



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



OLDAIR JOSÉ TAVARES PEREIRA

**O PROFESSOR INICIANTE DA ESCOLA DO CAMPO E SUA FORMAÇÃO: POR
ENTRE ESPELHOS...**

Rondonópolis – M T

2017

OLDAIR JOSÉ TAVARES PEREIRA

**O PROFESSOR INICIANTE DA ESCOLA DO CAMPO E SUA FORMAÇÃO: POR
ENTRE ESPELHOS...**

Dissertação apresentada para defesa de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone
Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P436p Pereira, Oldair José Tavares.
O professor iniciante da escola do campo e sua formação: : por entre espelhos... /
Oldair José Tavares Pereira. -- 2017
124 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores.. 2. Professores iniciantes.. 3. Educação do Campo.. 4.
OBEDUC.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "O PROFESSOR INICIANTE DA ESCOLA DO CAMPO E SUA FORMAÇÃO: POR ENTRE ESPELHOS..."

AUTOR : Mestrando Oldair José Tavares Pereira

Dissertação defendida e aprovada em 05/09/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Rosenilde Nogueira Paniago
Instituição: Instituto Federal Goiano

Examinador Suplente Doutor(a) Ivanete Rodrigues dos Santos
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 02/10/2017.

*À minha mãe Irany Tavares Campos, minha fortaleza,
meu ídolo, que sempre me deu apoio em tudo.
Aos meus irmãos Soair, Edvan Carlos e Alen Bruno.
Aos meus amigos, pela compreensão e incentivo.
À professora Simone Albuquerque da Rocha.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por possibilitar que tudo isso acontecesse ao longo de minha vida, não somente nestes anos como mestrando, mas em todos os momentos, sendo Ele o maior mestre que alguém pode conhecer.

A minha mãe, por me dar todo o suporte necessário para que eu pudesse concluir este trabalho, apoiando-me nos momentos de angústia, nas dificuldades, de isolamento para estudos e, principalmente, durante a ausência nesses dois anos e meio, pois abri mão de muitos momentos em família para que isso pudesse acontecer.

À professora orientadora Simone Albuquerque da Rocha, pela dedicação, sabedoria, atenção, que me permitiram crescer e desenvolver esta pesquisa: se não fosse todo seu empenho e conhecimento, dificilmente eu chegaria à conclusão desta pesquisa.

Aos meus irmãos Soair Tavares Pereira, Edvan Carlos e Alen Bruno, pelo apoio, compreensão e incentivo durante todo esse período.

Aos meus amigos Jardel Junyor e Marcelo Cadidé, pelo apoio e estímulo e pela compreensão nas ausências das nossas reuniões.

A todos os funcionários da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho, pela contribuição na pesquisa, em especial ao professor, ex-coordenador e amigo José Odair de Souza e ao diretor Getúlio Rodrigues, pelo apoio e incentivo durante todo esse tempo.

Aos colegas do mestrado em Educação, pelas trocas de experiências, pelo companheirismo.

A todo o grupo de pesquisa InvestigaÇÃO, pelo enriquecimento intelectual, acolhimento, experiências vivenciadas e aprendizagens construídas.

A todo o corpo docente do PPGEdu/UFMT/CU

RESUMO

A presente pesquisa aborda a formação de professores para a Educação do Campo, mais especificamente o professor iniciante estando inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), grupo de pesquisa Investigação. Origina-se do projeto do edital 49/2013 do OBEDUC que desenvolve formação com os professores iniciantes, com até cinco anos de docência. Objetivou investigar como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem significados à formação continuada voltada para às suas necessidades formativas no início da docência. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores, que trabalham na Escola do Campo Wellington Flaviano Coelho que está localizada no assentamento do MST, Márcio Pereira na cidade de São José do Povo-MT. A pesquisa trata da inserção do professor iniciante na Escola do Campo, considerando as dificuldades que o início de carreira proporciona e as singularidades da Educação do Campo. Adotando uma abordagem qualitativa utilizou-se o método (auto)biográfico e a coleta de dados se deu com entrevistas e memoriais de formação. As questões que nortearam a pesquisa foram: O que manifestam os professores iniciantes da educação do Campo acerca da formação continuada ofertada pelo OBEDUC no atendimento às suas necessidades formativas para que possam minimizar os impactos deste profissional em início de carreira? O que relatam sobre os processos de formação continuada oferecidos pelo sistema público de ensino nos últimos cinco anos? Como se referem à formação continuada partilhada no projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC nos últimos três anos? A pesquisa revelou que os professores têm consciência de que necessitam de formação para que possam diminuir os impactos provocados no início de carreira, e que esta, quando acontece via política pública do sistema de ensino, não tem atendido às expectativas dos docentes. Revelaram ainda os resultados que a formação continuada que os professores participam no projeto OBEDUC/UFMT, ainda que não seja específica para a educação do Campo, tem lhes auxiliado a compreender os dilemas da/na prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Professores iniciantes. Educação do Campo. OBEDUC.

ABSTRACT

The present research is focused on the training of teachers for the Field Education, specifically the beginner teacher being inserted in the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the Federal University of Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT / CUR), Research group Investigation. It originates from the obeducation project 49/2013 of OBEDUC and develops training with beginner teachers, with up to five years of teaching. It aims to investigate how the beginning teachers of the field manifest themselves, perceive and attribute meanings to the continuous formation directed to their formative needs in the beginning of the teaching. The research subjects are six teachers, who work at the Wellington Flaviano Coelho Field School that is located in the MST settlement, Márcio Pereira in the city of São José do Povo-MT. The research deals with the insertion of the beginning teacher in the School of the Field, considering the difficulties that the beginning of career offers and the singularities of the Education of the Field. Adopting a qualitative approach the (auto) biographical method is used and the data collection took place with interviews and training memorials. The questions that guide the research are: What do the beginning teachers of the education of the field about the continued formation offered by the OBEDUC in the attendance to their formative needs so that they can minimize the impacts of this professional at the beginning of career? What do they report on the continuing education processes offered by the public education system in the last five years? How do they refer to the continued formation shared in the PPGEdu / UFMT / OBEDUC project in the last? The research revealed that teachers are aware that they need training so that they can reduce the impacts caused at the beginning of their careers, and that this, when it happens through public policy of the education system, has not met the expectations of teachers. They also reveal that continuing education that participates in the OBEDUC / UFMT project, even though it is not specific to rural education, has helped them understand the dilemmas of / in teaching practice.

Keywords: Teacher training. Beginning teachers. Field Education. Project PPGEdu/UFMT / OBEDUC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento das salas anexas da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho	31
Figura 2 – Localização e entorno da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho	33
Figura 3 – Vista panorâmica da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho	34
Figura 4 – Mapa de localização dos CEFAPROs em Mato Grosso	49
Figura 5 – <i>Screenshoots</i> das conversas no grupo <i>WhatsApp</i>	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição temporal das pesquisas sobre professores iniciantes no período de 2010 a 2016	41
Gráfico 2 – Distribuição das teses e dissertações sobre Educação do Campo no Brasil por região (2005 a 2016)	69
Gráfico 3 – Distribuição das teses e dissertações por unidade federativa 2005-2016	69
Gráfico 4 – Distribuição temporal das publicações de 2005-2016	70
Gráfico 5 – Distribuição das pesquisas, considerando a região Sudeste no recorte temporal de 2005-2016	71
Gráfico 6 – Distribuição Programas de Pós-Graduação por regiões	72
Gráfico 7 – Distribuição das pesquisas, considerando a região Nordeste no recorte temporal de 2005-2016	72
Gráfico 8 – Distribuição das pesquisas da Região Sul	73
Gráfico 9 – Distribuição das pesquisas da região Norte do Brasil	74
Gráfico 10 – Distribuição das pesquisas da região Centro Oeste por instituições de ensino no período de 2005 a 2016	74
Gráfico 11 – Incidências dos estados que oferecem Licenciatura em Educação do Campo no Brasil através do Programa Nacional de Educação do Campo	82

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho	35
Fotografia 2 – Sala anexa Gleba Resistência	36
Fotografia 3 – Sala anexa na área de serviço da residência dos professores	93
Fotografia 4 – Estrada com lama	94
Fotografia 5 – A água invade a estrada	94
Fotografia 6 – A poeira toma a estrada	95
Fotografia 7 – Encontros de formação do ano de 2015	100
Fotografia 8 – Agenda dos encontros de 2016 apontada pelos participantes do OBEDUC/UFMT	101
Fotografia 9 – Encontros de formação do ano de 2016	102
Fotografia 10 – Professora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira no seminário do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC	103
Fotografia 11 – Apresentação de professoras no Seminário OBEDUC 2016	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das escolas participantes do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC	27
Quadro 2 – Demonstrativo da constituição do atual grupo do Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC	28
Quadro 3 – Formação, locais de trabalho e disciplina que os sujeitos lecionam	29
Quadro 4 – Pesquisas sobre Educação do Campo realizadas pela UFMT	76
Quadro 5 – Instituições que oferecem licenciaturas através do PRONACAMPO	79
Quadro 6 – Temas e carga horária das formações do ano de 2016	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEFOR	Centro de Formação Permanente de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEDUC	Observatório da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIElo	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade de São Paulo
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAMINHOS DA PESQUISA	19
2.1 O projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC – algumas considerações	25
2.2 Os sujeitos da pesquisa	28
2.3 O lócus da pesquisa.....	30
2.3.1 A coleta de dados no espaço do Campo	30
2.4 A coleta de dados e as análises	37
3 O PROFESSOR INICIANTE E A DOCÊNCIA	40
3.1 O professor iniciante na Educação do Campo	51
3.2 Por entre as dificuldades dos iniciantes, a narrativa do autor: Minha vida, minha trajetória na escola do Campo/Eu na pesquisa.....	54
Passo a contar, então, a minha história... ..	54
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: Considerações gerais	61
4.1 A Educação do Campo nas pesquisas	64
4.2 Perfil das pesquisas em Educação do Campo no Brasil	67
4.3 Formação de professores para atuação nas escolas do Campo no Brasil	78
4.4 Os desafios para a formação de professores para as escolas do Campo	83
5 O PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISES POR ENTRE ESPELHOS.....	87
5.1 As dificuldades estruturais vividas pelos professores iniciantes da Escola do Campo: entre a lama e a poeira	87
5.2 A formação continuada: O projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC	98
6 AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	112
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) e inserida no grupo de pesquisa InvestigaÇÃO. Realiza-se com o apoio do Programa Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI (OBEDUC), em projeto aprovado e publicado pelo edital 049/2013, intitulado “Egressos da Licenciatura e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”. Este projeto trabalha de forma colaborativa com as escolas participantes, sendo seis escolas dos municípios de Rondonópolis e São José do Povo, região sul do estado de Mato Grosso. O foco deste trabalho recai sobre a formação dos professores iniciantes das escolas do Campo que participam do projeto de formação continuada desenvolvido pelo PPGEdu/UFMT.

De acordo com dados disponíveis no site do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), as matrículas em escolas do Campo tiveram uma queda brusca de mais de 10% em quatro anos (2007/2011), tendo em vista que em 2007 havia 6.997.319 alunos matriculados e, no ano de 2011, esse número passou para 6.293.885 matrículas. Diante disso, houve também uma redução do número de estabelecimentos, sendo que em 2007 havia 88.386 estabelecimentos de ensino e em 2011 esse número caiu significativamente, quase 14%, chegando a 76.229 escolas. Destas, um total de 4.256 escolas estão localizadas em áreas de assentamentos, conforme dados do Censo Escolar 2014 do Ministério da Educação, (2014).

Esse panorama se deve à redução do número de famílias assentadas nos últimos anos, pois, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹, em 2006 foram assentadas 136.358, e em 2016 esse total se resumiu a 1.012 famílias, que estão no processo final de regularização.

Os assentados, até a década passada, sofriam todo tipo de dificuldades para manter-se na terra, pois lhes eram asseguradas somente as condições mínimas de saúde, saneamento, educação, acesso à água, entre outros, dificultando a sobrevivência pela falta de incentivos para a produção e permanência na terra. Nos

¹ Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria> Acesso em: 01 de maio de 2017.

últimos anos, a partir de 2006, com a política de agricultura familiar, alguns financiamentos foram propiciados, tais como aqueles destinados à aquisição de veículos para o transporte da produção, compra de sementes, utensílios e maquinários agrícolas e animais, contribuindo para a permanência dos assentados de forma mais assistida, evitando-se, assim, a evasão do assentado.

Na Educação do Campo há uma profunda relação entre educação, agricultura e vida camponesa, uma vez que a escola deve contribuir permanentemente na melhoria da vida dos povos do Campo. A escola do Campo não pode ser apenas um mero espaço físico onde se distribui conhecimentos, esta tem que ser compreendida e construída com o objetivo de se tornar um centro dinâmico de irradiação e reflexão de conhecimentos, experiências, culturas, além de ser um instrumento eficaz de transformação das pessoas e da realidade local. (ARROYO, 1999).

Daí a necessidade de incluir e construir escolas do Campo no Campo, escolas estas que estejam realmente mergulhadas na realidade dos povos campesinos, para que a educação nelas desenvolvida tenha condições e capacidade de transformar a vida de cada indivíduo de determinada comunidade onde está inserida.

Para tanto, a grande preocupação deve se dar com a oferta da formação continuada de professores para o atendimento a este tipo de educação, partindo-se do pressuposto de que a formação inicial não contempla conteúdos e práticas voltadas para o cotidiano vivenciado pelos professores do Campo.

Para a compreensão de formação continuada, nesta pesquisa, conta-se com a concepção de Nóvoa (1991, p. 30), ao destacar que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”.

No Brasil, os cursos de formação inicial para a educação do Campo não atendem à demanda das escolas do Campo, as licenciaturas são insuficientes e a oferta de formação continuada para os professores que já estão atuando nas escolas do Campo é quase que inexistente, sendo poucas as universidades públicas que ofertam formação para estes profissionais.

A maioria das formações sobre a Educação do Campo, tanto inicial quanto continuada, ofertadas no Brasil, se dá em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, embora exista a oferta destas formações, ainda são insuficientes para atender toda a demanda dos educadores dos povos campesinos.

Quando analisamos dados do PRONACAMPO, isso fica mais evidente, considerando que em todo o território nacional somente sete universidades públicas ofertam formação continuada específica para os docentes do Campo. No Centro-Oeste brasileiro, a maior parte da oferta está concentrada no Distrito Federal, e, em se tratando de Mato Grosso, é inexistente.

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) disponibiliza a formação inicial em Pedagogia do Campo nos municípios de Cáceres (Distrito Caramujo) e Luciara, porém esta oferta não tem nenhuma relação com o PRONACAMPO. A oferta deste curso, pela UNEMAT, se dá na modalidade de “Parceladas”, um Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada, realizado através da Pró-reitoria de Ensino e Graduação.

A formação continuada se desenvolve em projetos junto a algumas universidades no Centro-Oeste, como é o caso da UFMT. No Câmpus de Rondonópolis, especificamente, são desenvolvidos projetos de formação continuada entre Universidade e escola, o que suscitou, nos professores da escola do Campo, o interesse em participar das formações.

Desse modo, duas escolas do Campo procuram a UFMT/Câmpus de Rondonópolis no intuito de serem aceitas para a atualização/formação desenvolvida por um projeto que estipulava parceria entre universidade e escola, o OBEDUC/UFMT. Ante a procura, a UFMT/CUR aceita a inclusão das escolas do Campo na formação continuada, e, assim, os professores dessas escolas iniciam a formação com os demais colegas da zona urbana, quando puderam tanto socializar suas dificuldades, necessidades, dilemas e fragilidades para atuação na docência do Campo como partilhar experiências coletivas. Junto a este grupo, e atuando no campo como professor iniciante, a partir de 2014, fiz a seleção para o mestrado, também na UFMT/CUR, e fui aprovado neste mesmo ano. Tenho, então, três anos de magistério na escola do Campo.

Como mestrando e participante dos encontros de formação do OBEDUC/UFMT e também na condição de professor do Campo, interessou-me desenvolver a presente pesquisa, tendo como objetivo geral investigar como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem significados à formação continuada do OBEDUC voltada para as suas necessidades. Diante deste objetivo geral, seguem-se os específicos, que são: Compreender, por meio da entrevista narrativa dos professores iniciantes da Educação do Campo, que desafios

e dificuldades estruturais e pedagógicas eles enfrentam na sua prática docente; investigar, a partir da escuta aos professores do Campo, como estes apontam indícios dos reflexos da formação continuada do OBEDUC na prática docente no início de carreira.

Para tanto, aponte como questões da pesquisa: O que manifestam os professores iniciantes da educação do Campo acerca da formação continuada ofertada pelo OBEDUC no atendimento às suas necessidades formativas para que possam ser minimizados os impactos deste profissional em início de carreira? O que relatam sobre os processos de formação continuada oferecidos pelo sistema público de ensino nos últimos cinco anos? Como se referem à formação continuada partilhada no projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC nos últimos quatro anos?

A pesquisa está estruturada em sete capítulos, incluindo a introdução. Na sequência, no capítulo dois, apresento a metodologia e descrevo todo o percurso metodológico do trabalho.

O capítulo três traz um aprofundamento no que se refere ao professor iniciante, com os teóricos que são referência sobre o tema.

O quarto capítulo abrange a Educação do Campo, em um percurso histórico, e a expansão do tema nos últimos anos.

Já o capítulo cinco apresenta as narrativas dos professores investigados na pesquisa, momento em que os professores ganham voz, falam sobre a sua prática na Escola do Campo, relatam as questões estruturais e pedagógicas que enfrentam diariamente para lecionarem tanto na sede quanto nas salas anexas, espaços nos quais a falta de uma estrutura adequada é muito frequente e onde a maior parte dos sujeitos da pesquisa trabalham. Abordo, ainda, a fragilidade da formação específica, evidenciada pelos professores, para o trabalho nas escolas do Campo, principalmente nas salas anexas, como as disciplinas trabalhadas fora de sua área de formação e as turmas multisseriadas.

Para finalizar, no sexto capítulo apresento as considerações finais da pesquisa, levando em conta os questionamentos e objetivos propostos e a análise de dados desenvolvida na investigação, seguidas da conclusão obtida.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa adota o método (auto)biográfico, pois, na compreensão de Nóvoa (1988),

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’ [...]. (NÓVOA, 1988, p. 116 – grifos do autor).

Souza (2006), abordando os estudos de Nóvoa (1988), esclarece sobre a utilização dos parênteses na denominação do método:

Nóvoa (1988) utiliza os parênteses (auto) biográfico, tendo em vista a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social. (SOUZA, 2006, p. 32).

Assim, à medida que os dados são coletados junto aos sujeitos, há também uma articulação com as minhas próprias memórias, vivências e experiências que tive no início da minha carreira docente. Nesse processo, muitos relatos me colocam frente a um espelho, pois a pesquisa se desenvolve com professores iniciantes da escola do Campo, por um pesquisador que também é professor iniciante desta mesma escola, e, nessa condição, vive, investiga e pesquisa sobre o que lhe é inerente no desenvolvimento da docência na fase inicial.

A pesquisa assentada neste método possibilita a valorização do sujeito, do eu, posto que o autor também é um narrador. A (auto)biografia tem como principal objeto colocar o pesquisador como ator de sua história, analisando os sujeitos utilizando suas próprias memórias durante o processo de pesquisa. Para Abrahão (2004, p. 202), “[...] é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica”.

Ferrarotti (2010) traz suas afirmações referentes a este método, explicando:

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de

normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

A escolha por este método se deu porque este possibilita, entre os instrumentos de coleta de dados, o uso de narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral. (ABRAHÃO, 2006).

Souza (2006) também traz um contributo para o desenvolvimento deste método, que, segundo o autor, trata sobre história de vida e formação como a arte de contar e trocar experiências, fenômenos passados, questões que aproximam os sujeitos ao pesquisador, divergências, semelhanças, entre outros pontos. Assim, destaca ainda que:

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si. (SOUSA, 2006, p. 25).

Possibilita ainda, o método (auto)biográfico, que o pesquisador faça seus procedimentos de coleta de dados valorizando os contextos, a realidade e as situações vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. Nóvoa e Finger (2010) contribuem ao enfatizar que no uso desse método deve ser

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciências sociais. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Sobre as narrativas (auto)biográficas, estas têm como natureza a escrita do próprio autor, em que o sujeito ocupa o papel de ator e escritor da sua trajetória de vida e profissional, produzindo, por conseguinte, uma ação autoformadora.

Conforme Abrahão (2006):

As (auto)biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção que tem a

qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória. Nesse sentido, tentamos capturar sinais de compreensão que os educadores desenvolveram, mediante ressignificação do vivido, pela reflexão sobre si e sua profissão docente no momento da narração. (ABRAHÃO, 2006, p. 161).

Desse modo, o sujeito, ao narrar suas vivências, dá sentido à sua história, e, ao mesmo tempo, faz uma reflexão sobre a sua prática docente.

Galvão (2005) aborda sobre a importância de dar voz aos professores, observando as narrativas dos sujeitos e analisando as mudanças na realidade dos sujeitos. Considera, ainda, a autora, que:

[...] as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição de moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência. (GALVÃO, 2005, p. 331).

De acordo com Nóvoa (1995), desde o final da década de 1970 as biografias e os métodos biográficos vêm ganhando cada vez mais importância no âmbito educacional.

Uma vez escolhido o método, para o desenvolvimento desta pesquisa, participei e acompanhei as reuniões de pesquisa do projeto OBEDUC/UFMT, que ocorrem quinzenalmente, com os professores iniciantes e com os professores experientes, considerados como os docentes com mais de cinco de anos de carreira docente e também coordenadores pedagógicos nas escolas em que atuam. Acompanhei, ainda, os estudos com os graduandos que são bolsistas do Projeto e com os professores experientes em outros dias da semana. O Projeto contempla, portanto, três formações em movimento.

Nesse processo de estar sempre junto à realidade onde se desenvolve a pesquisa, e dele participando não como mero observador, mas como observador participante, e atuante na organização das reuniões, adotei, na pesquisa, a abordagem qualitativa, pois esta considera o ambiente natural, ou seja, o pesquisador vai buscar seus dados em seu ambiente natural.

Ghedin e Franco (2008) asseguram que esta abordagem permite que haja uma possibilidade de interações e vivências no processo de pesquisa, tendo em vista que:

A pesquisa qualitativa permite a compreensão do cotidiano como possibilidades de vivências únicas, impregnadas de sentidos, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 61).

A utilização dos diferentes tipos de instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, e, de certa forma, contribui para que estes dados sejam mais puros, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informações, pelo imprevisto, fora de muitos padrões estabelecidos no meio educacional.

Na pesquisa, foram utilizados análise documental, as entrevistas e memoriais de formação como instrumentos para a coleta de dados. As entrevistas ocorreram em dois momentos diferentes: primeiramente, na fase inicial da coleta, quando os sujeitos foram entrevistados com o uso de um roteiro semiestruturado; no segundo momento, retomei o contato com os sujeitos para que houvesse uma nova etapa de coleta de dados, ocasião em que foram questionados acerca dos sentidos atribuídos às suas narrativas, anteriormente coletadas. Tal processo exigia revisitar os dados, refletir sobre suas escritas e reescrevê-las, agora de forma mais densa, após quatro meses da primeira entrevista realizada. Este segundo momento da entrevista, em que os sujeitos puderam recontar suas histórias, coincide com o que é destacado por Connelly e Clandinin (1995):

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa idéia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e em suas próprias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

Entre as formas de escrita narrativa está o memorial, que, como reflete Abrahão (2011):

[...] é um processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

No caso desta pesquisa, foi adotado o memorial de formação. Como define Nóvoa (1995),

O memorial de formação é um gênero inscrito no conjunto de trabalhos das ciências sociais que elegeu as “histórias de vida” como objeto de investigação de várias áreas a partir dos anos 70. É a expressão de um movimento mais amplo, que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” (NÓVOA, 1995, p. 18 – grifos do autor).

Já para Prado e Soligo (2005), o memorial de formação é uma forma escrita de narrarmos nossa história, os acontecimentos memoráveis de nossa história de formação. Assim, os autores afirmam:

O registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 7).

O memorial, na pesquisa ora apresentada, foi escrito semestralmente, quando os sujeitos foram, ao longo do período, relatando e contando suas histórias, que envolvem a formação recebida e a sua prática docente nas respectivas escolas, sendo estas compreendidas como fatos, passagens na/da formação, que precisam ser lembrados, tendo como relevância a trajetória profissional em uma narrativa crítico-reflexiva do próprio professor sobre sua formação.

A intenção, ao usar este instrumento, foi valorizar a história e os saberes dos professores que participam do Projeto, e, nesta pesquisa, dos sujeitos investigados, fazendo com que fatos relevantes a respeito de sua formação fossem considerados e publicados, assim como as suas práticas pedagógicas. Como salienta Nóvoa (1997),

O saber dos professores – como qualquer outro tipo de saber de intervenção social – não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço explicitado e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora, na medida em que, no Campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. (NÓVOA, 1997, p. 36).

Ressalta o referido autor a importância de se trabalhar com narrativas dos professores em cursos de formação, para dar voz aos professores participantes. No caso em foco, os que participam do projeto de formação continuada do OBEDUC/UFMT.

Quando se trata da utilização deste instrumento por um profissional que já está em exercício, Prado e Soligo (2005), afirmam:

[...] quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindos da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica. (PRADO; SOLIGO, 2005 p. 59).

Os sujeitos trazem, neste memorial, narrativas de sua prática docente na escola do Campo, relatam as angústias, dilemas e desafios dos professores em início de carreira que estão atuando na escola do Campo, mas, simultaneamente, trazem relatos e falas em que mostram a satisfação e a importância de estarem em um projeto de formação continuada no qual eles têm toda a liberdade para indicar os temas que serão estudados e de manifestar de que forma está influenciando, afetando ou modificando a sua prática docente.

O memorial de formação teve, ao longo da história, diversas terminologias. Entre elas, a de D'Onofrio (1999, p. 74) “[...] o memorial é um currículo comentado, a história de uma vida refletida, autoanálise dos fatos memoráveis, visando especialmente pôr em luz a evolução na área de conhecimento escolhida”.

O memorial é, portanto, um processo de escrita em que contamos a nossa própria história, fazendo uma reflexão sobre as nossas práticas docentes, uma vez que nessa narrativa retomamos as experiências vivenciadas que dão significados a nossa prática docente. Experiência, nesse sentido, é, como afirma Larrosa (2002, p. 21), “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

O processo de escrita de um memorial faz com que o autor possa ser protagonista de sua própria história, além de oportunizar uma reflexão sobre sua trajetória de formação. Passeggi (2010) contribui argumentando:

Essas narrativas autorreferenciais constituem fontes de investigação pertinentes às representações da condição e do trabalho docente em diferentes épocas, em diversas modalidades de ensino, em várias regiões do Brasil. Narrar é uma prática humana, mas fazê-lo, refletindo sobre o que se fez dentro de modelos escritos para atender a uma esfera cultural, é algo que se adquire na relação com seus membros. (PASSEGGI, 2010, p. 3).

Durante esta retomada que o autor faz, ao se debruçar sobre a sua carreira, ele também reflete sobre a sua prática e as experiências positivas e negativas adquiridas durante todo esse processo.

Tais escritas narrativas, então adotadas neste projeto do PPGEdu da UFMT, o OBEDUC, envolvem histórias de formação, sentimentos, sensações, avanços e recuos, e apontam como os professores vão se desenvolvendo profissionalmente a partir de um projeto de formação em colaboração entre universidade e escolas públicas.

2.1 O projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC – algumas considerações

O projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC está vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), que é resultado da parceria entre a CAPES, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este programa foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que

utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP.

A pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação do Câmpus Universitário de Rondonópolis/UFMT, atual coordenadora do Projeto, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, submeteu o projeto ao OBEDUC e sua aprovação foi noticiada no edital 049/2012/CAPES/INEP/SECADI. Com isso, as atividades tiveram início em maio de 2013, com o título: “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”.

O OBEDUC/CAPES visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. O programa prevê, atualmente, financiamento de despesas de custeio, capital e bolsas, nas seguintes modalidades:

- a. Coordenação - destinada ao coordenador do projeto na instituição sede e nos núcleos da rede;
- b. Doutorado - destinada ao estudante regularmente matriculado em PPG, nível de doutorado;
- c. Mestrado acadêmico e profissional - destinada ao estudante regularmente matriculado em PPG, nível de mestrado;
- d. Graduação - destinada ao estudante regularmente matriculado em curso de graduação, preferencialmente em licenciaturas;
- e. Professores da educação básica - para professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de educação básica.

O projeto aprovado pela UFMT/CUR atende, hoje, seis escolas públicas de dois municípios, sendo cinco escolas da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, e uma escola do município de São José do Povo, Mato Grosso. Do total de seis escolas, duas são escolas do Campo: uma é assim denominada por ser uma escola pensada pelo/para os povos do Campo, e a outra, atende aos povos do Campo e indígenas, e está localizada em um bairro que fica afastado da zona urbana da cidade de Rondonópolis. Para melhor visualização das características básicas das escolas envolvidas na pesquisa, foi organizado o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Caracterização das escolas participantes do projeto PPGEdU/UFMT/OBEDUC

Nome	Localidade	Público que atende	Quantidade de participantes
Escola A	Periferia de Rondonópolis - MT	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	05
Escola B	Periferia de Rondonópolis - MT	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA no período noturno.	05
Escola C	Periferia de Rondonópolis - MT	Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade EJA no período noturno.	12
Escola D	Zona Rural de São José do Povo - MT	Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA no período noturno.	10
Escola E	Zona Rural de Rondonópolis - MT	Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA no período noturno.	05
Escola F	Periferia de Rondonópolis - MT	Educação Infantil (1º e 2º Agrupamentos) e anos iniciais do Ensino Fundamental.	06

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os encontros do grupo participante do Projeto se dão todas as terças-feiras, sendo que em uma semana o encontro é com todo o grupo (composto por mestrandos, graduandos, professores da escola básica e professores iniciantes) e, na outra semana, a reunião se dá apenas com os bolsistas (mestrandos, graduandos e o professor experiente de cada escola). Há ainda reuniões de formação com os professores experientes da escola básica e, em outro dia, com os graduandos. Não há um local fixo estipulado para os encontros, a formação é itinerante, se efetiva na universidade e em rodízio nas escolas do Projeto. Desse modo, todas as escolas recebem o grupo mais de uma vez, ao longo do ano.

Os temas para as formações são indicados pelos próprios professores iniciantes. Seguindo-se a definição de Tardif (2014), são considerados iniciantes aqueles professores com até cinco anos de docência. Os temas são levantados nas primeiras reuniões de cada ano, quando é montado um cronograma prévio e é

apontado pelos iniciantes sobre quais assuntos necessitam ampliar seus conhecimentos para melhorarem suas práticas. Porém, no decorrer do ano, na medida em que os professores iniciantes vão enfrentando dilemas em sua prática e vão percebendo a necessidade de novas formações, este cronograma é alterado conforme a solicitação dos professores, a fim de atender seus anseios.

O grupo que compõe o Projeto, no momento atual, é formado por professores iniciantes, professores da escola básica, mestrandos e graduandos, assim distribuídos no quadro 2.

Quadro 2 – Demonstrativo da constituição do atual grupo do Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC

Participantes/Constituintes	Quantidade	Incentivo financeiro
Coordenadora do projeto	1	Bolsista do Programa OBEDUC
Professores experientes	6	Bolsistas do Programa OBEDUC
Professores iniciantes	36	Não se aplica
Mestrandos	5	4 são bolsistas do OBEDUC
Graduandos do curso de Pedagogia	6	Bolsistas do Programa OBEDUC
Coordenadora Pedagógica	2	Não se aplica
Total	5	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são seis professores iniciantes, que atuam na escola do Campo e que também fazem parte do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC. Todos estão no período de até cinco anos na docência.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, foram adotados pseudônimos para identificá-los, escolhidos pelos próprios sujeitos. É interessante frisar que todos eles expressam uma ligação com o Campo, com a militância, a busca pelos direitos e por melhorias na localidade onde vivem.

Destes, três residem na cidade e vão diariamente lecionar na escola do Campo e em algumas das salas anexas que a escola possui. Trata-se dos professores Indignação, Lua e Sustentabilidade. A professora Natureza está inserida na comunidade desde quando o assentamento² ainda era um acampamento³, e

² Assentamento é o momento em que os trabalhadores já conquistaram suas terras, de acordo com Caldart (2004), já há uma formalidade, uma divisão em partes iguais para cada família.

³ Acampamento (CALDART, 2004) se refere ao local onde se tem a intenção de formar um assentamento, podendo ser chamado, segundo a autora de “cidade de barracos de lona”. É uma

participou das lutas da comunidade juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela conquista da terra e também pela conquista da escola no local onde estavam assentados. As demais professoras são Sol e Liberdade, que residem na zona rural, em regiões vizinhas ao assentamento onde a escola está localizada. Os sujeitos da pesquisa atuam na escola do Campo e é importante ressaltar que eles participam, sem nenhum incentivo financeiro, da formação continuada desenvolvida pelo projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, para a qual deslocam-se até 160 quilômetros, chegando em suas residências, após as formações, já durante a madrugada do dia seguinte e, mesmo assim, mantêm-se assíduos. Neste trajeto que percorrem em busca de saberes e experiências, enfrentam estradas de terra, chuvas, poeira e muitas vezes, se deparam com pequenos incidentes e acidentes, como galhos caídos, interrompendo o percurso, gado solto nos campos, atravessando a estrada repentinamente, entre outros.

O quadro 3 apresenta a formação, as turmas e as disciplinas em que os sujeitos atuam, tanto na sede quanto nas salas anexas.

Quadro 3 – Formação, locais de trabalho e disciplina que os sujeitos leciona

Sujeito	Formação	Locais em que trabalha	Disciplinas que leciona
Professora Sol	Pedagogia	Sala anexa - Assentamento Wilson Medeiros	Unidocência
Professora Natureza	Pedagogia	Sede	Unidocência
Professor Indignação	Biologia	Sede, Cascata e Catanduva	Matemática e Química
Professora Sustentabilidade	Ed. Física	Sede, Catanduva, Padre Josimo, Gleba Resistência	Artes e Ed. física
Professora Lua	Pedagogia	Sede	Unidocência
Professora Liberdade	Pedagogia	Sede	Unidocência

A escolha desses professores também se deu pelo intuito de observar que leituras fazem os que lutam e atuam no Campo em contraponto ao que é percebido por aqueles que pertencem à zona urbana.

Como autor da presente pesquisa, frequentemente me espelho nos dados, e procedo a alguns comentários sobre as narrativas reveladas, associando-os, muitas vezes, às minhas vivências pessoais. A análise das entrevistas com as narrativas

forma de moradia provisória que antecede a estabilidade do assentamento, em alguns casos, mesmo antes da divisão das terras os trabalhadores começam a explorá-las com cultivos e criações.

dos professores provoca, em mim, o processo de rememorar o vivido, na esperança de ver/ter, em breve, outros cenários e condições para os professores da escola do Campo e também para a comunidade na qual a escola do Campo se insere.

Nesse sentido, Molina (2011a), assevera que a

Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no Campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. (MOLINA, 2011a, p. 107).

Uma escola do Campo é um espaço de transformação social, por isso almeja-se que os profissionais que nela atuam tenham adequadas condições estruturais e pedagógicas para melhor atender a sua comunidade.

2.3 O lócus da pesquisa

A presente pesquisa se desenvolve em uma escola do Campo, a Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho, da rede pública estadual e suas salas anexas, bem como nos diferentes espaços onde se efetiva a formação continuada do projeto OBEDUC.

2.3.1 A coleta de dados no espaço do Campo

A educação do Campo tem suas peculiaridades, e, em virtude disso, se fazem necessárias políticas públicas mais amplas e abrangentes para este ambiente. A esse respeito, Caldart (2002) corrobora:

A educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência (resistência dos movimentos sociais do Campo). Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no Campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação (CALDART, 2002, p. 26).

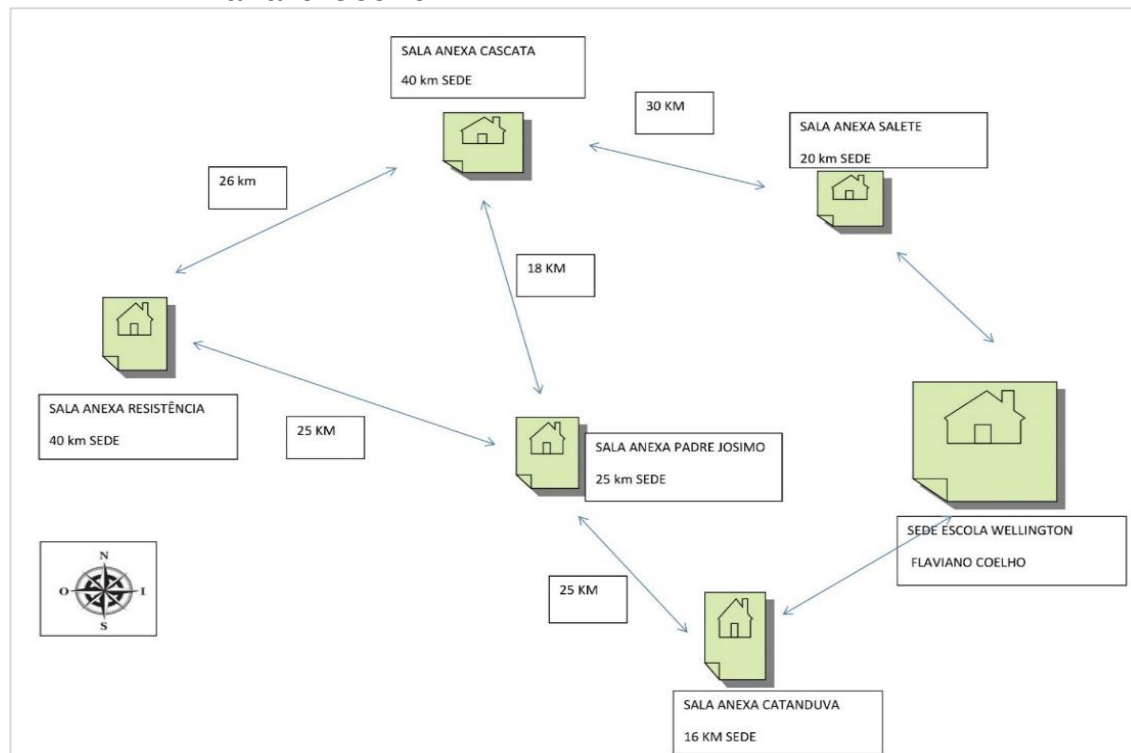
A escola do Campo Wellington Flaviano Coelho é o local onde tive a minha primeira oportunidade profissional como docente, onde vivi dias de angústias,

algumas sensações de impotência. Contudo, é também o espaço onde me constituo no exercício dessa função, como profissional, como educador, ao *vestir a camisa*⁴ da comunidade e do movimento em busca de melhorias para a comunidade e para a escola.

A Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho está situada no assentamento Márcio Pereira, zona rural do município de São José do Povo, MT, onde os temas da comunidade mobilizam os saberes e os conhecimentos trabalhados na escola. Esta escola é resultado das conquistas obtidas através das lutas e reivindicações da comunidade local e dos movimentos sociais, como o MST.

Na escola do Campo onde esta pesquisa se desenvolveu existem as chamadas salas anexas, em seis localidades diferentes, que atendem a 16 turmas fora da sede, em locais que distam até 150 km um do outro, não sendo possível percorrer tais distâncias em menos de duas horas, diante da falta de estradas, ameaças de animais silvestres, lama, rios, chuvas, entre outras dificuldades.

Figura 1 – Mapeamento das salas anexas da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho



Fonte: Organizado pelo autor a partir de arquivos contidos na escola.

⁴ A expressão “vestir a camisa”, no Campo, tem o sentido de engajamento, de lutas e buscas pelos direitos.

A figura 1 revela a realidade vivida por todos os sujeitos da pesquisa e os demais professores, como eu, que atuam na escola do Campo, pois todos se deslocam para atender os alunos, mesmo aqueles docentes que residem no Campo. O principal meio de transporte utilizado é a motocicleta.

As salas anexas, onde realizei a coleta de dados, organizam suas atividades de acordo com a necessidade dos alunos e da localidade. Muitas vezes essas salas são instaladas em locais improvisados, em virtude de não haver muitos recursos financeiros para a disponibilização de tais turmas, já que não se tem suporte para a construção de novas salas e muito menos para o transporte destes alunos para a sede. Então, para que estes alunos tenham a oferta de ensino próximo a suas residências, este é oferecido nas salas anexas, geralmente em condições que não são ideais. Por conseguinte, para lecionar, os professores precisam se deslocar até as localidades onde são disponibilizadas estas turmas, havendo casos em que os professores trabalham em até quatro localidades diferentes, chegando a trabalhar, em um mesmo dia, em dois locais diferentes e distantes entre si.

A Escola Wellington Flaviano Coelho está cercada por mais três assentamentos, além daquele onde está situada, a saber: os assentamentos João Pessoa, Sandrini e Wilson Medeiros. A escola atende alunos de todas essas localidades, que se deslocam diariamente para estudarem. Há alunos que ficam por mais de duas horas no transporte escolar em viagem para a escola.

A escola é aberta e sem muros e funciona como uma espécie de centro social e comunitário do assentamento em que está situada e dos demais assentamentos que a rodeiam. Sobre a escola funcionar como um centro social na comunidade, Ghedin (2012) avalia que:

Uma mudança de cunho político só pode ser efetivada se puder contar com o coletivo de educadores. Especialmente porque há regiões em que o educador é o único elemento que faz ligação entre membros de uma comunidade e o Estado. (GHEDIN, 2012, p. 31).

A Escola fica em meio a assentamentos e atua como polo de referência cultural, de lazer e informacional aos assentados. Confraternizações, reuniões, encontros, se dão na escola. A seguir, a figura 2 ilustra a localização da escola e seu entorno na área rural.

Figura 2 – Localização e entorno da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho



Fonte: Google Earth Imagens, com inclusão de identificação pelo autor (2016).

Desta forma, por ocupar esse papel central na vida da comunidade, é no prédio da escola que são realizadas as reuniões da comunidade local. Além disso, é também o único atrativo de lazer e entretenimento do assentamento, uma vez que abriga um campo de futebol, onde acontecem jogos e torneios para os assentados e onde os alunos da escola realizam as aulas de Educação Física.

Essa forma de atuação, em que a Escola serve como o único elo com o Estado, faz com que, em certa medida, os profissionais da Educação do Campo pensem sua prática em consonância com a realidade local e não conforme orientações e imposições feitas através das políticas públicas educacionais. Ghedin (2012) argumenta que “Isto possibilita repensar as práticas não à luz do discurso do Estado, mas sim de novos conhecimentos que propõem novas formas de conduzir a aprendizagem no campo político e não mais exclusivamente no campo pedagógico” (GHEDIN, 2012, p. 31).

Para a atuação em uma escola do Campo, principalmente em uma escola que é resultado de lutas e reivindicações, é preciso que se tenha uma identidade política, libertadora, pois esse profissional tem que ter a clareza de que o ato de educar é um ato político, que na educação, de um modo geral, não se pode fazer esta divisão e,

quando se trata de Educação do Campo, isso se torna mais fundamental ainda. Ghedin (2012) sustenta que reconhecer

[...] a ação do educador como ato político significa romper com uma visão que dicotomiza o ato pedagógico do ato político implicando avançar para uma concepção de a Educação é conscientizadora. A Educação é um ato político, portanto ninguém educa sem um projeto de formação cultural, e esse projeto passa, necessariamente, por uma intencionalidade política. (GHEDIN, 2012, p. 37).

Ao atuar dessa maneira, os profissionais, de certa forma, se adaptam às condições, realidade e comunidade locais, fazendo com que haja uma maior aproximação dos assentados e alunos com a escola. Isso se torna marcante, por exemplo, quando os professores detectam que em algum lugar da região há pessoas com interesse em estudar, mas não podem fazê-lo, pois a rede de ensino não lhes fornece condições estruturais e de transporte para isso. Ante essa situação, os profissionais da escola enfrentam toda a burocracia para que seja aberta uma sala anexa na localidade e para que os alunos possam estudar perto de casa.

A figura 3 traz uma visão panorâmica da Escola, mostrando que não possui muros e se localiza numa região de mata fechada, tendo, em sua área, uma reserva florestal da comunidade local.

Figura 3 – Vista panorâmica da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho



Fonte: Google Earth Imagens (2016).

A Escola Wellington Flaviano Coelho leva o nome de um técnico que realizou diversos trabalhos para os assentados, no momento em que o local ainda era um acampamento. Foi depois disso que se tornou um assentamento. Wellington faleceu logo depois do assentamento se consolidar e, por isso, a comunidade resolveu homenageá-lo, identificando a escola com o seu nome. A seguir, na fotografia 1, vemos, de forma mais nítida, a fachada da Escola.

Fotografia 1 – Fachada da Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho



Fonte: acervo da Escola.

A escola também tem uma característica muito peculiar e importante, que é a de oferecer condições de estudos em várias localidades diferentes, conforme já citado no decorrer desta pesquisa. No início de cada ano, os professores visitam as localidades, por livre iniciativa, com o propósito de realizar um levantamento das pessoas que pretendem estudar. De posse dessas informações, alguns professores vão em busca de transporte para os alunos matriculados na sede. Sobre esta questão, em conversa informal o diretor da Escola afirmou: “quando encontramos uma quantidade de alunos razoável em uma localidade mais distante, abrimos uma ou mais salas anexas nesta localidade”.

Com isso, a escola atende alunos de uma grande extensão espacial. Até o ano de 2015, a escola tinha salas anexas em três municípios: São José do Povo, Rondonópolis e Poxoréo. Todavia, cumpre ressaltar que a estrutura física da escola, na sede e nas salas anexas, apresenta diferenças.

Na sede, as condições são, de certo modo, muito boas, pois, com o tempo, a escola foi se consolidando e melhorando sua condição, contando, em grande parte, com o movimento da comunidade do Campo. Vale lembrar que a escola foi construída pelo assentamento, apoiada pelo MST, tendo transcorrido mais de um ano até que pudesse ser utilizada, em virtude da burocracia em torno de sua criação oficial. Assim, embora os assentados contassem com uma escola de alvenaria, construída por eles, foram obrigados a aguardar pelo seu uso, embaixo da lona, enquanto as questões burocráticas eram resolvidas.

Já nas salas anexas a situação é bem diferente, pois não há disponibilidade de verbas para estas salas, o máximo que se consegue são alguns materiais pedagógicos para os professores e merenda, em uma quantidade bem moderada, para os alunos. Existem salas anexas que funcionam em prédios que são do município, e, por isso, apresentam boas condições. No entanto, há situações em que os professores recebem os alunos em sua própria residência. Assim, a área de serviço da casa do professor, diante da ausência de um espaço público disponível para o funcionamento de uma turma de alunos, se torna uma sala anexa.

O caso que mais chama a atenção é o de uma sala anexa que funciona em um antigo curral, no assentamento Gleba Resistência, que fica a cerca de 40 quilômetros da sede da Escola. A fotografia 2 expõe a realidade desta sala anexa.

Fotografia 2 – Sala anexa Gleba Resistência



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

O trajeto que deve ser percorrido para ter acesso à sede da escola ou a qualquer uma das salas anexas, também apresenta suas características e diversidades, considerando que os professores, inclusive eu, passamos por alguns percalços quando andamos por estes caminhos. São pontes em péssimas condições, veículos que transportam produtos dos assentamentos e costumam estragar com uma frequência maior, por conta das condições das estradas, interrompendo ou dificultando o trânsito.

Além dos animais silvestres, comuns na região, também a presença de animais de criação na estrada representa riscos. Isso ocorre ano após ano, com funcionários da escola, que sofrem acidentes por conta destes animais. Eu mesmo, no final de 2016, sofri um acidente de motocicleta ao bater em uma vaca, no percurso para lecionar.

No período das secas, as estradas têm muita poeira, o que pode prejudicar a saúde, e, em alguns casos, precisamos até usar máscaras para que não tenhamos nenhum problema respiratório. Na época das chuvas, a situação se agrava, e fica quase impossível transitar em meio a tanta lama, mesmo a motocicleta, veículo mais indicado para fazer estes trajetos, tem dificuldade nestas travessias. Por vezes, as aulas são até canceladas, pois os ônibus não conseguem percorrer todos os pontos, inviabilizando o transporte dos alunos, já que grande parte deles os utiliza para chegar à escola.

Foi dessa maneira, portanto, que desenvolvi minha coleta de dados, acompanhando os professores nestes espaços onde se desenvolvem a formação e o trabalho docente, observando, anotando, entrevistando e colhendo informações junto aos sujeitos e me deparando com os mesmos obstáculos por eles vivenciados no dia a dia do trabalho docente no Campo, assim como nos locais onde se desenvolveram os encontros de formação continuada do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, posto que este é itinerante e acontece quinzenalmente em cada escola participante.

2.4 A coleta de dados e as análises

Os dados foram coletados em três etapas:

1. Leitura da legislação e documentos e análise documental: foram lidos os documentos oficiais acerca da Educação do Campo e formação de professores.

2. Entrevistas realizadas diretamente com os sujeitos no lócus da pesquisa.
3. Análise dos memoriais de formação que os sujeitos escrevem semestralmente à coordenação do projeto.

Primeira etapa: a análise documental, em que utilizo os conceitos de Garcia Gutierrez (1984), que afirma:

Uma técnica documental que permite, mediante uma operação intelectual objetiva, a identificação e a transformação dos documentos em produtos que facilitem a consulta dos originais em áreas de controle documental e com o objetivo último de serviço à comunidade científica. (GARCIA GUTIERREZ, 1984, p. 83).

Esta forma de coleta de dados permite que o pesquisador possa analisar documentos oficiais e, quando se trata de políticas educacionais, esse recurso se torna imprescindível.

A utilização da análise documental, nesta pesquisa, se debruçou sobre o Projeto Político Pedagógico da escola lócus, dados e estatísticas das políticas da Educação do Campo, como o caso do PRONACAMPO, INCRA, entre outros.

Segunda etapa: entrevista apoiada na metodologia de entrevista narrativa, pois esta tem a importante característica de “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 93). Estas entrevistas foram realizadas com os professores iniciantes e tiveram a intenção de coletar dados sobre:

- a) Motivos de inserção na docência;
- b) Dificuldades da docência na escola do Campo, frente aos problemas estruturais vividos na rotina e na prática docente;
- c) Percepções do professor sobre a necessidade/oferta de formação continuada pelo sistema público a que pertence, incluindo as ações que têm sido desenvolvidas e sua contribuição para a prática docente;
- d) Inclusão na formação do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC e suas percepções sobre a formação partilhada com os colegas professores iniciantes e reflexos na prática docente.

A terceira etapa da coleta de dados se deu em torno das narrativas dos professores, com o memorial de formação que eles entregam, semestralmente, à coordenação do projeto, e das entrevistas que foram realizadas com os professores,

na própria escola do Campo. As entrevistas foram registradas e posteriormente, transcritas pelo pesquisador. Estes memoriais e entrevistas foram lidos e analisados, a partir de eixos de pesquisa, que mais adiante serão apresentados.

Uma vez finalizada a coleta dos dados, teve início a etapa de análises dos dados, que foram realizadas a partir de dois eixos, subsidiados em autores que embasaram esta pesquisa. Os eixos são:

- a. Dificuldades estruturais e de formação: discutidas à luz dos teóricos específicos da Educação do Campo, como Arroyo (2011), Caldart (2011), Fernandes (2011), Garske (2012), Ghedin (2011) e Molina (2011a), (2011b).
- b. Formação continuada do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC e suas manifestações na prática docente dos professores do Campo a partir de suas narrativas: em diálogo com os teóricos Candau (1996; 1997), Nóvoa (1991; 1992; 1995), Nascimento (2000), Pimenta (2002), Favretto (2006), Abrahão (2003; 2004; 2006; 2008; 2011), Imbernón (2010), entre outros.

3 O PROFESSOR INICIANTE E A DOCÊNCIA

Para a definição de professor iniciante, contamos com diferentes autores que assim se referem ao professor que se encontra nesta fase da docência, especialmente Tardif (2014), que considera o professor iniciante aquele que se encontra entre três e cinco anos na prática docente. Com esta base teórica, selecionamos os sujeitos da pesquisa, simultaneamente ao momento da escolha das escolas que participariam do projeto de formação continuada do PPGEdu/UFMT/OBEDUC.

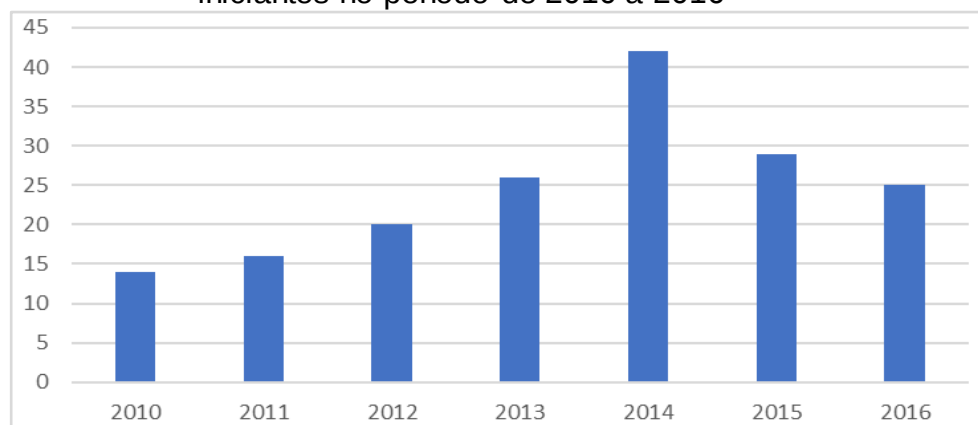
A relação espaço/tempo em que se define o início de carreira é algo que diverge entre os pesquisadores. Vejamos: Cavaco (1993) e Gonçalves (1995) compreendem como início à docência os quatro primeiros anos. Já Huberman (1995) situa a fase de atuação do iniciante nos três primeiros anos após a graduação e a inserção na docência.

Na literatura atual, são várias as expressões e nomenclaturas utilizadas para se referir à fase inicial da carreira docente. Entre elas, podemos citar “choque de transição” e “iniciação ao ensino”, cunhadas por Carlos Marcelo (1999).

No entanto, a expressão mais comum tem sido “choque de realidade”, termo desenvolvido por Veenman (1988), em referência às situações que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos da profissão. Este autor verificou que o professor iniciante está mais apto a mudanças e adaptações, tem uma postura mais democrática, receptiva, de certa forma, ele está mais aberto, em seu início de carreira, mas, à medida em que se torna mais experiente se transforma em uma figura mais severa, com menor suscetibilidade a mudanças ou adequações necessárias ao desempenho da função.

Esta fase inicial de carreira docente desperta grande interesse e se torna importante no Campo da pesquisa em Educação. O volume de pesquisas nesta área tem avançado, como revelou uma busca realizada no site do Banco de Teses e Dissertações (BDTD) com o uso dos descritores “professor iniciante” e professor em “início de carreira”. Foram encontradas, neste banco de dados, cerca de 150 publicações, nos últimos 5 anos. O gráfico 1 apresenta uma produção que oscila no período pesquisado.

Gráfico 1 – Distribuição temporal das pesquisas sobre professores iniciantes no período de 2010 a 2016



Fonte: elaborado pelo autor, com dados disponíveis nos bancos de dados da Capes e BDTD.

O processo de iniciação do jovem profissional acontece de forma muito complexa, em meio a dilemas, desafios e problemas com os quais este professor tem que lidar, e, na maioria dos casos, a resolução ou adaptação a esses dilemas, desafios e problemas não é contemplada em sua formação inicial.

Perrenoud (2002) faz uma síntese das características peculiares ao professor, nesse período:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas, que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;

10. mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Carlos Marcelo (2010, p. 12) também traz contribuições relevantes no que tange ao professor em início de carreira, fazendo uma analogia da profissão docente com outras profissões, quando reflete: “Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”.

Esta fase inicial da carreira docente também é um momento de construção de identidade, para este novo profissional, este professor que vai se identificando com modelos que o ajudam a construir sua identidade profissional Carlos Marcelo (2010) reflete:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO, 2010, p. 13).

Em consonância com Carlos Marcelo (2010), Pienta (2006) também contribui no tocante ao fato de o professor iniciante usar a prática docente como fonte de formação e de constituição como profissional, quando afirma:

O professor iniciante cria e aprende também na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica. (PIENTA, 2006, p. 110).

Essa contradição de que nos fala Pienta (2006) é algo frequente nas pesquisas que se debruçam sobre a formação inicial deste professor iniciante, que desponta também nas entrevistas que constituem esta pesquisa.

Outro autor que também traz contribuições relevantes é Huberman (1992), ao apontar que o professor em início de carreira passa por um ciclo, a partir do

momento em que se insere em um processo de aprendizagem profissional. Para explicar isso, o autor faz uma delimitação e análise das fases da carreira docente.

A primeira fase desse ciclo refere-se à entrada na carreira, que se caracteriza pelo período de sobrevivência e descoberta. Passada a fase de sobrevivência e descoberta, o professor ainda passa pela fase de estabilização, fase de diversificação, fase do pôr-se em questão, fase da serenidade e distanciamento afetivo, fase do conservantismo e lamentações e fase de desinvestimento.

Nóvoa (1995) também contribui sobremaneira para o campo da formação de professores, ao propor a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e conduza a dinâmicas de autoformação participada, possibilitando a troca de experiências, a partilha dos saberes e a produção desses saberes, transformando o professor no construtor de sua própria formação, através de suas experiências e vivências. Salaria o autor:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27).

As reflexões desenvolvidas por Nóvoa (1995) são de grande importância para a vida profissional do professor iniciante, pois este tende a imaginar que toda a sua formação deve transcorrer de modo formal e, sobretudo, durante a sua formação inicial, se distanciando da compreensão de que a formação também se dá no momento da atuação, da reflexão sobre a ação e das vivências no contexto escolar.

De acordo com Carlos Marcelo (1999b, p. 27), a formação inicial não deve oferecer algo acabado ao professor, deve, antes, propiciar subsídios para que este novo profissional possa ter a compreensão clara de que a formação inicial é apenas uma etapa de uma grande caminhada que ele, professor, irá empreender em sua vida profissional.

Mizukami (2002) discorre sobre a formação de uma forma que encontra ressonância em Nóvoa, pois, para esta autora, a formação do professor se dá em um *continuum*, em um processo de desenvolvimento ao longo da vida.

As reflexões propostas por Nóvoa (1995) e Mizukami (2002) nos fazem refletir sobre a importância da formação inicial para o professor iniciante e, principalmente,

para a compreensão de que a formação vai se consolidar durante a prática docente, durante as vivências do dia a dia escolar.

Estas bases teóricas sustentam que o professor iniciante deve compreender que esta fase de sua carreira, embora seja uma etapa difícil e cheia de desafios, significa, também, uma fase de absorção de conhecimentos e experiências.

Refletindo sobre o contexto de aprender durante a prática, em conjunto com os demais profissionais, Franco (2000) colabora ao asseverar que:

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...]. É o próprio professor que saberá quais são as suas dificuldades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico, ajudando-o a vislumbrar as carências do momento. (FRANCO, 2000, p. 35).

Visto isto, torna-se de fundamental importância o processo de acolhimento deste novo profissional em seu novo desafio profissional. Esse acolhimento pode trazer uma segurança e uma confiança maiores, para que este professor possa ter um suporte sólido que o ajude a superar os percalços do início de carreira.

Cabe destacar que é nessa fase que o novo professor irá construir muitos saberes e desconstruir muitas ideias que tinha antes do ingresso na vida profissional. Essa fase inicial requer muito equilíbrio e suporte para este jovem profissional, que através de diversas situações vivenciadas em seu cotidiano escolar, aperfeiçoará seu conhecimento, tornando-se, assim, um docente mais autônomo e consciente do seu fazer pedagógico.

Huberman (1995) ressalta que a fase inicial da carreira docente é um momento em que o professor realmente se depara com a realidade, que, muitas vezes, é muito distante daquela que este jovem profissional idealizou em sua formação inicial, o que faz com que seus conhecimentos sejam "colocados em xeque".

Posteriormente, Carlos Marcelo (1999) traz estudos que têm focado o choque de realidade, aquele "período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional" que consiste, muitas vezes, nas condições de permanência do profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.

Destaca-se ainda, uma definição de "choque de realidade" em Mariano (2006), como sendo:

[...] a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão. (MARIANO, 2006, p. 44).

As informações dadas por Mariano (2006) deixam claro que a fase inicial da carreira docente, além de ser um momento em que este profissional passa por diversos desafios, também é uma fase na qual ele vai se descobrindo como profissional. É, também, uma fase de realização, momento em que este profissional alcançou o objetivo de trabalhar naquela profissão que escolheu e idealizou.

Outros autores, como Silva (1997), reforçam a ideia de que o “choque de realidade” do professor em seu início na docência resume bem os impactos e percalços que ele enfrenta nesta fase da carreira.

Pacheco e Flores (1999) explicam que o início da profissão se caracteriza pela aventura e fantasia, pela descoberta e exploração da nova situação profissional, tempo marcado pela euforia e pelo sonho de intervir para ajudar.

Todavia, uma vez imerso no cotidiano escolar, o professor se vê diante da

[...] constatação de que suas expectativas irrealistas sobre o ensino não tem correspondência com a dura realidade da sala de aula. [...] Esta discrepância entre a imagem idealizada que o novo professor faz de si próprio e do ensino e a realidade escolar com a qual se depara ficou conhecida como choque de transição ou período de indução. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 115).

Essa discrepância entre a teoria e a prática, do ensino e da realidade escolar, interfere e mobiliza o processo de constituição da identidade docente no espaço das práticas.

As dificuldades, então, são sentidas, desde a ausência de disciplinas que possam fazer esta aproximação entre as universidades e as escolas, carga horária que não contempla a formação para a educação do Campo, fragilidades no acompanhamento do estágio, entre outros.

Carlos Marcelo (1999, p. 115) pondera que “as auto preocupações diminuem em magnitude do estágio inicial até o quinto ano, enquanto as preocupações com a tarefa de professor, relacionadas à aula, aumentam com a experiência”.

O autor aponta que a formação deste profissional vai se construindo ao longo da profissão, acompanhado de saberes da formação, experiências e socialização de práticas, de forma que, com o passar do tempo, impactos, dilemas e choques do início da carreira, sejam superados.

Visto que a fase inicial da carreira docente é permeada de desafios e dilemas, que são socializados por pesquisas e pesquisadores em alguns países, fica evidente que alguns fatores tornam esta fase ainda mais turbulenta, como, por exemplo, a inserção de professores iniciantes, sem nenhum tipo de preparação, para atuarem nas mais diversas condições escolares: escolas do Campo, indígenas, ribeirinhas, escolas localizadas em regiões de alto risco social, como favelas e bairros violentos. Por trás desta situação está uma política de valorização docente, pela via da formação e participação em cursos. Ocorre que os professores das zonas urbanas, onde há maior oportunidade de acesso e frequência a eventos, conseguem maior pontuação e melhor classificação, cabendo a estes, portanto, o privilégio de escolher a escola e o ano a lecionar, uma vez que no estado de Mato Grosso a atribuição de salas e de escolas considera a pontuação acumulada pelo professor, via cursinhos de capacitação, ao longo do ano letivo. Logo, os professores que têm maior oportunidade de frequentar cursos para pontuar, geralmente os que residem na zona urbana, são aqueles com as maiores condições de escolha de escolas e turmas.

Esses fatores agravam ainda mais as angústias do professor iniciante e, quando se trata de professores do campo, em muitos casos, geram sensação de impotência, frente ao perfil das turmas e os demais desafios que lhes são postos, motivos pelos quais alguns desistem da profissão.

Estudos e pesquisas realizados por Gatti (2010) revelam que, atualmente, a maioria dos professores que atuam no Brasil são formados em universidades particulares, nas quais, em sua grande maioria, a qualidade da formação não é o foco principal da instituição.

Considerando os dados fornecidos por Gatti (2009), algumas reflexões sobre a formação de professores no Brasil são levantadas, afirmando que a formação inicial destes apresenta diversos problemas, que vão desde fragilidades nas ementas dos cursos de graduação até a falta de carga horária que contemple, de modo mais satisfatório, disciplinas que são essenciais para o desenvolvimento do graduando.

Observando todos os impactos, impasses, dilemas e dificuldades do início de carreira, a fim de que pudessem ser de certa forma minimizados e amortecidos,

junto ao egresso, refere-se a autora aos estágios na licenciatura, os quais deveriam acontecer ao longo do curso, com uma carga horária maior, oportunizando vivências em diferentes modalidades onde se exerce a docência, de modo a permitir que se possa sair da graduação mais preparado para esta fase.

Também há de se destacar que a formação inicial, em larga medida, não contempla, de maneira mais abrangente, temas que são de fundamental importância para o desenvolvimento deste jovem profissional, como o planejamento das aulas, organização dos horários, regras, carga horária elevada, normas, fornecimento de informações, indisciplina, diversidade escolar, entre outros fatores que influenciam diretamente no desempenho do caminho profissional. Assim, se para o egresso da zona urbana os conteúdos e as práticas da formação são insuficientes para uma docência satisfatória na fase inicial, para o iniciante que atuará na escola do Campo há um fosso entre a formação e as práticas requeridas.

A formação continuada então, se tornou o próximo passo para que se pudesse alcançar uma educação de qualidade. Gatti (2010), em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, traz dados de relevância no que tange à formação continuada no Brasil, desde os focos iniciais até os programas de formação docente que foram criados a partir da segunda metade da década de 1990.

Entre os dados, Gatti (2010) evidencia o estado de Mato Grosso, no oferecimento da política de formação continuada dos docentes da educação básica nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Buscando dados sobre o CEFAPRO, observamos que teve sua origem nos estudos do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Rocha (1996) traz suas contribuições acerca da criação do CEFAM:

[...] em Mato Grosso, tivemos em 1989, a implantação do Cefam em Cuiabá, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus André Avelino Ribeiro; Barra do Bugres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Júlio Müller e, em 1990, em Rondonópolis, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus; em Várzea Grande, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Licínio Monteiro; em Sinop, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Nilza de Oliveira Pipino e, em Cáceres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Onze de Março (ROCHA, 1996, p. 77).

O CEFAM tomou diversos rumos nos diferentes polos em Mato Grosso, até sua extinção. Neste processo, destaca-se o polo de Rondonópolis, com a Escola

Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus, que criou um grupo de estudos e formação continuada, estendido às demais escolas, que quisessem, voluntariamente, participar. Tal grupo cresceu e criou o Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOR), sobre o qual Rodrigues (2004) afirma que:

[...] foi a denominação dada pela Equipe de Coordenadores à sua proposta de educação contínua dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis, que foi executada em 1996 e 1997. Esse centro foi uma organização sem vínculos institucionais com a Seduc e se constituiu num espaço social e administrativo da Escola (RODRIGUES, 2004, p. 76).

O êxito alcançado pelo projeto de formação continuada fez com que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) tornasse o CEFOR uma política estadual de formação continuada. Favretto (2006) explica:

Os Centros de Formação e Atualização do Professor - Cefapro foram criados a partir do Centro de Formação Permanente de Professores – Cefor que teve sua origem na Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT, para institucionalizar o projeto de formação permanente dos professores que já existia e não era reconhecido pelo Estado (FAVRETTO, 2006, p. 55).

A professora Simone Albuquerque da Rocha foi uma das precursoras dos projetos que antecederam o CEFAPRO, tendo atuado juntamente com pesquisadores de outras regiões, como consultores da SEDUC-MT, com vistas à construção do CEFAPRO. Quanto ao desenvolvimento do projeto pela Secretaria, Rocha (2001) ressalta:

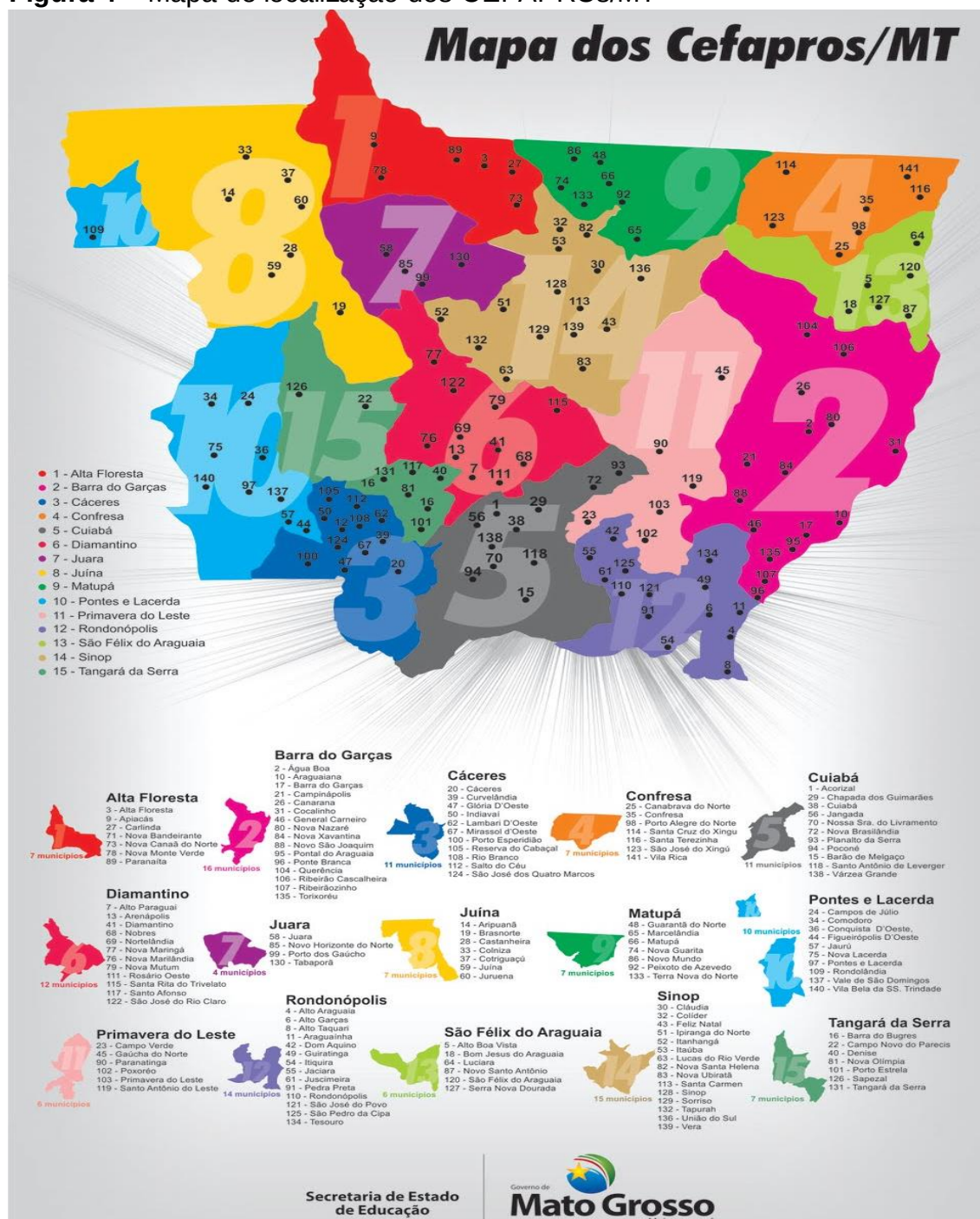
A Secretaria, no sentido de montar uma proposta aproximada da desenvolvida na Escola, fez um convite para que eu contribuísse na construção do Projeto, ao qual acenei positivamente, iniciando as discussões no âmbito da Secretaria até definirmos a proposta de criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor, um projeto de muitas parcerias (ROCHA, 2001, p. 4).

Então, por meio do Decreto Estadual nº 2.007/1997, a SEDUC-MT oficializou o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), como uma política estadual de formação continuada. A política pública de formação destinada aos professores mato-grossenses passou, então, a ser desenvolvida nos CEFAPROS.

Inicialmente, o estado de Mato Grosso criou três centros: Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino. Posteriormente, ampliou para 12 centros, e, atualmente, são 15 centros distribuídos por todo Estado. Estes centros, segundo Rocha (2010), são referência para a formação continuada de professores em Mato Grosso.

O mapa de localização dos CEFAPROs (Figura 4) informa a cobertura dada à formação continuada de professores em Mato Grosso.

Figura 4 – Mapa de localização dos CEFAPROs/MT



Fonte: CEFAPRO Cuiabá (2015).

A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga alcançar melhores resultados, uma vez que as reflexões coletivas podem auxiliar os professores a adotarem novas práticas, então discutidas e socializadas nos processos de formação continuada.

Essa formação deve, cada vez mais, atender as necessidades e mudanças da sociedade atual. Para autores que discutem a formação continuada, como Azambuja (2006), Candau (1996), Reali e Mizukami (1994), Nóvoa (1991; 1992; 1995), Imbernón (2010), Gobatto (2012), Nascimento (2000), Pimenta (2002), Silva (2014), Favretto (2006), entre outros, não basta apenas considerar a formação continuada como uma espécie de renovação da formação inicial, que é uma visão clássica. Há que se considerar, conforme Candau (1997), três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores.

Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam a importância da formação continuada, enfatizando a necessidade que o professor possui de sempre estar em formação, durante toda sua carreira, quando afirmam:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Imbernón (2010) reforça que a formação continuada tem um papel como uma espécie de fonte do desenvolvimento profissional, pessoal e até mesmo institucional dos professores, fazendo com que seu trabalho possa transformar sua prática docente, assim:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Candau (1996) pondera que o professor, em seu processo de formação continuada, deve buscar outras formas de atualização, como participação em

simpósios seminários, simpósios, congressos e demais eventos que socializam vivências e experiências que também são muito importantes no processo de formação continuada.

3.1 O professor iniciante na Educação do Campo

Um novo profissional que irá atuar na Educação do Campo deve estar ciente de que a Educação do Campo não se faz apenas com conteúdo, mantendo uma relação hierárquica e desconsiderando os fatores externos à sala de aula. Este profissional terá que buscar, por diversos meios, entre eles, a tão necessária formação continuada, maneiras para que a sua prática possa se adaptar ao que o Campo necessita.

A esse respeito, Arroyo (2011) comenta:

A questão que se coloca para a escola é a seguinte: como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais e essa dinâmica do Campo? Acredito que os professores, as professoras, deveríamos perguntar-nos que matrizes são essas? Que raízes culturais são essas? Como incorporá-las aos currículos, às práticas? Como se manifestam, por que processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história, a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do Campo. (ARROYO, 2011, p. 79).

As questões levantadas por este autor reforçam a ideia de que os desafios impostos a um professor iniciante que atua na Educação do Campo só aumentam, permeadas, muitas vezes, pela ausência ou desconhecimento sobre os movimentos sociais e o histórico de lutas dos Trabalhadores Sem-Terra, além da falta de preparação para o planejamento de conteúdos e atividades que envolvem o cotidiano do Campo. Essas dificuldades se ampliam quando se trata do atendimento às turmas multisseriadas, para o qual os novos profissionais não tiveram formação alguma, além da falta de materiais e estrutura física e pedagógica, aspectos que agravam ainda mais este momento inicial da carreira docente.

Souza (2012, p. 45) compreende que o professor, quando começa a trabalhar em uma escola situada em um assentamento, acaba por levar consigo “saberes e certezas da sua formação educacional, porém, eles serão reforçados ou negados no

espaço das relações sociais numa comunidade que tem uma trajetória de vida marcada pela participação social”.

É preciso, então, assumir, que as questões estruturais afetam diretamente a inserção do professor iniciante na Educação do Campo, principalmente para aqueles que vêm da cidade para trabalhar no Campo. São dificuldades que vão desde o trajeto a ser percorrido até questões de ordem pedagógica, entre outros fatores que tornam o início de carreira ainda mais tenso.

Molina e Sá (2011), a respeito da proposta de uma Escola do Campo e da atuação de um professor na Educação do Campo, afirmam:

A proposta de uma escola do Campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; se constrói como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste esta base, que princípios podem garantir que o sujeito do Campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção histórica de sua cultura; e com isso formar pessoas que possam ler o mundo, tal qual ele se apresenta hoje à juventude do Campo e da cidade. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 40).

Esta proposta da Educação do Campo é um outro fator a se destacar, já que aquele profissional que não está inserido na realidade local, campesina, dificilmente conseguirá desenvolver seu trabalho se não houver um maior engajamento de sua parte, pois a comunidade necessita e cobra isso deste novo profissional, principalmente em escolas onde o movimento de luta pela terra ainda está presente e ativo, como é o caso de algumas escolas de acampamentos.

A questão da formação está intrinsecamente ligada às políticas públicas, mais precisamente, à ausência delas no Campo, uma vez que a oferta de formação inicial e continuada, por parte do Estado não atende à demanda que o Campo necessita. Pires (2014), em sua pesquisa em Mato Grosso, expõe claramente essa questão:

A análise das principais políticas educacionais do Brasil demonstra ausência de uma legalidade efetiva que assista os profissionais do Campo em todas as áreas. Apesar de várias conquistas do MST em relação à Educação do Campo, muito ainda há para ser feito, principalmente, no que se refere às políticas públicas voltadas à formação e à permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas do Campo. (PIRES, 2014, p. 91).

Outro ponto que afeta bastante os professores iniciantes do Campo é o fato de não compreender que a Escola do Campo é um local de livre acesso para a comunidade, onde são realizadas diversas atividades que não estão diretamente ligadas à Educação, tendo em vista que os educadores, em muitos assentamentos e acampamentos, são os únicos elos entre o Estado e esses povos.

A falta de professores para áreas específicas da Educação é outro problema que atinge diretamente o professor iniciante da Escola do Campo, uma vez que este jovem profissional irá, na maioria dos casos, trabalhar com disciplinas que não são a de sua formação inicial, e isso se deve a não somente à falta de professores, mas a inúmeros outros fatores, como as turmas multisseriadas, a quantidades de alunos, entre outros.

O professor em início de carreira precisa estar ciente de que a Escola do Campo não é apenas uma escola no Campo, como se fosse apenas uma questão geográfica. Este profissional deve ter em mente que esta escola carrega um histórico de lutas e buscas pelos direitos e que a comunidade na qual está inserida também faz parte da escola, também faz parte do movimento, e isso pode influenciar intimamente o início de carreira deste professor.

Nas escolas do Campo existe o que Caldart (2011, p. 98-99) chama de “Pedagogia da Luta”, como o movimento atuando como fator educativo, uma educação que se faz juntamente e através do movimento. A autora esclarece:

Ela brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio *movimento da luta*, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: *nada é impossível de mudar* e quanto mais *inconformada* com atual estado de coisas mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história (CALDART, 2011, p. 98-99 – grifos da autora).

Esse histórico de lutas, as contradições e o movimento são, de certa forma, pilares aos quais o professor iniciante do Campo deve se ancorar, para que possa minimizar os impactos da fase inicial da carreira na Escola do Campo, daí ressaltarmos a necessidade de formação para o professor que atuará na escola do Campo.

3.2 Por entre as dificuldades dos iniciantes, a narrativa do autor: Minha vida, minha trajetória na escola do Campo/Eu na pesquisa

O processo de pesquisa da tradição autobiográfica consiste em fazer surgir memoriais, histórias de vida, biografias, autobiografias, diários, enfim, 'escritas do eu', em planos históricos, ricos de significado, instigados pela rememoração. (ABRAHÃO, 2008, p. 154 – grifo da autora).

Como esta pesquisa tem como método a (auto)biografia e como instrumento de pesquisa as narrativas com o memorial de formação, é importante que o autor também inclua sua narrativa na produção do relatório final. Assim, narrando-se nos moldes da escrita de um memorial, o autor traz à tona episódios de sua vida pessoal e formação profissional e, a partir de tais episódios, faz a releitura, analisa, interpreta e reflete sobre sua história de vida e formação.

Assim busco, eu, autor desta narrativa, refletir sobre minhas memórias passadas e recentes e convidar o leitor a assistir comigo esse filme. Sim, porque é um filme que vai passando diante de meus olhos, só que de forma diferente, já que eu mesmo escrevi o roteiro. Contudo, ao vê-lo, novas lembranças tomam minha mente e as reflexões afloram cada vez mais fortes, intensas, clarificando esse processo de rever-me no e a partir do memorial. Sobre o processo de escrita do memorial de formação, Passeggi (2010) contribui, argumentando:

O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo. (PASSEGGI, 2010, p. 1).

Passo a contar, então, a minha história...

Filho mais velho de um total de quatro irmãos, passei boa parte da minha infância na cidade de Juscimeira - MT, onde moramos no período de 1992 a 2002. Essa cidade foi escolhida pela minha família porque oferecia uma boa quantidade de empregos em sua região, por conta de uma usina de açúcar, que era a principal fonte de empregos existente. Já que meu pai nunca estudou e minha mãe parou na 5ª série do Ensino Fundamental, esta cidade representava uma grande oportunidade de emprego e de sobrevivência, além da esperança de lá constituir uma casa própria e condições para criar os filhos dignamente.

No ano de 1999, meus pais se separaram, e eu e meus três irmãos ficamos morando com a minha mãe, enquanto meu pai foi morar em um acampamento que, alguns anos depois, iria se tornar um assentamento.

Nossa vida nesta fase em Juscimeira sempre foi difícil, economicamente, mas, após a separação dos meus pais, a situação piorou. Minha mãe, por não ter estudado, não conseguia empregos fixos e passamos por algumas necessidades.

Com 11 anos de idade, comecei a trabalhar como vendedor de picolé para ajudar com as despesas de casa. No ano de 2002 passei a estudar no período matutino e pude trabalhar no período vespertino, e assim ajudar mais a minha mãe. Esta foi uma fase curta, pois, no mesmo ano, nos mudamos para a cidade de Campo Verde-MT, onde minha mãe conseguiu trabalho como cozinheira em uma fazenda produtora de soja.

Morando em um novo município e vivendo uma nova realidade, isto é, residir em uma fazenda, a única preocupação que eu e meus irmãos tínhamos era com os estudos. A escola era rural, pois se localizava dentro de uma fazenda e foi basicamente construída pelos fazendeiros da região, que contribuíam para sua criação. Ali estudavam os filhos dos fazendeiros e também os filhos dos funcionários das fazendas. A escola oferecia apenas o nível fundamental e a maior parte dos professores e funcionários da escola eram residentes das regiões próximas.

Essa experiência durou pouco tempo, pois em outubro do mesmo ano, por motivos pessoais, minha mãe decidiu que iríamos nos mudar, dessa vez para São José do Povo - MT, onde a maior parte dos parentes residiam. Logo que chegamos à cidade, nos instalamos em uma casa alugada e passei a trabalhar como vendedor de picolé e como garçom. Neste período, os problemas financeiros retornaram, pois, a cidade é muito pequena e quase não há empregos, principalmente para mulheres, já que a maior parte das vagas de trabalho, na região, se concentra em sítios e fazendas, como leiteiros e capatazes.

No início de 2005, meus dois irmãos mais novos foram morar com nosso pai em Juscimeira, que, na época, já estava com a residência definitiva e cuidando do seu próprio sítio. Eu fiquei com minha mãe e trabalhava de garçom nas lanchonetes da cidade, ela fazia salgados e meu irmão os vendia na rua, diariamente, para complementar a renda familiar. No final deste ano, comecei a trabalhar informal na Secretaria de Esportes do Município, por gostar e praticar muitos esportes,

principalmente o futebol. Essa fase foi muito satisfatória, pois trabalhava com aquilo de que mais gostava.

No período de 2006 a 2008, não aconteceram fatos muito marcantes em minha vida. A situação financeira se estabilizou e conseguimos nos livrar do aluguel, pois fomos contemplados com uma casa em um residencial construído pelo Governo Federal em conjunto a Prefeitura Municipal. Ainda no final de 2006, recebi a notícia de que fora o 4º colocado, dentro do Estado de Mato Grosso, na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), recebendo o certificado de menção honrosa.

No início de 2009, fui aprovado no vestibular da UFMT/CUR, como 8º colocado, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Quando me dirigia ao cartório da cidade, para organizar a documentação necessária para a matrícula, encontrei minha mãe, chorando na rua, me procurando para avisar que meu pai havia sofrido um AVC. O socorro demorou quase 10 horas e seu estado se agravou. Foi um momento de muita “correria”. Como as cidades são vizinhas, minha mãe e alguns parentes foram às pressas para Juscimeira, onde acompanharam tudo de perto, enquanto meus irmãos vieram para São José do Povo. Dois dias se passaram e meu pai faleceu.

Passada toda a turbulência causada pelo falecimento do meu pai, ingressei na universidade e passei a ter um papel muito importante na minha família. Trabalhei em diferentes empregos para poder pagar o ônibus e me deslocar diariamente para Rondonópolis, para estudar. A partir do segundo semestre da graduação, fui contemplado com a bolsa e auxílios que a instituição oferece e, partir de então, pude me preocupar apenas com os estudos e até ajudar minha mãe com as despesas da casa.

Cursar Biologia, na UFMT, me transformou em outra pessoa, abriu muitos horizontes em minha vida. Foi um processo de amadurecimento intenso que vivi nos quatros anos e meio de graduação.

O ano de 2010 foi o primeiro em que tive contato com a sala de aula na função de professor, ao fazer algumas substituições na disciplina de Geografia. Esse contato inicial fez com que eu pudesse vislumbrar muito meu futuro como professor, dando-me a noção de que precisaria estudar cada vez mais para me tornar um profissional com condições suficientes para agregar conhecimentos aos alunos.

Já no ano de 2011, tive a oportunidade de conseguir estágio remunerado em uma empresa multinacional, atuando no laboratório, o que representou um grande aprendizado e contribuiu para minha formação, enquanto profissional. Além disso, pude fazer uma comparação entre a docência e a atuação no setor industrial, o que foi de grande relevância em minha vida profissional. O estágio durou até o dia da minha colação de grau na UFMT, no dia 23 de maio de 2013, quando o contrato foi rompido por conta da conclusão do curso.

Após a conclusão do curso, fiquei sem atuar profissionalmente, até que, no início de 2014, tive minha primeira oportunidade como professor, em uma escola do Campo. Foi um momento de muitos choques, já que em minha formação inicial não havia estudado nada que pudesse fazer com que eu conhecesse melhor a escola do Campo, o que e como fazer para me adaptar a esta realidade.

O acolhimento, por parte da comunidade escolar se deu, em geral, de maneira muito tranquila, e isso fez com que a adaptação transcorresse de modo menos doloroso. Porém, me intrigava o fato de uma formação em nível de graduação, em uma universidade pública, não ter sequer mencionado a respeito das adversidades que os futuros professores acabam por enfrentar durante sua carreira, desde o princípio. As políticas públicas voltadas para a educação do campo também não eram sentidas quando eu, jovem profissional, cheguei à escola do campo.

Todas essas angústias que vivi nos primeiros momentos atuando na educação do Campo, em uma escola de assentamento, conquistada através de lutas da comunidade, juntamente com o MST, me motivaram a buscar meios que fizessem com que eu pudesse me adaptar, de uma forma mais rápida, as adversidades que a escola do Campo me apresentava. É preciso contar que os percalços começavam já no trajeto para chegar à escola. Na minha primeira semana de aulas, caí de motocicleta duas vezes no mesmo dia, devido às condições da estrada, e cheguei todo sujo de barro para dar aula.

Meu início de carreira me deu todos os motivos para desistir de trabalhar em uma escola do Campo, e também para abandonar de vez da profissão. Mas, quando percebi que podia, de alguma maneira, contribuir para a melhoria de vida das pessoas da comunidade, contribuir com a melhoria do ensino da escola, isso me estimulou a procurar meios que permitissem, cada vez mais, minha adaptação a esta realidade. Assim sendo, persisti.

Logo na metade do ano de 2014, fui aprovado na primeira etapa do Mestrado Profissional em Física, da UFMT, campus de Barra do Garças, porém, depois de uma longa reflexão e conversa com amigos e familiares, decidi não ir adiante, pois teria que viajar semanalmente para a cidade de Barra do Garças para poder estudar. Então, decidi focar meu interesse acadêmico no mestrado em Educação e afunilar meu projeto de pesquisa na educação do Campo.

Pouco tempo antes de saber o resultado final do processo seletivo, comecei a integrar, como professor iniciante, o projeto de formação continuada oferecido pelo PPGEdu/UFMT/OBEDUC. Ao participar das primeiras reuniões, vi que não estava sozinho, havia muitas pessoas que estavam na mesma fase que eu, e isso, de alguma forma, me ofereceu segurança e amparo.

A participação neste Projeto, logo no meu primeiro ano como professor, me levou a fazer uma reflexão mais crítica da minha prática na escola e ter a certeza de que embora houvesse concluído a graduação, ainda não estava “formado”.

Após aprovado no Mestrado, fui informado que seria orientado por uma professora que tinha como principal foco de pesquisa a fase inicial da carreira docente, o que me causou uma enorme alegria, pela possibilidade de unir o útil ao agradável. Já como mestrando, a pesquisa em andamento e os aportes teóricos estudados me fizeram refletir a minha prática em sala de aula, e principalmente me fizeram ter a noção do quão importante é para este professor que se encontra em início de carreira estar amparado, estar em meio àqueles que também estão vivenciando a mesma situação.

Nessa formação, em que ingressei junto a outros iniciantes, havia uma característica que chamou muito a atenção: o fato de que eram os professores que indicavam o que estudar, de acordo com situações vivenciadas por eles durante a sua prática docente.

Ver e viver a realidade dos professores iniciantes da escola do Campo e, ao mesmo tempo, ingressar na Pós-Graduação e participar de um projeto de pesquisa que investiga, justamente, o professor em sua fase inicial de carreira, foi algo muito significativo para mim, pois me levou a querer investigar, em específico, essa fase inicial no tocante ao professor na educação do Campo. Contudo, não se tratava de empreender um estudo apenas com os olhos de um pesquisador, mas de investigar como um pesquisador que vê, nos dados coletados junto aos seus sujeitos, parte de

sua própria trajetória docente, em contextos semelhantes. Esta situação fazia com que eu me visse diante de um espelho.

A motivação de pesquisar os meus semelhantes me levou a, juntamente com minha orientadora, escolher uma metodologia de pesquisa que também tem características peculiares, a escrita (auto)biográfica, optando pela escrita de um memorial, no qual as narrativas se entrelaçam.

Lembro-me que, por algum tempo, quando encontrava colegas de graduação e eles perguntavam o que estava fazendo profissionalmente, eu respondia que “*estava dando aula*”. Tal resposta, hoje analiso, acontecia porque eu ainda não tinha me constituído como professor, mas agora, após os estudos e a formação do OBEDUC, tenho ciência de que esta identidade está construída junto à comunidade, nos assentamentos com os alunos, no cotidiano da profissão docente no Campo. Portanto, quando me fazem, hoje, a mesma pergunta, sem hesitar, respondo “sou professor”.

Antes de iniciar as aulas no mestrado, no começo do ano de 2015, eu estava lotado em duas escolas estaduais de São José do Povo-MT, uma escola urbana, a mesma na qual concluí o Ensino Médio e uma escola do Campo, na qual tive a minha primeira oportunidade profissional. Logo que fiz a matrícula no mestrado, tive a informação de que precisava dispensar algumas aulas, pois estava com uma carga horária muito elevada e não teria condições de conciliar com os estudos da Pós-Graduação.

Diante disso, tinha a opção de continuar na escola urbana, que fica a 600 metros do portão da minha casa, ou na escola do Campo, distante 16 km. Não tive dúvidas quanto à escolha que faria, e optei por continuar na escola do Campo. Fui muito questionado sobre o motivo que me levou a decidir por uma escola distante, sendo que poderia ter escolhido a comodidade de trabalhar em uma escola próxima a minha residência.

O que provocou esta escolha foi o fato de que eu tinha a consciência de que poderia contribuir com o desenvolvimento da escola, da comunidade, mesmo sendo um professor iniciante, que ainda tinha muito a aprender.

Essa consciência se fez a partir do momento em que fui aprovado no mestrado, pois sabia que estudando mais, participando de um grupo de pesquisa, conhecendo os aportes teóricos e participando de eventos científicos eu poderia

retribuir e contribuir com a escola, com os alunos e, de certa forma, com a comunidade na qual a escola está inserida.

Então, mesmo durante o processo de escrita da dissertação, ainda continuo com a carga horária completa na escola do Campo e não me arrependo da escolha que fiz. Costumo dizer: “Não estou na escola do Campo pela pesquisa. Estou na pesquisa porque atuo como iniciante na escola do Campo”.

O memorial nos permite registrar decisões, preferências, trajetos e seleções de episódios que queremos registrar, e estes, que partilhei nesta narrativa, foram por mim considerados fundamentais em minha vida e, por conseguinte, não poderiam ser esquecidos nesta dissertação. Sobre o memorial, Passeggi (2008) aponta interessante contribuição:

A escrita do memorial democratiza as narrativas de fatos memoráveis, substituindo o personagem ilustre, o notável, pelo narrador-autor que se coloca em cena como herói de sua própria história, inserindo sua vida intelectual no conjunto da vida científica da academia. Finalmente, a escrita do memorial populariza a autoria pela inscrição de autores não consagrados no discurso acadêmico canônico. (PASSEGGI, 2008, p. 37).

Continuando minha narrativa, registro que a participação no projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC me proporcionou superar grande parte das dificuldades encontradas na fase inicial de professor na Escola do Campo, por ter a oportunidade de participar de um grupo que tem como principal objetivo ouvir e contribuir com o professor em início de carreira, o que está sendo muito importante e vem fortalecendo minha prática docente no dia a dia da Escola do Campo.

De um modo geral, este capítulo conceituou o professor em início de carreira, e, como me situo nesta condição, trouxe também um pouco de minha história.

O capítulo seguinte aborda a Educação do Campo, contextualizando brevemente a história desta modalidade no Brasil, as políticas que asseguram o acesso dos povos do Campo à educação. Traz, ainda, um perfil das pesquisas sobre o tema num espaço de tempo de 10 anos (2005-2016), assim como os cenários e desafios para a formação de professores para a Educação do Campo no Brasil.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: Considerações gerais

A Educação do Campo no Brasil, em seu percurso histórico, passou por inúmeros desafios até que a conquista de seu espaço se formalizasse em políticas públicas educacionais. Antes denominada e concebida como educação rural, passa a denominar-se educação do Campo, após movimentos sociais que redimensionaram o Campo em uma concepção de educação que abrange, também, ribeirinhos, quilombolas, indígenas. No entanto, esta última ainda carece de seu reconhecimento enquanto política, e de inserção no próprio campo.

Sobre a educação rural, Leite (1999) assim pontua:

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

A questão dos modelos rurais e latifundiários marcou e ainda marca a Educação do Campo, isto é visto nas políticas públicas, pois foi somente na Constituição Federal de 1988 que a Educação foi tratada como um direito de todos. Anteriormente, nas demais constituições, o assunto não era sequer citado, e, quando foi, considerou-se apenas o modelo rural, sem valorizar as matrizes, peculiaridades e culturas dos povos do Campo.

Acerca da Constituição de 1988, Soares (2001) afirma:

[...]proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. (SOARES, 2001, p. 10).

A partir do processo de democratização da Educação Básica, implementado na Constituição Federal de 1988, houve, então, um movimento dos povos camponeses, por meio de movimentos sociais, como é o caso do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para que a Educação do Campo ocupasse o seu devido espaço nas políticas públicas.

Mas foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 que houve uma proposta mais específica sobre a Educação do Campo e a identidade dos povos do Campo. O artigo 28 da LDB traz os seguintes pontos a serem considerados:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A partir desta formalização das políticas públicas surgiram outros movimentos que fortaleceram o desenvolvimento da Educação do Campo, como o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. Sobre o objetivo e constituição deste encontro a página MST traz as seguintes afirmações:

O 1º Enera se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no Campo em condições dignas. Também trabalhou uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos. (MST, 2015).

A partir do primeiro ENERA, as lutas dos povos camponeses se fortaleceram e, com isso, aos poucos as políticas públicas começaram a despertar e, timidamente, chegam ao Campo.

Em conferência realizada em 1998, em Goiás, denominada I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, organizada em conjunto com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB), ficou estabelecida a troca do termo “rural” por “Campo”.

Como esclarece Paniago (2008), esse movimento foi

[...] uma iniciativa de ação no sentido de evidenciar que o campo é um espaço em que há vida, em que há pessoas que pensam, que possuem saberes e cultura e, o que é fundamental, o campo é um espaço que necessita urgentemente de políticas públicas específicas. (PANIAGO, 2008, p. 19).

A mudança ocorrida a partir da conferência se deu por conta de que “rural” significava atraso, incapacidade, falta de perspectiva e “Campo” sinaliza mudança, ressignificação, novos tempos e rumos. Em comunhão com Caldart (2004, p. 10), essa conferência representa novos tempos para a educação do Campo, uma “nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural”.

Ainda no ano de 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, além da escolarização formal dos povos do Campo.

No ano de 2002 houve a criação de um Grupo Permanente de Trabalho (GPT), sobre a Educação do Campo, no Ministério da Educação (MEC), que tem como função a criação e desenvolvimento de propostas que visam melhorias para que os povos do Campo possam ter acesso à uma educação de qualidade e respeitando as suas particularidades.

Ainda em 2002, foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB e, em 2004, foi criada, pelo MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (SECAD/MEC), que tem quatro departamentos, sendo eles: Educação de Jovens e Adultos; Desenvolvimento e Articulação Institucional; Avaliação e Informações Educacionais; e Educação para a Diversidade e Cidadania, na qual a Educação do Campo se insere.

Em 2005, o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) realizaram o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que teve como intuito aprofundar e ampliar as reflexões e considerações sobre a Educação do Campo no país. Em 2007, foi criada a política nacional de formação inicial para educadores do Campo, sendo que, no ano de 2011, 30 universidades públicas do país já ofereciam a licenciatura em Educação do Campo.

Em 2010, através do Decreto nº 7.352/2010, aconteceu a criação do Programa Nacional de Educação do Campo, que tem como objetivo criar e desenvolver ações articuladas que possam assegurar Educação de qualidade nas redes já existentes.

A educação do Campo no Brasil encontra-se ainda em constante desenvolvimento, uma vez que as políticas para o setor andam lentamente e a sua adoção nas redes de ensino, então, é letárgica. Acredita-se que o interesse dos gestores se amplie quando pesquisas passem a evidenciar tal realidade, influenciando os governos para uma ação mais intensiva a este respeito. Neste sentido, interessou-nos investigar o que tem sido revelado nas pesquisas sobre a Educação do Campo, o que trataremos a seguir.

4.1 A Educação do Campo nas pesquisas

A ausência de pesquisas sobre educação do Campo foi sentida, no Brasil, por muitas décadas. A respeito disso, Arroyo (2011) avalia que:

O silenciamento, esquecimento e até desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do Campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do Campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural. (ARROYO, 2011, p. 8, grifo do autor).

Esta situação vem se alterando gradativamente e estes temas começam a ser sinalizados nas pesquisas brasileiras. Tomando-se como referência as raras pesquisas ocorridas até 2013, quando se trata dos estudos entre 2014/2016, as buscas nos bancos de dados da CAPES e BDTD denotaram significativo aumento no número de pesquisas, podendo-se estimar este crescimento em quase 1000%, considerando-se Teses e Dissertações sobre diversificados temas nesta área, em relação ao período anterior.

Diante do fato de que eram escassas, quase silenciadas, Arroyo (2011) denuncia que as pesquisas em Educação do Campo não chegam a 1% do total das pesquisas educacionais. É possível afirmar, portanto, que as produções sobre a Educação do Campo ainda são bastante incipientes, e sua ampliação acontece muito lentamente.

Paniago (2008) também constatou a ausência da Educação do Campo nas pesquisas acadêmicas e pondera:

Os homens, as mulheres e as crianças do campo, constituem-se em um universo ainda pouco visitado pelas pesquisas educacionais, sendo ultimamente, motivo de preocupação do governo federal, devido à mobilização e força política que os trabalhadores do campo e o movimento Sem Terra têm demonstrado nos noticiários nacionais. (PANIAGO, 2008, p. 16).

A análise das principais políticas educacionais do Brasil demonstra ausência de uma legalidade efetiva de assistência aos profissionais do Campo em todas as áreas. Apesar de várias conquistas do MST em relação à Educação do Campo, muito ainda há para ser feito, principalmente, no que se refere às políticas públicas voltadas à formação e à permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas do Campo. No Brasil, desde a década de 1980, a educação é dada como um direito de todos, e dever do Estado. No entanto, segundo Arroyo (2011), isso ainda não chegou ao Campo:

É curioso constatar que desde o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todos, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito, entretanto esse grito ainda não chegou ao Campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do Campo, não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. (ARROYO, 2011, p. 10.).

No Brasil, os cursos de nível superior que formam professores exclusivamente para a educação do Campo ainda não atendem à demanda, pois, conforme os dados do PRONACAMPO, há algumas universidades que disponibilizam formação inicial específica para a educação do Campo, porém essa oferta está diluída em unidades situadas no interior, que oferecem poucas vagas.

No estado de Mato Grosso não há uma formação específica para a educação do Campo, assim como também não há oferta de formação continuada que atenda de forma exclusiva, os professores que atuam nas escolas do Campo.

Formar educadores com o perfil para atender as necessidades dos povos camponeses é um desafio da área da formação de professores no Brasil, como

asseguram Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 23): “A realidade do Campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideais que forjaram o meio e a escola rural”.

Essa realidade do Campo revela uma identidade que foi construída pelos movimentos sociais, fortemente ligados à educação do Campo, da luta pela terra, e levou, também, à luta pela escola. Como lembra Caldart (2011, p. 91), “quase que ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”. Os sem-terra têm o movimento como uma grande escola, o movimento em si educa, constrói uma identidade de luta e busca por direitos, o MST é ativo e atuante nas comunidades do Campo.

Garske (2012) também traz suas considerações sobre os pressupostos básicos para a educação do Campo, ao afirmar:

Assim sendo depreendemos que o pressuposto básico da educação do Campo, no atual contexto, é a construção de uma proposta de educação escolar que tenha como ponto de partida os interesses e as necessidades dos trabalhadores que vivem no meio rural, uma proposta que tenha como horizonte a transmissão de um saber teórico e histórico social, que possa facultar melhores condições para a sua inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. (GARSKE, 2012, p. 23).

Uma vez que a formação inicial não atende à demanda, uma grande quantidade de professores, formados em licenciaturas que não são específicas para a educação do Campo, estão vivenciando uma formação para profissionais da zona urbana, contrariando as afirmações de Garske (2012), e, desse modo, têm origem muitos dilemas, o principal deles, o de formar-se em uma licenciatura cujo currículo não tangencia, em nenhuma disciplina, a educação do Campo, com carga horária de pelo menos 60 horas.

Some-se a isto a falta de profissionais para atuarem no Campo, fazendo com que, na maioria das vezes, ocupados os cargos de docência sejam ocupados por professores da zona urbana, que nunca tiveram contato com a cultura e os povos do Campo.

O fato de não haver uma formação inicial e continuada específica para a educação do Campo, faz com que essa identidade forte, criada historicamente pelos

movimentos sociais, se desfça aos poucos, com a inserção de profissionais que não têm o perfil de educador do Campo. De acordo com Fernandes (2011), não basta apenas ter uma escola funcionando na zona rural, é preciso ter escolas do Campo voltadas à política e, pedagogicamente, direcionadas à realidade e necessidades dos povos do Campo. Assim, o autor afirma:

Não basta ter escolas no Campo: queremos ajudar a construir escolas do Campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do Campo. (FERNANDES, 2011, p. 142).

O movimento contribuiu muito para a educação do Campo, porém, só essa parcela de contribuição ainda não é suficiente, é uma via de mão única. As políticas educacionais precisam olhar para o Campo, a formação de professores precisa, urgentemente, lançar um olhar mais aguçado para a educação do Campo.

Conforme Molina (2011), através de projetos pilotos de licenciaturas em educação do Campo, é preciso uma melhor preparação, por parte das universidades públicas, para a oferta de uma licenciatura em educação do Campo que contemple, de forma legítima, os povos do Campo, como esclarece a autora:

[...] inúmeras têm sido as dificuldades de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo. Elas relacionam-se não só a complexidade do projeto pedagógico que as sustentam, em função da formação docente multidisciplinar por áreas de conhecimento, mas também pelo total despreparo das instituições de ensino superior para acolher educandos das classes trabalhadoras do Campo, que requerem outro tipo de apoio para a permanência na universidade especialmente em casos de cursos de alternância [...] (MOLINA, 2011, p. 344).

A educação do Campo clama por melhorias, contando com grande contribuição dos movimentos sociais do Campo, no sentido de discutir a visão que sobressai quando dela se trata: de que *qualquer coisa para o Campo serve*.

4.2 Perfil das pesquisas em Educação do Campo no Brasil

Nesta parte do texto, apresento dados de buscas estatísticas que realizei sobre a produção de pesquisas acadêmicas que tratam da Educação do Campo,

compreendidas no espaço temporal de 2005 ao início de 2016, totalizando dez anos de produção, com o objetivo de consultar os temas e algumas características das pesquisas, como dados e referenciais bibliográficos coletados.

A pesquisa em educação no Brasil ainda é jovem, afirma André (2006), e, se considerarmos a pesquisa sobre educação do Campo, é mais recente ainda, apresentando um crescimento tímido no país na última década.

Sendo a pesquisa ora apresentada voltada para a docência no Campo, com enfoque no professor iniciante que atua na escola do Campo, concentrei as buscas em determinado momento, dando ênfase às dificuldades, percalços e desafios vividos durante o processo inicial de docência no Campo. Então, após definir o tema da pesquisa, decidi fazer um levantamento e uma espécie de mapeamento das pesquisas que tocam na educação do Campo. Este levantamento forneceu uma visão panorâmica e atual das pesquisas sobre a temática, e contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento deste estudo.

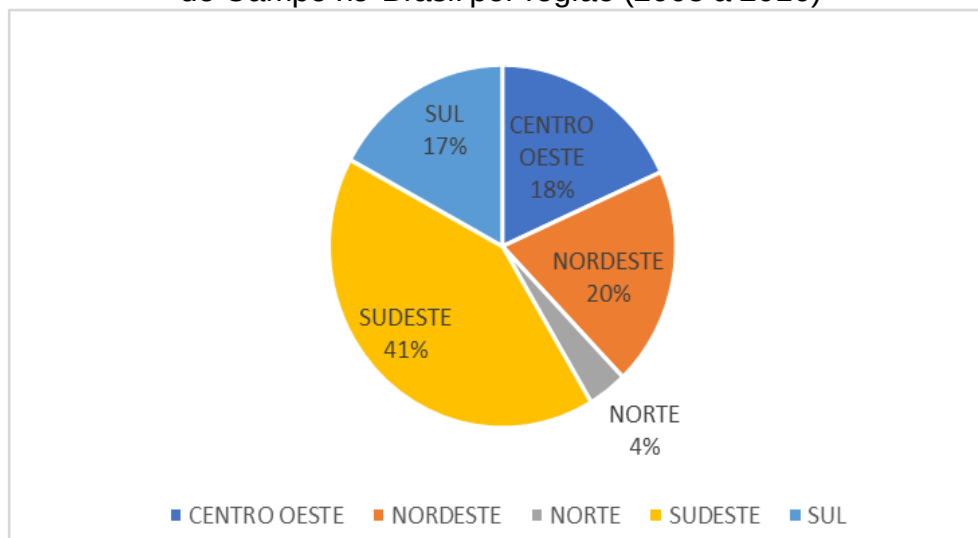
Este levantamento foi desenvolvido nos bancos de dados da CAPES e BDTD, para Teses e Dissertações, e Scientific Electronic Library Online (SciELO) para artigos, buscando responder a seguinte questão: o que se tem produzido sobre educação do Campo no período de 2005 a 2016.

Observando o volume de Teses e Dissertações apresentados, se conclui que o número de dissertações é bem maior em relação ao número de Teses, nos últimos 10 anos, pois, tendo em vista que uma tese se desenvolve em quatro anos e uma dissertação em dois anos, e que nem sempre os mestres investem no doutorado, o dado torna-se compreensível.

Durante o período determinado para a pesquisa, 2005 a 2016, verificou-se um total de 119 Dissertações e 45 Teses. Esses trabalhos se originam das mais variadas áreas e de diferentes campos, abordando a educação do Campo.

No que se refere à origem das instituições, tem-se que 89% das pesquisas são realizados por instituições públicas, demonstrando o pouco interesse das instituições privadas em pesquisar sobre o tema. Assim, o gráfico 2 mostra a distribuição geográfica das pesquisas, considerando apenas as regiões onde essas pesquisas estão sendo realizadas.

Gráfico 2 – Distribuição das teses e dissertações sobre Educação do Campo no Brasil por região (2005 a 2016)

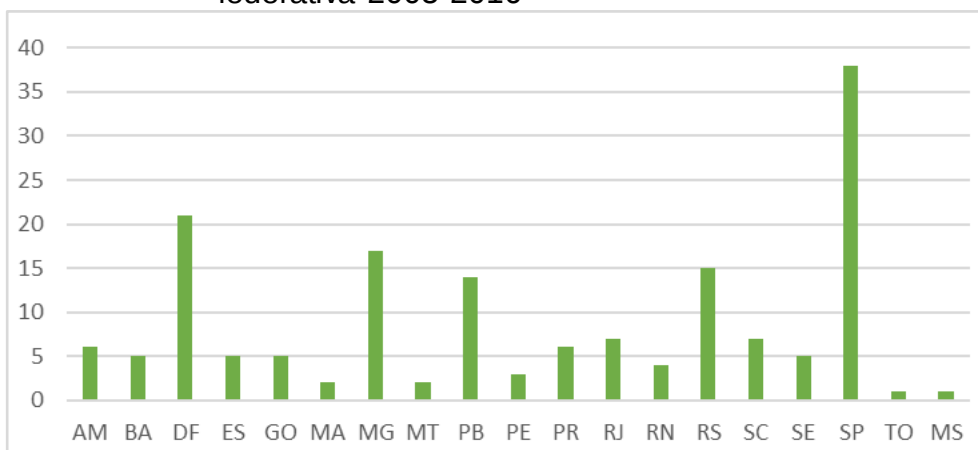


Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados do gráfico 2 permitem observar que as regiões Sudeste e Nordeste aparecem com um grande número de produções a respeito do tema. Já quando observamos a distribuição por estados, verificamos que grande parte das pesquisas da região nordeste está concentrada no Estado da Paraíba, que abrange quase metade das publicações.

O gráfico 3 traz a distribuição das teses e dissertações separadas por unidade federativa, vale ressaltar que esses dados foram consultados nos bancos de dados da CAPES e BDTD.

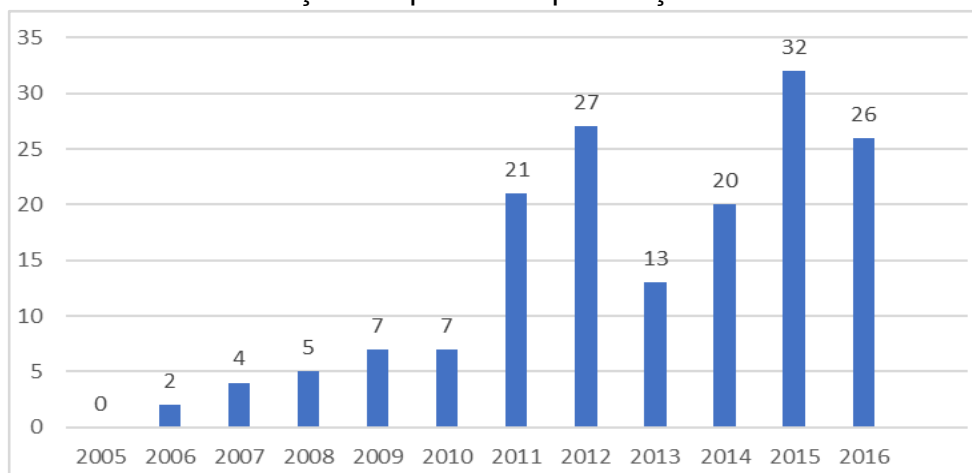
Gráfico 3 – Distribuição das teses e dissertações por unidade federativa 2005-2016



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise da distribuição por estados indica que o estado de São Paulo lidera o *ranking* nacional da produção das pesquisas sobre a Educação do Campo. Também se destacam o Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul.

Gráfico 4 – Distribuição temporal das publicações de 2005-2016



Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando a distribuição temporal das teses e dissertações no período levantado, podemos observar que o ápice das publicações ocorreu no ano de 2012, como foi exposto no gráfico 4.

Constata-se que desde o ano de 2006 as pesquisas mostravam uma curva crescente, até o ano de 2012, quando atingiu seu maior número. Porém, no ano de 2013, denotam uma queda brusca, que pode ter ocorrido por conta da atualização dos bancos de dados, principalmente o da CAPES, pois a página apenas disponibilizava dados de 2011 e 2012.

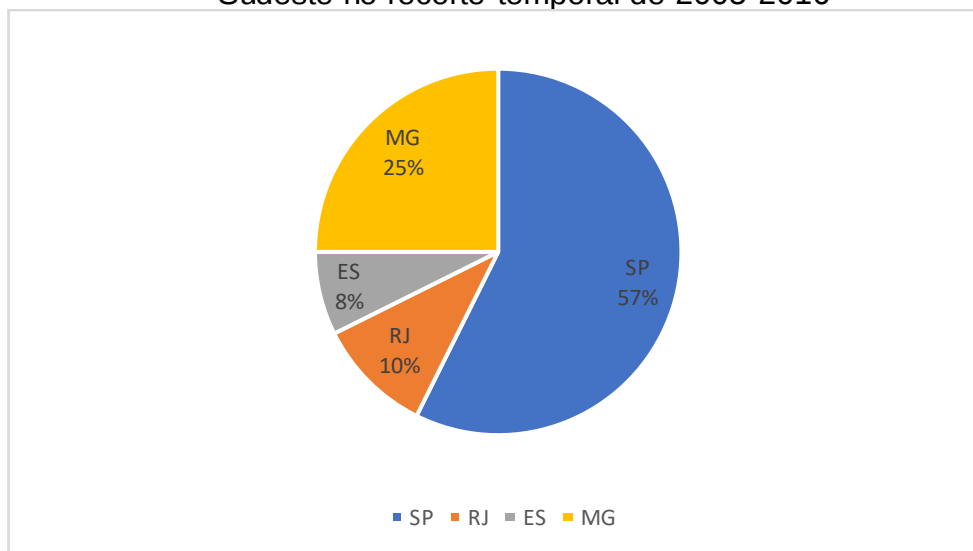
Outro dado que empobrece as buscas é o fato de que as páginas dos programas de pós-graduação são lentas no processo de atualização, não disponibilizando as pesquisas de imediato, ou ainda, no mesmo ano das defesas.

Já no ano de 2014 houve um aumento significativo das produções, porém, ainda menor do que os números evidenciados no ápice de 2012.

No que diz respeito ao tipo de instituição que vem produzindo neste Campo, destaco que 89,99% das pesquisas levantadas são realizadas por instituições públicas, e nota-se que a educação do Campo ainda é um tema que não desperta grande interesse das instituições particulares, até o presente momento.

O gráfico 5 apresenta a distribuição das pesquisas na região Sudeste, onde podemos detectar que a maior parte destas produções tem origem no estado de São Paulo, em função do grande número de Programas de Pós-graduação existentes no Estado - conforme a página da Capes, através do sistema de dados GEOCAPES (Dados Estatísticos), até o ano de 2015 São Paulo tinha 869 programas.

Gráfico 5 – Distribuição das pesquisas, considerando a região Sudeste no recorte temporal de 2005-2016



Fonte: Elaborado pelo autor.

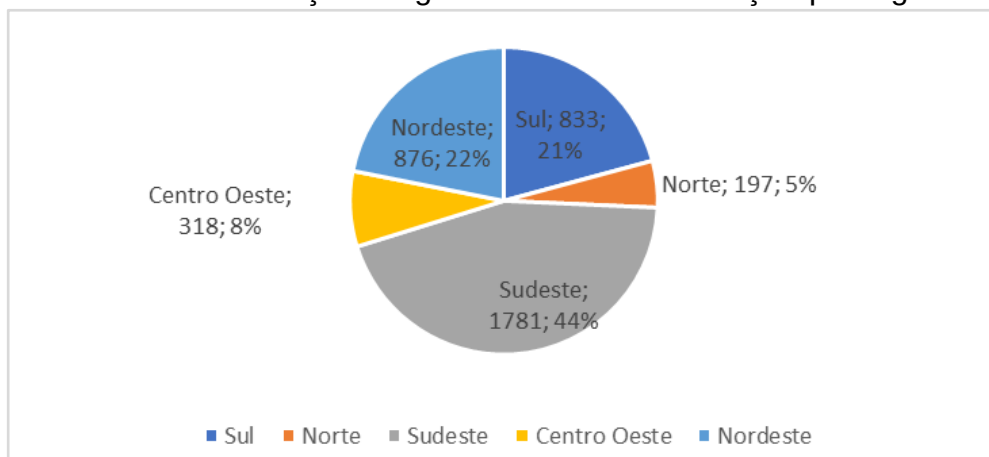
A região Sudeste do Brasil é a que se destaca no quantitativo das pesquisas que envolvem a educação no Brasil, sendo, até o presente momento, a região líder na produção de pesquisas, com 41% das produções do país realizadas nesta região, concentradas, em grande escala, no estado de São Paulo, que, como indica o gráfico acima, detém quase 60% das pesquisas realizadas. Isso pode ter ocorrido devido à existência de um grande número de Programas de Pós-graduação na área das Ciências Humanas, pois, do total anteriormente mencionado, 97 programas são específicos desta área.

No que se refere às instituições que estão realizando pesquisas nessa área, há um certo equilíbrio na distribuição, relacionando-se quatro universidades da região: USP, UFSCar, UNESP e UERJ.

Considerando apenas as publicações da USP, verificamos que metade das produções desta universidade é orientada pela professora Ana Paula Soares da Silva, que possui doutorado em Psicologia. As pesquisas têm como foco a relação entre a Educação Infantil e as famílias do Campo.

O fato de a região Sudeste desenvolver a maioria das pesquisas se dá porque esta é a região que tem o maior número de programas de Pós-Graduação no país.

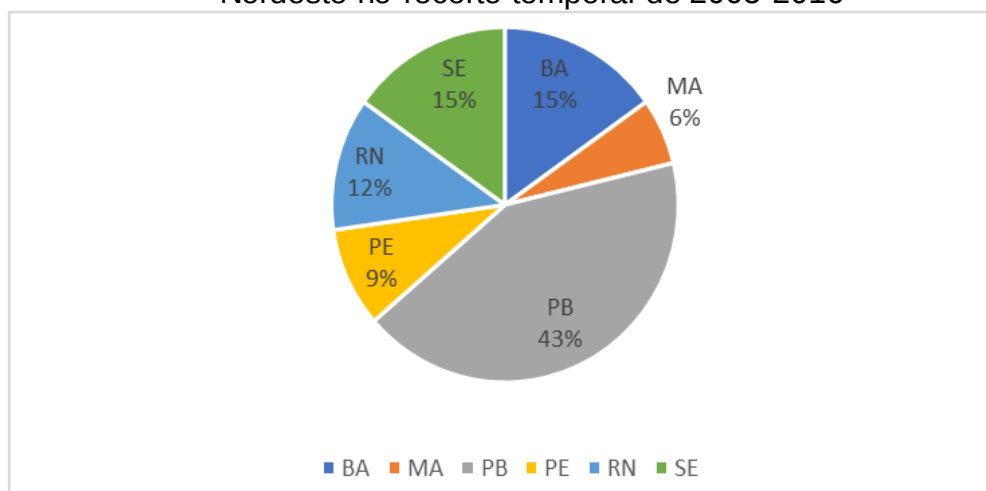
Gráfico 6 – Distribuição Programas de Pós-Graduação por regiões



Fonte: elaborado pelo autor.

Na região Sudeste, no que se refere à quantidade de pesquisas publicadas pode ser explicado com os dados da GEOCAPES acerca do quantitativo de Programas de Pós-Graduação, pois a região Sudeste detém 44% dos programas do país. O gráfico 7 traz a distribuição das pesquisas.

Gráfico 7 – Distribuição das pesquisas, considerando a região Nordeste no recorte temporal de 2005-2016



Fonte: elaborado pelo autor.

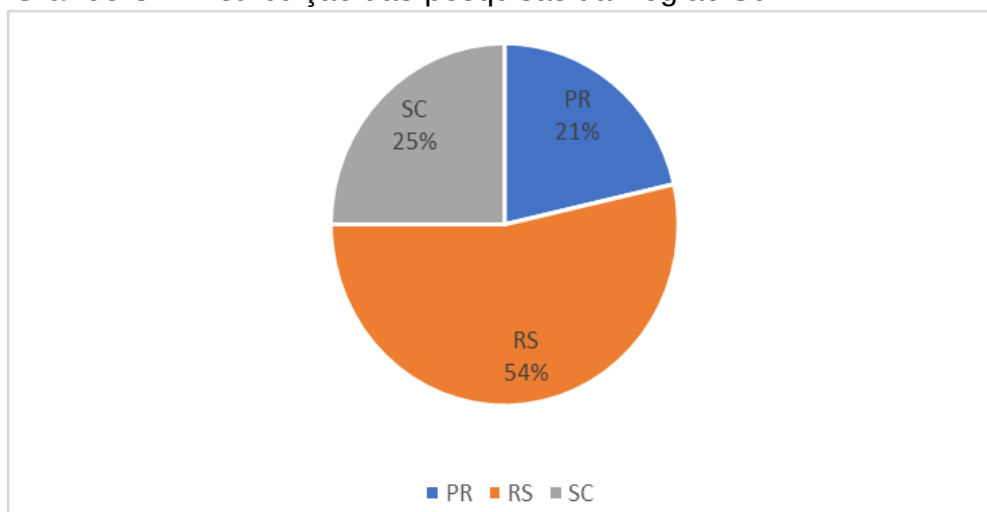
Na região Nordeste destaca-se o estado da Paraíba, que possui mais de 40% das publicações referentes ao tema. Observando as publicações realizadas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), verificamos que sete dos doze trabalhos

levantados foram orientados por Maria do Socorro Xavier Batista, que é professora associada da UFPB, pedagoga, doutora em Sociologia e tem como linha de pesquisa a Educação Popular, com objetivo de conhecer e analisar as experiências de educação popular vivenciadas nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil organizada.

Na Paraíba há um número bem menor de programas de Pós-Graduação e a região Sudeste contempla o maior número de programas do Brasil, mas, mesmo assim, observa-se que o estado da Paraíba é o maior estado produtor de pesquisas científicas sobre a educação do Campo na região Nordeste, o que é relevante.

Destaco, ainda, que dos trabalhos encontrados no estado paraibano, apenas um trabalha com a formação de professores, prevalecendo temas sobre movimentos sociais e emancipação humana. O gráfico 8 aponta os dados da região Sul do Brasil, onde podemos observar uma quantidade razoável de pesquisas e um domínio do estado do Rio Grande do Sul.

Gráfico 8 – Distribuição das pesquisas da Região Sul

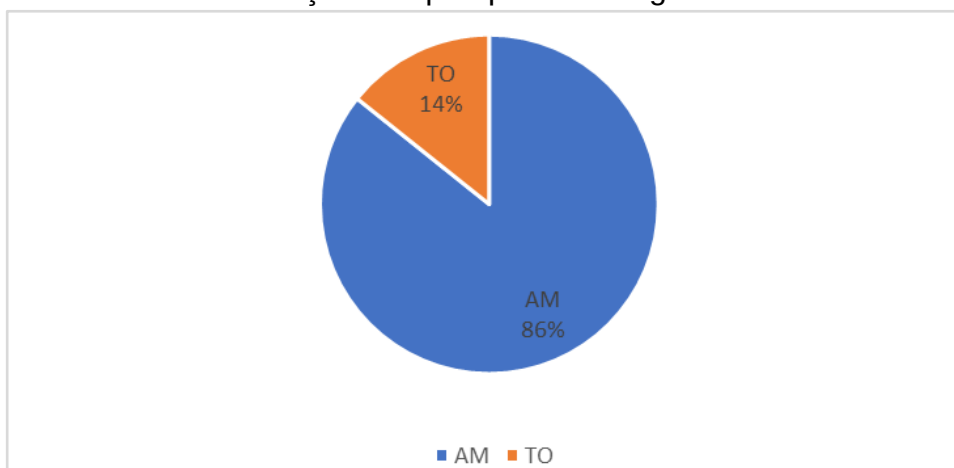


Fonte: elaborado pelo autor.

Mais da metade das pesquisas encontradas nesta região é oriunda da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Saliento que as pesquisas realizadas nesta região têm um enfoque maior nas questões sociais, ligadas aos movimentos, políticas públicas, entre outras questões.

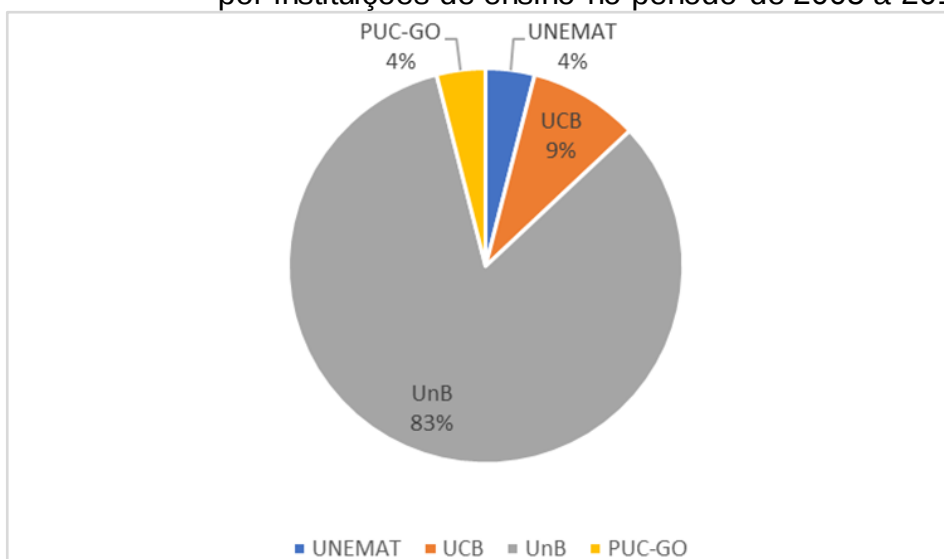
No que se refere à região Norte do país, constam pesquisas em apenas dois estados, sendo que o Estado do Amazonas concentra 86% das pesquisas.

Gráfico 9 – Distribuição das pesquisas da região Norte do Brasil

Fonte: elaborado pelo.

As pesquisas desta região têm um enfoque nas questões indígenas e ribeirinhas, por conta das características geográficas e ambientais e pela densidade de povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas que vivem na localidade, sendo estes segmentos pertencentes à Educação do Campo desde o decreto 7.352/2010.

Quando chegamos aos dados referentes à região Centro Oeste, verificamos que 87,5% das publicações da região estão concentradas na UnB, em razão de que esta universidade dispõe de um Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, que tem como diretora e professora a Dra. Mônica Castagna Molina, que é uma referência nacional quando se trata do tema Educação do Campo. O gráfico 10 mostra esta realidade.

Gráfico 10 – Distribuição das pesquisas da região Centro Oeste por instituições de ensino no período de 2005 a 2016

Fonte: elaborado pelo autor.

A Universidade de Brasília domina amplamente o número de produções sobre o tema, em virtude não somente da existência do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, mas também porque é uma das poucas universidades no país que oferece licenciatura em Educação do Campo em seus campi.

Ainda em se tratando da região Centro-Oeste, vale destacar que a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Cáceres, nos anos de 2015 e 2016, apresentou 11 dissertações⁵ sobre o tema. Todavia, estas produções não apareceram nas buscas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, por questões de atualização e sincronia dos sistemas de dados.

No que se refere à UFMT, não foram encontradas pesquisas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD. Não satisfeito com este resultado, realizei uma busca *in loco* na biblioteca central da Universidade em Cuiabá, na qual obtive todas as pesquisas realizadas pela UFMT desde o início dos programas de Pós-graduação de Cuiabá e Rondonópolis. Entre elas, ressalto que de um total de 16 pesquisas encontradas apenas uma é Tese, as demais são todas Dissertações. A única Tese existente foi desenvolvida pelo professor Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra e foi defendida no ano de 2014, e teve como objetivo descrever sobre a inserção da Educação do Campo dentro do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus São Vicente.

O quadro 4 traz todas as pesquisas realizadas pela UFMT até o presente momento.

⁵ Dados disponíveis na página da UNEMAT no endereço: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes>. Acessado dia 05 de Julho de 2017.

Quadro 4 - Pesquisas sobre Educação do Campo realizadas pela UFMT

Título	Autor	Câmpus	Tipo de pesquisa	Orientador	Ano da defesa
Formação de professores e práticas pedagógicas na escola do Campo: uma análise do cotidiano escolar	Leila Valderez Souza Gattass	Cuiabá	Dissertação	Ademar de Lima Carvalho	2006
A emancipação como inédito-viável no projeto da educação do Campo: uma viagem etnográfica a escola Paulo Freire	Janaína Santana da Costa	Cuiabá	Dissertação	Luiz Augusto Passos	2008
Professores do Campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso	Rosenilde Nogueira Paniago	Cuiabá	Dissertação	Simone Albuquerque da Rocha	2008
Vidas de professores e práticas significativas nas escolas do Campo	Luciana Pereira Souza	Cuiabá	Dissertação	Simone Albuquerque da Rocha	2008
Educação do Campo na Amazônia Legal de Mato Grosso: o perfil do estudante egresso em relação à aprendizagem de química	Eduardo Ribeiro Mueller	Cuiabá	Dissertação	Irene Cristina de Mello	2012
Ensino de ciências na escola do Campo em alternância: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso	Valdenor Santos Oliveira	Cuiabá	Dissertação	Irene Cristina de Mello	2012
Percepções da juventude Camponesa sobre a educação do Campo na escola estadual do assentamento Sadia/ Vale Verde	Verônica Moreno Machado	Cuiabá	Dissertação	Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta	2013
A política de formação continuada dos (das) professores (as) da educação do Campo em Confresa-MT	Terezinha de Jesus Aires Duarte	Cuiabá	Dissertação	Ozerina Victor de Oliveira	2013
Educação do Campo no IFMT - campus São Vicente: desafios da construção de uma educação dialógica	Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	Cuiabá	Tese	Michèle Sato	2014
Educação do Campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do Programa PROJOVEM	Glória Maria Mendes Curvo Gugelmin	Cuiabá	Dissertação	Tânia Maria Lima	2014

Gestão democrática na educação do Campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas	Iorim Rodrigues da Silva	Rondonópolis	Dissertação	Lindalva Maria Novaes Garske	2014
Políticas de currículo para educação do Campo no município de Cáceres - MT	Regis Aparecido de Oliveira	Cuiabá	Dissertação	Ozerina Victor de Oliveira	2014
Políticas de formação e trabalho docente: narrativas de professores da escola do Campo	Suely Maria Pires	Rondonópolis	Dissertação	Simone Albuquerque da Rocha	2014
Escuela nueva colombiana: representações da ruralidade nos seus manuais escolares (1970 - 1990)	Sara Evelin Urrea Quintero	Cuiabá	Dissertação	Elizabeth Figueiredo Sá	2015
Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do Campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Maria Aparecida de Oliveira Siqueira	Rondonópolis	Dissertação	Cancionila Janzkovski Cardoso	2016
Educação ambiental na escola do Campo: possibilidades e limites para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do Campo	Maria Niely de Freitas Silva	Rondonópolis	Dissertação	Lindalva Maria Novais Garske	2017

Fonte: Elaborado pelo autor com dados disponíveis no acervo da biblioteca central da UFMT

Como se pode observar no quadro 5, apenas quatro pesquisas foram realizadas no Câmpus de Rondonópolis, as demais foram todas produzidas em Cuiabá. Cabe salientar que a primeira pesquisa a respeito do tema foi realizada no ano de 2006, em Cuiabá.

4.3 Formação de professores para atuação nas escolas do Campo no Brasil

Salienta Arroyo (2000) que formar profissionais para as escolas do Campo, principalmente para aquelas que de alguma forma estão ligadas aos movimentos sociais, requer que se forme um profissional politizado e que tenha a capacidade de politizar também aos alunos, que carregue a bandeira das lutas e transmita isso às gerações futuras. O profissional que atuará no Campo tem que ter a clareza de que o próprio movimento educa e que se faz necessário trabalhar a educação em comunhão com o movimento social.

Sobre o propósito da Educação do Campo e seus desafios para alcançar o maior número possível de moradores do Campo e, desse modo, melhorar a qualidade desta modalidade, os autores Kolling, Nery e Molina (1999) asseveram que:

[...] o propósito é conceber uma educação básica do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no Campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exclusão, ou seja, este do Campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

No Brasil, temos o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que consiste em um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no Campo em todas as etapas e modalidades, estabelecido através do decreto nº 7.352/2010.

Este programa do Governo Federal tem por objetivo principal apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da

infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do Campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Desenvolve ações que visam melhorar as condições de acesso e permanência nas escolas do Campo por todo Brasil, sempre com o foco na preservação e valorização do universo cultural dos povos do Campo, estruturando-se em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Infraestrutura Física e Tecnológica.

O quadro 5 traz todas as universidades e seus respectivos campi que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo através do PRONACAMPO.

Quadro 5 – Instituições que oferecem licenciaturas através do PRONACAMPO

Região	UF	Instituição	Campus/campi
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília - UnB	Campi/Planaltina
	GO	Universidade Federal de Goiás - UFG	Campi/Catalão
	GO	Universidade Federal de Goiás - UFG	Goiás
	MS	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Dourados
	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	Campo Grande
Nordeste	BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	Campi/Amargosa
	BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	Campi/Feira de Santana
	MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA	São Luís Maracanã
	MA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Maranhão
	CE	Universidade Estadual do Ceará - UECE	Fortaleza
	BA	Universidade Estadual da Bahia - UNEB	Campi/Itaberaba
	AL	Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL	Campi/Arapiraca
	CE	Universidade Regional do Cariri - URCA	Campi/Crato
	PI	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Campi/Cinobelina Elvas
	PI	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Campi/Floriano
	PI	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Campi/Picos

	PB	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	Campi/Sumé
	PI	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Teresina
	RN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN	Canguaretama
	RN	Universidade Rural do Semi-Árido - UFRSA	Mossoró
Norte	AM	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Campi/Magazão
	PA	Universidade Federal do Pará - UFPA	Campi/Altamira
	PA	Universidade Federal do Pará - UFPA	Campi/Cametá
	PA	Universidade Federal do Pará - UFPA	Campi/Abaetetuba
	PA	Universidade Federal do Pará do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	Campi/Marabá
	RO	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Campi/Rolim de Moura
	RR	Universidade Federal de Roraima - UFRR	Boa Vista
	TO	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Campi/Arraias
	TO	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Campi/Tocantinópolis
Sudeste	ES	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Campi/Goiabeiras
	SP	Universidade Estadual de Taubaté - UNITAU	Taubaté
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Campi/São Mateus
	MG	Universidade Federal de Viçosa - UFV	Viçosa
	MG	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Belo horizonte
	MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	Uberaba
	MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Diamantina
	RJ	Universidade Federal Fluminense - UFF	Campi/St. Antônio de Pádua
	RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Campi/Seropédica
Sul	PR	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Campi/Litoral Sul
	PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	Campi/Dois Vizinhos
	RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar	Campi/Jaguari
	RS	Universidade Federal do Pampa -	Campi/Dom Pedrito

		UNIPAMPA	
	RS	Universidade Federal do Rio Grande - FURG	Campi/São Lourenço do Sul
	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Campi/Litoral Norte
	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Porto Alegre
	SC	Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	Erechim
	SC	Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	Campi/Laranjeiras
	SC	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Florianópolis

Fonte: PRONACAMPO, organizado pelo autor.

Como se pode observar no quadro 6, as universidades ofertantes das licenciaturas advindas do PRONACAMPO estão distribuídas em todas as regiões do país, porém, a maioria está concentrada na região Nordeste, com cerca de 31% da oferta, ou seja, 11 universidades, com destaque para a Universidade Federal do Piauí (UFPI) que possui quatro campi que disponibilizam a formação inicial em Educação do Campo.

A região Norte oferta 19% do total geral nacional das licenciaturas, em seis universidades e nove campi. A região Sudeste também aparece com 19% da oferta, em oito universidades e nove campi.

A região Centro-Oeste tem o menor índice, pouco menos de 10% do total da oferta nacional das licenciaturas do Campo, oferecidas em quatro universidades em um total de cinco campi. Cumpre ressaltar que o estado de Mato Grosso não possui universidades que ofereçam a formação através do PRONACAMPO.

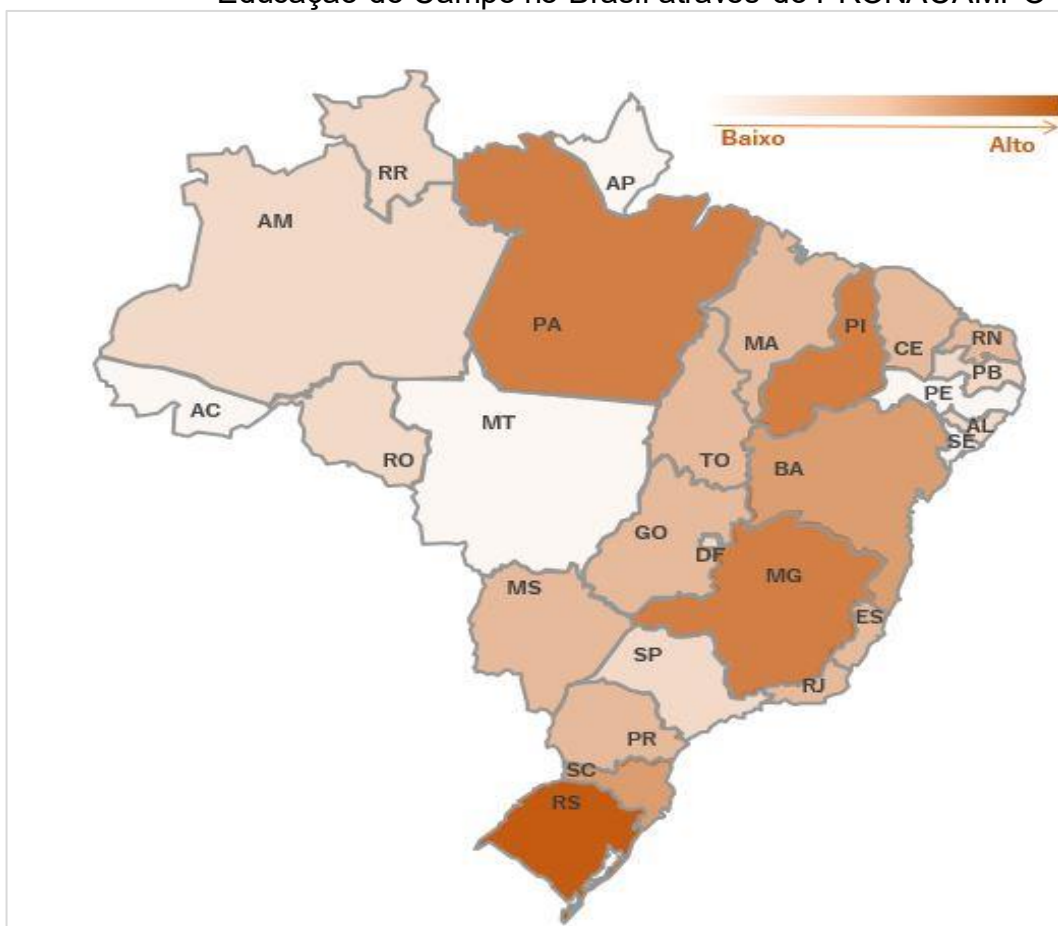
Embora a formação de professores que se efetiva por meio do Programa Nacional de Educação do Campo também compreenda a formação continuada, esta ocorre em uma pequena parte das universidades públicas, já que apenas sete instituições ofertam formação continuada para os professores do Campo. Duas delas estão na região Nordeste, e merece destaque o fato de a região Centro-Oeste não ser contemplada com nenhum curso de formação continuada disponibilizado pelo PRONACAMPO, apesar de ter um programa de relevância na formação de professores do Campo, na UnB.

Desta forma, a formação de professores para a atuação específica na educação do Campo requer que sejam considerados muitos pontos importantes, como a formação política, a militância e reivindicações de direitos, buscas por melhorias, entre outros.

Porém, para que se chegue neste foco, ainda é necessário que o aspecto quantitativo seja alcançado, uma vez que a oferta de licenciaturas em educação do Campo no Brasil é nitidamente insuficiente para atender a demanda, são poucas as de universidades públicas que ofertam esta formação voltada para o Campo e mais raras ainda as que ofertam cursos de formação continuada para os profissionais que já estão trabalhando nestas escolas.

O gráfico 11 traz a incidência dos estados que ofertam a formação Inicial em Educação do Campo através do PRONACAMPO.

Gráfico 11 – Incidência dos estados que oferecem Licenciatura em Educação do Campo no Brasil através do PRONACAMPO



Fonte: Elaborado pelo autor.

As parcerias envolvendo instituições e movimentos ligados ao Campo com universidades públicas ainda são insuficientes para atender a toda demanda do Campo, tanto de formação inicial, quanto para a formação continuada.

4.4 Os desafios para a formação de professores para as escolas do Campo

Visto que por parte das políticas públicas educacionais há, mesmo que ainda de forma embrionária, a oferta de formação inicial e continuada para os professores que atuarão e atuam nas escolas do Campo por todo Brasil, nesta seção serão abordados os principais desafios que a formação de professores encontra para contemplar os profissionais que atuam nas escolas do Campo.

Compreende-se por escola do Campo aquela que foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB (2002), que define a identidade da escola do Campo:

Art. 2 - Parágrafo único. 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 do País (BRASIL, 2002, p. 37).

Todavia, a escola do Campo não é um tipo diferente de escola, e as palavras de Caldart (2011) expressam isso claramente:

Uma escola do Campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do Campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. (CALDART, 2011, p. 110).

Considerar esses aspectos, citados pela autora, talvez seja um dos grandes desafios da formação de professores para a educação do Campo no Brasil.

Conforme já citado neste texto, a formação de um professor que atuará na educação do Campo requer muitos cuidados, pois este profissional precisa de uma formação pedagógica específica, que vai além da formação regular em uma licenciatura. Suas práticas têm um cunho social importante dentro da escola e da

comunidade na qual está inserido, exigindo que esteja consciente de que a educação do Campo se faz em conjunto com a comunidade e, sobretudo, com os movimentos sociais do Campo. Acerca disso, Rocha (2009) corrobora:

As necessidades presentes em uma escola do Campo exigem um profissional com uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade. Neste sentido, a demanda de formação do Docente multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que esse educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. Por outro lado, o curso de Pedagogia não prepara o educador para coordenar o processo de formação nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio. (ROCHA, 2009, p. 41).

Conforme salientado pela autora, a formação de um profissional para atuar na escola do Campo requer que este tenha a sua formação inicial de forma multidisciplinar, para que possa se adaptar às peculiaridades, diversidades e potencialidades que o Campo oferece. Também em consonância com Rocha (2009), esta realidade está evidenciada em muitas escolas do Campo no Brasil, inclusive na Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho, lócus desta pesquisa, no que se refere às turmas multisseriadas.

Rocha (2009) também compreende que a formação do professor do Campo não deve se limitar apenas à construção de mão de obra para o agronegócio, quando cita:

A Educação é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana. (ROCHA, 2009, p. 31).

A formação de professores para a educação do Campo requer que se considerem todas as peculiaridades do Campo. Também há de se destacar que o MST traz consigo um histórico de lutas pela educação que vem se fortalecendo nos últimos anos, com a implementação das escolas do Campo em assentamentos e acampamentos. Exemplo disso foi a criação do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, que teve início em 1998, em parceria com a Universidade Regional do

Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Contudo, conforme Caldart (2008),

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do Campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o Campo). Isso é reducionismo. Politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universidade. (CALDART, 2008, p. 73).

Garske (2012) também ressalta a participação e preocupação dos movimentos sociais com a educação do Campo:

Nos últimos tempos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, por exemplo, têm demonstrado uma preocupação com a política educacional implantada pelos governos no meio rural e apresentado suas propostas de educação escolar para esse meio. Essa preocupação, entretanto, não é uma situação nova e vem provando que os trabalhadores rurais não são tão cordatos e passivos e têm políticas para o atendimento dos interesses e necessidades destes trabalhadores nessa área. (GARSKE, 2012, p. 21).

Os desafios da formação de professores para atuarem nas escolas do Campo são inúmeros, desde a falta de oferta de formação inicial ou continuada até a adaptação daqueles que já estão atuando no Campo. Caldart (2008) e Arroyo (2011) alertam que o profissional que atua ou atuará no Campo tem que estar bem consciente de que o movimento social do Campo é um ato educativo e que a terra produz gente.

A respeito da formação de educadores para atuação na escola do Campo Molina e Sá (2011) afirmam que esta deve ter a intenção de:

[...] preparar educadores para uma atuação que vai além da docência, que tenham condições de trabalhar também na gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 36).

O movimento social do Campo, como as lutas dos trabalhadores sem-terra, é um processo educativo e a luta do Campo, esclarece Arroyo (2011, p. 67), “[...] em todo momento é pedagógica, educativa. Todos os gestos são educativos. Aqui se fala mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte do movimento social do Campo”.

Neste aspecto, Caldart (2011), contribui:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele faz parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, ajuda-nos a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST. (CALDART, 2011, p. 95 – grifos da autora).

Menezes Neto (2009) contribui no que se refere à formação mais ampla do profissional, uma formação do professor do Campo que não se restrinja a formar mão de obra para o agronegócio, quando reflete:

Neste momento em que antagônicos projetos políticos lutam pela hegemonia no Campo, a educação também está em disputa. Para que essa não seja submetida e subjugada aos interesses da reprodução ideológica e material do capital, torna-se de fundamental importância a disputa contra hegemônica e a construção de novas discussões educativas na educação do Campo, representadas pelo agronegócio. Os projetos para a educação do Campo devem basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária que incorpore novos valores críticos sem desrespeitar os saberes tradicionais. (NETO, 2009, p. 37).

A questão do movimento social no Campo é muito forte, assim como a consciência que os povos do Campo têm de sua militância, da busca por seus direitos e de tudo que seus antepassados atravessaram para que, hoje, cada família do movimento possa ter seu pedaço de terra.

5 O PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISES POR ENTRE ESPELHOS...

Nesta parte da pesquisa apresento as narrativas coletadas junto aos professores iniciantes da pesquisa. Este capítulo está dividido em três partes, abordando os dois eixos nos quais a pesquisa se ancora, sendo a primeira uma introdução geral sobre as narrativas; a segunda, trazendo a fala dos professores acerca das questões estruturais que eles enfrentam na rotina escolar; e a última, apresentando os relatos dos professores sobre a formação continuada do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC.

5.1 As dificuldades estruturais vividas pelos professores iniciantes da Escola do Campo: entre a lama e a poeira

O título deste tópico foi escolhido por conta dos problemas de trajeto que enfrentam, seja no período de chuvas, quando a estrada tem muita lama, seja durante a estiagem, em que a quantidade de poeira é muito grande, a ponto de ser necessário o uso de máscaras de proteção, para melhorar a respiração.

Os professores do Campo enfrentam diversos problemas para o exercício de sua profissão. Além dos conjunturais, como o transporte e os percalços do trajeto, quando se deslocam para o Campo, há ainda os pedagógicos, que envolvem a formação específica para o desempenho da função docente, o que é gritante nos contratos de novos professores para a docência no Campo.

A esse respeito, Indignação afirma:

As dificuldades para nós, que atuamos na educação do Campo, começam logo no trajeto. Eu, como moro na zona urbana, tenho que me deslocar diariamente, às vezes até duas vezes ao dia, e as condições da estrada não são favoráveis, são duas épocas distintas do ano, ou a gente enfrenta 16 quilômetros de barro na estrada de chão, leva queda, a moto atola, ou vamos os mesmos 16 quilômetros comendo poeira na época da seca. Além disso, **sofro demais com crise de consciência, pois sou graduado em Biologia, e em meu primeiro ano de contrato como professor me foi destinada uma escola do Campo com salas multisseriadas. Eu nunca ouvi falar que existia isso. Para piorar a minha situação, no dia da minha lotação o diretor chegou em mim e me disse para não pegar as aulas de Biologia, pois esta disciplina as demais professoras graduadas em Pedagogia conseguiam desempenhar e que era para eu ser lotado nas disciplinas de Matemática, Física e**

Química, tanto no ensino fundamental, quanto no médio e na EJA, pois são disciplinas que não se encontra professores para o Campo. Foi um choque atrás do outro, na minha graduação não estudei nada disso, nem ouvi falar que existia educação do Campo, que tinha alguma diferença das escolas da cidade (Indignação, professor iniciante na escola do Campo – Entrevista, 2015, grifo nosso).

Os problemas conjunturais, somados às fragilidades da formação inicial, podem causar traumas iniciais ao exercício da carreira de um jovem profissional, uma vez que as dificuldades são elevadas, para estes professores que residem em outra região e têm que fazer seu deslocamento diário em motocicletas, por ser a alternativa economicamente viável. Arroyo (2011, p. 7) aborda sobre os descasos e os problemas enfrentados pelos povos do Campo ao afirmar: “A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do Campo”.

Assim, além das questões pedagógicas e de formação para atuar na docência do Campo, há também os estruturais. A região onde a escola se encontra é rodeada por serras e morros e em determinada época do ano os ventos são muito fortes, a ponto de arrancar árvores, telhados (como já aconteceu na escola, lócus da pesquisa, no ano de 2015), entre outros. Leciono na mesma escola e afirmo que é comum termos algumas “surpresas” durante o trajeto, como animais no meio da estrada, além das já consideradas rotineiras, como a poeira e a lama.

Ainda sobre o deslocamento e todos os enfrentamentos que os professores passam diariamente, Indignação traz, em suas narrativas, que o percurso, além de extenso e cansativo, pode se tornar perigoso:

A minha fase inicial está sendo bem complicada, pois peguei aulas antes mesmo de concluir a minha graduação, então, o tempo, para mim, é um dos maiores inimigos. **Como tenho que me deslocar para cursar algumas disciplinas na universidade e ir dar aulas na sede da escola e nas salas anexas, está sendo muito corrido para mim. Tem dia que ando de moto cerca de 160 km. Então, isso dificulta ainda mais essa fase inicial da minha carreira.** Além de ter que andar muito, na estrada a gente encontra muitos problemas também, principalmente quando tenho aulas nas salas anexas. É muito comum encontrar bichos, as pontes caindo, árvores caindo na estrada e muitas outras coisas que dificultam ainda mais esta fase inicial. (Indignação, professor iniciante na escola do Campo – Entrevista, 2016, grifo nosso).

O deslocamento mais acessível é com motocicletas, porém, na época das chuvas, enfrentamos problemas. Nas salas de aula, a falta de material traz dificuldades ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e, muitas vezes, o professor tem que improvisar. Sofremos pelas precárias condições de acesso, pelas condições da escola, pela falta de material pedagógico e pela ausência de formação para trabalhar neste local, que requer práticas diferenciadas de docência.

Sobre os problemas estruturais das escolas do Campo, o próprio Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), órgão vinculado ao Governo Federal, em publicação voltada para a temática destaca que:

As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infraestrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais (INEP, 2007, p. 29).

De fato, isso ocorre na escola lócus da pesquisa, pois, por se tratar de uma escola estadual, não há nenhum tipo de compensação financeira para os profissionais que atuam nas escolas do Campo, nem para quem se desloca da cidade e muito menos para quem mora na zona rural e se desloca para trabalhar na escola e nas salas anexas.

Todos esses fatores, dos quais nos fala Indignação e que corroboram com os teóricos da área, são agravantes para a fase inicial da carreira docente.

Carlos Marcelo (1999) afirma que as características do início da docência não se relacionam tão somente dentro dos períodos considerados por outros autores, segundo ele, o professor também enfrenta as mesmas dificuldades ao mudar de instituição, de modalidade, de região etc.

A professora Liberdade reflete sobre o início de carreira na educação do Campo, e acentua que mesmo sendo uma moradora do Campo e uma pessoa militante, que viveu todo percurso de lutas e buscas pelos direitos dos povos do Campo, desconhece a proposta de educação para o Campo do sistema público de ensino de Mato Grosso. A professora fala sobre a necessidade de formação pedagógica e da vontade de querer mudar, em busca do melhor desempenho da função:

Uma das maiores dificuldades encontradas no início da carreira docente é que, mesmo sendo moradora no Campo, **desconheço a proposta da educação do Campo**, então, somente viver neste ambiente não me fez estar preparada para ser uma professora do Campo. **Para ser uma professora da escola do Campo, ser da comunidade não basta, assim como ter somente o conhecimento específico ou dominar as metodologias pedagógicas da área, tem que ter o que chamamos de algo a mais, tem que vestir a camisa, dar além do que se recebe, do que se é cobrado, tem que haver este comprometimento, querer mudar nossa realidade, comprar a nossa briga, que seja por melhoria na educação, que seja por melhores condições pros assentados, tem que fazer a diferença na comunidade**. Sem vestir a camisa, isso dificulta muito a adaptação, mas quando nos ambientamos com isto, não queremos mais sair, muitos vêm aqui, ficam um ano e no outro vão para a cidade, vem por necessidade somente, como transição, ponte para um cargo na cidade no outro ano e não vestem camisa de verdade. **Precisa, então, saber da proposta dos conteúdos, trabalhar uma metodologia voltada à realidade do Campo e ser compromissada. No assentamento, dizemos que tem que ser engajada, vestir a camisa por uma melhor educação do Campo**. Sem engajamento, não há uma educação que ajude o assentamento. (Liberdade, professora iniciante da escola do Campo – Entrevista, 2015, grifo nosso).

A narrativa de Liberdade expressa uma posição política no que tange à docência na/para a escola do Campo. Como assentada, ela reconhece que o domínio do conteúdo e da metodologia não basta, é preciso assumir o Campo, e a partir de sua realidade, trabalhar os conteúdos.

Os problemas conjunturais e a deficiente formação inicial afetam a carreira de um jovem profissional, o que se agrava ante as muitas dificuldades impostas aos professores que residem em outras regiões ou na cidade e que vão, diariamente, para a escola e suas salas anexas, para lecionar.

A pesquisa revela que, apesar de todas as dificuldades naturais à docência dos professores iniciantes, os que atuam no Campo as vivem mais intensamente, acentuadas pelas dificuldades de acesso e na formação de professores que se veem mergulhados no Campo sem, no entanto, compreenderem a realidade para a qual irão lecionar, realidade majorada pela falta de políticas de formação de professores.

Mesmo reconhecendo a importância da formação, Arroyo (2005) enfatiza que ela, sozinha, não basta:

Não é suficiente ter professores bem formados, é necessário ter um corpo profissional com identidade e compromisso com o Campo, que

não o entenda simplesmente como um bico, enquanto espera ser transferido para a cidade. É preciso que seja de tal maneira, identificado com a riqueza, com a cultura, com as identidades do Campo. (ARROYO, 2005, p. 46).

Ser um professor iniciante, por si só, já significa enfrentar diversos dilemas, e ser um professor iniciante que atua no Campo, exige ainda mais deste jovem profissional, pois, conforme salientado pelo autor, ser um professor com formação que contemple os saberes docentes não é garantia de que o profissional que está inserido na educação do Campo criará uma identidade com a comunidade local, que terá compromisso com o Campo ou vestirá a camisa, como costumamos dizer sobre o envolvimento do profissional com a educação do Campo.

Com efeito, os professores iniciantes do Campo vivem este processo. Recordo que no meu primeiro ano de docência, demorei muito para me ajustar, sem poder afirmar, ainda, que estou totalmente adaptado às turmas que me foram destinadas. Isto porque a carga horária dos contratos da docência na escola do Campo não atinge a sua totalidade em uma disciplina específica, em virtude de haver poucas turmas. Assim, ficam os professores sujeitos a assumir outras disciplinas, para complementação de sua carga, o que raramente acontece na zona urbana.

Outro fator relevante a respeito do professor iniciante na escola do Campo é que a maioria deles não recebeu formação específica para atuar nas escolas do Campo, o que se torna um complicador, além de todos os desafios, dilemas, percalços e indagações que os cercam no início da carreira docente.

Igualmente relevante é o fato de que a escola do Campo carece de profissionais que nela queiram atuar nas disciplinas dos anos finais do Ensino Médio, tais como Física, Química etc. Para suprir essas carências, tais disciplinas são destinadas para contratados de outras áreas, que não têm formação específica, assim como não há sequer formação continuada oferecida pelo sistema público, na qual eles poderiam buscar referenciais que subsidiassem seu trabalho, restando-lhes uma formação individual e solitária, a autoformação, nem sempre bem-sucedida.

Assim, além das necessidades formativas, que são enormes, os professores engajados na educação do Campo, na maioria das vezes, têm que se adaptar às novas situações, uma vez que grande parte destes profissionais não é efetiva, vive

de contratos temporários e tem que se adequar à lotação que resta após os poucos efetivos serem lotados.

Essa situação acaba por contribuir para as mazelas da Educação do Campo, pois, como reflete Arroyo (1999),

Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no Campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 11).

Esta afirmação de Arroyo se mostra extremamente contemporânea, visto que a maioria dos professores atuantes nas escolas do Campo não tem formação específica trabalhar nesta modalidade, e, ainda, de um modo geral, no Brasil, quase não se verifica a existência de cursos de formação continuada para os professores em início de carreira, quanto mais que se destinem aos professores do Campo.

Todavia, cumpre assinalar que, nos últimos anos, surgiram alguns movimentos de formações pontuais, que ocorrem em pequena escala, o que, considerando a grande quantidade de professores que atuam no país, representa uma mínima contribuição para uma grande demanda. Sobre isso, Marin e Giovanni (2014) afirmam:

Apesar de não se verificar no sistema educativo brasileiro, tradicionalmente, ações específicas e sistemáticas para atender a etapa inicial da profissão docente, hoje já se podem encontrar inúmeras investigações e experiências de intervenção sobre a formação e o trabalho de professores iniciantes e, mesmo algumas iniciativas oficiais de acompanhamento aos novos professores, desenvolvidas por secretarias municipais e estaduais [...] (MARIN; GIOVANNI, 2014, p. 9).

Diante deste cenário, os novos professores ficam à mercê das orientações, quando estas são propiciadas. Entretanto, de modo geral, não têm com quem compartilhar seus acertos e erros, angústias e alegrias, o que faz com que acabem recorrendo às experiências vivenciadas em sua própria escolaridade. Com isso, vão reproduzindo suas práticas à semelhança da de seus antigos professores, o que dificulta a construção de uma atuação mais inovadora e adaptada à dinâmica do contexto educacional do Campo.

Assim, nós, professores iniciantes em tempo recente, provocamos pesquisadores a trazerem como temas de pesquisa uma realidade antiga para uma situação nova, qual seja a de discutir sobre o início das atividades da carreira docente, dificuldades, desafios e necessidades formativas, nunca antes tocadas. A necessidade de tal chamamento aos pesquisadores da formação de professores é inquestionável e urgente, para que os resultados das pesquisas possam provocar a criação de políticas de formação para os professores em início de carreira. Pesquisas desta natureza, quando desenvolvidas, evocam a trajetória do próprio pesquisador.

Relato, aqui, com base nas palavras dos sujeitos, as questões estruturais que vivem no dia a dia na Escola do Campo, tanto para quem trabalha na sede quanto para os professores que atuam nas salas anexas

Na fotografia 3, apresento a realidade de dois professores, um casal que trabalha nas salas anexas, da seguinte forma: em dois períodos, um professor da área da Matemática atende a metade da classe e a outra professora trabalha com a área de linguagens, nas turmas de EJA. Após o intervalo, eles trocam de posição. Eles trabalham de uma forma muito peculiar, pois recebem os alunos na própria residência e há alguns casos nos quais eles vão até a moradia dos alunos, para trabalhar os conteúdos das disciplinas.

Fotografia 3 – Sala anexa na área de serviço da residência dos professores



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

A situação demonstrada na fotografia 3 decorre do projeto itinerante, ao qual a escola deu o nome de Projeto Beija-flor, associando o processo de polinização, realizado pelo pequeno pássaro, ao trabalho desenvolvido pelos professores em suas próprias moradias e nas de outros membros da comunidade, lecionando para aqueles que não podem ir à escola. A seguir, as fotografias 4 e 5 mostram os professores indo até as salas anexas para atenderem aos demais alunos. As dificuldades com a lama e os atoleiros são frequentes na época da chuva. Para quem utiliza a moto, a invasão da água na estrada é outro problema.

Fotografia 4 – Estrada com lama



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Fotografia 5 – A água invade a estrada



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Quando passa a assim denominada “época da chuva”, vem a da poeira, que corresponde ao período da seca, que predomina na maior parte do ano, em que as estradas ficam tomadas pela poeira, como expõe a fotografia 6.

Fotografia 6 – A poeira toma a estrada



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Outro ponto frequente nas falas dos sujeitos investigados, quanto à estrutura da escola, está ligado à questão das turmas multisseriadas, tanto no aspecto pedagógico quanto no que concerne ao espaço físico, pois um professor tem que se desdobrar para lecionar para duas turmas ao mesmo tempo, em uma única e pequena sala de aula, na maioria dos casos, sem as condições mínimas para desenvolver os conteúdos. Sobre as questões estruturais, a Professora Lua relata:

Nas minhas aulas, a falta de estrutura adequada fica muito clara, pois sou professora de Educação Física e na escola não temos uma quadra para os alunos praticarem esportes e eu dar minhas aulas, a gente usa um campo de futebol, que é da comunidade, e uma pequena quadra de vôlei de areia, que os próprios alunos construíram, aí, vamos improvisando e trabalhando, mas quando chove, não temos condições de ter aula na parte externa da escola. Se tivesse uma quadra de esportes, seria muito melhor para os alunos e para mim. (Lua, professora iniciante da escola do Campo - Entrevista, 2016).

Esta é uma situação recorrente no lócus da pesquisa, tanto na sede como em todas as salas anexas da escola.

O trabalho com as turmas multisseriadas, frequentemente, não é bem visto pela população, pois as pessoas julgam que isso faz com que, nessa escola, seja “fácil passar de ano” ou que nela “ninguém reprova”. Esses são rótulos que desmerecem a escola, pautados em um discurso que estimula a evasão dos alunos, que saiam dos assentamentos próximos, para estudarem na escola urbana. Arroyo (2011) traz suas considerações a esse respeito:

A palavra multisseriadas tem um caráter negativo para a visão de seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriadas fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no Campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o Campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola básica do Campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. (ARROYO, 2011, p. 83).

O problema com as salas multisseriadas emerge nas narrativas dos sujeitos. A professora Sustentabilidade, quando questionada sobre a estrutura disponível na escola e as dificuldades para desempenhar a docência nestas condições, relata:

Essas questões são as mais complicadas, porque não temos uma estrutura adequada, trabalhamos com turmas multisseriadas, salas pequenas, sem internet, poucos recursos didáticos, transporte precário para os alunos. (Sustentabilidade, professora iniciante da escola do Campo - Entrevista, 2016).

A falta de estrutura física na escola interfere diretamente no ato pedagógico, pois, em alguma medida, esses problemas acarretam consequências na sala de aula e terminam por afetar a aprendizagem dos alunos da escola do Campo.

Outro problema estrutural recorrente nas narrativas dos professores está relacionado ao deslocamento dos sujeitos da pesquisa ao local de trabalho, mesmo daqueles que residem no assentamento onde a escola se localiza ou próximo dele.

A Professora Lua, que mora na cidade e leciona na sede e em mais três salas anexas da Escola do Campo, apresenta seus relatos:

Para nós, que moramos na cidade, é mais complicado ainda, porque temos que andar muito até a sede, e pra quem tem aula em sala anexa, como eu, é mais complicado ainda, tenho aulas na sede e em mais três salas anexas, tem dia que ando mais ou menos 150 km,

pois venho da cidade de carro pra dar aula, isso é ruim, porque na estrada estrago carro, é perigoso andar à noite sozinha, tem muitos animais nas estradas, mas para atender os alunos e ajudar eles a ter uma vida melhor no Campo, esse esforço é recompensado. (Lua, professora iniciante da escola do Campo - Entrevista, 2016).

O deslocamento para a Escola do Campo realmente é algo muito peculiar e que dificilmente iremos superar, pois todos os anos faltam professores nas salas anexas, e temos que assumir aulas em outras localidades, seja por necessidade da escola ou para que os professores complementem sua carga horária.

A Professora Natureza traz suas narrativas sobre o deslocamento de quem já mora na zona rural e mesmo assim precisa se locomover por longas distâncias:

No meu caso, mesmo morando no sítio próximo à sede, eu ainda me desloco bastante para ir para as salas anexas, é meio arriscado, por que encontramos bichos no meio da estrada, as pontes ficam estragadas nessa época de chuva e também é muito cansativo ir pra Catanduva, onde tem sala anexa, à noite, e voltar, quase todos os dias. (Natureza, professora iniciante da escola do Campo - Entrevista, 2016).

As questões estruturais não afetam apenas os professores e os alunos, a gestão escolar também vivencia esses problemas, pois a escola dispõe de um coordenador pedagógico para atender aos professores da sede e um outro coordenador de salas anexas, que tem que se deslocar por conta própria para atender todos os professores das demais salas da escola. Muitos problemas que poderiam ser resolvidos rapidamente, na Escola do Campo demoram mais, pois as condições atrasam muitos assuntos burocráticos, principalmente aqueles que requerem conexão com internet, sinal de telefones móveis, entre outros.

Garske (2012) afirma:

Cabe aqui salientar que o descaso sofrido pela escola do meio rural não reside tão somente na cultura que é por ela transmitida. Ele está estampado nas condições de trabalho, que vão desde a precariedade apresentada na estrutura física, até a organização das classes em forma multisseriadas, a distância que separa os alunos da escola a falta sistemática de material pedagógico, a política de formação do professor que não apresenta nenhum vínculo, sequer, com o cotidiano da própria escola, o salário irrisório pago ao professor, enfim, há uma desvalorização total da escola no meio rural. (GARSKE, 2012, p. 20).

As palavras de Garske (2012) confirmam o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa através de suas narrativas, a questão da desvalorização na Escola do Campo é algo muito forte. A este respeito, lembrei-me de um caso que ocorreu durante meu primeiro ano como professor, de um motorista de uma empresa terceirizada que transportava os alunos para a Escola do Campo e que tentava convencer os alunos a irem estudar na escola da cidade, questionando a qualidade do ensino e dos profissionais da escola. Se isso acontecesse, ele teria mais alunos para transportar e, conseqüentemente, receberia mais dinheiro da prefeitura.

Essa desvalorização é corriqueira na Escola do Campo, e o mais intrigante é que, em grande parte, esse movimento se inicia por pessoas que estão diretamente ligados à Educação, como professores e diretores das escolas urbanas.

Os sujeitos da pesquisa têm consciência de que há uma desvalorização por parte dos governantes e que há políticas para a Educação do Campo, mas que não são aplicadas, isto é, existem apenas no papel. Garske (2012) traz contribuições sobre essa não aplicação das políticas públicas na Educação do Campo, quando afirma:

Há de se considerar, no entanto, que, ainda hoje, em pleno início do século XXI, as políticas educacionais implementadas no meio rural, no contexto brasileiro, não apresentam diferenças significativas das que são as pensadas e construídas para o meio urbano, sem que se faça qualquer tipo de adaptação às especificidades deste meio. Ademais, não se percebe nos órgãos educacionais da administração central, tanto no âmbito da União, como dos Estados e municípios, qualquer tipo de preocupação de se construir uma proposta educativa específica para este setor, embora, no âmbito do discurso, o papel da escola seja o de atender as necessidades educacionais dos alunos. (GARSKE, 20012, p.19).

Como vimos, a Escola do Campo enfrenta diversos problemas estruturais e pedagógicos, comprovados e reforçados pelas narrativas dos professores, de modo bem claro, sempre pactuando com os teóricos do tema.

5.2 A formação continuada: O projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC

Neste tópico, apresento as análises das narrativas dos professores a respeito de sua formação continuada, cujo espaço conquistaram junto à Universidade Federal de Mato Grosso.

A formação continuada do projeto desenvolvido pelo PPGEdu/UFMT junto ao OBEDUC nos últimos anos (2015/2016) proporcionou uma média de 15 formações, ressaltando que os períodos de recesso e férias escolares são respeitados também pelo grupo.

Os temas trabalhados, como já registramos, partem de uma agenda definida pelos professores iniciantes que participam da formação. Para tanto, no início do ano há uma reunião para a seleção dos temas, que são colocados conforme a ordem das necessidades dos professores. A agenda não é rígida posto que, à medida em que uma nova necessidade não registrada aparece, ela é introduzida na formação e, posteriormente, retoma-se a agenda inicial, sempre questionando se esta ainda permanece como proposta de formação.

O quadro 6 traz a listagem dos temas que foram discutidos no ano de 2015. Cada encontro tem uma carga horária de três horas, exceto as formações que são realizadas nas escolas do Campo, que duram o dia todo, pelos seguintes motivos: são sempre os momentos de encerramento anual; por conta da visita às várias salas anexas; pela distância a ser percorrida. Em vista disso, estes encontros se tornam ocasiões muito ricas em trocas de experiências e aprendizagem por parte daqueles que não conhecem a realidade do Campo.

Quadro 6 – Temas e carga horária das formações do ano de 2015

Temas das formações	Carga horária
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	3 horas
Sexualidade na infância	3 horas
Avaliação da aprendizagem	3 horas
Violência contra o professor na escola	3 horas
O Documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional	3 horas
Minicurso: Uso das mídias digitais	20 horas
Seminários, apresentação de atividades pelos professores iniciantes	8 horas
Os índices de avaliação do rendimento das escolas no INEP – descritores e proficiência	3 horas
Aprendizagens sobre currículo e práticas na escola do Campo	3 horas
Visita às escolas do Campo	9 horas
Total	58 horas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os temas trabalhados no ano de 2015 foram de grande relevância para os professores participantes. O tema “O uso das mídias digitais”, precisou ter sua carga horária estendida e se tornou um minicurso e a formação sobre “Sexualidade na infância” se destacou tanto que o formador foi convidado a fazer visitas em várias escolas para aprofundar o tema com os demais profissionais a elas vinculados.

Um dado importante é que a formação também é desenvolvida em outro dia com os graduandos e com os professores experientes. Assim sendo, a formação continuada no OBEDUC se dá semanalmente, envolvendo os diferentes segmentos que participam do projeto. Os professores que acompanham as atividades dos iniciantes e atuam como apoio as suas dificuldades na escola, denominados, no Projeto, como professores experientes, também recebem formação em uma terça-feira, que não é o encontro coletivo. No caso da presente pesquisa, o foco é com os professores iniciantes da escola do Campo.

A Fotografia 7 traz duas imagens dos encontros de formação realizados no ano de 2015. Notamos que os encontros foram realizados em lugares diferentes e isso é uma das características do projeto: tivemos encontros na UFMT, no CEFAPRO, e nas escolas participantes.

Fotografia 7 – Encontros de formação do ano de 2015



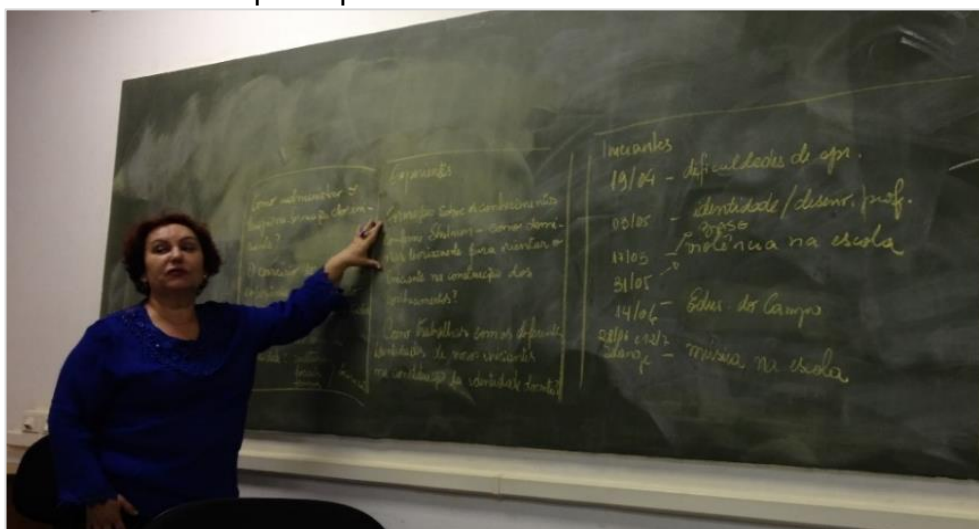
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Para o ano de 2016, novamente houve o mesmo procedimento no início do ano letivo, com a coordenadora anotando os temas indicados para a agenda.

A fotografia 8 traz a professora Simone Albuquerque da Rocha, coordenadora do Projeto, no primeiro encontro do ano, no momento em que registrava as

solicitações dos professores na lousa para a organização da formação continuada a ser oferecida ao longo do semestre letivo.

Fotografia 8 – Agenda dos encontros de 2016 apontada pelos participantes do OBEDUC/UFMT



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Também em 2016 não houve rigidez quanto aos temas definidos na primeira reunião e às datas agendadas, uma vez que, conforme os professores vão apresentando suas necessidades, requerendo novos temas, as alterações vão acontecendo, sempre no intuito de atendê-los

Quadro 7 – Temas e carga horária das formações do ano de 2016

Temas das formações	Carga horária
Retrospectiva da formação ocorrida em 2015 e levantamento dos temas a serem trabalhados durante o ano	3 horas
Base Nacional Comum Curricular	3 horas
Psicologia escolar-dificuldades de aprendizagem	3 horas
Constituição da identidade docente	6 horas
Dimensões didáticas da linguagem musical	3 horas
A construção da escrita e leitura: desafios das turmas de alfabetização	3 horas
Descritores de aprendizagem	3 horas
Relatório de avaliação	3 horas
Educação inclusiva	3 horas
Contexto político atual	3 horas
Problemas de aprendizagem escolar	3 horas
Visita às escolas do Campo	9 horas
Total	42 horas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Merece destaque, nas formações ocorridas no ano de 2016, a emergência de temas bastante atuais, que não estavam previstos no cronograma, mas, diante de sua importância, foram solicitados pelos professores iniciantes, no decorrer do ano: a “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ” e o “Contexto político atual”, que foram mediados pelas Profas. Dras. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Ivanete Rodrigues dos Santos, respectivamente. A fotografia 9 traz um dos encontros de formação realizados no ano de 2016.

Fotografia 9 – Encontros de formação do ano de 2016



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

No ano de 2016 foram, ao todo, 14 encontros de formação, que seguiram a mesma linha do ano anterior. Entretanto, houve um diferencial, que foi a realização do Seminário OBEDUC 2016, em parceria com o Departamento de Pedagogia da UFMT/CUR, contando o evento com dois dias de atividades e com a participação de vários pesquisadores locais e de outras instituições. Esse evento foi aberto ao público e teve ampla presença de professores, que puderam assistir e dialogar com pesquisadores também de outras regiões do Brasil e até de fora do país, que foi o caso da Profa. Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira, da Universidade do Minho, em Portugal, que veio ao Brasil exclusivamente para o evento. A fotografia 10 mostra o momento em que a professora Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira, juntamente com a professora Simone Albuquerque da Rocha, fez o lançamento do livro “Juntos... pela criança na creche”, do qual é coordenadora.

Fotografia 10 – Professora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira no seminário do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Além de receber pesquisadores vindos de diferentes localidades, o seminário deu espaço para os professores iniciantes, que compartilharam as experiências, vivências e dilemas que enfrentam na prática docente. Professores que foram bolsistas na graduação também tiveram seu espaço nas apresentações do seminário. Foi, portanto, um evento em que todos os segmentos que participam do Projeto foram ouvidos em suas experiências de formação – os graduandos, sobre seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs); os professores experientes, sobre sua atuação no acompanhamento aos iniciantes; os mestrandos, com suas pesquisas; os professores do Campo, a respeito de sua trajetória de vida e de formação no OBEDUC/UFMT e os demais professores iniciantes.

Nós, mestrandos, professores iniciantes e professores do Campo, tivemos o nosso espaço para socializar as pesquisas em andamento e também os trabalhos que foram apresentados em eventos locais, regionais, nacionais e até internacionais. Tal exposição foi feita tanto de forma expositiva, na mesa, como também na forma de pôsteres, 45 ao todo, referentes a trabalhos aprovados e apresentados em eventos durante os três anos de Projeto.

A fotografia 11 mostra algumas professoras durante as apresentações do Seminário OBEDUC 2016.

Fotografia 11 – Apresentação de professoras no Seminário OBEDUC 2016



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

O sucesso deste evento comprova a relevância do Projeto de formação, que retomou normalmente as atividades após o encerramento do mesmo.

Assim, a coleta de dados prosseguiu nos locais onde se desenvolveram as reuniões, e consistiu em entrevistas com os sujeitos, logo após as formações, quando estes foram questionados acerca do tema de cada formação, procurando compreender de que modo a abordagem dada na reunião poderia influenciar na prática docente dos sujeitos.

Coletei, também, os memoriais de formação junto à coordenadora do Projeto, os quais são escritos por todos os participantes e entregues à coordenação, semestralmente. Como informado anteriormente, os dados contêm identificação fictícia, de forma a proteger a identidade dos sujeitos.

A formação continuada é reconhecida pelos educadores como necessária à atuação docente, um recurso para melhorar a prática docente e a formação profissional em diversos aspectos.

Em se tratando do Mato Grosso, não há uma formação específica para os professores do Campo, de um modo geral, que seja ofertada pela rede estadual de ensino, o que se tem, por parte dos CEFAPROs, são formações pontuais sobre temas diversos, com todos os professores, sendo iniciantes ou não. Os professores do Campo têm consciência de que a formação continuada é de fundamental

importância para que possam aprimorar sua prática docente e contribuir, cada vez mais, com o desenvolvimento dos povos do Campo.

Nesse sentido, buscaram, então, a formação na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, mesmo que para participar das formações tenham que pagar pela viagem, de cerca de 160 km de percurso, enfrentando as dificuldades e o cansaço. Apesar dos percalços, acreditam ser importante estar em contato tanto com a universidade como com os outros colegas iniciantes, em encontros onde podem partilhar as dificuldades no início da profissão, as experiências vividas.

Eles vêm em busca da UFMT para este trabalho, encontrando o projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, ao qual foram incluídos. Nessa formação, já descrita na pesquisa, detalhadamente, os professores definem sobre suas necessidades e frequentam assiduamente as reuniões. Pode-se afirmar que os professores do Campo mantêm maior nível de assiduidade na formação. A seguir, apresento os dados sobre a formação coletiva, oriundos dos memoriais escritos pelos professores.

Sobre isso, o professor do Campo, Indignação, salienta:

A participação no projeto da PPGEdu/UFMT/OBEDUC tem sido algo muito importante na minha prática cotidiana, pois está me ajudando a romper obstáculos que minha formação inicial não contemplou, existe uma grande diferença em atuar na educação do Campo, comparando às escolas urbanas, este projeto tem me ajudado a me adaptar melhor a esta realidade e faz com que eu possa desempenhar melhor o meu papel docente. (Indignação, professor iniciante da escola do Campo - Entrevista, 2016).

Reforçando a importância da formação continuada para professores iniciantes da educação do Campo, ressalto e falo do lugar de onde vivo e busco a formação, e investigo os sujeitos da pesquisa, no âmbito do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC que, apesar de não ser um projeto específico de formação continuada para a educação do Campo, vem desempenhando um papel de grande importância na formação continuada destes professores, uma vez que lhes permite decidir o tema das reuniões, fazendo com que as angústias, dilemas e desafios já citados, possam ser minimizados. A professora denominada Liberdade também traz seu posicionamento relativo às formações que vem recebendo no PPGEdu/OBEDUC/UFMT, ao afirmar:

Como vêm ocorrendo, as formações estão contribuindo muito para mim, enquanto professora iniciante, e já estou desenvolvendo várias atividades para meus alunos sobre as mídias. E pretendo ir mais além, porque temos disponível o portal do professor, que é uma janela importantíssima para nós. O projeto OBEDUC, para mim, foi e está sendo muito proveitoso e estou aprendendo muito, se não fosse esse projeto, nós, do Campo, jamais estaríamos nessa formação, sinto que fomos lembrados pelo menos uma vez. Agradeço a professora do Campo, Suely, que concluiu o mestrado na UFMT e se lembrou de nós, seus colegas do Campo, quando pediu a sua orientadora, professora Simone, para nos aceitar no Projeto e ela consentiu isso. E esta formação está mudando a maneira de como trabalharmos na sala de aula. Esse Projeto veio ao encontro da minha carreira, como iniciante, vi que era e é possível aprender a trabalhar o processo do professor iniciante e experiente, ainda é muito pouco. Deveria melhorar a sua atuação fazendo uma avaliação e perguntando para os iniciantes o que está bom e o que precisa melhorar. (Liberdade, professora iniciante da escola do Campo - Memorial de formação, 2015).

A professora Liberdade, em seu memorial de formação, relata que a participação no Projeto influencia positivamente na sua prática docente em sala de aula. Ela ainda destaca alguns temas que mais lhe chamaram atenção durante as formações, em especial, sobre o minicurso sobre as mídias digitais:

Na formação sobre as Mídias, para mim, abriu-se um novo horizonte, uma perspectiva de como posso ir mais além na sala de aula e assim propor para meus alunos a ensiná-los sobre essas tecnologias e trabalharmos juntos de forma a inovar cada vez mais. (Liberdade, professora iniciante da escola do Campo - Memorial de formação, 2015).

Ainda sobre a participação do o projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, o professor Indignação reflete:

As formações recebidas no projeto OBEDUC são uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e melhorar aquilo que aprendi na graduação. **Aprender melhor para ensinar melhor.** O Projeto nos oferece formas de experimentar novas técnicas para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atraente para os alunos. No OBEDUC aprendemos a enfrentar os problemas práticos, aprofundar o conhecimento teórico e a busca por respostas para algumas situações que vivenciamos na prática. Eu, como professor iniciante, enfrentei e ainda enfrento muitas dificuldades para desenvolver uma prática educativa que atenda às necessidades dos povos do Campo, onde cada aluno tem suas características. O Projeto também nos mantém atualizados sobre novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. As formações que venho recebendo pelo projeto UFMT/OBEDUC estão

sendo de extrema importância para o início da minha carreira, me ajudando a superar limites e barreiras. (Indignação, professor iniciante da escola do Campo - Memorial de formação, 2015).

Em relação ao fato de os professores do Campo participarem dessa formação, Sustentabilidade avalia:

[...] já que o sistema de ensino não oferece conteúdos e temas voltados para a educação do Campo, esta realizada pelo projeto da UFMT do OBEDUC, que estamos participando, creio que de modo geral tem contribuído de maneira significativa na nossa prática diária de sala de aula, além dessa contribuição, ainda tem tido um olhar especial em relação à Educação do Campo, e tem buscado compreender e contribuir com as nossas especificidades e diversidades. (Sustentabilidade, professora iniciante da escola do Campo - Memorial de formação, 2015).

Os professores, durante as entrevistas, também trouxeram à tona de que maneira as formações refletiram na sua prática. A professora Natureza traz, em suas narrativas, as percepções sobre a formação recebida no projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, ao afirmar:

Foram muito boas, mas esse ano (2016), não pude participar de todas, por que tinha aula nos dias de alguns encontros, mas contribuíram muito para que eu pudesse melhorar como professora, o problema para nós aqui do Campo é a distância, às vezes atravessamos a cidade de Rondonópolis depois de um dia cansativo. Um exemplo de formação que mais mexeu comigo foi sobre as dificuldades de aprendizagem, pois depois da formação pude observar e entender melhor as dificuldades apresentadas por alguns alunos. (Natureza, professora iniciante da escola do Campo - Memorial de formação, 2015).

Nas palavras da professora Natureza, é notória a importância que os professores do Campo dão à formação dada pelo Projeto. Vale destacar, igualmente, que há críticas ou empecilhos que são superados pela necessidade e interesse em participar das formações, isso fica bem nítido no momento que a professora fala da longa distância percorrida para participar das formações. Como informamos anteriormente, os professores do Campo que se deslocam de São José do Povo para Rondonópolis, ao voltar, chegam a suas residências por volta de 00h00min horas, para acordar antes de o dia amanhecer e cumprir os afazeres dos sítios, no caso daqueles que moram na zona rural.

A professora Lua também destaca a formação mais significativa e que impactou diretamente nas suas aulas:

As formações que participei foram muito boas, me ajudaram bastante, principalmente a questão da política, serviu para entender melhor como funciona essa questão, para que eu possa também conscientizar mais os alunos. Com esta formação pude abrir mais debates em minhas aulas com a participação dos alunos, coisa que antes eu não tinha confiança para fazer porque não tinha muita informação sobre o assunto. (Lua, professora iniciante da escola do Campo - Entrevista, 2015).

Cada sujeito aponta uma formação que mais influência causou, isso devido à área de atuação de cada um deles. A professora Sol destaca que a formação que mais refletiu em sua prática docente foi o encontro que tratou sobre a construção dos relatórios de avaliação, pois ela trabalha com turmas de EJA, cuja forma de avaliação é através dos relatórios. Assim, ela pondera:

Participei pouco das formações durante o ano, por conta de ter aula em sala anexa em alguns dias das reuniões, mas das poucas que participei foi muito bom, pois cada encontro é uma aula e assim eu consigo superar algumas dificuldades, um exemplo foi sobre os relatórios, que, depois da reunião, encontrei muitas falhas, e corriji a minha forma de escrever os relatórios dos alunos. (Sol, professora iniciante da escola do Campo - Entrevista, 2015).

Todas as formações nos tocam de alguma maneira, na nossa prática na sala de aula sempre lembramos daquilo que foi discutido nos encontros de formação, o que potencializa a importância desse espaço para os professores iniciantes, como as narrativas dos sujeitos confirmam.

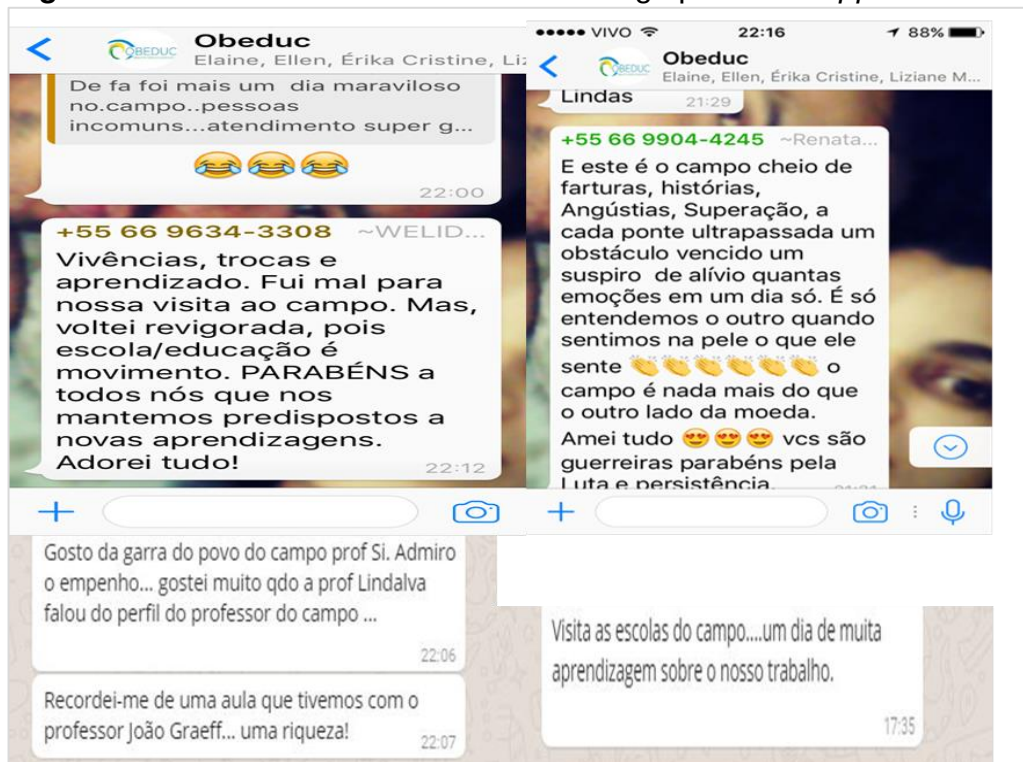
O último encontro de formação de cada ano é reservado para uma visita nas duas Escolas do Campo que participam do Projeto, é um momento de podermos compartilhar a nossa experiência, de mostrar um pouco de nossa realidade aos nossos companheiros de grupo e de profissão. Logo, essa visita se constitui como algo muito marcante para os professores e estudantes que viajam da cidade para nos visitar, como evidenciam as conversas mantidas em um grupo de *WhatsApp*⁶, (aplicativo de mensagens instantâneas para *Smartphones*) do qual fazem parte os membros do projeto OBEDUC. Conta-se também, com o recurso de *Screenshots* palavra da língua inglesa que significa “captura de tela”. Consiste na ação de

⁶ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

registrar, através de uma “fotografia instantânea”, uma imagem presente na tela de um computador, celular ou outro dispositivo eletrônico (Maiores informações, pode-se acessar o site a seguir: <https://www.significados.com.br/screenshot/>).

A figura 5 expõe trechos dessas conversas, capturados da tela do aparelho celular do pesquisador.

Figura 5 – Screenshots das conversas no grupo WhatsApp



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Os diálogos registrados na figura 5 revelam a emoção e o entusiasmo que tomaram conta dos participantes do Projeto, após a visita nas Escolas do Campo, que marca o encerramento das atividades de 2016.

Diante de tudo que temos visto e vivido, minha pesquisa aponta que os professores iniciantes da Escola do Campo, mesmo imersos em diversas dificuldades estruturais e pedagógicas, buscam sempre por melhorias em sua prática, como é o caso relatado pela professora Sustentabilidade: uma vez que a rede estadual de educação do estado de Mato Grosso não dispõe de uma formação continuada específica, que atenda as necessidades destes professores em início de carreira, eles buscam essa formação através do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, no qual têm a oportunidade de indicar livremente os temas a serem estudados e todo o percurso das formações.

A formação continuada se consolida, por conseguinte, como uma aprendizagem necessária e imprescindível para os professores iniciantes da escola do Campo e possibilita, a este profissional, saberes específicos e a busca de alternativas que aprimorem constantemente sua prática docente.

A respeito da importância da formação continuada na prática docente, Imbernón (2002) ressalta que ela

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formulação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBÉRNON, 2002, p. 15).

Os professores engajados na Educação do Campo procuram, continuamente, uma formação vinculada a sua realidade, buscam por algo que fale ao seu espírito, algo que lhes afete, que possa ser vivido e incorporado as suas práticas cotidianas. Para tanto, necessitam e reivindicam, junto aos sistemas de ensino, por uma formação voltada ao seu ambiente de trabalho.

De maior necessidade é a formação ao professor iniciante, tendo em vista que na rede estadual em Mato Grosso, a política pública existente ainda não contempla também aos iniciantes, sejam eles da cidade ou do campo, conforme aponta Mendes Solange Lemes da Silva (2014).

Assim sendo, a formação do professor do Campo fica restrita às discussões na escola ou quando há um projeto que os inclui, como este do Observatório da Educação desenvolvido na UFMT.

No que tange ao Projeto, é pertinente salientar a participação dos iniciantes na direção e indicação dos temas a serem estudados, sempre voltados ao atendimento de suas necessidades, realidades e condições, pois, a cada novo interesse ou demanda surgida na escola, o planejamento acerca dos temas das reuniões quinzenais é definido e reordenado por todos os participantes, sem a rigidez de um calendário estático e sem a imposição de nenhum membro.

Portanto, sendo iniciantes ou não, no que se refere à construção de conhecimento, os professores devem desenvolver sua formação como um *continuum* sempre em movimento e atualização.

A formação continuada para professores iniciantes da educação do Campo é de fundamental importância, para que este novo profissional possa ter uma prática

cada vez mais significativa, inovadora, que não cause transtornos quanto a sua própria imagem e à aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, é inegável que a formação ao professor iniciante é importantíssima, pois permite lidar com os impactos provocados pelo divórcio entre a graduação e a realidade, relativizando-os, e, conseqüentemente, tornando-se mais preparado para exercer sua prática de maneira satisfatória.

6 AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escrita deste último capítulo da dissertação é também um processo de retomada, de volta ao tempo e de reflexão. São dois anos de estudos resumidos em alguns parágrafos e a sensação que fica é de que poderia ter feito mais e, junto a isso, a de impotência diante da situação em que me encontro. Ingressei na pós-graduação e o choque que tive nas primeiras semanas de aula, no início de 2015, como egresso da Biologia e intimado a ler muito sobre educação-formação de professores, me senti qual o iniciante, em crise.

Posso falar que amadureci muito, cresci demais nesse tempo todo, contudo, não posso falar em missão cumprida, pois é algo que não cabe a quem trabalha na Educação, principalmente na Educação do Campo. Mas posso afirmar que fiz o melhor que pude, de acordo com minhas condições de estudante e professor do Campo, em cada momento e em cada etapa deste mestrado.

Como professor iniciante e atuante na escola do Campo, corroboro com a literatura existente, ao afirmar que o professor iniciante enfrenta diversos problemas na sua transição da graduação à sala de aula. Entre os recém-graduados, como eu e os sujeitos da pesquisa, há quase um consenso de que a formação inicial ainda se distancia de muitas situações que enfrentamos quando já estamos na prática docente, situações estas que ganham um fator adicional quando se trata de educação do Campo, das escolas do Campo, por conta das questões estruturais, como as salas com turmas multisseriadas, as adversidades que permeiam o deslocamento, entre outros agravantes. Somem-se a isso as condições pedagógicas para o desempenho de uma função que requer uma formação específica para a docência no Campo.

Eu me situo neste universo em que vivem os sujeitos, uma vez que resido na cidade e trabalho na escola do Campo, e também porque, em meu primeiro ano de docência, em 2014, passei por diversas dificuldades, desafios e desânimos, os quais, ao analisar as narrativas e entrevistas dos sujeitos, me colocaram frente ao espelho, em cada um dos casos, pois eles refletiam a minha história.

Ao ingressar no mestrado, me dedico a pesquisar aquilo que me toca, a vivência e a nova experiência de professor iniciante. Assim, em cada sujeito me vejo, e, ao mesmo tempo, reflito sobre como fui me constituindo professor.

Estar no mestrado tem me auxiliado muito na compreensão do que atravesso na docência inicial, e de quão desamparado, desassistido pelas políticas públicas educacionais e pela gestão da escola é o início da carreira docente. Nos estudos e teorias da pós-graduação fui compreendendo esse processo e os impactos vão sendo refletidos a partir dos referenciais teóricos e, assim, minimizados de acordo com a formação e as discussões que vamos estabelecendo no curso.

Assim, a pesquisa, me instigou a ouvir meus pares, para saber que dificuldades e que trajetórias os marcam nesta fase inicial da carreira na escola do Campo, ausentes de tal formação em nível de *stricto sensu*, mas contando com a formação do PPGEdu/UFMT/OBEDUC, principalmente o jovem professor, uma vez que está vivendo as mesmas angústias e tensões que eu vivenciei em meu início de carreira.

Esta pesquisa propôs, como objetivo geral, investigar como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem significados à formação continuada voltada para suas necessidades. Tendo chegado até aqui, passando pela coleta de dados junto aos sujeitos, posso concluir que os objetivos foram alcançados.

Embora o estudo sobre a educação do Campo, no Brasil, venha aumentando aos poucos, nos últimos anos, o que foi percebido no levantamento das pesquisas acadêmicas existentes, este ainda é um tema a ser mais explorado.

As escolas do Campo também sofrem, ainda, com a falta de políticas que de fato possam ser aplicadas aos povos do Campo e não se limitem apenas ao espaço geográfico. Nesse cenário, os movimentos sociais se mostram de grande importância na educação do Campo, principalmente o MST, que exerce uma grande influência sobre escolas do Campo, como é o caso da escola lócus desta pesquisa, em que o movimento se fez fundamental desde quando a comunidade ainda não passava de um acampamento.

A formação de professores para a atuação nas escolas do Campo é um fator que merece destaque, pois há quase ausência total de cursos de formação de professores especificamente para a atuação nas escolas do Campo.

As escolas do Campo também são confrontadas pelas questões estruturais, o que não é diferente com esta escola lócus investigada, pois ainda trabalhamos com salas multisseriadas e salas anexas nas quais as condições são péssimas, havendo

turmas em salas improvisadas em currais, áreas de serviço da casa de professores, entre outros.

A inserção profissional na educação do Campo, por um professor iniciante, pode acarretar muitos problemas a este jovem profissional. Este período tem um papel de grande importância na docência, pois todos os embates enfrentados pelos iniciantes ganham, de certa forma, alguns agravantes, quando tratamos de professores iniciantes da educação do Campo.

A educação do Campo e as escolas do Campo apresentam problemas estruturais e de implementação de políticas públicas que podem aumentar essa gama de situações desafiadoras postas a estes profissionais. Viver isso simultaneamente à pesquisa foi algo fundante na minha formação docente, pois pude analisar com maior profundidade e a partir de teóricos o meu início de docência. Assim, nesta fase, a pesquisa foi de extrema relevância para minha formação e profissão docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotei o método (auto)biográfico, porque tem uma característica muito peculiar, já que ele permite que o pesquisador se aproprie de narrativas de si, autobiografando os trechos de sua escrita ao mesmo tempo em que pesquisa. Os instrumentos selecionados para a investigação, como as narrativas das entrevistas e dos memoriais, apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, me fizeram lembrar muitas situações que vivenciei e vivencio no meu recente início de carreira na educação do Campo.

De fato, essa fase da carreira docente reserva muitos desafios e situações que marcam e determinam, em muitos casos, o rumo da carreira do jovem profissional. Recordo-me do meu início no Campo, quando me sentia um estranho, como se tivesse invadido a casa de alguém. Naquela ocasião, se tivesse participado de programas e projetos de formação voltados para a Educação do Campo, talvez esses percalços tivessem sido superados mais rapidamente.

Muitas situações que ganharam vida nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, fizeram com que me visse diante de um espelho, pois vivenciei grande parte das experiências relatadas por eles. Trabalhar em uma escola do Campo requer não somente os conhecimentos específicos da área, requer que tenhamos um envolvimento com a comunidade de um modo mais amplo, que tenhamos consciência de que nosso papel vai além dos saberes pedagógicos, e que a ligação com a comunidade é um fator fundamental para trabalhar nestas escolas.

Concebo a formação do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC como uma espécie de luz no fim do túnel para os professores iniciantes de todas as escolas que dele participam, pois este contribui de forma muito significativa para o desenvolvimento destes jovens profissionais, que estão desamparados por parte das políticas públicas educacionais, principalmente os professores da rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso. Uma formação em que eles indicam o que, como e quando estudar, onde os participantes não são meros espectadores e participam ativamente das escolhas e dos rumos do Projeto.

As narrativas que foram recolhidas através dos memoriais de formação, redigidos pelos participantes e entregues à coordenação do Projeto, assim como a coleta das entrevistas realizadas para esta pesquisa, deixaram claro que a educação do Campo, com efeito, ainda sofre com a morosidade da implantação e/ou execução (quando estas existem) de políticas públicas que possam oferecer o mínimo de estrutura para os profissionais que trabalham nesta área. Penso, tal como todos os professores do campo, que se elas existem, devem chegar ao Campo. Todavia, na minha escola, ainda não chegaram.

Em pesquisa denominada “Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes”, a autora Mendes Solange Lemes da Silva (2014) concluiu que a Formação Continuada das redes estadual e municipal de ensino são oferecidas a todos os profissionais da escola, mas não há ainda uma formação com foco no professor iniciante, e muito menos com um olhar voltado ao professor do Campo.

As narrativas dos sujeitos explicitam que eles próprios têm a consciência de que necessitam de formação, que precisam de mais estudos, de uma base teórica mais aprofundada, para que possam, ao longo do tempo, desempenharem e desenvolverem melhor seu trabalho docente.

Outro ponto a se destacar na pesquisa foi o de que, segundo a fala dos sujeitos da pesquisa, o projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC é de fundamental importância para a sua prática docente e que algo próximo disso poderia ser feito, em termos de políticas públicas educacionais, para que possa resultar em um alcance amplo e abranger um número maior de professores iniciantes, fazendo com que os iniciantes, principalmente os do Campo, tivessem um início de carreira com menos tensões e menores impactos.

Tendo em vista os objetivos e questões traçados para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que os professores em início de carreira, que estão atuando na escola do Campo, trazem, em suas narrativas, de forma muito crítica, as questões estruturais e de acesso para desenvolver a docência, como aspectos essenciais a serem resgatados e apontam que a formação, embora não específica para o Campo, oferecida pelo projeto da UFMT, tem ampliado suas percepções sobre a profissão docente.

Uma questão que é muito marcante no Campo e se pode observar tanto nas entrevistas quanto na convivência com a comunidade na coleta de dados é a indignação que todos têm sobre a situação em que vivem e desempenham a docência e a busca por melhorias. Mesmo sem muito embasamento teórico ou conhecimento das leis que nos amparam, mas sempre com a vontade de ter e oferecer melhores condições aos alunos e à comunidade, a militância ainda está presente, demarcando fortemente a origem da escola, por meio do MST, há algum tempo.

As questões traçadas para o desenvolvimento da pesquisa foram contempladas de forma satisfatória e os objetivos foram alcançados. A pesquisa sobre a educação do Campo, formação e professor iniciante da escola do Campo não cessa neste trabalho, muito ainda há que ser investigado, principalmente com a finalização do projeto OBEDUC este ano, em que somos tão frequentes, apesar da distância e da precariedade do trajeto.

Resta, então, perguntar: quem dará continuidade ao processo de formação de professores do Campo, diante das conquistas já enunciadas pelos envolvidos? Quem dará continuidade aos resultados que a formação trouxe aos sujeitos, de forma a marcar suas práticas e o cotidiano da profissão? Quais são as possibilidades de continuar articulando escola do Campo e universidade em projetos colaborativos em que o Campo agende sua pauta de formação?

Estas e outras questões nos inquietam, pois, como pesquisador, e parafraseando Paulo Freire (1999), me indago, nos indagamos e indago a universidade e o sistema público de ensino: quem tomará conta da nossa formação?

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172. 2011.
- _____. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: _____. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- _____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In SOUZA, E. C. de & ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.
- _____. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em seminário de investigação-formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 153-179.
- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa em educação no Brasil. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDER, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo: por uma educação básica do campo**. Brasília; Vozes, 1999.
- _____. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.
- _____. **Apresentação**. In: CALDART, R.S. Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação Básica para os povos do campo?** In: Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, 2005, Luziânia. Anais. Luziânia, GO, set. 2005.
- _____. A educação básica e o movimento social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZAMBUJA, G. de. A formação continuada e a continuidade da formação. 2006. **Anais da 29ª reunião da Anped**.
- BRASIL, **Lei nº 9.394/96**. MEC, Brasília, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002.

BRASIL, **Constituição do. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República – Casa Civil, s/d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar.2010.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CAVACO, M. H. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

D'ONOFRIO, S. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 1999.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Acesso em agosto de 2012.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, Francisco Carlos et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p.33-36, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA GUTIERREZ, Antonio Luis. **Lingüística documental**: aplicación a la documentación de la comunicación social. Barcelona: Mitre, 1984. (Colección dirigida por Roberto Coll-Vinent).

GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. **Educação do Campo**: intencionalidades políticas e pedagógicas. (Orgs.) Cuiabá: Edu UFMT, 2012.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo**: Epistemologia e práticas. (Org.) Evandro Ghedin. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. (orgs.). São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2014.

GOBATTO, Marcia Regina. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: um olhar sobre a área das ciências da natureza. Dissertação de Mestrado. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/ UFMT, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (ed). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

GOOGLE. Google Earth. Version 7.1. 2017. São José do Povo Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/site/dwnld26308.htm> Acesso em: 25 de Março de 2017.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

INCRA, **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acessado dia 09 de Dezembro de 2015.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**-INEP. **Panorama da educação no Campo**. Brasília/DF: MEC, 2007.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**-INEP. **Censo Escolar 2014**. Brasília/DF: MEC, 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do Campo: memórias**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: **Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

MARCELO, Carlos, M. **Desenvolvimento profissional de professores**. São Paulo: Atlas, 1999b.

MARCELO, C. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.17-26.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. O Caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das licenciaturas em Educação do Campo. In: Molina, M. C.; Sá, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão de. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na formação de Educadores do Campo. In: Molina, M. C.; Sá, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Molina, M. C. e Sá, L. M. (2011). A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: Molina, M. C.; Sá, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-61.

MOLINA, Mônica C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011a.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes; OLIVEIRA, Liliane Lúcia. Das Desigualdades aos Direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no Campo. In: PIRAUX, Marc; CANIELLO, Márcio (Org.). **Raízes**, Campina Grande, v. 28, n. 1-2, v. 29, n. 1, p. 174-190, jan./jun. 2010. (Dossiê: Território, sustentabilidade e ação pública).

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: Rocha, Maria Izabel Antunes; Martins, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 107-130.

NÓVOA, Antonio (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PANIAGO, Rosenilde.N. **Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso**. Cuiabá. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIRES, Suely. M. **Políticas de formação e trabalho docente: narrativas de professores da escola do Campo**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

PASSEGGI, M. C. **Memorial de formação**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. 2010.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PIENTA, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. PUCPR, Curitiba, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRONACAMPO, **Programa Nacional de Educação do Campo**, disponível em: <http://pronaCampo.mec.gov.br/formacao-de-professores>. Acessado em 07 de dezembro de 2015.

REALI, A. M. MIZUKAMI, M da G. M. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1994.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Formação de Professores em Mato Grosso: Trajetória de três décadas (1977-2007)**. Cuiabá: Edu UFMT, 2010.

_____. **Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, Marília, SP, 2001.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico. In: Rocha, Maria Izabel Antunes; Martins, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Práticas de formação contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição da política estatal**. 2004. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2004.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Editora Porto, 1993.

SCIELO. **Banco de periódicos**. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 dez.2014.

SILVA, Mendes. S. L. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

SILVA. M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: M. T. Estrela (Org.). **Viver e construir a profissão docente** (pp. 37-56). Porto: Porto Editora, 1997.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer n.º 36/2001. Edla de Araújo Lira Soares (Relatora). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

SOUSA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, Rio de Janeiro. 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**/ Maurice Tardif. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perpectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.