que no documento normativo é trazido acima não é considerado, sendo visto como desnecessário. Segundo Medeiros, Dias e Olinda (2020, p. 16) “[...] apesar dos avanços do ponto de vista normativo, não acreditamos que haja grandes êxitos no contexto real dos cursos de formação inicial docente”. Apesar de haverem boas resoluções e outros marcos legais, entendemos que ainda há muito o que se fazer, sobretudo em termos práticos, uma vez que “[...] mesmo com os documentos legais disponíveis no País, ainda há sérios problemas de cunho administrativo, organizativo e pedagógico-curricular [...]” nos cursos de formação docente (MEDEIROS; DIAS; OLINDA, 2020, p. 16).

Vale ressaltar, que infelizmente no ano de 2019 foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 20 de dezembro, que revogou a resolução de 2015. Alinhada ao sistema mercadológico, tal dispositivo auferiu também uma Base Nacional Comum, a BNC-Formação, que enfatiza a dimensão das competências para a formação inicial docente. Esse aspecto também é válido para a Resolução de 27 de outubro de 2020, que homologou diretrizes e a BNC-Formação, para o âmbito da formação continuada dos professores da educação básica (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

Diante do que aqui foi sistematizado, entendemos que os marcos legais para a educação do campo e formação de professores/as são bons (com exceção das resoluções de 2019 e 2020) enquanto teoria, mas na prática ainda há muito a se avançar, sobretudo, no que tange à formação de professores, onde a prática e as políticas educacionais ainda são rasas. Como destaca Hage (2019),

A situação de penúria ainda vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural nos faz compreender com mais clareza as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação ofertada no campo em nosso país (p. 181).

Tal penúria enfatizada pelo autor pode ser representada pela falta de educadores nas escolas que se situam no campo ou nas cidades, mas que atendem aos alunos destes espaços. Também pela falta de acesso de muitos estudantes às escolas, sobretudo, pela falta de transporte, que muitas vezes não há em comunidades rurais, mesmo com os projetos escolares

federais, como o projeto “Caminho da Escola¹”. Também em virtude dos conteúdos trabalhados, que muitas vezes não fazem jus ao ensino contextualizado e não levam em conta as vivências e experiências dos alunos, dentre outros aspectos.

Por meio desses documentos legais são instituídas as bases da educação do campo, apresentando tanto considerações sobre a formação de professores necessárias, quanto os princípios das escolas e sujeitos que nelas se encontram inseridos. Diante disso, Silva (2016) considera que há “um cenário relativamente favorável para mudanças na forma escolar, criando possibilidades de disputa do projeto de escola e avanços na perspectiva de uma educação emancipatória”. Todavia, lembramos que o cenário político no Brasil no ano de 2021 não é animador.

2.3 Formação de Professores do Campo

Para Gasque e Costa (2003, p. 55), “formação pode ser entendida como ‘a ação ou o efeito de formar ou formar-se; maneira pela qual se constitui um caráter, mentalidade; disposição’ [...]. Essa definição sugere duas ideias: uma, a de processo; outra, a de constituição de conhecimento ou de competência.”. Segundo Brito (2008) “na formação do professor, seja para a educação básica, seja para a universidade, é imprescindível que os profissionais [...] produzam saberes que os tornem cada vez mais competentes e ativos no processo de ensino-aprendizagem” (BRITO, 2008, *apud* ASSIS; LOPES; VERA, 2012, p. 5).

Entendemos por formação inicial docente, a qualificação profissional obtida em nível superior em cursos de licenciatura que habilitam legalmente o profissional a exercer a profissão de professor numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação básica, portanto, é no nível acadêmico da graduação que essa formação deve se dar, pois é num curso superior de licenciatura que se dá a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação docente (MARON; LIMA FILHO, 2011, p. 4-5).

Em se tratando de Educação do Campo, as lutas por uma formação de professores que atendessem aos anseios dos povos do campo não são recentes. Faz-se necessário considerar que diversos entraves ocorreram para que fosse conquistado o direito a uma formação inicial específica para professores desse espaço, onde se considerasse as particularidades do campo.

¹ “Caminho da escola” é um programa do Governo Federal que busca fazer a renovação, padronização e ampliação da frota de veículos, do tipo ônibus, micro-ônibus, lanchas, bicicletas e outros, para atender a demanda dos alunos das escolas públicas das mais diversas regiões do Brasil. Os transportes podem ser adquiridos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ou por meio de crédito ofertado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES.

Assim, “vimos até agora uma educação no campo, ou seja, uma educação rural, pensada para a cidade aplicada ao campo” (SANTOS; VINHA, 2018, p. 5).

Ainda pensando nesse enfoque, Maia (2019, p. 101) entende que “há necessidade de políticas públicas que resgatem uma infraestrutura física e acadêmica para os que vivem no campo”. Para além da estrutura física e acadêmica, Silva; Arruda (2019) defende a importância de se ter uma modalidade de ensino para o campo, visto que esse não pode ser pensado na mesma direção da educação urbana. Assim, discorre que:

Precisamos de uma modalidade de educação que prepare profissionais para o campo e que pensem/vejam ‘o campo’ sob outra lógica de formação, diferente da educação rural. O campo precisa de advogados, médicos, professores, agrônomos, administradores, entre outros profissionais, mas formados não na perspectiva dos moldes capitalistas; espera-se que entendam o campo, sua história, sua realidade sociocultural (p. 68).

Buscando desmistificar o pensamento de uma educação do campo urbanizada, os movimentos sociais, sobretudo o MST, começaram uma grande organização coletiva, buscando defender uma verdadeira educação do campo, bem como profissionais habilitados a estarem aptos ao local em que estão situados: o campo. Neste sentido, os movimentos sociais defendem a importância de uma formação específica para o professor do campo. Segundo Arroyo (2007),

Os movimentos sociais vêm defendendo que os programas de formação deem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo. Os cursos de magistério e de pedagogia da terra vêm formando, nos últimos 15 anos, jovens inseridos no campo, que já trabalham como educadoras e educadores nas escolas rurais, nas escolas dos acampamentos, assentamentos ou nas escolas-família, das comunidades indígenas e quilombolas (p. 169).

É necessário destacar a presença e a força dos movimentos sociais na luta pela educação do campo, pois esses atuaram e ainda atuam como principais agentes pela luta dos direitos da população do campo, que por vezes é esquecida e relegada por agentes responsáveis pela sua efetivação. Sobre esse coletivo, Silva (2019, p. 68) acredita que “[...] os movimentos sociais devem continuar lutando pela educação do campo de que tanto os camponeses necessitam. Caso contrário, a educação praticada no campo terá apenas caráter de escolarização, e não de formação de atores sociais com uma identidade camponesa”.

A formação de professores da educação do campo em si traz uma discussão muito vasta e cercada de entraves, uma vez que tudo que a envolve traz a necessidade da resistência para que seja conquistada. Assis *et al.* (2013) trazem uma citação que aborda a formação de professores de maneira geral, apontando que algo tão falado e debatido ainda traz tanta complexidade na atualidade, e para tal é preciso que se analise toda sua história.

O tema em questão, Formação de Professores, não é algo que transita no cenário educacional apenas na atualidade. Pode parecer paradoxal falar de algo tão atual e, ao mesmo tempo, tão antigo, tão debatido, tido como essencial, mas estes adjetivos descrevem a sua complexidade. Para que haja entendimento do contexto atual, mister se faz que compreendamos sua trajetória (ASSIS *et al.*, 2013, p. 2).

Ao analisar-se a trajetória da formação específica de professores da educação do campo encontramos muita luta e resistência, de um grupo que anseia por mudança, por um direito que lhes é necessário e supra suas especificidades, sendo assim a de uma formação que atenda ao perfil campesino, de todos e para todos. “[...] é preciso que se comece a pensar que tipo de formação os professores do século XXI precisam e qual a melhor forma de oferecer esta formação” (BRUM, 2016. p. 2).

A Licenciatura em Pedagogia da Terra foi um dos primeiros cursos a serem conquistados por meio da luta dos movimentos sociais, e representou um grande salto na educação que é ofertada aos alunos do campo, uma vez que proporcionou a oferta de uma formação específica para os profissionais desses espaços (MEDEIROS; FERREIRA; AGUIAR, 2018).

Além dos cursos de Pedagogia da Terra, também há de se considerar outro curso que também focaliza a atenção para a formação de professores do campo, de forma geral, que seria a Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC. Tal curso também se institucionalizou em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) por meio da luta dos movimentos sociais. Por intermédio do estudo de Medeiros (2019, p. 222), “encontramos 45 LEDOC regulares (em atividade e em funcionamento) no País”, no ano de 2019. “A distribuição dessas graduações não se dá de forma igual apenas na Região Sudeste, que possui 08 cursos, e na Região Centro-Oeste, que detém 05 cursos” (MEDEIROS, 2019, p. 222). Ainda segundo o autor, as regiões Norte, Nordeste e Sul possuem quantidade equitativa, com 10, 11 e 11 cursos respectivamente.

Os movimentos sociais, sobretudo o dos Trabalhadores/as Sem Terra – MST, ‘defendem que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo’ (ARROYO, 2007, p. 169).

É preciso compreender que a educação ofertada ao campo não pode ser a mesma posta nas cidades, pois quando se faz isso não há uma contextualização com o vivido, muitas vezes, por isso a necessidade de um curso em que o sujeito se forme com vistas ao seu local de trabalho e de moradia. Arroyo (2007, p. 164) acredita que faz-se necessário “fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo”. Acontece que “em nome de formar um professor único, com currículo, conhecimentos e conteúdos

únicos, o direito à educação dos povos do campo nas suas diferentes diversidades se tornou atrofiado, limitando-se a uma dimensão no plano generalista” (MEDEIROS, 2019, p. 152).

O movimento docente urbano conquistou nas últimas décadas condições de trabalho mais justas: concursos, estabilidade, salários, carreira, aposentadoria, tempos de estudo e qualificação. É sabido que essas conquistas não chegaram a todos os trabalhadores em educação no campo, o que compromete toda política da qualificação e de conformação de um corpo específico, permanente e estável (ARROYO, 2017, p. 170).

Há de se destacar que, de fato, no campo ainda se encontram dificuldades nas condições de trabalho, sobretudo no que tange aos concursos públicos e/ou editais, mesmo que temporários, que insiram as formações do campo, a exemplo das LEDOC, em suas formações específicas. Com isso, poder-se-ia dizer que o campo se encontra cercado de professores que não dispõem de uma educação específica à área em que estão inseridos, comprometendo a formação dos educandos ao não dispor de uma contextualização e saber da diversidade dessas populações. Sendo assim, “a maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes” (ARROYO, 2007, p. 169).

Por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, os Movimentos Sociais começam a reivindicar além da importância de uma formação específica para profissionais que atuem no campo como professores, a inserção dos mesmos nesses espaços. O campo anseia por mudanças, e rápidas, pois considera-se que a educação lá ofertada não atende, conforme dizemos em outro momento, os aspectos sociais e políticos dos povos que nele vivem. Neste sentido, os movimentos sociais passam a “exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados [...]” (ARROYO, 2007, p. 165).

Fica evidente a necessidade de formação específica de professores para o ensino na educação do campo. Desse modo, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra se mostram como políticas públicas formadoras de profissionais habilitados a exercerem a docência no campo. Os professores até então formados por esses cursos saberão, talvez, da importância de um ensino contextualizado e que atenda as especificidades dos alunos, assim utilizando-se da relação teoria e prática para um melhor aprendizado.

[...] para melhorar a qualidade da Educação do Campo é preciso profissionais conhecedores da Educação do Campo, independentemente de pertencerem ou não às comunidades do campo – ainda que, em parte, tem se desejado que sejam do campo,

[...]. É fundamental, nesse sentido, seu engajamento por um projeto de desenvolvimento do campo, o que não se faz sem formação. Entendemos, assim como Freire (2005), que a educação é uma prática política e, seguindo essa dimensão, é ideológica. O que temos que ter clareza é em que lado ou em direção devemos lutar, por quais sujeitos e por quais causas (MEDEIROS, 2019, p. 156).

Segundo Maia (2019, p. 101) “a formação acadêmica do educador do campo envolve muita esperança para poder concretizar uma educação adequada às suas características, necessidades e pluralidade que envolve seu cotidiano”. Já Batesttin (2019), acredita que o educador deve considerar diversos aspectos por meio do contexto em que se encontra inserido, para que melhore sua prática de ensino para a mediação do assunto, no campo.

O educador, no seu fazer educativo, não deve dirigir seu trabalho de modo autoritário, mas levar em conta a diversidade de contextos culturais, espaciais, econômicos, sociais e históricos, exigindo assim uma abordagem distinta a cada experiência educativa e atitude séria e compromissada em busca da melhoria das condições educacionais, assim como sociais e econômicas nas quais está inserido (BATESTTIN, 2019, p. 79 - 80).

Quando o profissional a se formar tem convicção do espaço do qual fará parte haverá um maior engajamento e luta social, por um ensino do campo e para o campo, pensado para atender aos camponeses e demais grupos que compõem este espaço. Este deverá estar dotado de um conhecimento crítico/reflexivo, e instruído de certo conhecimento político da realidade, para que assim, junto aos alunos, possa promover um ensino que mostre as particularidades dos conteúdos curriculares, construindo e reconstruindo o conhecimento através de um efetivo diálogo.

3 BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DE SERRA DO MEL – RN

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas [...] (CALDART, 2004, p. 23).

No capítulo anterior deste trabalho propomos fazer uma discussão sobre a Educação do Campo, elencando questões a respeito da formação de professores, das escolas do campo e ainda dos marcos legais que norteiam os princípios indispensáveis a esta modalidade de ensino. Agora, no segundo capítulo, buscaremos propor de forma breve, alguns apontamentos sobre as escolas do campo que se situam/situaram no Município de Serra do Mel – RN.

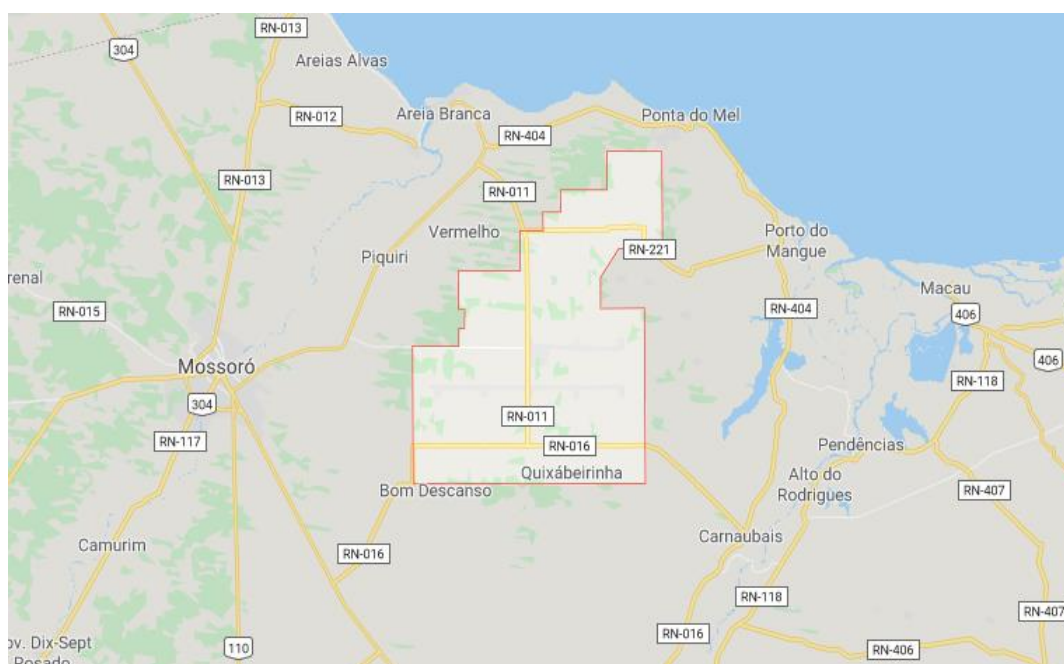
Falar sobre o contexto educativo desse município é discorrer sobre três escolas que tiveram e ainda têm grande influência na formação de sujeitos, sendo elas: a Escola Família Agrícola de Serra do Mel – EFAMEL (1989-2003), a Escola Estadual Padre José de Anchieta – EEPJA (1975) e a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte – EMVRN (1997).

3.1 Escolas do Campo do Município de Serra do Mel – RN

Ao iniciarmos esse apanhado sobre o histórico das escolas de Serra do Mel, precisamos dar ênfase primeiramente a este município, fazendo uma pequena abordagem sobre o mesmo. Serra do Mel é um município do Estado do Rio Grande do Norte, localizado na microrregião de Mossoró. Resultado de um antigo projeto de colonização, logo passou a ser município, tendo sua economia oriunda da produção de mel, caju e castanha, por meio de atividades agrícolas familiares.

Ao se tornar município, suas terras foram desmembradas de outros circunvizinhos já existentes. Sendo assim, por meio de um olhar geográfico vemos que, ao Norte, Serra do Mel encontra-se com o município de Areia Branca; ao Sul com o município de Assú; ao Leste com os municípios de Carnaubais e Porto do Mangue; e a Oeste com o município de Mossoró, conforme mostramos na figura seguinte.

Figura 1 – Recorte Geográfico do município Serra do Mel – RN



Fonte: Google Mapas, 2020.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), o povoamento de regiões produtivas entre Assú e Mossoró é recente, tendo como exemplo o município de Serra do Mel. Como resultado disso, muitas pessoas vieram habitar suas terras tendo em vista o trabalho com a agricultura, como já mencionado. “Por estar localizado numa área onde o sertão e o litoral que se encontram, o projeto Serra do Mel foi dividido em vilas comunitárias de produção, prosperando rapidamente ao mesmo tempo em que crescia o seu núcleo populacional” (IBGE, 2017, s/p).

Seu projeto de colonização foi idealizado pelo então Governador da época, Cortez Pereira, no ano de 1970, o qual implantado em 1972, sendo destaque em diversos espaços, por se tratar de um movimento de reforma agrária que deu certo, sendo resultado das muitas lutas de diversos agricultores. Alguns anos se passaram e em “13 de maio de 1988, de acordo com a Lei nº 803, Serra do Mel conseguiu sua autonomia política, e teve suas terras desmembradas [...]” de municípios como Assú, Mossoró e Areia Branca (IBGE, 2017, s/p), se tornando o mais novo município do Rio Grande do Norte, em 1988. Após essa breve apresentação do município, discorreremos agora sobre as escolas existentes nesse contexto.

A primeira instituição a ser abordada, segundo nosso entendimento, é a Escola Família Agrícola de Serra do Mel – EFAMEL, pois apesar de não se encontrar mais em funcionamento, foi a única das três instituições que serão aqui descritas que trabalhou com o regime de alternância, o que é essencial e indispensável no contexto de uma Educação do Campo.

Essa instituição foi fundada em 1989, tendo seu projeto idealizado pelo padre italiano José Venturelli, que chegara ao Brasil no ano de 1978. Assim que chegou ao Brasil, mas precisamente em Natal – RN, José Venturelli foi enviado a Serra do Mel, que ainda era considerada como Projeto, tendo seu território pertencente a outros municípios, como Mossoró e Areia Branca. Segundo o trabalho de Duarte (2019), ao chegar nesse local, o padre começou a traçar planos para o desenvolvimento do Projeto de Serra do Mel. Com o apoio de outros sujeitos foi formado o Grupo de Estudos e Ação Social (GEAS), que trouxe grandes conquistas, dentre elas a ideia de se criar uma Escola Agrícola, sendo assim a EFAMEL.

Historicamente, a conjuntura educativa do município de Serra do Mel sempre foi algo de difícil acesso, seja pelas crianças, jovens ou adultos. Nem todas as vilas tinham ensino escolar, e as que tinham ofertavam apenas o Ensino Primário (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), sendo os anos finais (6º ao 9º ano) ofertado apenas na escola central do município, situada na vila Rio Grande do Norte. Por questões de trabalho e falta de transporte havia uma grande evasão escolar, isso era algo bastante preocupante para sujeitos como o Padre José Venturelli, que rapidamente acelerou o processo de criação da EFAMEL.

Figura 2 – Escola EFAMEL em seu processo inicial de construção



Fonte: Duarte (2019).

Com a criação dessa instituição, os jovens poderiam receber a educação necessária, bem como moradia, alimentação e outros. O objetivo principal seria resolver “o problema do deslocamento dos/das estudantes das vilas para a escola, já que a EFAMEL funcionaria com o tempo de alternância que compreendia quinze dias de tempo escola (tempo de estudos na escola) e quinze dias de tempo comunidade (tempo com a família e comunidade)” (DUARTE, 2019, p. 16-17). Os recursos para a criação da EFAMEL foram oriundos, quase em sua

totalidade, de doações e apoios vindos da Itália, contexto natural de onde o Padre José Venturelli havia vindo. Ainda segundo Duarte (2019), as obras foram rapidamente concluídas, em um período de apenas quatro meses.

O regime de alternância foi algo que deu certo e de fato se consolidou nessa instituição. Enquanto duas turmas estavam em aulas, as outras duas se encontravam em tempo comunidade, e assim, para compensar o tempo em casa, as aulas funcionavam em dois turnos. Por se tratar de um espaço amplo, a escola também era local de outros eventos que ocorriam no Município de Serra do Mel. Duarte (2019) aponta que a instituição era mantida por meio de convênios entre a prefeitura desse município e a Paróquia Nossa Senhora da Conceição, de Areia Branca – RN.

Essa escola, sem dúvidas, foi um exemplo de projeto educativo de Educação do Campo que se consolidou e deu bons resultados, porém, “passou pelo processo de estadualização, sendo que em 2003 foi doada para uma instituição que trata da recuperação de dependentes químicos, hoje denominada como Fazenda da Esperança” (DUARTE, 2019, p. 21).

A segunda escola a ser apresentada é a Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA). Atualmente, a instituição atende aos níveis de Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissionalizante, por meio do Curso Técnico em Informática, se encontra localizada na Avenida 13 de Maio, S/N, Vila Brasília, sede do município de Serra do Mel.

Sobre seu processo histórico, foi instituída oficialmente em 18 de abril de 1972 pelo decreto 4.045/72 do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, para atender aos alunos do Projeto de colonização Agrícola Serra do Mel. Começou a funcionar em julho de 1975, com a implantação das três primeiras séries do antigo ensino primário. Assim, desde sua instalação, em 1975, até os dias atuais, a escola sempre foi o espaço físico das reuniões, cursos, manifestações culturais e outros (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018).

Figura 3 – Fachada da EEPJA



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Conforme dito no parágrafo anterior, em julho de 1975 houve a implantação das três primeiras séries do ensino primário, que aconteceram nas cinco agrovilas então habitadas do município serrano, sendo elas: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Guanabara. Apenas no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, quando todas as vilas já estavam habitadas, a instituição ofereceu o ensino de 6º ao 9º ano, na “Escola Central”, na vila Rio Grande do Norte (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018).

Em 1983, o Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) foi suspenso, em virtude da carência de transporte para locomoção dos estudantes das agrovilas para a sede da Escola na Vila Rio Grande do Norte (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018). Desde a fundação da instituição até o fim da década de 1990 houveram dificuldades ocasionadas pela falta de transporte escolar. Por se tratar de um município geograficamente extenso, muitos estudantes não podiam dispor do Ensino Fundamental – anos finais – por questões de mobilidade, fazendo com que essa etapa de ensino fosse pausada, e retomada somente no ano de 1985, por meio da instalação do Ensino Supletivo.

No ano de 1993 aconteceu um primeiro contato com a administração do município de Serra do Mel e a Secretaria Estadual de Educação – SEEC, e como resultado desta aproximação surge uma nova proposta de ensino a ser implementada, sendo o Projeto Alternativo de Educação a Distância, no 1º e 2º grau.

Para a efetivação desse projeto foram utilizados os materiais e acervos da videoteca do programa “Telecurso 2000²”, da Fundação Roberto Marinho, que seguiu até o ano de 1997.

² O Telecurso 2000 foi um programa de Educação a Distância desenvolvido para estudantes que porventura não vieram a concluir os seus estudos durante o percurso normal. Este surgiu de outras experiências que foram criadas pelas Fundação Roberto Marinho, idealizadora do programa, onde suas fitas de áudio e vídeo foram reproduzidas

Com o encerramento deste, foi efetuado a municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, por meio da Portaria 108/97, sendo essas etapas de ensino administradas pelo próprio município, enquanto o Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio continuaram sob a responsabilidade da então Escola Estadual Padre José de Anchieta, administrada pelo Governo do Estado (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018).

Com o processo de municipalização o ensino ficou dividido com a EEPJA, sendo gerenciada pelo governo estadual, e a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte (EMVRN), sob a responsabilidade da prefeitura municipal de Serra do Mel. A terceira e última escola a ser citada se encontra localizada na rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, S/N, Centro, e atende às modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

Ao analisarmos o PPP dessa instituição, do ano de 2020, encontramos um pequeno histórico, que não contém muitas informações, se comparado com o PPP da escola anterior (EEPJA). “Com sede própria, foi criada por um decreto nº 108/97 em 04 de setembro de 1997” (ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 8). Além desta escola na vila central, o município ficou a cargo de também se responsabilizar pelas escolas existentes nas agrovilas do município, porém, o PPP não nos diz com clareza quais escolas ainda estão em funcionamento. Mas, segundo pesquisa realizada no *site* do IBGE, se encontram ativas dezoito escolas de Ensino Fundamental no Município (IBGE, 2018).

Figura 4 - Fachada da EMVRN



Fonte: Arquivo do autor, 2020.

em várias emissoras de Tv e rádios do Brasil, e é considerado até hoje um dos maiores projetos de ensino a distância do País.

Antes de Serra do Mel se tornar município, o Estado era o responsável pela educação local, por meio da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Os municípios circunvizinhos, mesmo sendo responsáveis municipalmente por Serra do Mel, deram poucas contribuições para a educação do mesmo. Assim, as escolas eram dirigidas por um diretor nomeado pelo próprio Governo do Estado, tendo total autonomia para trabalhar. Durante esse período, nas vilas rurais funcionavam o ensino da Pré-escola e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Já o Ensino Médio acontecia unicamente na Vila Rio Grande do Norte (ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Em 1998, as escolas foram municipalizadas e os prédios das vilas, até então pertencentes ao Estado, foram cedidos ao município nos turnos matutino, vespertino e noturno para que se promovesse a educação do campo nas comunidades. Por fim, destacamos que atualmente a EMVRN atende um total de novecentos e treze alunos, e cerca de trinta e quatro professores, distribuídos entre o Ensino Fundamental anos iniciais e finais (ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Como pôde ser visto ao longo deste tópico, as três escolas brevemente apresentadas foram e ainda são muito significativas para que seja promovida uma Educação do Campo com qualidade, que leve em conta em seu contexto educacional o espaço em que seu aluno se encontra inserido. Apesar das duas escolas que estão em funcionamento (EEPJA e EMVRN) atualmente não oferecerem o regime de alternância como acontecia na EFAMEL. É importante destacar que também se caracterizam como escolas do campo, pois atualmente atendem alunos das diversas agrovilas do município, fornecendo uma educação com qualidade e imprescindível para a formação.

3.2 A Escola Estadual Padre José de Anchieta: considerações a partir de seu Projeto Político Pedagógico – PPP

Após apresentarmos uma breve discussão sobre as escolas do campo de Serra do Mel, faremos neste momento algumas considerações sobre a educação atual, tendo como norte a Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA), que foi o *lócus* para o desenvolvimento deste trabalho. A referência para este tópico adveio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, correspondente ao ano de 2018. Por meio de sua leitura, faremos alguns apontamentos sobre como a instituição se caracteriza nos dias atuais, englobando aspectos acerca dos professores, metas, visão educacional, projetos ao longo do ano, dentre outros.

Ao analisarmos o documento curricular da instituição, percebemos que o mesmo é bem construído e teve participação coletiva de todos da instituição, bem como da comunidade de forma geral. O PPP é um documento de extrema importância nas escolas, deve ser construído e atualizado sempre que possível, tendo em vista que é um documento formativo e normativo, sobre o qual os professores, a equipe pedagógica, a gestão e outros grupos devem se nortear para desenvolver as atividades ao longo do ano.

Ao fazermos sua leitura, encontramos primeiramente uma breve contextualização da fundação da instituição, bem como os diretores que se sucederam até o ano de 2017, sendo 14 em sua totalidade. Apresenta também alguns projetos, programas e recursos que são advindos do Governo Federal, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB³, o Jovem de Futuro⁴, o Merenda Escolar⁵ e o Livro Didático⁶. No quadro abaixo abordamos a Visão e Missão escolar da EEPJA, de acordo com o seu PPP.

Quadro 1 - Visão e Missão escolar da EEPJA

Visão	Ser uma instituição educacional reconhecida pela busca de excelência em todos os níveis de ensino através do trabalho participativo e responsável, contribuindo para uma sociedade justa e humana (p. 11).
Missão	Promover, por meio de processos pedagógicos e administrativos inovadores, uma educação de qualidade, fundamentada no respeito à vida, à diversidade, em valores éticos, e comprometida com a formação integral do ser humano (p.12).

Fonte: Escola Estadual Padre José de Anchieta (2018).

Sobre seus Valores, podemos apontar alguns como: valorização do ser humano; integração e respeito à vida e à diversidade; referência e inovação em práticas educativas; comprometimento com a educação; respeito com a individualidade, a coletividade e com o ambiente; a ética e o profissionalismo; e resgate da autoestima. Outro valor que segundo nosso entendimento deveria ser trabalhado na EEPJA condiz ao cultivo de identidades, uma vez que

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

⁴ Ação concebida pelo Instituto Unibanco, e desenvolvida em parceria com governos, para escolas públicas de Ensino Médio, com o objetivo de aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os índices de evasão. As escolas recebem apoios técnicos para elaboração de programas, e em contrapartida se comprometem a melhorar o desempenho de seus estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁵ Recurso advindo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que é repassado pela Secretaria de Educação (SEEC) do Estado para a escola. O mesmo custeia a alimentação dos estudantes desta instituição, e assim como no FUNDEB, a verba também leva em consideração o número de estudantes matriculados.

⁶ Projeto que busca fazer a realização coletiva dos materiais didáticos a serem utilizados no triênio correspondente. Os mesmos são escolhidos pelos professores através do Guia do Livro Didático fornecido pelo Ministério da Educação (MEC).

proporcionaria ao aluno a construção de sua identidade, seja pessoal, social ou outras. De acordo com Caldart (2004), trabalhar com as identidades dos sujeitos é:

[...] trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação (p. 26).

O documento também traz alguns tópicos que falam dos vários segmentos humanos da instituição, como os professores, alunos, pais e funcionários. Mais adiante, traz um tópico bastante embasado, que busca tratar sobre o tipo de sociedade que pretende construir e o papel da escola na formação dos cidadãos. Discorre também sobre os princípios da educação, e traz os que serão tidos como norteadores da comunidade escolar. Alguns deles são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; valorização da experiência escolar; vinculação entre trabalho/escola e práticas sociais, dentre outras, associando sua proposta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Por ser tratar de uma escola do campo, entendemos que no documento deveria conter algum outro princípio que norteasse o ensino e fosse, de fato, voltado à educação do campo, por exemplo, a valorização do contexto local e as práticas dos seus sujeitos para uma educação contextualizada. Observamos que o único princípio que se assemelha diretamente a uma Educação do Campo é o último citado anteriormente, por equalizar esse vínculo entre o trabalho/escola e práticas sociais. No entanto, ressaltamos que se fazem necessários novos princípios para essa instituição, inserida no contexto rural.

O PPP também traz os atributos e competências aos diversos profissionais da instituição, sejam os professores, gestores, secretários, equipe pedagógica e outros. O calendário e horário escolar, sistema de notas e conteúdo de cada disciplina a ser ofertada, também encontram-se presentes no documento, bem como os projetos que são desenvolvidos ao longo do ano, como Feira de Ciências, Projeto Junino, Projeto Natalino, Projeto Pré-Enem, Projeto Sarau Literário, dentre outros.

Em relação à equipe docente da instituição, encontramos um total de dezesseis professores inscritos no PPP, porém sem muitas explicações sobre quantos seriam do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio. Há um tópico que aborda apenas sobre a função docente, no qual se destaca sua importância na instituição. No documento é discorrido que:

A função docente é um dos principais pontos de sustentação do processo ensino-aprendizagem. O exercício da docência não é uma tarefa solitária, é uma prática que deve se fundamentar no trabalho coletivo, nos estudos individuais e grupais e na troca de experiência pautada na ação e reflexão (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018, p. 38).

Ainda aponta que, para que os princípios se configurem da melhor forma, são necessárias diversas discussões, como as reuniões pedagógicas, oficinas, seminários e outros, sendo considerados momentos de embasamentos teóricos para uma prática mais eficaz da docência. Por fim, aponta questões sobre a modulação do profissional, que em sua eventual área de formação tende a melhorar consideravelmente a qualidade do ensino, e também a respeito da carga horária a ser cumprida em atividades sob supervisão escolar.

Para concluir, também percebemos que no documento da instituição há uma proposta de educação continuada para os professores. Segundo nosso entendimento, a EEPJA apoia e busca possibilitar, na medida do possível, momentos de formação continuada para o seu corpo docente. Tal atitude é muito significativa e indispensável, uma vez que estes devem estar em constante aperfeiçoamento, seja na sua área formativa ou em outra afim, desde que contribua para seu desenvolvimento enquanto profissionais. Assim, destacamos o seguinte trecho do próprio documento como importante para a efetivação do que é proposto:

O professor e demais profissionais da escola serão valorizados em suas ações e em sua prática pedagógica, sendo sempre estimulados à formação continuada e à consequente progressão profissional. A valorização do profissional acontecerá a todo momento: estimulando aqueles que já desenvolvem um bom trabalho; caminhando junto com aqueles que ainda precisam avançar metodológica e pedagogicamente; procurando sempre respeitar o tempo e as potencialidades de cada um, como indivíduo construtor de seu conhecimento e de sua prática (ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, 2018, p. 166-167).

Enquanto instituição, entender a importância da formação continuada no processo de ensino e aprendizagem para os docentes é muito relevante, uma vez que é fundamental e imprescindível que estes estejam sempre em constante movimento, aperfeiçoando os conhecimentos já obtidos em sua formação inicial. Assim, todo incentivo e valorização são, de fato, necessários, para que o resultado seja a promoção de uma mediação de conhecimentos mais sólida entre aluno e professor.

Entendemos que o documento que rege a escola, apesar de se encontrar desatualizado está muito completo, e que de fato cumpre aos requisitos que o definem como um norteador da

instituição. Apresenta uma série de assuntos importantes e indispensáveis para serem considerados, como os princípios, valores e metas a atingirem, o conteúdo ofertado por cada disciplina, a quantidade de profissionais da escola, o processo histórico desde seu fundamento, dentre outros aspectos. Assim, concluímos este tópico mostrando alguns apontamentos sobre a educação atual. Tendo como norteador o PPP, a EEPJA mostra que tem potencial para desenvolver um ótimo ensino, bem como trabalhos e projetos, além de atender bem às características de uma atual escola do campo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (MINAYO, 2001, p. 16).

A pesquisa científica se constitui como parte indispensável de um trabalho que visa a construção de conhecimentos, por meio dela poderemos traçar meios de como caracterizar as investigações de determinados fenômenos, aspectos ou fatos sociais. Chizzotti (2006) considera que a pesquisa carrega consigo características que visam orientar, explicitar e compreender as determinadas atividades humanas, que devem ser investigadas, pois tem um peso indispensável, sobretudo ao tratarmos da pesquisa qualitativa.

Neste sentido, buscando a materialização do presente estudo, destacamos que o mesmo se realizou na área de Ciências Humanas e Sociais, espaço onde o pesquisador/investigador necessita possuir um olhar mais sensível, porém, também crítico, para atentar-se aos aspectos investigatórios de seu estudo. Em se tratando da pesquisa que circunscreve este estudo, salientamos mais uma vez que seu objetivo geral busca “analisar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN”. Ainda no que tange à pesquisa, e se ancorando no pensamento de Gil (2002), podemos defini-la como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

De acordo com nosso entendimento, vemos que a investigação em Ciências Humanas e Sociais se constitui não somente pelos conhecimentos que foram adquiridos ao longo da história, mas também pelo cuidadoso uso de metodologias que, ao término do trabalho, ajudam a formular uma resposta precisa sobre os fatos que foram analisados. Assim sendo, destacamos que utilizamos para este estudo a abordagem qualitativa por percebermos que é preciso ir além do supérfluo, partindo para um olhar vivenciado por quem está à frente da realidade analisada e formando-a, sendo assim, os professores do referido *lócus*.

Nas palavras de Gil (2002, p. 41) “é sabido que toda e qualquer classificação se faz mediante algum critério”. Diante disso, sobre o tipo de investigação, acreditamos que este estudo se materializa como exploratório e descritivo, uma vez que, ao pensarmos nesta

investigação buscamos descrever e explorar uma determinada realidade. Ou seja, qual seria o perfil profissional dos professores da escola do campo apresentada, caracterizando a dimensão profissional dos sujeitos do estudo.

No que condiz à técnica de coleta dos dados, destacamos que foi utilizado o questionário, contendo em sua essência dez (10) questões abertas. Acreditamos que este quantitativo foi o necessário para atingirmos os objetivos geral e específicos da pesquisa. No que delibera aos sujeitos deste trabalho, destacamos que a pesquisa buscou alcançar todos os professores da Escola Estadual Padre José de Anchieta, *lócus* da investigação, que são vinte (20), em sua totalidade. No entanto, do total explicitado, quinze (15) responderam ao questionário.

Assim, nos próximos tópicos que veremos no decorrer deste capítulo, apresentaremos com maior precisão as dimensões metodológicas da investigação em três momentos, justamente por entendermos que a investigação não se faz apenas de procedimentos isolados, e que precisam ser explicitados nos mínimos detalhes a quem o lê. Neste sentido, tais tópicos buscam não somente ilustrar cada componente da metodologia construída, mas também evidenciar a organização das ideias do autor e proporcionar uma leitura mais entendível ao seu leitor.

4.1 Abordagem Investigativa – pesquisa qualitativa

Segundo o pensamento de Minayo (2001), entendemos que a pesquisa qualitativa se relaciona diretamente para com as questões sociais que circundam a sociedade. Em vista disso, busca compreender aspectos inerentes à realidade social, por meio de fenômenos apreciados no campo das Ciências Humanas e Sociais, se opondo a quantificação da realidade.

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (NETO, 2001 p. 51).

Nunes L., Nunes C. e Xavier (2010, p. 110) somam a essa discussão ao afirmarem que “em uma pesquisa qualitativa se almeja descobrir algo não previamente esperado”. Entendemos com tal apontamento dos autores que na pesquisa qualitativa nunca teremos um resultado certo e preciso, tal como acontece na pesquisa de cunho quantitativo, que ao término obtêm uma resposta precisa para sua pesquisa. “A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é ‘quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?’”

(DESLANDES, 2001, p. 43). Minayo (2001) também traz um apontamento semelhante, ao discorrer que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Therrien, Farias e Nunes (2010) discutiram em seu trabalho sobre o risco vivido pela pesquisa qualitativa há duas décadas atrás, onde a mesma chegou a ser tida como genérica e comum, ou seja, sem relevância alguma para a ciência, por simplesmente não trazer em sua discussão aspectos numéricos e quantitativos. Apesar de hoje a pesquisa qualitativa ser considerada umas das mais importantes do campo investigativo, tal cenário, segundo os autores, ainda confunde o pensamento dos iniciantes na pesquisa, que por não entenderem o seu processo a denominam de quali-quant.

O caminho trilhado na abordagem qualitativa parte do particular para o geral, pois é uma indução. Com esse tipo de abordagem, não se almeja testar hipóteses, afinal elas são elaboradas no decorrer da investigação. As técnicas de coleta de dados, da mesma maneira como as hipóteses e conceitos, podem ser redefinidas durante o percurso em que se desenvolve o estudo (MEDEIROS; VARELA; NUNES, 2017, p. 176-177).

Os autores citados anteriormente enfatizam que a pesquisa qualitativa parte de uma dimensão mais particular para o geral, e que suas hipóteses se apresentam ao decorrer da investigação, diferentemente da pesquisa quantitativa, que suas hipóteses já são previamente pensadas. Quando se trata da coleta de dados, afirmam que esta também pode sofrer alterações ao longo do processo investigativo.

Dessa forma, com o pensamento de autores que escrevem sobre a pesquisa qualitativa, complementamos que esta deve ser vista para além de uma abordagem investigativa, pois também é, sobretudo, um campo de formação humana, onde o pesquisador ampliará seus conhecimentos por meio de uma leitura do objeto estudado, se formando por tal. Portanto, por não buscarmos vislumbrar quantidade, mas sim qualidade, desenvolvemos esta pesquisa crendo que o enfoque qualitativo foi primordial para o seu sucesso, em especial para concretizarmos o objetivo geral a que nos propomos, qual seja: analisar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN.

4.2 Tipo de estudo: exploratório e descritivo

Gil (2002) nos apresenta em sua obra que as pesquisas científicas podem ser classificadas em três grandes grupos, sendo elas: explicativas, exploratórias e descritivas. Cada uma delas carrega consigo características particulares que fazem com que o pesquisador se ancore em uma ou mais para desenvolver seu estudo, tendo para isso, como norte os objetivos gerais desenvolvidos no estudo.

Ao iniciar este tópico, evidenciamos que se faz indispensável que na pesquisa haja a classificação do tipo de estudo desenvolvido, já que o tipo escolhido apresenta características ímpares que ditam o rumo da investigação. Dessa forma, entendemos que a presente investigação se classifica como exploratória e descritiva (GIL, 2002). Sobre a pesquisa exploratória, Gil (2002) afirma que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (p. 41).

Em se tratando de tal aspecto frisado por Gil (2002), cabe apontarmos o caráter norteador deste estudo, que buscou diferentes formas de interpretar o objeto analisado, a saber: Como técnica de coleta de dados, firmamos um **questionário composto por dez (10) questões abertas** a ser desenvolvido para com os professores da instituição. Não somente, utilizamos também de documentos normativos da instituição para buscar entender qual o perfil profissional do público abordado.

Salientamos que o Projeto Político Pedagógico da instituição foi um documento muito importante, que proporcionou reflexões deveras importante a este estudo. Por fim, mas não menos relevante, também acreditamos que a interpretação deste autor sobre o objeto de estudo refletiu significativas contribuições para o sucesso da escrita deste trabalho monográfico.

Em se tratando da pesquisa descritiva, Gil (2002) apresenta que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (p. 42).

Não se detendo apenas a este aspecto, o mesmo autor também discorre que esse tipo de pesquisa, somado com a pesquisa exploratória são as que mais se concretizam por

pesquisadores que visam a interpretação mais detalhada da realidade. Por isso, são pesquisas desenvolvidas comumente por professores, organizações institucionais, empresas e grupos políticos, assumindo em sua origem um tipo de levantamento que pode ocorrer de várias formas, tais como socioeconômicas, psicossociais, educacionais, dentre outros (GIL, 2002).

Ao finalizarmos este tópico, mais uma vez reforçamos que as pesquisas ditas exploratórias e descritivas buscam descrever um determinado grupo ou fenômeno social. Dessa forma, não medimos esforços para alcançarmos o sucesso deste trabalho, analisando o perfil profissional dos professores da Escola Estadual Padre José de Anchieta, no município de Serra do Mel – RN, instituição que se encontra localizada no espaço geográfico de vila local de residência do pesquisador/autor do texto.

4.3 Técnica de produção dos dados: o questionário

Dando continuidade à apresentação da dimensão metodológica deste estudo, aludiremos neste tópico a descrição da técnica de coleta dos dados utilizada na investigação. Neste sentido, buscamos desenvolver como técnica principal um questionário composto por dez questões abertas, que foram pensadas visando atingir os objetivos específicos do estudo. Segundo Gil (2002), essa técnica é bastante utilizada nas pesquisas em Ciências Humanas. Com ela, as questões podem ser respondidas de forma escrita pelo pesquisado ou pelo pesquisador. O autor também acrescenta que:

A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. Todavia, é possível, com base na experiência dos pesquisadores, definir algumas regras práticas a esse respeito (GIL, 2002, p. 116).

No trecho acima, o autor traz a definição para que entendamos como o questionário pode ser uma boa ferramenta de coleta de dados, apresentando ainda possíveis regras e práticas que gerem um resultado ainda maior na sua utilização. Alguns exemplos apontados por ele são: o uso de questões abertas e fechadas; perguntas que façam jus ao problema central do estudo e que sejam claras; questões simples às mais complexas; possuir uma introdução inicial, explicando do que se trata a pesquisa; dentre outras sugestões (GIL, 2002).

Em virtude do contexto pandêmico que vivemos desde o ano de 2020, as instituições de ensino começaram a se adaptar e ofertar o ensino remoto aos estudantes, e somente agora (setembro de 2021), começam a voltar de forma progressiva as suas atividades normais. Neste sentido, a pesquisa foi materializada de forma remota, sendo realizada por meio da plataforma

online “Google Forms”, para que assim houvesse a devida participação do público estudado: os docentes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio da Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA), Serra do Mel – RN. A pesquisa foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2021.

Conforme dito em parágrafo anterior, as questões propostas foram pensadas por meio dos objetivos específicos traçados no início da pesquisa. Para cada objetivo específico (do total de três), foi definido um eixo temático que denota a dimensão da pesquisa. A partir deles (dos objetivos), elaboramos dois eixos com três questões em cada, e o terceiro com quatro questões, que visam alcançar, em termos metodológicos, o resultado deste trabalho monográfico. Na figura a seguir, fazemos uma apresentação dos objetivos específicos, seguidos pelos “eixos temáticos” escolhidos e as questões propostas em cada um deles.

Figura 5 – Organização do Questionário visando contemplar os objetivos específicos e eixos temáticos

Objetivo I: Caracterizar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN; Objetivo II: Entender sobre como se dá a formação, inicial e continuada, dos professores da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN, para a atuação no contexto da Educação do Campo; Objetivo III: Identificar se há particularidades referentes à Educação do Campo nas práticas pedagógicas dos professores que residem na comunidade e dos professores que residem da cidade, da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN.	<u>Eixo I: Perfil profissional dos docentes da EEPJA</u> 1/ Qual sua formação inicial? Quando a concluiu? Apresente alguns motivos que o levaram a seguir determinada área. 2/ Em se tratando da formação continuada, tem algum curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, entre outros) para além da formação inicial? Se sim, destaque-o. 3/ A formação continuada vivenciada pelo(a) senhor(a) foi desenvolvida por sua iniciativa ou por iniciativa da escola ou do sistema municipal/estadual de ensino?
<u>Eixo II: Formação de professores para atuação no contexto da Educação do Campo</u> 4/ Em se tratando da área de “Educação do Campo”, já procurou formações continuadas nesta área, visando melhorar o ensino em seu local de trabalho? Se sim, quais formações vivenciou e por quem foram ofertadas (escola/secretaria de educação, entre outros)? 5/ Nos cursos de formação inicial (a graduação) e continuada (os demais cursos que vivenciou) o que foi abordado a respeito da educação do campo? 6/ Como busca alinhar os conteúdos de sua/s disciplina/s para com a realidade dos(as) alunos(as) da escola do campo? Quais os principais aspectos desenvolve no ensino a fim de contribuir com a educação do campo?	<u>Eixo III: Práticas Pedagógicas e Educação do Campo</u> 7/ Registre uma prática pedagógica desenvolvida em sua disciplina, a qual associa à Educação do Campo. 8/ Na sua opinião, quais fatores contribuem para a aprendizagem na Educação do Campo, diferenciando do ensino urbanizado? 9/ Quais as particularidades que você professor/a encontra entre o ensino do campo e o ensino urbano? 10/ Considera que a escola (e/ou sistema de educação municipal ou estadual) promove algum tipo de formação continuada para os(as) professores(as), visando melhorar a contextualização do ensino ofertado aos(as) alunos(as) do campo? Argumente sua resposta.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No que condiz a sua aplicação, destacamos, outra vez, que o questionário foi aplicado no período de Julho a Agosto de 2021, e fora realizado de forma remota, pelo aplicativo “Google Forms”. No formulário encaminhado aos docentes da EEPJA, também se encontrava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual os professores puderam ler e entender melhor a pesquisa e os carâteres legais e éticos de como tudo se organizou.

Destacamos que o questionário além das questões abertas, também trouxe questões fechadas, como sexo, idade, estado civil e anos em que começaram a trabalhar na educação (grande área) e educação do campo, por exemplo. Essas questões foram consideradas como informações adicionais que nos proporcionaram conhecer melhor o público participante da pesquisa e sua ocupação profissional.

A instituição na qual fizemos a pesquisa, a Escola Estadual Padre José de Anchieta, concentra em sua equipe docente cerca de vinte profissionais das mais diversas áreas de atuação, subdivididos entre o Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio (e Educação de Jovens e Adultos – anos finais do Ensino Fundamental). Desse total, aceitaram participar deste estudo quinze profissionais, portanto, atingimos cerca de 75% do público pretendido ao estudo, efetivando assim o sucesso da coleta de dados por meio do questionário.

Por se tratar de questões éticas no processo investigativo, não revelaremos em momento algum os nomes identitários dos participantes da pesquisa. No entanto, mais uma vez frisamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), bem como também receberam as devidas explicações de como o trabalho iria se proceder, para que assim não restassem dúvidas quanto ao percurso de escrita e utilização das respostas coletadas. Sendo assim, para resguardar a identidade dos sujeitos participantes, e para melhor organizar as respostas coletadas, utilizaremos a partir deste momento designações como: Docente “A” e Docente “B”, entre outras.

5 PERFIL PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EEPJA, SERRA DO MEL – RN

Aos velhos e jovens professores, aos mestres de todos os tempos que foram agraciados pelos céus por essa missão tão digna e feliz. Ser professor é um privilégio. Ser professor é semear em terreno sempre fértil e se encantar com a colheita. Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes (CHALITA, s/d).

Este capítulo objetiva expor a análise da pesquisa desenvolvida que teve como tema central “Formação de Professores da Educação do Campo: uma análise sobre o perfil profissional de docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN”.

Dito este aspecto inicial, salientamos mais uma vez que as considerações apontadas neste capítulo se endereçam ao questionário composto por dez questões abertas, utilizado como técnica de coleta de dados. Tal análise se distribuiu ao longo de três eixos temáticos, a saber: (1) perfil profissional docente da EEPJA, (2) formação de professores para atuação no contexto da Educação do Campo, e (3) práticas pedagógicas e Educação do Campo. Assim, os eixos em questão, se traduzem nos objetivos específicos desta pesquisa. Por fim, apontamos ainda que as respostas obtidas por meio da coleta de dados foram fielmente transcritas ao texto, sem alterações.

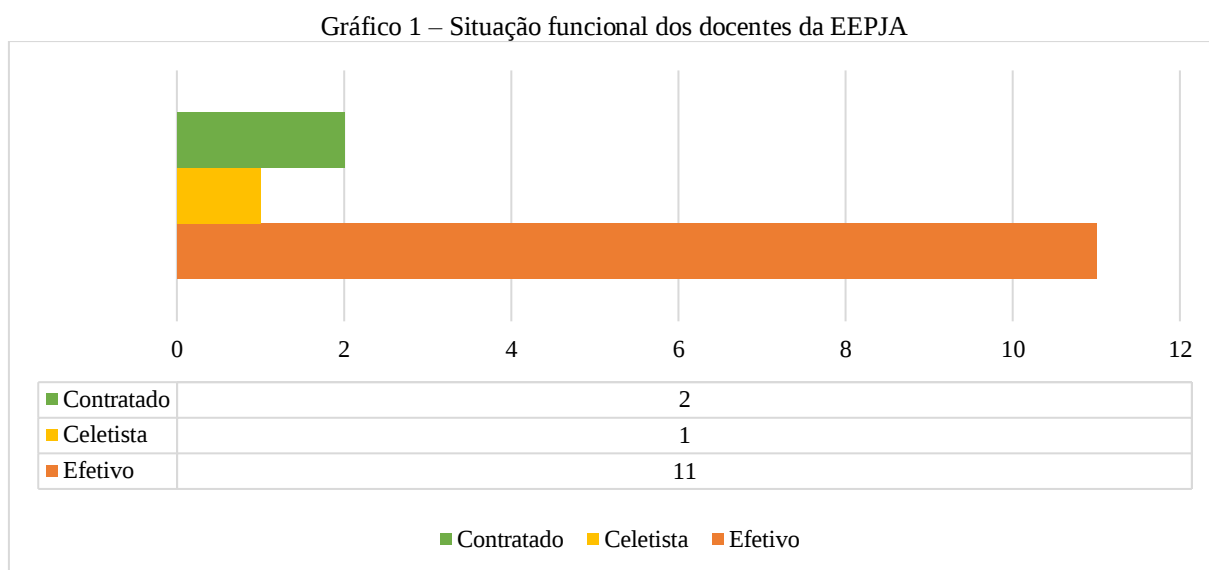
5.1 Perfil profissional docente da EEPJA

No primeiro tópico deste capítulo, descreveremos considerações condizentes ao primeiro eixo pensado para esta pesquisa, que fora intitulado de “Perfil profissional docente da EEPJA”. Para tal, consideramos um total de três questões abertas, bem como as questões fechadas, as quais se inserem como informações adicionais à pesquisa. Os dados coletados com as questões fechadas, por tratarem de informações mais objetivas, se apresentarão em forma de gráficos. Com as discussões obtidas por meio deste tópico, esperamos responder ao primeiro objetivo específico da investigação, qual seja: **“caracterizar o perfil profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN”**.

De início, o questionário trouxe algumas questões fechadas, que condizem aos aspectos gerais dos docentes. Destacamos que dos quinze docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA) que aceitaram participar da pesquisa, onze são do sexo masculino e apenas

quatro do sexo feminino. No que condiz as idades dos participantes, a grande maioria tem mais de 35 anos (dez docentes), enquanto os demais (cinco docentes) têm entre 26 a 34 anos.

Outro aspecto elencado diz respeito ao estado civil dos participantes da pesquisa: dos quinze docentes, oito são casados; outros seis responderam serem solteiros; e um perfil ficou sem resposta. A seguir, veremos no Gráfico I como se atesta a situação funcional dos docentes na EEPJA.

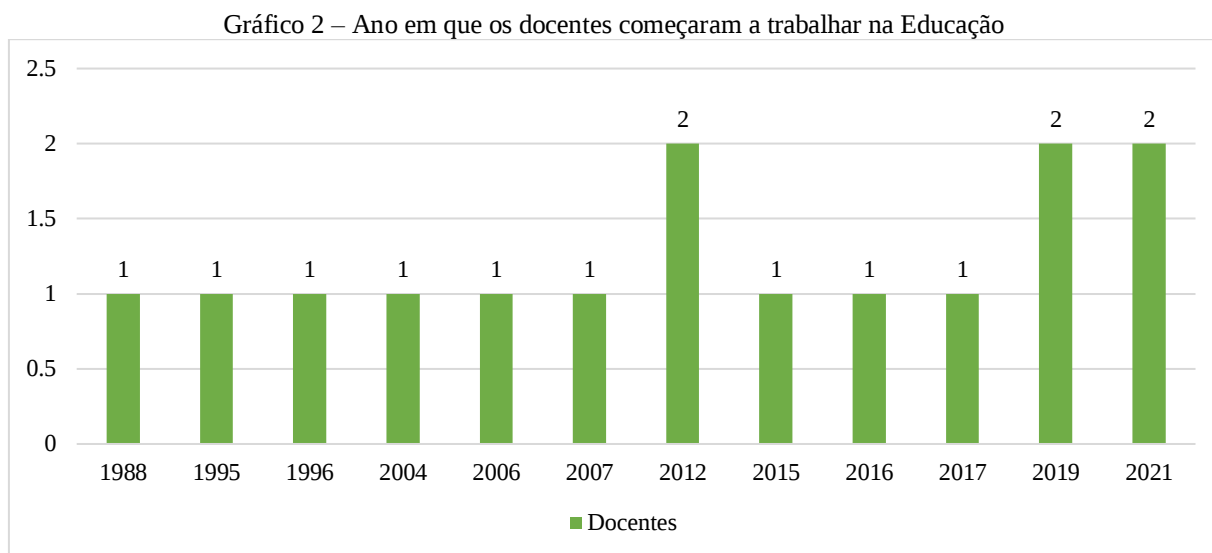


Fonte: Dados do autor (2021).

Como nos é apresentado por meio do gráfico, grande parte dos docentes da EEPJA se encontra na instituição a partir do cargo efetivo, sendo um total de onze profissionais. Outros dois se enquadraram como contratados e apenas um disse ser celetista. Outro fato que ainda merece atenção quanto a essa questão, é que dos onze docentes efetivos, quatro são do próprio município, assim, professores situados neste próprio lugar.

Associando a discussão ao âmbito da educação do campo, percebemos que esse aspecto difere do que muitas pesquisas apontam em relação à situação funcional dos docentes na educação do campo. Segundo Medeiros (2019), é muito presente no meio rural a contratação temporária de professores. O autor também diz que muitos docentes atuam no campo porque são de municípios distantes e por não terem vínculo político (votarem no município) no contexto em que atuam são direcionados, como uma forma de punição, a exercerem a docência no campo. Dada a realidade da EEPJA, ficamos felizes ao verificarmos que a maioria dos docentes da escola ocupa um cargo permanente na educação.

Na sequência da explanação da análise, o Gráfico II aborda o ano de ingresso na educação por parte dos docentes. Vejamos:

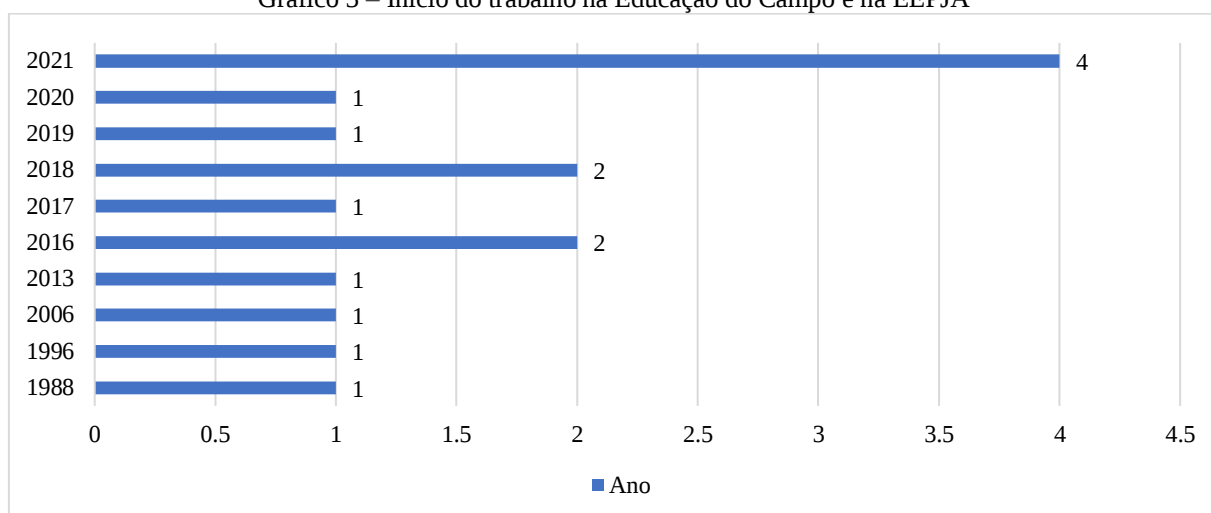


Fonte: Dados do autor (2021).

Com o arrimo no segundo gráfico, podemos ver que os professores ingressaram na educação nos mais variados anos, desde 1988 até o ano atual (2021). Diante disso, também percebemos que nos últimos nove anos, desde 2012, nove docentes começaram de fato a trabalhar em suas profissões. Por fim, ao conferirmos a idade dos professores com os anos em que ingressaram na educação, constatamos que grande maioria destes ainda é bastante jovem, tendo menos de 40 anos de idade. Esse aspecto alude, conforme Nóvoa (1995), que os docentes ainda passarão por alguns ciclos profissionais na docência, podendo inclusive aceitarem/se dedicarem ou abandonarem/desistirem da profissão professor.

Posteriormente, o Gráfico 3 trará considerações voltadas ao ano de ingresso dos docentes na EEPJA. Observemos:

Gráfico 3 – Início do trabalho na Educação do Campo e na EEPJA

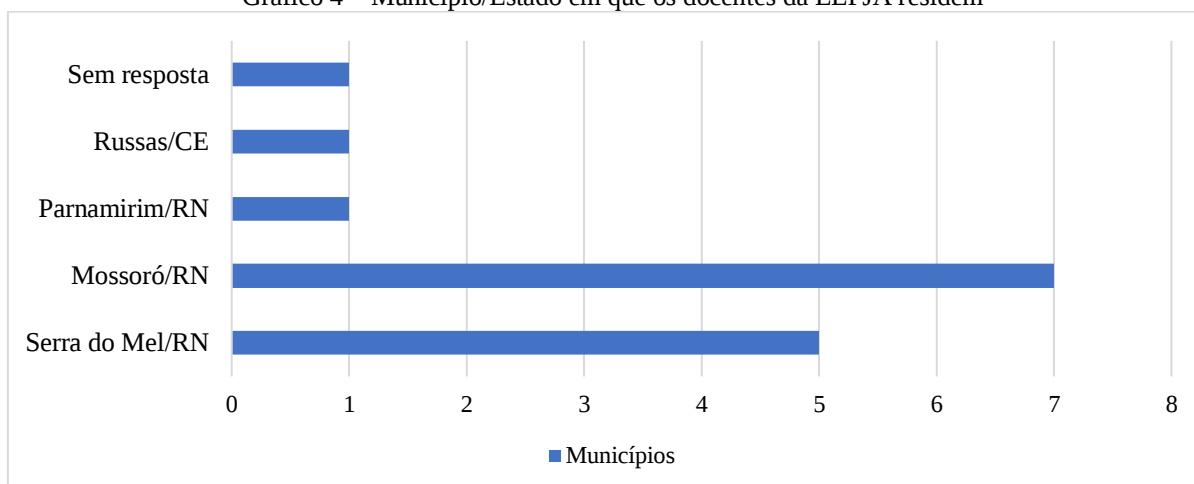


Fonte: Dados do autor (2021).

Quando destacamos essa pergunta aos participantes da pesquisa via questionário, as delimitamos em duas formas: na primeira, perguntamos em qual ano os docentes começaram a trabalhar na Educação do Campo; na segunda, questionamos acerca de quando começaram a trabalhar na EEPJA. Apesar de simples, esta questão disse muito sobre os professores, principalmente no que condiz ao lugar em que estão trabalhando.

Muitas das respostas recebidas apontaram que os professores não tinham trabalhado na Educação do Campo em nenhum ano antes de ingressarem na EEPJA, tal fator nos preocupa, pois como já apresentamos anteriormente, as escolas do campo são todas aquelas situadas em espaços rurais ou que atendem aos alunos oriundos do campo, promovendo um ensino que considere o contexto discente (ARROYO, 2011; MOLINA; SÁ, 2012). Compreendemos que o município de Serra do Mel/RN tem forte tradição identitária com a cultura do campo. Neste sentido, as escolas situadas em seu interior não são diferentes. Desse modo, necessitam desenvolver um ensino do campo. O próximo gráfico denota o local em que os docentes residem.

Gráfico 4 – Município/Estado em que os docentes da EEPJA residem

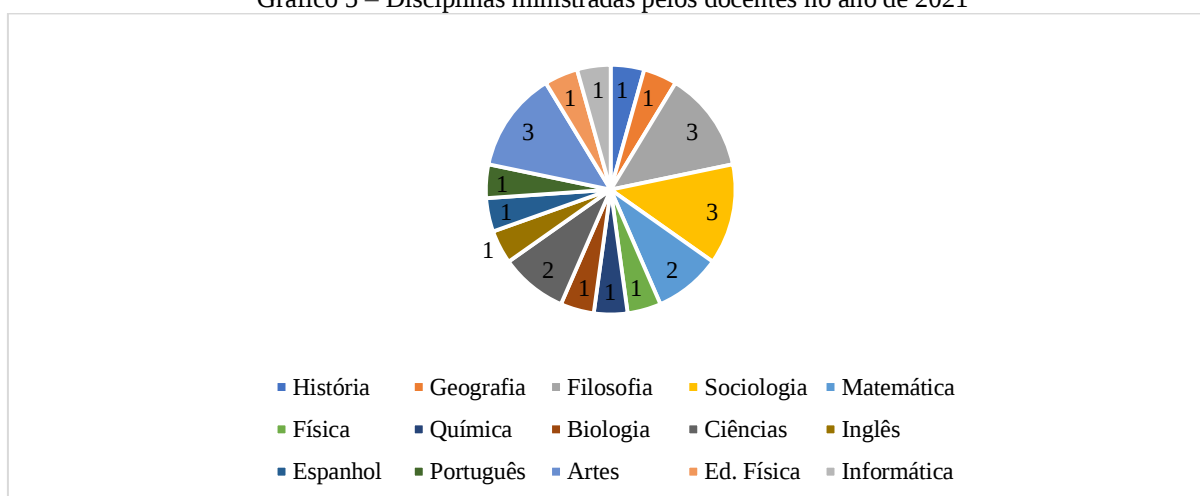


Fonte: Dados do autor (2021).

O gráfico em diálogo chama bastante atenção, pois verificamos por meio dele que grande parte dos docentes é de outros municípios, a saber: Mossoró/RN, Parnamirim/RN e Russas/CE. Em outros termos, quase dois terços (2/3) dos docentes da EEPJA residem em outros municípios, tendo que se deslocar para a escola. No que condiz aos docentes que residem no próprio município de Serra do Mel/RN, encontramos um total de cinco, sendo um terço (1/3) do público que respondeu ao questionário. Nesse aspecto, dialogamos, outra vez, com o estudo de Medeiros (2019), que aponta que a maioria dos docentes das escolas do campo não reside no local em que trabalha.

Por fim, quanto às questões fechadas, o último gráfico traz as disciplinas ministradas pelos docentes no ano de 2021. Vejamos:

Gráfico 5 – Disciplinas ministradas pelos docentes no ano de 2021



Fonte: Dados do autor (2021).

Este gráfico traz considerações muito importantes, ele apresenta o quantitativo de disciplinas ministradas pelos professores que responderam à pesquisa. Salientamos que todos os docentes ministram mais de uma disciplina na instituição de ensino, daí verificamos o leque de áreas apresentadas no Gráfico 5. Vale lembrar que percebemos que a maioria dos professores que respondeu ao questionário leciona, pelo que registra o gráfico em discussão, as disciplinas de história, sociologia e filosofia. Isto é, exercem a docência na área de Ciências Humanas. Além disso, destacamos que os docentes que responderam ao questionário contemplam todas as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir deste momento, buscaremos tratar das questões abertas que o questionário propôs aos docentes da EEPJA. Como destaca Cunha (2013), “a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social” (p. 622). Para este primeiro eixo, elencamos três questões que reportam ao perfil docente da instituição. Neste enfoque, a primeira pergunta que pensamos diz respeito à formação inicial dos professores. Vejamos as respostas de três docentes:

Licenciamento pleno em geografia. A área da educação sempre foi minha primeira escolha. Eu sempre gostei de geografia, principalmente os temas referentes à geografia física (Docente “B”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).⁷

Minha formação inicial é Letras Língua Portuguesa. Eu concluí o curso em 2006. Escolhi esse curso por ter me identificado demais com a disciplina de Português quando estudava no ensino fundamental I (Docente “G”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Sou licenciado em Língua Inglesa e demais literaturas pela Universidade Estadual [do Estado] do Rio Grande do Norte (UERN). Concluí o meu curso em 2011. Eu optei em seguir a área de humanas, em especial de línguas estrangeiras, pois sempre tive muita afinidade com a língua inglesa, com a comunicação com pessoas usando diferentes tipos de linguagens e com traduções de textos em livros, jogos de cartas, games eletrônicos e músicas em inglês. Algumas das minhas primeiras experiências como docente, foi como instrutor em escolas de idiomas, logo, a minha paixão pelo ensino de línguas consolidou-se desde cedo, enquanto eu ainda era um calouro na universidade (Docente “N”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

De acordo com o exposto de alguns docentes da EEPJA, quanto a sua formação, vemos que na primeira questão temos profissionais formados nas áreas de Geografia e Letras (Português e Inglês). Sobre os motivos que levaram a seguir as áreas, alegaram primeiramente

⁷ Salientamos, novamente, que os registros dispostos no questionário foram transcritos para este texto tal como se encontravam no documento digital original. No entanto, fizemos pequenos acertos linguísticos, no intuito de qualificar e pontuar textualmente os registros dos quinze docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA).

a afinidade com a Educação e posteriormente o gosto pela profissão docente, construído em experiência como discente na Educação Básica. Dizemos, outra vez, que os docentes da escola que responderam ao questionário são de variadas áreas de conhecimento.

Ainda no que tange a este aspecto, Gatti e Barreto (2009) discorrem que “no caso da formação inicial, é importante que o futuro professor conte com modelos de trabalho com base na colaboração, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola” (p. 190). Assim, no caso do professor que possui apenas a formação inicial, é importante haver uma relação mais próxima da instituição, para que assim possa desenvolver suas atividades com mais zelo e dedicação, por meio dos aspectos observados neste *lócus*, assim, na EEPJA.

Ao analisarmos as respostas de forma individual, vemos que a primeira docente alega que se identificou com a área de Geografia por alguns temas específicos, tais como Geografia Física. Por conseguinte, o segundo docente ressaltou que se identificou com a área das linguagens desde o Ensino Fundamental – anos iniciais. Isso demonstra que na educação básica, ao desenvolver um trabalho com excelência e qualidade, é possível despertar o gosto pela profissão docente nos estudantes. Ao término desta primeira questão, o “Docente N” destaca que sua afinidade com a Língua Inglesa também se deu por meio do seu gosto por jogos, músicas, leituras e outros aspectos tidos em outro idioma.

Em se tratando da segunda questão elencada no questionário, procuramos saber se os docentes tinham algum tipo de formação continuada, em nível de extensão, aperfeiçoamento, mestrado, doutorado, entre outros. Sobre isso, obtivemos as seguintes respostas:

Nesta área fiz aperfeiçoamento em educação Afro-brasileira e hoje estou cursando uma pós-graduação em Pedagogia Social e EJA (Docente “O”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Sou pós-graduado em Ensino de Química e mestrando do programa de pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática do IFCE, área de Ensino de Química. Participo também das formações continuadas ofertadas pela prefeitura municipal de Russas (Docente “I”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Tenho uma pós-graduação e, atualmente, faço um mestrado (Docente “J”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Ao entrar no campo temático “formação continuada”, e ancorados no pensamento de Gatti et al. (2019), percebemos que tal discussão tem se difundido com muito rigor nos últimos anos, e tem envolvido um grande público, dos quais podemos apontar os professores, pesquisadores, políticos, instituições e associações, dentre outros. É crescente o aumento de docentes que têm seguido este caminho, não se detendo apenas à formação inicial como

qualificação máxima, mas sim como ponto de partida para obtenção e crescimento pessoal e profissional.

Ao trazermos as três respostas acima, percebemos que todos eles já desenvolvem algum tipo de formação e/ou qualificação para além da sua formação inicial. Tal aspecto é muito enriquecedor, tanto ao docente, quanto aos discentes, que poderão contar com professores mais qualificados e cientes do seu importante papel, dentro e fora das salas de aula. Gatti et al. (2019) somam a esta discussão ao dizerem que “nas discussões sobre concepções e práticas na formação docente, a interdependência entre a necessidade de melhorar a formação dos professores e profissionalizar o magistério é uma bandeira sempre presente” (p. 180).

Os três docentes citados anteriormente responderam já possuir pós-graduações e aperfeiçoamentos, bem como no momento estarem desenvolvendo outras atividades formativas, como mestrados. Ressaltamos que, apesar da formação continuada ser uma bandeira de luta importante defendida historicamente pelas entidades da área de educação, muitos professores não a possuem, não sendo diferente em nosso *lócus* de estudo. Dos quinze participantes da pesquisa, três ainda não possuem nenhum tipo de formação continuada, estando à frente das salas de aula apenas com o título de licenciado.

Em relação à terceira pergunta que compreende ao eixo temático em questão, buscamos saber se as formações continuadas vivenciadas pelos docentes que as possuem, foram desenvolvidas por iniciativa própria ou por meio de órgãos ou sistemas estaduais/municipais de ensino. Observemos as respostas contidas no Quadro 2.

Quadro 2 – Formação continuada desenvolvida pelos docentes da EEPJA

Docente A	Iniciativa própria
Docente J	Minha e da rede municipal também

Fonte: Dados do questionário (2021).

Percebemos por meio dos registros obtidos dos dois docentes que responderam esta questão, pesou principalmente a iniciativa própria para a sua formação continuada. Compreendemos que a formação continuada é algo indispensável, a qual deve ser vivida por todos os docentes, a fim de aprimorar seus conhecimentos obtidos na formação inicial, gerando conhecimentos e intervindo na realidade. No que condiz à formação continuada, Falsarella (2004) destaca:

Entendendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-

se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimentos e intervindo na realidade [...] (p. 50).

Com apoio no pensamento de Falsarela (2004), entendemos que se faz necessário que os professores obtenham, se possível, uma formação continuada, pois a partir dela será possível desenvolver novos olhares aos mesmos, além de proporcionar conhecimentos que possam “[...] desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles [...]” (ANASTASIOU; PIMENTA; 2005, p. 215). Neste sentido, evidenciamos que também cabe aos órgãos estaduais/municipais ofertarem algum tipo de formação ou extensão aos profissionais, pois é mais que uma obrigação ofertar tais momentos.

De forma conclusiva, evidenciamos que os docentes da EEPJA, em sua maioria, desenvolvem ou já desenvolveram algum tipo de formação continuada. No entanto, também há profissionais que ainda não percorreu nenhuma dessas ações (extensão, especialização, mestrado, doutorado, etc.), lecionando apenas com a formação inicial. Tal aspecto pode comprometer o ensino, gerando dificuldades a quem o vivencia, mormente, os estudantes. Encerramos esta subseção capitular afirmando que a formação continuada dos professores da EEPJA ocorre nas mais variadas áreas e cursos.

5.2 Formação de professores para atuação no contexto da Educação do Campo

Ao adentrarmos no segundo tópico de análise da pesquisa realizada por meio do questionário, nos deteremos a analisar três perguntas referentes ao eixo II, que se associa ao seguinte objetivo investigativo: **“entender sobre como se dá a formação, inicial e continuada, dos professores da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN para a atuação no contexto da Educação do Campo”**. Para tanto, as questões propostas para antenderem a essa dimensão do estudo, dizem respeito à formação ou especialização em Educação do Campo, bem como ao que já fora abordado sobre tal aspecto e por fim quais as metodologias que desenvolvem no contexto educacional no campo.

Em se tratando da primeira questão deste eixo, procuramos saber se na área de “Educação do Campo” os docentes já buscaram por formação continuada, visando melhorar o ensino em seu local de trabalho. Se sim, também perguntamos quais formações foram vivenciadas e por quem fora ofertada (escola/secretaria de educação, entre outros). Vejamos com detalhe algumas dos registros obtidos.

Infelizmente nunca pensei em fazer curso nessa área (Docente “K”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Nunca participei de formações voltadas à educação do campo (Docente “L”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Sim, porém não encontrei nenhuma alternativa disponível de forma acessível (Docente “A”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Ao que podemos verificar num primeiro momento é que praticamente nenhum dos três professores vivenciaram momentos formativos no que toca à Educação do Campo. Lembramos que, quando estamos falando da Educação do Campo, estamos nos referenciando a um ensino diferente do ensino urbano, o qual necessita ter consigo suas características próprias, de ensino aprendizagem e formação.

O primeiro docente diz que sequer pensou em fazer cursos nessa área. Por conseguinte, o segundo, apesar de também não comentar sobre querer ou não cursar algo na área de Educação do Campo, alega que nunca participou de momentos formativos. Ao fim, o terceiro docente ao responder a questão, diz ter vontade em procurar alguma formação, porém, não encontra opções acessíveis.

Quanto à resposta do terceiro docente, apontamos que hoje, com o uso e avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação, é possível realizar tais formações na área da Educação do Campo pela própria internet. Diversas instituições trazem cursos, formações e principalmente eventos que abordam temáticas que se associam à Educação do Campo. A Educação do Campo está se tornando uma área de conhecimento, ganhando destaque em nosso País, conforme aponta Medeiros (2019) ao realizar o estado da arte sobre a produção do conhecimento em educação do campo. Assim, vemos que o professor, com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, “aprende e se desenvolve dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão” (GATTI *et al.* 2019, p. 189).

Para fins de registro, as declarações registradas anteriormente se aproximam das demais afirmações ponderadas pelos professores que participaram da pesquisa. Pela quantidade de registros, filtramos as declarações que mais se aproximam do conjunto de afirmações dos professores.

Como segunda questão a explicar neste momento, procuramos saber o que foi vivenciado pelos docentes em termos de formação inicial (graduação) e continuada (demais cursos que vivenciou) na área da Educação do Campo. Atentemo-nos às suas respostas:

Como passei muitos anos trabalhando em escolas particulares, tive muito pouca instrução acerca de como trabalhar com a educação no campo, porém, na

universidade, tivemos várias aulas de didática que nos deram um certo preparo para que pudéssemos lecionar em diferentes tipos de escola (Docente “N”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Vi muito pouco de Educação do Campo, apenas enfatizar a valorização da cultura local (Docente “M”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Que eu me lembre não foi abordada. Tivemos uma disciplina chamada de geografia agrária, mas os assuntos estavam relacionados à concentração de terra, agricultura familiar... (Docente “B”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Os relatos demonstrados anteriormente de alguns professores, nos fazem perceber que foram vivenciadas poucas formações sobre a Educação do Campo enquanto área de ensino e conhecimento. Muitos dos professores como já fora citado possuem a graduação inicial e desenvolvem outras formações, mas em sua área de ensino (Geografia, História, Letras, para citar algumas). É preciso uma atenção por parte dos docentes ao que tange seu contexto de ensino, pois ao vivenciar aperfeiçoamentos e formações na educação do campo, o docente não carregará consigo apenas um título, mas sim experiências que podem ser tidas para tornar o ensino cada vez melhor na escola. Ainda no que condiz às formações, Gatti *et al.* (2019) destacam que:

É importante promover oportunidades para que os professores testem seus conhecimentos teóricos, exigindo, que em alguns momentos, seus princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente (GATTI *et al.* 2019, p. 187).

Os autores destacam a necessidade de se promoverem oportunidades para que os professores revejam seus conhecimentos, bem como aprendam novos assuntos, técnicas e formas de melhor desempenhar a atividade docente, que exige constante aperfeiçoamento, pois está em constante mudança. Ainda segundo Gatti *et al.* (2019), quando os docentes têm tal oportunidade, se percebe um enorme salto na qualidade do ensino, resultado dos momentos formativos vivenciados.

Na Educação do Campo não pode ser diferente. Por mais que os docentes estejam em aperfeiçoamento em outras áreas, é necessário também se politizarem (no que toca à Educação do Campo) e terem um conhecimento prévio sobre a realidade na qual se inserem, pois assim será possível concretizar um ensino que considere o aluno, seu espaço e realidade.

Os docentes que responderam a esta questão apontaram que viram de forma muito rasa a Educação do Campo em suas formações iniciais e continuadas, quando chegaram a vivenciarem tal, apontaram para questões mais amplas, conforme pontificaram os docentes “B” e “M”. Em se tratando da dimensão pedagógica, foi citado apenas pelo docente “N”, como vista

em algumas disciplinas na universidade, a exemplo da disciplina de Didática. Assim, a Educação do Campo pouco se presenciou como tema/conteúdo curricular na formação inicial e continuada dos professores que participaram do estudo.

Por fim, a última questão que encerra esse eixo temático, indagou os docentes a responderem se há um alinhamento entre os conteúdos de sua/as disciplina/as com a realidade dos alunos do campo e como seria realizado tal. Na mesma questão, ainda enfatizamos quais aspectos são desenvolvidos por eles, no intuito de melhor contribuir para com a educação promovida no campo. Suas respostas se traduziram da seguinte forma⁸:

Adaptar situações problemas ao convívio deles (Docente “D”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Como trabalho nos dois turnos tenho clareza de como lidar com a diferença e desigualdade educacional. A diferença está no professor quando valoriza esse aluno da EJA, mostrando a importância, a capacidade que ele tem dentro desse processo de ensino aprendizagem e sua mudança de vida no campo. Quando esse aluno se sente bem acolhido ele consegue sua autoestima e alguns acabam tomando gosto e chegam à universidade a cursos profissionalizantes. Já temos vários registros de superação desses alunos da EJA, talvez graças as orações dos professores que sem material didático conseguem fazer a diferença na vida deles (Docente “O”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Procuro sempre ligar os conceitos vistos em sala de aula com a realidade do aluno, por meio de estratégias de mediação pedagógica, estudos dirigidos e trabalhos de pesquisa de campo (Docente “E”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Por meio dos registros selecionados dos docentes, notamos que os três destacaram que sempre que possível tentam fazer um alinhamento entre o conteúdo curricular ensinado e a realidade dos seus alunos, entendendo que tal prática de fato é necessária e traz resultados significativos. Como o docente “A” discorre, é preciso adaptar a situação ao convívio dos estudantes, pois ressaltamos que o contexto em que a escola se encontra inserida é no campo, e o mesmo tem suas particularidades quando comparado ao espaço urbano.

O segundo docente apresenta suas experiências por meio do trabalho na Educação de Jovens e Adultos – EJA, apontando que quando o professor valoriza o seu aluno, o incentiva e acredita em seu potencial, o mesmo sente a ânsia de estudar, se aperfeiçoar e ir além. Segundo ele, são vários os relatos de estudantes que conseguiram mudar de vida por meio da educação, especialmente desenvolvida por professores que se preocupam com o ensino e consideram o meio em que estão inseridos, usando não apenas materiais didáticos, mas também experiências práticas. O registro do docente nos remonta ao pensamento de Anastasiou Pimenta e (2005):

⁸ Selecionamos apenas os registros que consideramos mais ilustrativos junto aos demais. Esse aspecto tem sido atentado na análise das demais questões.

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos (ANASTASIOU; PIMENTA; 2005, p. 199).

O pensamento trazido por Pimenta e Anastasiou (2005) tem relevância para esta questão, pois como bem discorrem as autoras, a profissão docente não se restringe apenas às salas de aula e à prática de ensinar. A profissão docente quando exercida assume uma dimensão política. Ela ajuda a formar o sujeito e a sociedade. No contexto da escola estudada, contribui para concretizar o ensino condizente à realidade do aluno. Desenvolver um ensino que considere conceitos próximos da vida do discente é fundamental.

Como discorre o docente “E”, é preciso que haja uma ligação entre os conceitos vistos em sala de aula e a realidade do aluno, pois assim haverá uma boa relação teórica/prática educativa. De acordo com o pensamento de Imbernón (2004), a prática educativa é algo muito importante que deve ser vivenciada pelos docentes e discentes em todos os aspectos possíveis. Em suas palavras:

O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem [...] (IMBERNÓN, 2004, p.114).

Entendemos que os docentes da escola do campo estudada devem sempre que possível tentar produzir suas aulas levando em consideração não somente os aspectos teóricos da sala de aula, mas também os agentes externos, alinhando-as ao campo. Com isso, a prática educativa se tornará mais atrativa ao aluno, fazendo com que realmente sinta o desejo de estudar e se aprofundar em determinado tema, saindo assim da rotina que é estar entre quatro paredes.

Concluimos este tópico destacando, a partir do conjunto de registros analisados que, apesar dos professores, em sua maioria, ainda não terem visto aspectos formativos referentes à Educação do Campo, tentam dentro de suas possibilidades alinhar suas aulas com o meio campestre. Assim, validamos o nosso segundo objetivo de pesquisa, entendendo que nem todos os docentes possuem a formação ou aperfeiçoamentos necessários para melhor atuarem conforme os princípios da Educação do Campo, porém, suas práticas docentes contextualizam e despertam, a nosso ver, saberes inerentes aos estudantes da EEPJA.

5.3 Práticas pedagógicas dos docentes e Educação do campo

Para este último tópico, buscaremos responder quatro questões pensadas para o eixo III da pesquisa, qual seja: “Práticas pedagógicas dos docentes e Educação do Campo”. Acreditamos que com as referidas questões, nos aproximaremos do terceiro objetivo de nossa pesquisa, que busca **“identificar se há particularidades referentes à Educação do Campo nas práticas pedagógicas dos professores que residem na comunidade e dos professores que residem na cidade, da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN”**.

Em relação à primeira questão que compreende este eixo, buscamos extrair da memória dos professores algum registro de sua/as disciplina/as que associe a prática pedagógica com a Educação do Campo. Sintetizamos alguns registros:

Uso de práticas de laboratório com insumos da região (Docente “I”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Sempre busquei trabalhar teoria e interligar algo prático que os alunos pudessem diferenciar os valores culturais, um pouco da sua história e da humanidade, como as pinturas rupestres que são marcos da existência do homem. Quando falávamos de origem do homem, e outros, sempre vamos encontrar gravuras, pinturas e etc. já levei várias caravanas de alunos por série, para Apodi, visitar o Lajedo de Soledade. Antes da pandemia a turma da EJA foi participar da feira de ciências com o projeto Energia Solar. Então busquei um intercâmbio com a Empresa Voltalia e através da pessoa da Luciana conseguimos uma visita que foi uma aprendizagem muito boa para o grupo e os demais alunos que participaram, isso aconteceu no campo vila Ceará. Um outro ano estava trabalhando com química e falando de energia renováveis, antes da Eólica na Serra, apresentei o projeto a secretária de educação municipal para uma visita a um assentamento em Governador/Caraúbas próximo, para conhecer um Biodigestor construído com o objetivo de atender as famílias do campo com o gás de cozinha. E outros (Docente “O”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Normalmente, levo exemplos para os alunos do uso da tecnologia da informação como uma ferramenta para auxiliar o agricultor. Exemplos: podendo automatizar a irrigação, fazer o controle das plantações através de ferramentas tecnológicas, entre outros. Não sei se isso se encaixa na pergunta, mas, são situações em que busco aproximar o conteúdo estudado em sala com a realidade da maioria dos alunos (Docente “K”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Os registros apresentados apontam que os docentes buscam associar o conteúdo de suas aulas com as práticas pedagógicas do campo, fazendo com que o aprendizado construído seja maior, principalmente aos estudantes. Destacamos ainda que as três afirmativas aludidas anteriormente são de docentes de diferentes contextos (de comunidades de Serra do Mel e do perímetro urbano).

O primeiro docente aponta que usa em suas aulas recursos da região, ele cita os insumos da região, o que nos chama bastante atenção. Posteriormente, vimos que o segundo docente busca por meio de aulas práticas apresentar contextos locais, e também regionais, uma vez que não se limita apenas ao seu município, mas também outros circunvizinhos. O mesmo docente também apresenta que somente o trabalho teórico muitas vezes é cansativo ao estudante, e quando há algo prático, tal como as atividades que desenvolve, há um novo despertar para o ensino por parte do discente, por haver algo novo, como a questão local.

Entendemos a necessidade de ações práticas por parte dos docentes em seu fazer pedagógico, visando considerar o contexto em que estão situados, trazendo exemplos, promovendo aulas práticas, pensando atividades sobre o meio vivencial dos estudantes, dentre outros aspectos. Gatti *et al.* (2019) discorrem sobre a importância desta dimensão, apontando que:

A dimensão prática nos currículos educacionais [...] é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria (p. 187).

Compreendemos o pensamento dos autores, entendendo que os docentes não podem se prender ao contexto escolar entre quatro paredes, pois o campo é um local muito vasto, de culturas, saberes, tradições, histórias, entre outros. Sempre haverá algo novo e que se associará ao contexto de toda e qualquer disciplina, desde que o professor não se limite, buscando sempre novos elementos articuladores para suas aulas. “Quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados”, em termos de aprendizagem (GATTI *et al.* 2019, p. 182).

Sobre a segunda questão, os perguntamos quais fatores contribuem para a aprendizagem na Educação do Campo, diferenciando do ensino urbanizado. Eles pontuaram:

O estudante urbano tem mais "tempo livre". O que acaba ajudando na aprendizagem. Isso por que o estudante do campo começa trabalhar muito cedo (Docente “C”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Devido os alunos estarem inseridos na comunidade no campo, favorece a aplicação de métodos científicos voltados para área de agrárias. Dessa forma, a aprendizagem de método científico aplicado ao campo é favorecido (Docente “A”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Acredito que o fato de que os alunos do campo geralmente começam a trabalhar mais cedo nas tarefas do campo e precisam ter mais responsabilidades os torna mais aptos a aprender mais. Afinal, há uma certa necessidade que eles sentem de se prepararem para o mercado de trabalho mais rapidamente, devido ao

amadurecimento profissional, que usualmente ocorre de maneira mais precoce neste tipo de alunado (Docente “N”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Como já foi bem elencado ao longo deste trabalho, a educação do campo difere em muitos aspectos da educação urbana, faz-se necessário compreender quais são essas diferenças, buscando assim um melhor resultado no ensino ofertado. Ao discutirmos as respostas destes docentes, percebemos que todos percebem que o estudante do campo não tem muito tempo livre, por muitos aspectos, principalmente o de trabalhar muito cedo. Também notamos que os docentes apontaram que o campo favorece o ensino de diversas formas, por exemplo, para promover o ensino de determinada área, tal como aponta o docente “A”.

Diante disso, surgem muitas perguntas, quais sejam: “como trabalhar neste contexto educacional?”, “quais metodologias utilizar?”, “de que forma mudar o ensino urbanizado para o campesino?”, dentre outras. Com o pensamento de Imbernón (2010), entendemos que “a busca de respostas a essas perguntas exige enfrentar o desafio de “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído” (p. 27).

Enfatizamos que os registros dialogados anteriormente são representativos do conjunto de depoimentos que apreendemos na pesquisa. Eles apontam para caminhos e interpretações similares.

A penúltima pergunta realizada deste eixo III, buscou saber na concepção dos professores, quais particularidades encontram entre o ensino do campo e o ensino urbano. As respostas se traduzem da seguinte forma:

Entendo que muitas vezes, as escolas e o ensino do campo sofrem preconceito e até mesmo fica à margem. Falta infraestrutura, professores. Coisas que acontecem no urbano, mas não com a mesma intensidade (Docente “B”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Perfil do aluno do campo: Lutamos contra o trabalho do campo. Perfil do aluno da Cidade: Lutamos contra outros problemas como drogas, violência, tráfico (Docente “E”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Vejo uma dificuldade no ensino do campo: a falta de um material didático direcionado. O PNLD, por exemplo, não traz um material adequado a realidade do campo. Dessa forma, o professor acaba por precisar, pra uma abordagem de temas mais locais, disponibilizar mais tempo pra aulas que tenham esse enfoque (Docente “I”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Os depoimentos dos professores nos chamam bastante atenção. O docente “B” retrata aspectos muito fortes no campo, que seriam o preconceito para com os sujeitos do campo, a falta de estrutura nas escolas no campo, o quadro docente reduzido, dentre outros. Concordamos com o que diz o docente, principalmente quando elenca sobre o quadro reduzido efetivo de professores, pois tal aspecto é realmente percebido nas instituições de ensino situadas nos

espaços rurais, exemplo disso é o próprio *locus* da pesquisa (EEPJA), onde cada professor ministra pelo menos duas disciplinas, exercendo, algumas vezes, a docência em área de conhecimento que não é da sua formação inicial e continuada. O docente “E” trouxe um aspecto mais amplo, discorre que cada perfil de alunado possui uma “bandeira de luta” diferente, o estudante do campo precisa lutar, socialmente, contra o trabalho precoce no campo e o discente da cidade contra a violência e outros aspectos.

Por fim, o docente “I” aponta que sente uma dificuldade no ensino do campo principalmente em virtude de os professores não terem materiais didáticos adequados, citando como exemplo o próprio Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Concordamos com o professor. De fato, ainda há uma carência muito grande no que condiz aos materiais didáticos para o ensino do campo, mas também entendemos que o docente não pode ficar restrito apenas a este aspecto, pois avaliamos que ao se prender a tal, não se promoverá um ensino contextualizado, como é esperado na Educação do Campo.

Entendemos que o caminhar docente não deve se limitar apenas à formação inicial, uma vez que o aprendizado se dá de forma constante, faz-se necessário promover tal aspecto com as formações continuadas. Ao considerarmos esse aspecto, todo o processo formativo resultará numa melhor atuação do professor.

Ainda no que tange ao PNLD, buscamos encontrar aspectos que pudessem melhor discutir a resposta do docente. Ao realizarmos tal pesquisa, encontramos apenas um material, que discute sobre as Políticas Públicas para a Educação do Campo e PNLD, mas apenas no Ensino Fundamental. Ainda discute princípios e critérios sobre orientação dos livros didáticos, bem como os termos necessários para aceite destas políticas, quais sejam: “as escolas beneficiárias deverão estar situadas ou manter turmas anexas em áreas rurais e estar vinculadas às redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que tenham firmado termo de adesão ao PNLD” (BRASIL, 2013, p. 18).

Gatti et al. (2019) discorrem que se faz necessário uma formação para investigação, onde os docentes possam ter uma visão de mundo a partir das perspectivas tidas ao seu redor, sejam suas vivências, percepção dos alunos e outros aspectos que os façam dispor de práticas mais equitativas, dentro e fora das salas de aula. Consideramos que a formação para investigação fará com que estes profissionais também possam compreender as particularidades do ensino do campo, quando comparado ao urbano, pois apesar de citarem muitos aspectos, ainda há vários outros, tal como já foram apresentados no decorrer deste trabalho.

A última pergunta que encerra este eixo III e o questionário desenvolvido com os docentes, buscou saber um aspecto muito importante para esta pesquisa, a saber: se os sistemas

de educação (seja municipal ou estadual) promovem algum tipo de formação continuada para os(as) professores(as), visando melhorar a contextualização do ensino ofertado aos(as) alunos(as) do campo. Os registros de três docentes são elucidativos:

Não, a escola (rede estadual) não promove formações voltadas a contextualizar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem para os alunos do campo. Sou professor técnico da rede estadual a 3 anos e 10 meses, não participei de formações voltadas a educação do campo, é tanto que não sei responder algumas das perguntas por não ter conhecimento e não conseguir refletir sobre tais questionamentos (Docente “L”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Considero que isso acontece de forma bem abaixo do que deveria ser feito, muitos dos profissionais procuram por sua conta e risco a melhoria de seus conhecimentos, pensando em tornar cada vez mais os alunos(as) agentes mais ativos do sistema de ensino/aprendizagem (Docente “M”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Não. Não há nenhum tipo de formação continuada voltada para a educação do campo. O que deveria ter, tendo em vista que nossa escola recebe muitos alunos da área rural (Docente “B”, Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2021).

Pelo conjunto de registros dos docentes, vemos que nenhuma das instâncias de ensino (estaduais/municipais) promove algum tipo de formação que vise a contextualização e ensino ofertados no campo, o que acaba sendo contraditório à proposta de educação do campo defendida pelo Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil (CALDART, 2000; MEDEIROS, 2019).

Quando o município ou estado oferecem as formações desejadas aos docentes, estes poderão se aperfeiçoarem e desenvolverem melhores práticas pedagógicas, tal como destaca o docente “M”, o qual pontua que muitas vezes se doam (os docentes) o quanto podem para verem os alunos mais ativos nos processos de ensino e aprendizagem.

Chegando ao fim deste último eixo temático da pesquisa, notamos que a formação continuada para atuação na Educação do Campo, apesar de importante aos docentes, ocorre de forma mínima. Também evidenciamos que as práticas pedagógicas se desenvolvem de várias formas, sejam aulas práticas, contextualização com produtos e insumos locais, dentre outras. No entanto, o local de vivência do docente, segundo avaliamos na pesquisa, não determina sua atuação docente na escola. Ainda percebemos que os docentes sentem as particularidades entre o ensino do campo e o ensino urbano, veem que se fazem necessárias adaptações para cada tipo de ensino ofertado, uma vez que cada um tem suas diferenças.

Assim, concluímos que a Educação do Campo tem especificidades, quando não consideradas e compreendidas acabam se reduzindo a um ensino urbanizado, posto em espaços rurais, que deveriam (ao menos em tese) possuírem sua própria perspectiva educacional. Em últimas palavras, ressaltamos novamente a importância da formação continuada, que tem uma

importância indiscutível na educação, de forma geral, sendo um processo permanente e transformador na vida dos professores e alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos este trabalho monográfico, que em sua essência, nos permitiu refletir e trazer respostas aos objetivos propostos pensados no início desta pesquisa, esclarecendo como se dá o perfil profissional dos docentes em termos de formação inicial e continuada da Escola Estadual Padre José de Anchieta em Serra do Mel – RN. As respostas obtidas por quinze docentes desta instituição nos permitiram conhecer vários aspectos antes não vislumbrados, entendendo assim o contexto individual de cada um, sua formação inicial e continuada e como buscam trabalhar em um contexto de escola do campo.

Compreendemos ao longo deste trabalho que o município de Serra do Mel/RN tem uma grande tradição cultural e campesina, com escolas do campo situadas em todas as suas agrovilas, por exemplo. Também notamos que os docentes do *lócus* da pesquisa são quase todos efetivos, apesar que ainda há contratações temporárias em determinados momentos. Por fim, vislumbramos ainda que 2/3 dos docentes são de outros lugares, e apenas 1/3 pertence ao município. Tais aspectos foram muito importantes para termos um panorama inicial de pesquisa, onde suas questões se apresentaram de forma fechada no questionário, que em muito somou ao trabalho.

Em se tratando da formação inicial, vemos que os professores desta instituição são formados nas mais diversas áreas, e a afinidade que tiveram com as disciplinas durante o período em que foram alunos foi um dos motivos que o fizeram seguir a carreira docente. Também percebemos que todos ministram mais de um componente curricular, ou seja, não se restringem apenas a sua disciplina, o que em parte pode ser algo preocupante, caso não haja uma formação prévia na segunda área ministrada.

Ao discutirmos sobre formação continuada, percebemos uma grande parcela dos docentes já a desenvolvem, mas uma pequena parte ainda não possui nenhum tipo de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, o que deve ser realizado, dentro das possibilidades de cada sujeito. Compreendemos que a formação continuada é uma ponte para a criação de novos conhecimentos e saberes, e que deve acontecer, seja por iniciativa própria, por sistemas de educação municipal/estadual ou outro órgão competente. Tudo isto resultará na oferta de um ensino mais formativo nos espaços escolares, uma vez que sua oferta gera um diálogo e interação mais amplo, envolvendo outros profissionais da educação, onde há um compartilhamento de diversas realidades sociais.

No que condiz à Educação do Campo, notamos que a formação continuada obtida por quase todos os docentes infelizmente não agrega em muitos aspectos ao contexto da Educação do Campo. Apesar de muitos docentes estarem em constante aperfeiçoamento, todos desenvolvem a formação em sua área de ensino ou afins, esquecendo de atentarem-se ao campo. Alguns docentes até citam a Educação do Campo como importante e que deve ser estudada com mais precisão, mas não a fazem, o que consideramos algo a ser repensado. Não apenas estudar e desenvolver formações nesta área, também é preciso saber apreciar o local, aproveitar suas características ímpares, construir um diálogo com os sujeitos deste espaço e considerar possíveis problemas educacionais, visando solucioná-los.

Como bem discorremos ao longo deste trabalho, o ensino do campo tem suas particularidades quando comparado ao ensino urbanizado e quando isto for de fato considerado, haverá uma verdadeira educação do campo. Até então, notamos que o ensino ainda é muito urbanizado, o que talvez seja um reflexo dos 2/3 dos docentes serem de outros municípios e até estados, em sua grande maioria urbanos.

Por fim, concluímos o presente trabalho afirmando que tal fora realizado com bastante zelo e dedicação, onde o começo de sua escrita data o ano de 2019. Contudo, esperamos que este trabalho possa contribuir para a criação de novas pesquisas nesta grande área. Acreditamos que este tipo de pesquisa (a formação continuada) é de grande importância no contexto atual, sendo passível de mais estudos, especialmente desenvolvidos por pesquisadores do campo das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que consideramos tal como a área que mais se associa à esta linha de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Formação de Educadores do Campo**. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361 – 367.

_____, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, mai./ago. 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Docência em Formação).

ASSIS, Suzana Maria Santos de; LOPES, Selva Paraguassu; VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. **Formação inicial e continuada de professores: uma exigência do mercado educacional contemporâneo brasileiro**. Apresentação de Comunicação Oral - Colóquio Internacional em Educação - 20º CRIFPE Montreal – Mai. 2013.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Direito à Terra e à Educação: trajetória política dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo no Brasil (meados do século XX e anos iniciais do século XXI)**. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). *Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e prática*. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 111 – 134.

BATESTTIN, Claudete Robalos da Cruz Cláudia. **Contribuições de Paulo Freire para pensar a formação e a revitalização da esfera pública**. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). *Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e prática*. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 71 – 88.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 49. Ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Pronera. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, 5 nov. 2010. p. 1 – 3,

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, 9 abr. 2002. p. 32.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 81, 29 abr. 2008. p. 25 – 26.

_____. Capítulo XIII - da condução de escolares. In: BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 124, n. 184, 24 set. 1997. p. 21 – 22.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de Livros.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. 57 p.

_____. **[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção I. 16 p.

_____. **Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019.

_____. **Resolução CNE/CP, nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 de outubro de 2020.

BRITO, Antonia Edna. **Professores experientes e formação profissional:** evocações... narrativas... e trajetórias. *Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)*, v. 17, p. 29-37, 2008.

BRUM, Mara Lúcia Teixeira. **Repensando a formação continuada de professores.** Pelotas/RS, 2016.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo.** (Coleção Por uma Educação do Campo) v. 03, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000, p. 23 – 48.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo (coleção por uma Educação do Campo).* v. 05. Brasília, 2004. p. 10 – 31.

CAMPOS, Lia Maria Teixeira de Oliveira; CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239 – 246.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A Construção do Projeto de Pesquisa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31 – 51.

DUARTE, Maria Rosivania Pereira Feitosa. **Escola Família Agrícola de Serra do Mel (EFAMEL):** Produção de identidades e construção dos sujeitos. Mossoró, 2019.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Col. Formação de professores).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI. Dezembro, 2000.

THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. v. 1. 142 p. Fortaleza: EdUECE, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano. **Por uma Educação Básica do Campo.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano (Orgs.). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília: vozes, 1999, v.2, p. 27-46.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA; Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: vozes, 2004, v. 5, p. 32-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Jorge Luís. **Poetizando a alma.** Publicação independente. Souza/PB, 2021. 40p.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. **Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada.** Brasília, 2003.v. 32, n. 3, p. 54-61.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina; et al. **Professores do Brasil:** novos cenários. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. **Direito a educação.** In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217 – 224.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo, legislação e implicações a gestão e nas condições de trabalho de multisseriadas.** In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e práticas. João Pessoa: IFPB, 2019. 378 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Col. Questões da nossa época).

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Serra do Mel**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/serra-do-mel/historico>>. 2017, v4.3.51. Acesso em: 18 Maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Escolar de Serra do Mel**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/serra-do-mel/pesquisa/13/78117>>. 2018. Acesso em: 22 Maio 2020.

MAIA, Sonia Cristina Ferreira. **Da autoformação e da ludopoiese para os educadores do campo**. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e prática. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 89 – 109.

MACHADO; Luane Cristina Tractz. **Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização**. XII evento nacional de educação. Faculdade Guairacá, Paraná, 2017.

MARON, Neura Maria Weber; FILHO, Domingos Leite Lima. **A formação docente ao PROEJA: formação inicial ou continuada**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação interdisciplinar de professores: Estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da universidade federal rural do Semi-árido**. Tese de Doutorado, Fortaleza, 2019. 661 p.

MEDEIROS, Emerson Augusto De; DIAS, Ana Maria Lório. **O Estado da arte sobre a pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste**. Cad. Pes., São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

MEDEIROS, Emerson Augusto De; DIAS, Ana Maria Lório; OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. Educação em Perspectiva**. Viçosa/MG, 2020.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FERREIRA, Helena Perpétua Aguiar; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. **Formação inicial de professores da educação do campo: a história do curso de pedagogia da terra da UERN**. *Revista Internacional de Formação de Professores*, [S.I.], p. 325-341, jul. 2018.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; NUNES, João Batista Carvalho. **Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014)**. *Holos*, v. 2, p. 174-189, ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNARIM, Antonio. **Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação, v. 33, n. 1, Santa Maria, 2008. p. 57 – 72.

NETO, Otávio Cruz. **O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação**. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51 – 66.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11 - 30.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; NUNES, João Batista Carvalho; XAVIER, Alessandra Silva. **Análise de Dados Qualitativos com o Auxílio do AQUAD**. In FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega (orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2010. v. 1, p. 107 – 118.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Padre José de Anchieta**. Serra do Mel, 2017/2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte**. Serra do Mel, 2020.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. **Escola do Campo**. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326 – 332.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. Universidade de Araraquara, São Paulo, 2018.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **A luta por Reconhecimento: abrindo-se veredas para educação do campo**. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e prática. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 21 – 70.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da Educação Rural a Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas**. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UFS, 2010.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Paulo Roberto de Souza. **Fundamentos Político-Pedagógicos para a Educação do Campo I: a escola do campo**. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Orgs.). Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a *práxis* docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, p. 99-126.

SILVA, Cícero da. **Políticas públicas para educação do campo e formação de professores.** In CUNHA, Gustavo; F., CÁSSIA; P. JARBAS, José; P, Mara. (orgs.). Educação do campo, artes e formação docente. Universidade Federal do Tocantins. Palmas/TO, 2018. p. 50 – 72.

SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade:** contextos, fundamentos e práticas. João Pessoa: IFPB, 2019. 378 p.

TURELLA, Marilene; PAGLIA, Edmilson Cezar. **O papel dos movimentos sociais na educação do campo.** UFPR Litoral, Matinhos, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Sou RAMON ROSENO ALVES, aluno matriculado no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – LEDOC, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. No momento, realizo a pesquisa monográfica intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL DE DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, SERRA DO MEL – RN”, sob a orientação do Professor Dr. Emerson Augusto de Medeiros. A pesquisa tem como objetivo geral “ANALISAR O PERFIL PROFISSIONAL, EM TERMOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, DOS DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA, SERRA DO MEL – RN”

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a), por meio deste documento, como voluntário(a) a participar da pesquisa. Acreditamos que suas experiências e olhar sobre o tema estudado serão de importância para concretizarmos a investigação. Garantimos que, em caso de aceitar o convite, a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, lhe identificar, será mantido em sigilo, exceto se houver autorização sua específica para isso.

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Professor Dr. Emerson Augusto de Medeiros, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Av. Francisco Mota, n. 572, Bairro Costa e Silva, Mossoró – RN, ou pelo e-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br.

Mossoró/RN, ____, de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Sexo: M () F () Estado Civil: _____ Idade: _____

Endereço completo em que reside: _____

Situação Funcional na Profissão: Efetivo () Contratado () Outra _____

Ano em que começou a trabalhar na Educação: _____

Ano em que começou a trabalhar na Educação do Campo: _____

Ano em que começou a trabalhar na Escola: _____

Disciplinas que leciona na escola no ano de 2021: _____

QUESTÕES

1. Qual sua formação inicial? Quando a concluiu? Apresente alguns motivos que o levaram a seguir determinada área.
2. Em se tratando de formação continuada, tem algum curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, entre outros) para além da formação inicial? Se sim, destaque-os.
3. A formação continuada vivenciada pelo(a) senhor(a) foi desenvolvida por sua iniciativa ou por iniciativa da escola ou do sistema municipal/estadual do ensino?
4. Em se tratando da área de “Educação do Campo”, já procurou formações continuadas nesta área, visando melhorar o ensino em seu local de trabalho? Se sim, quais formações vivenciou e por quem foram ofertadas (escola/secretaria de educação, entre outros)?
5. Nos cursos de formação inicial (a graduação) e continuada (os demais cursos que vivenciou) o que foi abordado a respeito da educação do campo?
6. Como busca alinhar os conteúdos de sua/s disciplina/s para com a realidade dos(as) alunos(as) da escola do campo? Quais os principais aspectos desenvolve no ensino a fim de contribuir com a educação do campo?
7. Registre uma prática pedagógica desenvolvida em sua disciplina, a qual associa à Educação do Campo.

8. Ao seu ver, quais fatores contribuem para a aprendizagem na Educação do Campo, diferenciando do ensino urbanizado?
9. Quais as particularidades que você professor/a encontra entre o ensino do campo e o ensino urbano?
10. Considera que a escola (e/ou sistema de educação municipal ou estadual) promove algum tipo de formação continuada para os(as) professores(as), visando melhorar a contextualização do ensino ofertado aos(as) alunos(as) do campo? Argumente sua resposta.