

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANINHA GERKE DE JESUS

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
PROFISSIONALIZAÇÃO - Na Voz do Professor do Campo**

**VITÓRIA (ES)
2014**

JANINHA GERKE DE JESUS

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
PROFISSIONALIZAÇÃO - Na Voz do Professor do Campo**

**Tese de Doutorado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
do Centro de Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo**

**Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste
Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores**

**VITÓRIA (ES)
2014**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
JANINHA GERKE DE JESUS

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
PROFISSIONALIZAÇÃO – NA VOZ DO PROFESSOR DO
CAMPO**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 02 de setembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alberto Mérler
Universidade de Sassari - Itália

Professora Doutora Maria Isabel Antunes Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais

Era uma vez um rei que chamava de seu todo o poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: _ Por muito tempo tens trabalhado para mim com felicidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinqüenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai tratava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora o meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. _ Então o cozinheiro disse: _ Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater os ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradecerá o paladar. Pois como eu haveria de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. _ Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes

(BENJAMIN, 1995, p. 219-220).

DEDICATÓRIA

Ao meu amado filho **Frederico**, que comigo esteve nas itinerâncias da pesquisa, contribuindo nas gravações das narrativas e nos diálogos que realizamos ao longo das viagens pelo Espírito Santo. Como foi maravilhoso contar com sua companhia!

Ao meu esposo **Michael**, que na escuta de minhas escritas e meus conflitos uma palavra de apoio e paciência sempre proferiu.

AGRADECIMENTOS

Ao professor **Dr. Erineu Foerste**, que na sabedoria de um grande mestre, conduziu a orientação deste trabalho numa dimensão que privilegiou a indagação e a problematização das questões, na perspectiva da confiança e do diálogo respeitoso. Ao senhor, que há dez anos me acompanha, meus agradecimentos pelos saberes e fazeres partilhados e pelas aprendizagens construídas;

À professora **Dra. Maria Isabel Antunes Rocha**, pessoa comprometida com a causa da formação docente do campo no âmbito da universidade e dos movimentos sociais e, por assim ser muito revelou sobre esse processo, oportunizando-me significativas aprendizagens;

À professora **Dra. Edna Castro de Oliveira**, que na sutileza das palavras e de sua entonação sonora trouxe importantes e imprescindíveis reflexões a esta pesquisa. Trata-se de um privilégio escutá-la e aprender com essa escuta;

À professora **Dra. Valdete Côco**, pelo encantamento de suas aulas, contribuindo no delineamento das questões sobre a formação e a profissão docente, conduzindo-me sabiamente nos estudos das questões políticas que atravessam esta pesquisa;

À professora **Dra. Gerda Margit Schultz Foerste**, pelo sorriso acolhedor e pelas palavras de apoio. À senhora meus agradecimentos por acreditar em meu trabalho e por compartilhar seus ricos saberes nos diálogos que enredamos ao longo desses anos;

Ao professor **Dr. Alberto Merler**, pela prática do trabalho colaborativo que vem desenvolvendo junto ao nosso grupo de pesquisa e por aceitar conosco dialogar na defesa dessa investigação;

Aos sujeitos da pesquisa **Firmino, Lírio, Ednéia, Simone, Castorina, Mônica, Alzimaira e Gildete**, por protagonizaram este trabalho com suas narrativas e sentidos compartilhados acerca de sua formação, vida e profissão;

À minha amiga irmã **Sandra**, pela atenção e por ao meu lado estar nos momentos alegres e também difíceis dessa e de outras caminhadas de vida, sempre com uma palavra de força e um gesto de amizade;

Aos colegas **Charles, Miriã e Karen**, por serem grandes companheiros nos estudos e debates durante as aulas e nos demais espaços que ocupamos na universidade nos últimos quatro anos;

À todos os **professores e funcionários** do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelas aprendizagens oportunizadas e pelos diálogos;

Ao **grupo de pesquisa CNPq/UFES Culturas, Parcerias e Educação do Campo**, pelos diálogos, debates e trabalhos desenvolvidos no âmbito da educação do campo e da formação de professores;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES** pela concessão da bolsa que oportunizou dedicação exclusiva a esta pesquisa de doutoramento.

RESUMO

O trabalho discute os sentidos da formação docente na profissionalização de professores do campo. Nasce do desassossego que interroga a prática da formação continuada, sobretudo, a especialização em educação do campo e os sentidos que são produzidos pelos sujeitos em interface com o trabalho docente nas experiências da Escola Família Agrícola, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Escola Multisseriada. Têm nos estudos de Vigotski (2005), Benjamin (1994) e Larrosa (2002) as contribuições que fundamentam a compreensão de sentidos e experiência, estes como produção subjetiva, temporal e singular que ecoam das vozes dos sujeitos. As narrativas como perspectiva metodológica da pesquisa são aqui adotadas como as histórias de práticas em situação (BERTAUX, 2010) ou histórias de vida que pensam um projeto (JOSSO, 2002) e que por assim se constituírem tem como ponto motivador nos diálogos a formação e a profissão docente no campo. Trata-se, de uma narrativa de vida situada, a partir de um impulso que proporciona ao narrador e seu interlocutor o adentrar de uma história que se faz em meio a pessoas, memórias, sentimentos, conflitos, práticas e todo um contexto acerca do impulso de suas experiências de vida, formação e profissão. A partir da escuta em diálogo com as questões da pesquisa registramos a escrita dos sentidos produzidos, não como universais, mas como heterogêneos e simultaneamente singulares aos sujeitos. Nessa perspectiva, os sujeitos produzem diferentes sentidos na relação formação e profissionalização, estes amalgamados e relacionados às suas aspirações com a formação continuada e a carreira docente, imbricados nas itinerâncias dos movimentos sociais nos quais militam, bem como, nas memórias e trajetórias na educação. Pensar, portanto, em processos de formação continuada de professores do campo, à luz dessa discussão, é abrir-se aos diferentes contornos que esta assume a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos, desafiando-nos à construção de projetos que dialoguem com a diversidade da educação do campo e que se colocam como espaçostempos da reflexão do ser e/ou estar professor (a)-monitor (a)-educador (a) do campo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Profissionalização; Educação do Campo.

ABSTRACT

This paper discusses the purposes of teacher training in the teaching profession. It stems from dissatisfaction which questions the practice of continued education, in particular, the specialization in the education field and the aims that are produced by the teachers related to the work with teaching experience in the Family Farm School, School of the Landless Workers Movement and Multisseriada School. The studies of Vygotsky (2005), Benjamin (1994) and Larrosa (2002) are contributions that underpin the understanding of meaning and experience, as subjective products, that are temporary and unique that echo the voices on the subject. A narrative as a methodological perspective of research is adopted here as the accounts of practical situations (BERTAUX, 2010) or life lessons around an important point (JOSSO, 2002) and that they constitute the key point in the discussions and training in the teaching field. This is based on real life situations from a desire to give the narrator and his subjects a story that is intertwined with people, memories, feelings, conflicts, practices and an entire context about the situations of their lives experiences, training and work. From listening to discussions of the survey questions written and the record of the reactions produced, not as universal, but taken as heterogeneous and simultaneously singular to the subjects. From this perspective, individuals produce different meanings in relation to training and professionalization, which are amalgamated and related to their aspirations of continued training and to their teaching career, which are embedded in journeys of social movements, as well as the history and differing paths in education. Therefore, the processes of continuing training in the teaching field, in the light of this discussion, is opening up to different paths that takes over from the meanings produced by the subjects, challenging us to build projects that communicate with the diversity of experiences in education which arise as a reflection of being a teacher, monitor, educator in the field.

Keywords: Training of teachers; professionalisation; the education field.

RESUMEN

El trabajo discute los sentidos de la formación docente en la profesionalización de profesores del campo. Nace de la inquietud que interroga la práctica de la formación continuada, sobretodo, la especialización en educación del campo, y los sentidos que son producidos pelos sujetos en interface con el labor docente en las experiencias de la Escuela Familia Agrícola, la Escuela del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra y la Escuela con Series Agrupadas. Tiene en los estudios de Vigotski (2005), Benjamin (1994) y Larrosa (2002) las contribuciones que fundamentan la comprensión de sentidos y experiencia, estos como producción subjetiva, temporal y singular que se hacen eco de las voces de los sujetos. Las narrativas como perspectiva metodológica de la investigación son consideradas aquí como las historias de las prácticas en situación (BERTAUX, 2010) o historias de vida que piensan un proyecto (JOSSO, 2002) y que por así se constituyeren tiene como punto motivador en los diálogos la formación y la profesión docente en el campo. Trata-se, de una narrativa de vida situada, a partir de un impulso que proporciona al narrador y su interlocutor lo adentrar de una historia que se hace en medio las personas, memorias, sentimientos, conflictos, prácticas y todo un contexto acerca de lo impulso de suyas experiencias de vida, formación y profesión. A partir de la escucha en diálogo con las cuestiones de la pesquisa registramos la escrita de los sentidos producidos, no como universales, sino como heterogéneos y simultáneamente singulares a los sujetos. En esa perspectiva, los sujetos producen diferentes sentidos en la relación formación y profesionalización, estos amalgamados y relacionados a las suyas aspiraciones con la formación continuada y la carrera docente, imbricados en las marchas de los movimientos sociales en los cuales militan, bien como, en las memorias y trayectorias en la educación. Pensar, por lo tanto, en procesos de formación continuada de profesores del campo, a la luz de esa discusión, es estar abierto a los diferentes contornos que esta asume a partir de los sentidos producidos por lo sujetos, desafiándonos a la construcción de proyectos que dialoguen con la diversidad de experiencias en educación y que se coloquen como espaciostempos de la reflexión del ser y/o estar profesor(a) - monitor(a) - educador(a) del campo.

Palabras clave: Formación de Profesores; Profesionalización; Educación del Campo.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CIDAP – Centro Integrado Desenvolvimento e Assentamento de Pequenos Agricultores

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas

GT- Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais;

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEPO - Programa de Educação Escolar Pomerana

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Escolas do Campo – Situação.....50

Quadro 2- Formação de Professores.....51

Quadro 3- Dissertações e teses encontradas no portal Capes por ano.....68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO I DO CAMPO PARA O CAMPO... NARRANDO E MEMORIANDO NOSSA PESQUISA.....	20
1.2 OBJETIVOS, INDAGAÇÕES, SUJEITOS DA PESQUISA E CAMINHOS TRILHADOS.....	24
1.2.1 Nossos Sujeitos: Professores do Campo.....	26
1.2.2 Narrativas como Perspectiva Metodológica da Pesquisa.....	29
1.3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS QUE DIALOGAM CONOSCO COMO FIOS DE NOSSA PESQUISA.....	34
1.3.1 Profissão Docente: Um Fio de Nossa Pesquisa.....	34
1.3.2 Produção de sentidos como fio atravessador da formação e profissionalização docente no campo.....	40
1.3.3 A Educação do Campo e Formação Docente: Fios de nossa pesquisa.....	44
1.3.4 Formação docente no Campo e a defesa pela especificidade.....	52
1.3.5 Defender a Especificidade sem cair no Isolamento.....	61
CAPITULO II NA BUSCA PELA PRODUÇÃO DO CAMPO: UMA COLHEITA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	64
2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: UM REVISITAR DAS PRODUÇÕES DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES.....	68
2.2 O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS BRASILEIROS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO.....	77
2.2.1 Caderno Cedes.....	77
2.2.2 Revista Educação e Sociedade.....	78

2.2.3 Revista Brasileira de Educação.....	79
2.3 O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO.....	80
3.3.1 Dissertações e Teses relacionadas ao tema Formação do Professor do Campo.....	82
3.4 UM ENCONTRO COM AS PRODUÇÕES DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED.....	91
CAPITULO III PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: O QUE NARRA ESSA HISTÓRIA?.....	95
3.1 NO DESDOBRAR DA HISTÓRIA... A ESCOLA NORMAL	98
3.2 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS NORMAIS: VESTÍGIOS DE NOSSA PROFISSÃO.....	102
3.2.1 Escolas Normais Rurais.....	104
3.2.1 Nas linhas e entrelinhas: o que se aprendia nas Escolas Normais?.....	107
3.3 OUTRAS FORMAS DE SE FORMAR PROFESSOR.....	112
3.4 COM O PASSAR DOS ANOS AS COISAS MUDAM... CHEGA AO FIM A ESCOLA NORMAL E ASCENDEM NOVAS INSTITUIÇÕES FORMATIVAS.....	117
3.5 FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: DA EXPECTATIVA DA LEI À MODESTIA DA REALIDADE.....	120
3.5.1 A formação de Professores em nível superior nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	127
3.6 DO IMPROVISO AO ENSINO SISTEMÁTICO: O LABORAR DOCENTE.....	133
3.7 A UNIÃO FAZ A FORÇA... O QUE DIZ A HISTÓRIA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOCENTE.....	140
3.8 NA HISTÓRIA CONTADA ENTÃO... ..	147

CAPITULO IV ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM TEMPOS DE NARRAR...LEMBRAR... E REFLETIR UM SONHO QUE SE SONHOU JUNTO!.....149

4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS E MOVIMENTOS PROPULSORES.....153

4.2 A CRIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO PROJETO POLITICO PEDAGOGICO AOS ARRANJOS DO PERCURSO.....164

4.2.1 Sujeitos do Processo de Construção e Desenvolvimento da Especialização em Educação do Campo.....167

4.2.2 Objetivos e Estrutura Político Pedagógica do Curso de Especialização em Educação do Campo.....168

4.3 UM OLHAR EM RETROCESSO... UMA VOZ NESSE TEMPO: O QUE FOI A ESPECIALIZAÇÃO PARA NÓS?.....177

CAPITULO V SENTIDOS DA FORMAÇÃO NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA-EDUCADORA-MONITORA DO CAMPO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE195

5.1 DIÁLOGOS NO CAMPO DE LARANJA DA TERRA: COM A VOZ A PROFESSORA MÔNICA.....199

5.2 DIÁLOGOS NO CAMPO DE MIMOSO DO SUL: COM A VOZ A MONITORA SIMONE.....221

5.3 DIÁLOGOS NO CAMPO DE PINHEIROS: COM A VOZ A EDUCADORA EDNÉIA.....241

A INCONCLUSIBILIDADE E O NÃO ACABAMENTO COMO CONSIDERAÇÕES264

REFERENCIAS.....280

APENDICES.....295

ANEXOS.....302

INTRODUÇÃO

Quão bom é rememorar, narrar, ouvir e recontar histórias... uma incrível capacidade que nos dota e que nos permite o encontro. Encontro com as histórias e experiências vividas, sejam elas boas ou não; encontro com o outro que se faz interlocutor nos movimentos de narrar e escutar; encontro com nossa imaginação e criatividade que nos permite sistematizar nossas lembranças; encontro com as palavras escolhidas para oralizarmos nossas histórias; encontro com o novo que se faz a cada vez que trazemos em nossas recordações e em nossas vozes o que flui de nossos pensamentos.

Pensar acerca desses movimentos como processos singulares e subjetivos, como possibilidade de diálogo e de produção de sentidos nos permitiu não somente a experiência de pesquisa, mas a produção de novos sentidos na vida.

As histórias de profissão e de vida, expressas nas narrativas de professores-educadores-monitores em diálogo com as questões propostas em nossa pesquisa, nos permitiram compreender que para além do objeto investigado, tornou-se importante e/ou significativo o ir ao encontro, o conhecer e reconhecer a voz que entoou a escrita deste trabalho.

Nessa perspectiva, ao iniciarmos aqui a introdução de nossa investigação, deixamos registrado, de forma muito breve, o sentido que nos passa nesse momento da escrita. Estamos envoltos nas lembranças, nos caminhos pelos quais andamos, nos encontros com educadores, militantes, educandos, professores, monitores, tutores e interlocutores teóricos. A partir deste movimento, das questões problemas propostas e dos itinerários produzidos vamos tentando trazer as principais discussões empreendidas nos capítulos que seguem neste trabalho.

Ao nos propormos a pesquisar a partir do uso das narrativas de histórias de vida, entendemos esta como uma possibilidade que nos permite pensar as

questões numa dimensão relacional e contextual, entrelaçada e amparada pelas singularidades dos sujeitos. Para tanto, fez-se necessário iniciar pela nossa própria história de vida, profissão e formação. Trazer para o registro da pesquisa nossas motivações e indagações, bem como, os desassossegos que nos atravessam e nos impulsionam na busca pelo encontro. É, portanto, esta tentativa que realizamos no primeiro capítulo. Neste narramos nossa própria história, à luz dos espaçotempos¹ vividos hoje e em retrocesso por meio de nossa lembrança. Trazemos ainda neste capítulo, sob o título ***Do campo para o campo... narrando e memoriando nossa pesquisa***, os objetivos desta investigação, sujeitos, pressupostos metodológicos e as concepções teóricas que subjazem as discussões acerca das narrativas, sentidos, campo, profissão docente e formação.

Na busca pela Produção do Campo: Uma Colheita sobre a Formação do professor é o segundo capítulo. Nele buscamos um diálogo com a produção acerca da formação do professor do campo, cujo objetivo, foi conhecer o que tem sido discutido nos últimos nove anos sobre esta questão e, a partir daí buscamos algumas aproximações com as categorias de *formação inicial e continuada de professores do campo; especificidade na formação do professor do campo e profissionalização docente no campo*. Três questões que se fazem presentes nos debates atuais da educação do campo e estão diretamente relacionadas com as discussões sobre o sentido da formação e a profissionalização docente. Ao nos enveredarmos nesta empreitada a partir das categorias colocadas passamos a conhecer/reconhecer os principais pressupostos pela defesa da especificidade da Educação do campo, bem como, a produzirmos um olhar panorâmico, consciente de sua incompletude, acerca do tema na produção acadêmica brasileira.

Para tanto, realizamos uma busca pelo portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) acerca das dissertações e

¹¹ Como já em outros trabalhos, utilizamos também ao longo deste o conceito de espaçotempo escritos numa só palavra como nos propõe Alves (2003) por compreendê-los como imbricados, tecidos juntos, indissociáveis e não dicotômicos.

teses que tratam do assunto Formação do Professor do Campo, em alguns periódicos de maior circulação nacional, na produção do Programa de Pós-Graduação em Educação de nossa universidade e nas publicações dos anais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Nosso marco histórico estabelecido para esta busca foi a Publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002. Portanto, nossa busca se deu entre os anos de 2002 a 2011, ano em que produzimos esse inventário.

Não obstante, pensar a profissão docente no campo é pensar a constituição do movimento de profissionalização docente na história da Educação Brasileira. Não há como segregar ou pensar apenas localmente, é preciso conhecer e compreender os principais marcos desse movimento, suas relações contextuais, avanços e retrocessos. Nesse sentido, produzimos o terceiro capítulo sob o título ***Profissão Docente no Brasil, o que narra essa história?*** Tomamos como referência o entendimento de narrativas teóricas que se fazem a partir das pesquisas de autores que produziram suas investigações nesse âmbito e que compartilham conosco sua produção, esta chegando a nós como uma história que passa a se constituir, a partir das leituras e escritas deste trabalho, como uma produção amalgamada pelas vozes desses importantes interlocutores.

Nesse diálogo elegemos três fios atravessadores da profissionalização docente: A formação Docente, o trabalho e a organização. Buscamos então, numa perspectiva histórica, nos tempos de outrora e de hoje produzir uma narrativa que trouxe os atravessamentos desses três fios como importantes no pensar e entender da profissão professor no cenário da educação brasileira.

Em tempos de narrar...lembrar... e refletir um sonho que se sonhou junto produzimos o terceiro capítulo deste trabalho, cujo título é ***Especialização em Educação do Campo: Em tempos de narrar... lembrar... e refletir um sonho que se sonhou junto***. Sua produção se deu a partir da reunião de documentos, das narrativas dos sujeitos e de minha própria experiência como tutora presencial do curso. Buscamos, nessa perspectiva, o percurso trilhado, as principais construções e apreensões de modo que fosse possível não

apenas trazer o cenário da Especialização em Educação do campo como locus da pesquisa por ser o espaçotempo da formação continuada de docentes do campo, mas como tentativa de captar as riquezas deste trabalho e de produzir uma escrita narrativa acerca do mesmo.

A especialização em Educação do Campo é espaçotempo, nesta pesquisa, comum de reflexão de todos os sujeitos. Nosso objetivo foi pensar a profissão docente no campo com sujeitos egressos do curso e essa proposta se concretizou com as narrativas de uma professora de Escola Municipal Multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Laranja da Terra, uma monitora da Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul e uma educadora da Escola do Assentamento Nova Vitória, em Pinheiros.

A partir das narrativas dos sujeitos professor-educador-monitor produzimos o quinto capítulo, sob o título ***Sentidos da Formação nas narrativas da professora-educadora-monitora do campo para a profissionalização docente***. Outrossim, o capítulo traz em seu bojo as histórias de vida e profissão dos sujeitos, seu trabalho, formação e suas perspectivas em relação à Especialização em Educação do Campo. As vozes que aqui ecoam trazem seus itinerários, compromissos com o Movimento da Educação do Campo, suas denúncias e seus desafios futuros. O que se buscou não foi uma interpretação das narrativas expressas, mas um diálogo que se deu a partir dos sentidos expressos nas palavras dos sujeitos e dos sentidos produzidos em nossas próprias formulações que conversaram ao longo da pesquisa em locus e na escrita textual dessa investigação.

As vozes registradas são transcrições das narrativas dos sujeitos que buscam presentificar em palavras as memórias, desejos, saberes e fazeres de suas itinerâncias. Entretanto, temos a consciência que nos limites de qualquer escrita, esta não consegue traduzir na totalidade a riqueza do momento vivido de escuta, encontro e diálogo.

Por fim, trazemos as possíveis considerações, estas inspiradas na concepção de inconclusibilidade e não acabamento. O que registramos é uma produção provisória deste espaçotempo da pesquisa e que se constitui como sistematização das questões indagadoras e motivadoras do estudo abertas ao

prosseguimento do diálogo com nossos narradores e/ou interlocutores. São os sentidos da formação e profissionalização docente de nossos sujeitos expressos em sua voz e são os sentidos de nossa produção a partir das experiências que se fizeram neste itinerário.

Como importante e necessário, trazemos ainda nas últimas páginas os apêndices de nossas pesquisas com quadros demonstrativos sobre a produção acadêmica brasileira acerca da Formação Docente do Campo e alguns anexos das normativas que se constituíram como elementos definidores das políticas de formação e exercício profissional docente em nossa história. São documentos que não apenas validam as pesquisas de nossos interlocutores teóricos, mas traduzem o pensamento de nossos legisladores e ilustram as consequências produzidas a partir de suas colocações legalistas.

As referências bibliográficas que acompanham este trabalho compõem o acervo das dissertações, teses, artigos e livros de todos os interlocutores teóricos que contribuíram com nossas discussões. E assim, ao finalizarmos essas palavras introdutórias temos conosco o sentimento de um trabalho produzido na coletividade de autores, sujeitos, professores e demais fontes, marcando nessa escrita que todos, foram significativos neste processo.

CAPITULO I

1 DO CAMPO PARA O CAMPO... NARRANDO E MEMORIANDO NOSSA PESQUISA...

*Não se acostume com o que não o faz feliz,
revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não
deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se o achar, segure-o!*

Fernando Pessoa

Apresentar aqui nosso trabalho de pesquisa com professores do campo é compartilhar neste primeiro momento uma contradição que me acompanha desde a infância e que aqui expresso: Estudei para sair do campo, mas os estudos me levaram de volta a ele! Quanto mais longe quis ficar... mais perto me fiz... Sim, me mantive firme nos propósitos do estudo porque tive medo de que meu destino fosse como de meus irmãos: *o cabo da enxada*. Fui a única de minha família que teve a oportunidade de estudar e por isso ouvi durante toda a minha infância e adolescência as advertências de meu pai: *_se você tirar notas ruins na escola vou te colocar no cabo da enxada; _ se você namorar não deixo mais você estudar; _ ajuda a sua mãe em casa se não você vai ver o que é bom na roça...* Enfim, a imagem do trabalho no campo foi sendo produzida por mim como o último dos destinos possíveis. Ou seja, se nada lhe restar... resta lhe a lida na roça!

Acompanhei até os 14 anos o trabalho de meu pai e meus irmãos nas lavouras de tomate e café. Minha tarefa era levar o almoço todos os dias antes de ir para a escola. E lá eu ia! Às vezes a pé, outras de bicicleta... o sol quente, o suor escorria pelas pernas e costas e eu pedalava o mais rápido que podia,

pois ainda tinha que voltar, tomar banho e ir para escola. Quando muito cansados, meus irmãos não desciam até a estrada para buscar as marmitas e era então eu quem subia o morro. Por inúmeras vezes, chegando lá, me recordo de ver todos juntos, ansiosos pelo almoço e felizes por poderem usufruir daquele momento, ou do final de semana que se aproximava, ou até mesmo da soneca que tirariam debaixo dos ramos de café. Sentia-me invadida por uma mistura de sentimentos. Ao mesmo tempo em que estava cansada, pernas trêmulas do morro a pique e queria ir embora daquele lugar, me sentia, por outro lado, arrependida por não ter levado a minha marmitinha para comer com eles debaixo daquela sombra. Ouvia os risos... piadas... cantos da minha tia! Não era de tudo ruim! Mas não era o que eu queria!

A terra não era nossa. Meus pais trabalhavam como meeiros e por isso as coisas eram ainda mais difíceis. Quando a colheita não ia bem, pouco sobrava e eu via, mais uma vez o desânimo de meus irmãos em permanecer no campo e dele viver. Assim, fui produzindo essa imagem do campo como um espaço de trabalho árduo, de colheitas escassas e principalmente de poucas oportunidades.

No entanto, quando professora diplomada, ao assumir meu primeiro trabalho junto à Escola Família Agrícola de São João de Garrafão, em Santa Maria de Jetibá-ES, tive a oportunidade de conhecer uma nova produção social sobre o campo, cunhada por professores, alunos, movimentos sociais e agricultores comprometidos com um jeito diferente de fazer educação e de pensar o trabalho com a terra. Lá aprendi a ser professora e agricultora, *peguei no cabo da enxada* com os alunos, seus pais e colegas da profissão. O trabalho com a terra passou a ter um outro sentido para mim, não mais como um castigo, mas como espaçotempo de cultura, valores e beleza. Não se trata de uma visão romântica, tenho ciência das dificuldades que atravessam a vida e o trabalho com a agricultura, o calor do sol... as queimadas da geadá... a baixa dos preços dos produtos cultivados. Mas, aprendi que o que desmotiva o agricultor e faz pessoas pensarem como meu pai é falta da garantia dos direitos à educação, lazer, saúde, incentivo e acompanhamento técnico à produção,

enfim, é a falta de oportunidades. Viver no campo não é fácil, mas é possível se não formos expulsos dele pelas tantas ausências.

O trabalho como monitora na EFA de Garrafão conduziu-me também ao encontro dos coletivos organizados, passei a compor a Comissão pastoral da terra, associação da escola, conselho municipal de educação, participar dos grupos de mulheres camponesas e a partir dessas experiências com o coletivo fui compreendendo a importância do trabalho com o outro e produzindo a minha identidade camponesa.

Hoje nossa família vive em Iriri, balneário do Sul do Espírito Santo, no alto de um morro, numa pequena área de 3.600 m², localidade que nada tem a ver com a vida campesina que tive até aqui chegar, mas sem antes parar para pensar sobre, acabamos produzindo aqui nosso jeito de viver. Passamos a cultivar de tudo um pouco: laranja, mexerica, coco, limão, acerola, goiaba, manga, jabuticaba e banana. Não temos nosso sustento somente a partir da terra, mas vivemos nela e não conseguimos deixar de ter essa relação de pertença, de botar a mão na massa, capinar, roçar, adubar, irrigar. Carregamos a lida não como um trabalho árduo, mas como agradecimento e alegria pelo pedaço de chão que ainda podemos cultivar e cuidar. Não há como mensurar o sentimento ao colher uma laranja doce do pé. A colheita sempre significou muito pra mim, são os frutos da terra, do trabalho de meses, anos e que chegam como recompensa. Me permite refletir acerca da infinita maravilha que é a natureza e guardo comigo o ensinamento de meu pai: _ se você não mora em cima da pedra e mora na terra tudo pode dá, basta você plantar!

Desta forma, entendo que trabalhar no e com o campo tem sido meu maior desafio e meu maior desassossego. Ora como professora, ora como pedagoga, tenho encontrado motivações que não me permitem mais um deslocamento, o retorno se fez, exatamente porque encontrei na Educação uma nova possibilidade de viver, trabalhar e pensar o campo. Ao contrário do que meu pai preconizava, voltei ao campo tão logo que sai, ou talvez nunca tenha saído!

Em meio a este enredo, portanto, me encontro agora doutoranda em Educação na busca pela continuidade dos estudos. Vivo o espaçotempo da professora, pesquisadora que inquieta pelas questões de nossa profissão teima em buscar compreender as indagações que atravessam o meu fazer e de meus pares. Não tive aqui a pretensão de responder a todas elas, mas o desejo de continuar um diálogo, de enveredar-me junto aos docentes de diferentes experiências educativas do campo e problematizar nossa realidade, com ênfase nos enfrentamentos que perpassam a formação e a profissionalização.

Conclui o mestrado em 2007, sob a orientação do professor Dr. Erineu Foerste com a pesquisa Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância, pesquisa que se deu junto às Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e, desde então me questiono como tem sido a discussão sobre a formação continuada do professor do campo e suas interfaces com a profissionalização. Entendo, neste momento, que formação e profissionalização, embora distintas, não se constituem em dois momentos descolados. Nossa pesquisa tem nos mostrado que ambas estão amalgamadas: a formação docente, busca entre outros, produzir processos profissionalizantes e, o exercício profissional cotidiano se constitui formativo pelas experiências que produz e que respondem às demandas colocadas ao professor.

Nesta perspectiva, motivada por muitos desassossegos e novamente orientada pelo professor Dr. Erineu Foerste, nos colocamos o desafio de dialogar com os professores do campo sobre os sentidos de sua formação para o processo de profissionalização. Ou seja, nos interessou aqui realizar uma discussão que coloca em cena os sentidos produzidos pelos docentes do campo a partir dos processos formativos, em especial a formação continuada, e como esses sentidos produzidos contribuem ou não para pensar a profissionalização docente no campo.

Desta forma, com o auxílio das narrativas das histórias de vida dos docentes sujeitos dessa pesquisa, nos enveredamos nessa discussão, numa perspectiva

em que a arte de narrar trouxe uma dimensão dialógica entre os diferentes sujeitos, seus sentidos e suas experiências.

1.2 OBJETIVOS, INDAGAÇÕES, SUJEITOS DA PESQUISA E CAMINHOS TRILHADOS

“[...] o mundo vai girando cada vez

Mais veloz, a gente espera do mundo

E o mundo espera de nós

Um pouco mais de paciência...

A vida é tão rara... ”.

Lenini

Na busca por um diálogo investigativo com professores do campo acerca dos sentidos da formação continuada e o processo de profissionalização docente sentimo-nos seduzidos pela necessidade da escuta. Uma escuta que em nosso entendimento se deu não por uma concessão da voz, mas pelo exercício legítimo de quem tem autoridade para narrar suas experiências e sentidos como imprescindíveis para nós na tentativa de uma interlocução da formação com a profissionalização docente no campo. Uma escuta que não é passiva, mas dialogada. É com esta voz, portanto, que conversamos!

Nesta perspectiva, nosso principal objetivo nesse trabalho é: Discutir os sentidos da formação continuada para o professor do campo e seu processo de profissionalização docente. Nos interessa, por meio da escuta de suas experiências formativas, em especial a Especialização em Educação do Campo, conhecer que sentidos são produzidos e como esses fertilizam suas condições de trabalho e carreira, na perspectiva da profissionalização.

Ainda nessa perspectiva nossa pesquisa objetiva:

- Conhecer e sistematizar a produção acadêmica acerca da Formação do Professor do Campo e por meio desta fertilizar nossa investigação;

- Narrar a história da Profissão Docente no Brasil, a partir da produção bibliográfica sistematizada, considerando as dimensões da formação, do trabalho e da organização como fios que atravessam a profissionalização, estabelecendo assim uma interlocução com a profissão docente no campo;
- Sistematizar a partir das vozes dos sujeitos e dos documentos produzidos a história do curso de Especialização em Educação do Campo realizado nos anos de 2009 e 2010;
- Tecer aproximações dos sentidos produzidos pelo professor-educador-monitor, a partir do curso de Especialização em Educação do Campo, ofertado pelo PPGE-UFES, de sua perspectiva e dinâmica, com proposições da formação docente no campo e profissionalização.

O principal objetivo, portanto, tem subjacente a seguinte pergunta problema: Que sentidos são produzidos pelos professores do campo, a partir dos processos formativos, e que relação é possível estabelecer com a profissionalização docente no campo? Para além dessa questão nossas inquietações nos motivam ainda a perguntar: Que princípios têm norteado o debate acerca da profissionalização docente na última década? Estes visam o controle político do trabalho docente, separando concepção de execução, sob o princípio da racionalidade técnica? Ou, buscam reestruturar processos formativos que imprimam maior autonomia ao docente, princípio básico para sua profissionalização? E ainda, como os processos de formação continuada dos professores do campo têm contribuído nas discussões sobre sua profissão e conferido a estes espaçostempos formativos possibilidades de uma nova configuração de sua ação docente e de sua profissionalização?

Entendemos que as indagações aqui expressas são inquietantes e estão relacionadas a muitas outras que ainda podem emergir. Temos ciência ainda de sua amplitude e de nossa limitação temporal e espacial. Portanto, sem pretensão de esgotarmos a discussão elencamos tais indagações por se fazerem presentes nas pautas de debate dos movimentos sociais e de pesquisas acadêmicas, bem como por nos ajudarem a produzir questões de tese que podem contribuir na elucidação de contradições de nossos discursos e práticas que se fazem com problematizações como: Estamos na defesa por

uma formação que garanta as especificidades do campo. O que entendemos por uma formação específica para professores do campo e que pressupostos sustentam essa defesa; Pensar em garantir formação específica para professores do campo e específica para professores da cidade não reforçaria o discurso que imprime uma dicotomia Campo x Cidade; A luta pela especificidade é possível, mas em processos distintos de formação; Uma coisa é pensar a Formação Inicial, outra a Formação Continuada; Seria garantir uma formação específica acerca da Educação do Campo ou seria garantir a especificidade do campo na formação do professor; Ao pensar a profissionalização podemos afirmar que esta é uma conquista generalizada; A profissionalização docente está relacionada às questões objetivas e subjetivas do contexto em que se realiza.

Para nós tais questões nos interrogam porque fomentam os debates contemporâneos sobre formação de professores no campo e seu exercício profissional, bem como emergem de nossa vivência com os docentes que laboram nas escolas do campo no Espírito Santo, exigindo de nós um compromisso com a pesquisa acerca dessa pauta, que se orienta a partir das indagações e objetivos aqui citados e que persegue como tese os sentidos da formação e suas relações com a profissionalização docente no campo.

1.2.1 Nossos Sujeitos: Professores do Campo

Em agosto de 2009 teve início o curso de Especialização em Educação do Campo, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na modalidade a Distância, com o principal objetivo de formar, em nível lato-sensu, profissionais do ensino engajados em escolas de comunidades campesinas, capazes de articular projetos pedagógicos interculturais para valorização e resgate das identidades e otimizar propostas educativas voltadas ao campo. Para tanto, foram ofertadas 350 vagas distribuídas em 10 polos, estes localizados nas regiões Sul, Serrana e Norte do estado. Dentre esses concluíram o curso em

30 de novembro de 2010, 276 profissionais que trabalham na Educação do Campo, a maioria expressiva professores-educadores-monitores.

O curso foi denominado de ***Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*** e teve uma característica muito interessante e desafiante na formação interinstitucional que foi a sua elaboração, realização e posteriormente avaliação e certificação. Tratou-se de um curso construído a muitas mãos. Inúmeras foram as reuniões com movimentos sociais, entidades mantenedoras das escolas do campo, comunidades quilombolas, secretaria de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e Universidade, enfim, um curso constituído por uma riqueza de experiências que trouxe, entre outros, a possibilidade de conhecermos quão diverso é o campo em nosso estado.

Minha atuação neste contexto se deu como tutora presencial de um dos polos do curso, localizado em Piúma. Para além de uma experiência profissional, o trabalho foi para mim formativo, sobretudo, a partir das diferentes demandas que foram colocadas em cena nas discussões empreendidas nos encontros presenciais. A ausência de pesquisas, material de apoio, formação, condições de trabalho, salário, desvio de função, entre outras, foram debatidas nos limites do tempo e dos atravessamentos que se descortinavam com as temáticas de estudo. Momentos estes que ficaram impressos em mim e que me desafiam a continuar o diálogo, daí a escolha dos sujeitos desse processo como interlocutores de nossa investigação.

Ao puxarmos este fio pela memória, podemos aqui afirmar que o curso de Especialização em Educação do Campo não nasce em 2009, mas em 2005 quando o secretário de educação do município de Laranja da Terra, engajado também junto aos movimentos sociais do campo procura a universidade e manifesta sua insatisfação quanto ao projeto formativo docente existente, afirmando que o professor do campo tem apresentado demandas muitas e diversas, não contempladas na formação inicial das universidades, nem nos projetos de formação continuada. Para ele era preciso um movimento contrário, de construção das propostas formativas, com a participação dos sujeitos e a partir de suas necessidades e contextos. Naquela ocasião, o desafio colocado

ao professor Erineu Foerste e ao seu grupo de mestrandos deu início a um projeto de extensão em Educação do Campo, contemplando a formação de professores em três municípios pioneiros: Laranja da Terra, Domingos Martins e Vila Pavão. A partir de então formou-se um grupo de participantes de diferentes movimentos, entidades, secretarias de educação, estado e universidade que passaram a pensar um projeto de especialização dessa natureza, o que por sua vez, foi consolidado em 2009. Este, portanto, é o espaço-tempo de nossa pesquisa, um elemento motivador das narrativas e que se apresenta como articulador do diálogo entre nós e os sujeitos da pesquisa como uma experiência de formação continuada de professores do campo, sendo desta forma, locus de reflexão e por que não, proposições futuras. É o que tentamos pensar aqui.

Em meio a um universo grande de possíveis interlocutores e ao mesmo tempo cientes de que nossa metodologia não se caracteriza pela quantidade de sujeitos, buscamos um diálogo narrativo com uma professora de Escola Multisseriada do Campo, do Município de Laranja da Terra; uma monitora da Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul; uma Educadora da Escola do Assentamento Nova Vitória, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra de Pinheiros. Em comum, elas têm a atuação profissional no campo, em movimentos de Educação do Campo e as três são egressas do curso de Especialização em Educação do Campo. Neste sentido, fomos ao encontro de três diferentes experiências educativas em três regiões do Espírito Santo: Norte, Sul e Centro-Serrana, o que por sua vez nos levou a uma interessante viagem ao encontro de seus saberes e fazeres, experiência esta que se constitui também em momentos de prazer, nos permitindo andar novamente por caminhos há tempos não percorridos, a reencontrar pessoas e lugares, bem como, a conhecer outras que na dinâmica própria da vida chegam e assumem o trabalho daqueles que já foram ou hoje ocupam novos espaços profissionais. São também sujeitos neste trabalho o ex-secretário de Educação e militante dos movimentos sociais organizados de Laranja da Terra, a coordenadora de Polo de Educação a Distância de Piúma/ES, uma tutora presencial do curso de Especialização em Educação do Campo, um representante do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e

uma militante do Movimento dos trabalhadores Sem Terra. A necessidade de ouvir as narrativas dos sujeitos que aqui trazemos, sobretudo, esses últimos, se deu ao longo da produção deste trabalho, em especial na sistematização da história da Especialização em Educação do Campo. Foi preciso ouvir diferentes sujeitos que neste processo ocuparam funções/trabalhos específicos e que contribuíram na sua elaboração, na tomada de decisões que se deram ao longo do percurso formativo.

1.2.2 Narrativas como Perspectiva Metodológica da Pesquisa

A narrativa, que durante tanto tempo

floresceu em meio artesão

no campo, no mar e na cidade

É ela própria, num certo sentido,

uma forma artesanal de comunicação.

Ela não está interessada em transmitir o

“puro em si” da coisa narrada

como uma informação ou um relatório.

Ela mergulha a coisa na vida do narrador

para em seguida retirá-la dele.

Assim se imprime na narrativa a marca do narrador,

como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamin, 1994, p.205

Como não nos sentirmos seduzidos pelas narrativas a partir de tão significativa expressão? Somos sim seduzidos a pensar numa outra perspectiva, não numa volta nostálgica ao tempo, mas numa outra possibilidade que possa se contrapor a este tempo, o tempo da informação, da falta de tempo, do desperdício da experiência (BENJAMIN, 1994). Somos convidados a pensar nossa própria vida, nossas relações e como temos conduzido nossas aprendizagens.

Em vias de extinção, como expressado por Benjamin (1994) a arte de narrar tem se tornado cada vez mais rara e, por conseguinte, a experiência que passa de pessoa para pessoa também tende a definhar. O que ocorre é um empobrecimento de histórias surpreendentes. Tudo já vem pronto e explicado. Por outro lado, Benjamin (1994) não nos propõe um retorno ou a recuperar uma experiência perdida, mas nos deixa como desafio a possibilidade de produzirmos uma experiência possível aos tempos de hoje.

Impulsionados pelo desejo da escuta dos sentidos dos professores-monitores-educadores do campo, compreendemos que para além de uma metodologia possível de pesquisa, as narrativas se constituem numa perspectiva que atravessa a pesquisa. Ou seja, seu uso aqui se faz pelo desejo de uma escuta acompanhada do narrador. Uma escuta que não se restringe a busca por informações de seu trabalho, de sua formação, mas uma escuta de sua história de vida (JOSSO, 2002) impressa por suas marcas, sentidos e experiências e que nos possibilita tecer aproximações e/ou distanciamentos com o fazer profissional do campo e as práticas formativas.

As narrativas das histórias de vida são aqui compreendidas por nós como a história de práticas em situação (BERTAUX, 2010) ou histórias de vida que pensam um projeto (JOSSO, 2002), ou seja, ao recorrermos às histórias de vida não a relacionamos a autobiografia, que por sua vez, narra a história de um sujeito individual em toda a sua existência, do nascimento até o momento atual. Trata-se, por outro lado, de uma narrativa de vida situada, a partir de um impulso que proporciona ao narrador e ao coletivo o adentrar de uma história

que se enreda em meio a personagens, sentimentos, conflitos, práticas e todo um contexto acerca do impulso que a motivou.

Na autobiografia, forma escrita e autorreflexiva, o sujeito que lança, solitário, um olhar retrospectivo sobre sua vida passada, a considerar na totalidade e como totalidade. Já na narrativa de vida, forma oral e espontânea, e, sobretudo, forma dialógica, o sujeito é convidado pelo pesquisador a considerar suas experiências passadas através de um filtro (BERTAUX, 2010, p. 49).

Nesta perspectiva o impulso das narrativas de nossos sujeitos é a profissão docente no campo, sua formação e sua relação com a história de vida dos sujeitos narradores. A perspectiva que se fez ao longo da escuta e da produção textual da narrativa foi dialógica. Os sentidos que aqui emergem são produzidos pela coletividade das narrativas dos sujeitos, dos sentidos expressos e produzidos na interlocução e dos que se forjam no processo de leitura deste trabalho, por quem quer que seja. Entendemos assim, que fazer uso da narrativa como metodologia de pesquisa é transgredir os parâmetros convencionais da pesquisa e fazer uma escuta atenciosa, intencional, dialogada e subjetiva das questões motivadoras do estudo.

Aprendemos com os autores que trabalham com as narrativas de vida que não há hipóteses a priori nessa escuta. Ao nos propormos a ouvir a história de vida sobre a formação do professor do campo somos desafiados a nos despir de a priori, cedendo lugar a uma escuta descomprometida com a busca de evidências que podem ou não confirmar possíveis hipóteses. O que está em cena é a experiência narrada, as escolhas realizadas pelo narrador para compartilhar e, em especial, neste trabalho os sentidos expressos pelos sujeitos e os produzidos por nós neste processo de escuta, transcrição e sistematização dialogada das narrativas em função das questões problemas motivadoras desta investigação.

Nesse sentido, nos perguntamos: como achar as palavras para aquilo que se tem diante dos olhos [...] Porém, quando elas chegam, batem contra o real com pequenos martelinhos até que, como de uma chapa de cobre, dele tenham extraído a imagem (BENJAMIN, 1995, p.203). O que fazer então com todas essas experiências narradas? Como elas agora podem nos ajudar na

compreensão dos processos formativos? Da profissionalização docente no campo? Enfim, como a produção narrativa das histórias de vida dialoga com minha pesquisa? Nos encontramos então, numa difícil situação que busca conciliar a beleza genuína da perspectiva das narrativas compartilhadas por Benjamin (1994) e a perspectiva de sua utilização na pesquisa, tal como formulam Bertaux (2010) e Josso (2002). É possível conciliar esses dois movimentos? Entendemos que sim. Nosso desafio é transitar em meio a essas perspectivas tecendo entre elas uma tênue trama que privilegia os sentidos-experiências narrados em diálogo com a busca de nossa pesquisa.

Para tanto, Bertaux (2010) nos propõe que o trabalho com narrativas possibilita a realização de uma análise das histórias à luz de nossa busca. Para ele é preciso uma escuta atenta, mais de uma vez e uma análise das transcrições dessas narrativas para a nossa produção escrita:

[...] é, sobretudo, pela análise das transcrições que as narrativas de vida revelarão progressivamente sua riqueza. Sua função será então uma profusão de indícios que permitam esboçar hipóteses após hipóteses (BERTAUX, 2010, p. 68).

Essas hipóteses, por sua vez, como já mencionadas anteriormente, não estão a priori, mas são entendidas como nossas produções a partir dessa escuta dialogada. Se constituem nos sentidos produzidos e não na validação ou refutação de hipóteses a priori. São elas que nos ajudarão a pensar as questões propostas na investigação.

O verbo contar se fez presente em muitas situações deste trabalho, o que por sua vez, segundo Bertaux (2010) significa que a produção oral do sujeito naquele momento assume a forma narrativa. Esta ao se dar delimita personagens, descreve suas relações recíprocas, traz à cena razões de agir, descreve contextos das ações e até mesmo formula julgamentos, sem necessariamente uma linearidade. Outrossim, uma narrativa de vida conta uma história de vida e elege para tanto uma sucessão espacial e temporal de fatos, acontecimentos, marcos, projetos e esta sucessão se constitui de algum modo na sua “coluna vertebral” (BERTAUX, 2010).

A coluna vertebral assim definida constitui a linha de uma vida. Essa linha não é assimilável a uma reta ou a uma curva

harmoniosa, como parece indicar o termo trajetória, frequentemente utilizado. Em sua maioria as existências são, ao contrário, sacudidas por força coletivas que reorientam seus percursos de maneira imprevista e geralmente incontrolável [...] enfim, inúmeros acontecimentos microssociais contingentes – um encontro imprevisto, numa ocasião inesperada, um acidente, uma doença crônica, o falecimento súbito de uma pessoa próxima – vêm também modificar o curso da existência (BERTAUX, 2010, p. 49).

Como nos afirma o autor, as linhas de vida narradas pelos sujeitos podem ser “linhas quebradas” no sentido geométrico do termo. São descontínuas, zigzagueantes e o pesquisador que recorre às histórias de vida tem consciência desse fenômeno.

Estabelecer um filtro motivador para as narrativas dos sujeitos significou então iniciar o diálogo a partir da apresentação da pesquisa, do trabalho em curso e das questões problemas que se fazem presentes na investigação. Foram elas que contribuíram para que os sujeitos delineassem sua narrativa a favor de histórias de práticas em situação (BERTAUX, 2010) ou histórias de vida que pensam um projeto (JOSSO, 2002), sendo este a formação e a profissão docente do campo, em especial os sentidos produzidos na Especialização em Educação do Campo. Empreender este momento foi deveras significativo, como sentar-se e escutar um conto. Conto este que se caracterizou por histórias reconhecidas por nós e outras extremamente reveladoras de questões que nem sequer imaginávamos... surpreendentes pelas peculiaridades e pelos desafios que nos deixam. O narrado nos trouxe a necessidade de repensarmos nossas temporalidades e espacialidades de formação e trabalho em prol da escuta do outro, contra a excessiva produção informativa que tem nos condicionado a reproduzir nesses espaçostempos a mesma dinâmica ativista.

Para esta escuta fomos ao encontro dos sujeitos, acordamos o diálogo, filmamos suas narrativas e transformamos as vozes em palavras que aqui seguem registradas, numa tentativa de captar e conversar com suas histórias e o proposto nesta investigação. Palavras que posteriormente retornaram aos sujeitos para novas e ainda possíveis interlocuções do dito e também do não dito.

Portanto, como nos afirma Bertaux (2010) a partir de Alfred Schutz “Toda experiência de vida comporta uma dimensão social” e nessa perspectiva encontra-se o espírito pelo qual as narrativas de vida, como testemunho da experiência de vida, podem ser colocadas a serviço da pesquisa. Trata-se de verdadeiras “jazidas de saberes” (BERTAUX, 2010) expressas nas palavras, sons, gestos dos narradores e que podem produzir conhecimento, neste caso orientadas pela intencionalidade do pesquisador. É o caminho que percorremos neste trabalho e que se apresenta nas páginas que seguem.

1.3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS QUE DIALOGAM CONOSCO COMO FIOS DE NOSSA PESQUISA

Como expressado anteriormente, muitas são as questões que estão entrelaçadas à de escuta dos sentidos da formação para o processo de profissionalização docente no campo. Desde o início em diálogo com nosso orientador percebemos, em alguns momentos, que ao nos debruçarmos junto às leituras e sustentados por nossas indagações motivadoras, acabamos por nos envolver num emaranhado de fios teóricos e metodológicos sem fim... um fio puxa o outro... no entanto, imaginamos que esse movimento é de fato assim! A multiplicidade de fios nos revela desde já a impossibilidade de esgotamento da discussão. Buscamos então, numa perspectiva temporal e espacial, dialogar com alguns desses fios, outros por sua vez, foram suscitados para diálogos futuros. Para tanto, optamos por trazer inicialmente algumas reflexões teóricas acerca dos principais fios que atravessam nossa discussão, configurando-se em aproximações que construímos com este referencial ao longo de nossa história de vida, formação, trabalho, estudo, militância...

1.3.1 Profissão Docente: Um Fio de Nossa Pesquisa

A partir das leituras realizadas, da participação em seminários e das aulas do doutorado, entendemos que em meio a essa pesquisa se fez necessário narrar

a história da profissão docente em seus diferentes momentos, pois foram nos fios desta história que buscamos os desvelamentos e os entrelaçamentos acerca da docência no campo e sua profissionalização. Para tanto, transitamos, sobretudo, entre os estudos de Nóvoa (1986), Vicentine e Lugli (2009), Foerste (2002) Simões, Correa e Mendonça (2011), e estes nos contaram a história da profissão docente no Brasil. Nesse sentido, ancorados na perspectiva das narrativas, tomamos como referência as pesquisas dos autores aqui citados e consideramos estas como narrativas escritas para a produção de nossa própria narrativa, esta dialogada com as questões atravessadoras de nosso trabalho.

Apoiados em Nóvoa (1986) nossa história foi narrada a partir do século XIX, pois segundo ele, é a partir da estruturação da escola moderna que passa a se configurar a história da profissão docente, como também afirmam Vicentini e Lugli (2009):

[...] é somente no âmbito da difusão da escola moderna que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente – que foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa- e as transformações pelas quais ela tem passado desde sua origem, no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações acerca do próprio trabalho (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 13).

Nesse sentido, o século XIX é compreendido por esses autores como o marco da institucionalização da escola pública e para tanto, a profissionalização da docência passa a ser empreendida pelas mudanças e exigências na formação docente, na organização das escolas, na contratação do professor, etc. Temos a partir daí o descortinar da configuração da profissão professor. É, portanto, essa história que registramos em nossa pesquisa como fio dialógico com as questões da formação e profissionalização do professor do campo. Entretanto, na produção de nossa escrita sentimos a necessidade de trazer para a discussão a história da constituição das Escolas Normais e sua importância como primeiro espaço criado especificamente para a formação docente, o que por sua vez, nos levou a retroceder no tempo cronológico estabelecido nesta pesquisa como marco. Entendemos que embora os autores registrem a

constituição do estado moderno como marco da profissionalização docente a constituição das Escolas Normais foi preponderante neste processo.

Buscamos também conhecer o conceito de *profissionalização* docente cunhado por autores que historicamente realizam essa discussão, bem como referenciam pesquisas neste âmbito: Para tanto recorreremos inicialmente a Enguita (1991) que concebe o termo profissionalização não como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de trabalho. Para ele um grupo profissional é uma categoria auto-regulada que oferece um trabalho realizado apenas por esta categoria.

Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela Lei. Isto é o que se denomina também exercício liberal da profissão. Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que se submeter a uma regulação alheia (ENGUITA, p.43, 1991).

Para Gauthier (2003), a *Profissionalização* é o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento dos saberes para a atividade profissional. Para este autor, a profissionalização demanda uma mobilização dos docentes em torno de seus próprios saberes, assumindo assim o papel de produtores de sua profissionalização.

Para Nóvoa (1986) Profissão docente pressupõe a articulação entre processo de formação, as instituições onde se atua, os conhecimentos, as condições para o exercício da docência e os diálogos da categoria com o estado.

Já Perrenoud (2001) entende *Profissão* como uma categoria com base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e com a explicitação dos próprios esquemas e de como desenvolvê-los e avaliá-los. Para ele, profissões de prestígio social requerem controle de qualidade desde a formação, o período de estágio até o exercício profissional. Requer ainda código de ética e conselhos que regulem o exercício profissional.

Ludke e Boing (2004), nos apresentam três conceitos a serem pensados neste debate: *profissionalidade*, *profissionismo* e *profissionalismo*. Para eles o termo profissionalidade está ligado às instabilidades do trabalho no contexto atual; o profissionismo ou corporativismo caracteriza-se por estratégias retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão, sobretudo, dos sindicatos, tornando-o um trabalho especializado; e profissionalismo que está ligado às normas da categoria e a opção pessoal por uma profissão.

E ainda, Popkewitz (1992), esclarece que não há unanimidade quanto ao significado universal das palavras profissão e profissionalismo.² Para ele não se trata de um conceito neutro, mas impõe uma interpretativa sobre o modo como as profissões funcionam.

Como é possível ver, os conceitos acerca da profissionalização possuem aproximações e distanciamentos que enriquecem nossa reflexão e requerem de nós uma interlocução entre pesquisa aqui proposta e as demandas de nossa realidade. Não se trata de assumir aqui todos os conceitos expostos, o que propomos é trazer a diversidade de compreensões que presentificam o debate e que nos ajudam a compreender melhor a complexidade que é a profissão professor.

Não obstante, destacamos que ao recorrermos à história da profissão docente os autores com os quais temos dialogado neste trabalho são unânimes em afirmar que é preciso superar a perspectiva de uma atuação docente pautada em princípios da vocação e do dom, pressuposto que permeou a definição de critérios de seleção de professores e discursos ainda presentes entre estes. Como também torna-se presente a ideia de que a profissão docente tem passado por um processo de proletarização, isto não só com a permissão do Estado, mas também com o recrutamento dele, que permitiu e permite ainda a atuação de professores leigos, sem formação específica. Tal prática ainda carrega uma visão naturalista da atuação do professor, como se este pudesse trabalhar pela vocação.

² Segundo Popkewitz (1992), foram debatidas num simpósio internacional sobre profissões, na Suécia nos anos 90, diferentes compreensões da palavra profissão com origens nas tradições aglo-americanas e nas europeias.

Outros autores ainda são unânimes em defender que a profissionalização docente passa pela construção da autonomia (NÓVOA, 1995), de saberes (TARDIF, 2000, 2002) ou competências (PERRENOUD, 2001).

Segundo Nóvoa (1995) a construção da autonomia para o processo de profissionalização passa pela formação continuada dos professores e da construção de momentos de reflexão, pesquisa, problematização nestes espaços e tempos, como uma possibilidade de romper com a visão de que alguns pensam e outros executam. Para ele esta prática estimula o nascimento de uma nova compreensão da função docente, para além do trabalho instrumental na escola, mas para uma nova cultura de profissionalização.

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade ... é fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação etc.). Se os próprios professores não se investirem neste processo é evidente que outras instâncias (Estado, Universidade etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente (NOVOA, 1995, p. 29).

Neste sentido, entendemos que esta abordagem nos permite refletir as condições de trabalho do professor do campo, o contingente de professores leigos ainda existentes em nossas escolas, a precarização e o desvio de função de muitos docentes, que acumulam atividades da docência, merendeira, servente, secretária, bem como a negação aos processos formativos.

Lelis (2008), discute em suas pesquisas os perigos que envolvem o controle político do trabalho docente, presente em alguns discursos sobre profissionalização, bem como, as ideologias que subjazem ao princípio da racionalidade técnica presente na própria definição da profissão docente. Seus estudos convergem com Foerste (2005) que nos alerta, com base em Tardif (2002) que há um risco de o movimento de profissionalização docente ser aprisionado pelas forças poderosas que buscam o poder do capital na perspectiva do neoliberalismo. Para Foerste (2005):

Os debates em torno da profissionalização sofrem influências diversas, que oscilam entre movimentos conservadores e outros de caráter mais progressista, que defendem uma visão mais crítica da escola, seu funcionamento interno e suas relações com a sociedade (FOERSTE, p. 102, 2005).

Desta forma, compreendemos que a profissionalização passa pela elaboração de políticas públicas mais efetivas para o aperfeiçoamento do exercício profissional desempenhado pelos professores, não recaindo apenas sobre eles a responsabilidade de sua profissionalização. Compreendemos também, que muitas políticas públicas, construídas sob o discurso da descentralização e democratização da escola e do fazer docente, acabam por imputar ao professor uma série de outras demandas de trabalho (CÔCO, 2010), configurando-se desta forma em fatores propulsores da precarização da profissão docente.

Ainda Lelis (2008), em suas proposições incentiva a busca pelo entendimento das significações atribuídas ao trabalho docente, ou seja, se trata de uma profissão plena, de uma ocupação semi-profissional ou uma ocupação em via de profissionalização? Para nós ainda ficam os questionamentos tais como: se existe uma profissionalização universal do professor, ou seja, se podemos afirmar que todos os docentes são profissionais ou semi-profissionais, ou trabalhadores em via de profissionalização; Como discutir profissionalização docente sem levar em conta a diversidade de contextos sociais, culturais e históricos que caracterizam o campo e a cidade. Tais indagações permeiam a discussão e as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, trazendo por meio de suas vozes sentidos que nos ajudam a pensar e a dialogar a partir de tais questões.

Ao longo da pesquisa vimos que grande parte dos autores não desassocia profissionalização de formação. Para Tardif (2002), em especial, a formação, entre outros, concebe materialidade aos saberes dos professores. Além da formação o saber docente é uma realidade social que se concretiza também por meio de programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. o autor nos desafia ainda a pensar a

pluralidade de saberes e suas origens, destacando o saber da experiência que contribui para o professor julgar sua formação.

Formação docente e profissionalização estão entrelaçadas neste trabalho. A formação, entre outras, compreendida como possibilidade de produção de sentidos acerca de seu fazer docente, de luta pela melhoria das condições de trabalho, como aprendizagem dos aspectos legais que regulam profissão, como formulação do arcabouço de saberes da profissão professor.

Portanto, os conceitos apresentados aqui acerca da profissionalização e ou profissionalização docente trazem diferentes perspectivas que nos ajudam a pensar na pluralidade de concepções que atravessam essa discussão, imprimindo assim, a complexidade da questão e a multiplicidade de fatores que interferem em sua constituição.

1.3.2 Produção de sentidos como fio atravessador da formação e profissionalização docente no campo

Pensar os sentidos produzidos pelas professora, educadora e monitora, sujeitos desta pesquisa acerca da formação Especialização em Educação do Campo e sua relação com a profissão docente nos levou, logo de imediato, à busca pela compreensão do que vem a ser a categoria Sentido.

Trata-se de um conceito trazido por importantes autores do mundo acadêmico e que nos seduziu, sobretudo, pela sua relação com a compreensão de experiência (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002) e pela compreensão subjetiva e histórico-social da palavra pelo sujeito (VIGOTSKI, 2005). Era isso que buscávamos, pensar as produções subjetivas, diferentes e diversas dos sujeitos professor-educador-monitor da Educação do Campo, que por sua vez, atua profissionalmente em diferentes experiências de Educação do Campo, compreendendo assim que esta diversidade nos possibilitaria um encontro com sentidos igualmente diversos, enriquecendo assim nossa própria produção de sentidos e experiências.

Como primeiras palavras, trazemos aqui o entendimento de Larrosa (2002) que cunha um binômio experiência/sentido e tece sobre este uma compreensão de que produzir experiência é sentir, de que a experiência é o que nos passa, o que acontece ao sujeito e o que o toca. Todos os dias muitas coisas acontecem, mas nem todas nos tocam. Essa perspectiva pauta-se na denúncia de Benjamin (1994) sobre a pobreza de experiências do mundo contemporâneo e do periodismo, fabricação da informação e da opinião.

Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual e o sujeito coletivo, esse que teria que fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública (LARROSA, 2002, p. 19).

Nessa perspectiva não há espaço para a experiência/sentido, pois a informação toma conta da sociedade, fabricando opiniões e levando-as às pessoas por meio de seus recursos de comunicação.

Benjamin (1994) distingue então informação de experiência. Temos muitas informações, buscamos excessivamente o saber pronto e acabado, mas vivemos poucas experiências e, como afirmado nas páginas anteriores, perdemos nossa capacidade de compartilhar as experiências por meio das narrativas.

A experiência/sentido do qual nos fala Larrosa (2002) tem se tornado cada vez mais difícil pelo excesso de informação, pela ausência de tempo e pelo excesso de trabalho. Somos intimados a não perder tempo, a produzir e dar respostas a todo momento, o tempo deve ser aproveitado em função dos resultados a serem dados. O professor, aluno, escola, todos vivem o momento da produção e da demonstração dos resultados de seu fazer. Estamos também envoltos nessa lógica. O autor ainda, nos coloca que experiência não é sinônimo de trabalho como compreende a sociedade. O trabalho atual é um fazer que “pretende conformar o mundo natural, quanto o mundo social e

humano, tanto a natureza externa, quanto a natureza interna, segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (LARROSA, 2002, p. 19).

A experiência/sentido, por sua vez é a possibilidade de que algo nos toca, nos aconteça e requer de nós um desacelerar e parar.

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.20).

Nessa perspectiva o sujeito da experiência é receptivo, aberto, passivo à escuta, paciente e com disponibilidade. É incapaz de experiência, segundo Larrosa (2002) aquele a quem nada acontece, a quem nada lhe sucede ou passa... nada lhe afeta, ameaça ou ocorre.

A compreensão de saber da experiência em Larrosa (2002) também fertiliza nossos estudos a partir do entendimento de que este se dá entre o conhecimento e a vida humana. Não o conhecimento tal como concebemos hoje em sua função utilitarista, mas um conhecimento fundado no saber da experiência, que se produz nos modos como vamos respondendo ao que nos acontece ao longo da vida e nos modos como vamos dando sentido ao que nos aconteceu. Não se trata de um conhecimento que emite uma verdade generalizada do que vem a ser as coisas ou modos de agir e pensar, mas o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual e coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (LARROSA, 2002, p. 27).

Desta forma, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, situado em contexto, relativo, inacabado, daí a sua importância em nossos estudos,

pois o que nos interessa é a escuta dessas experiências/sentidos, trazidas pelos sujeitos em suas narrativas e em diálogo com a sua vida e profissão. As experiências/sentidos descritas no trabalho são assim consideradas porque ao serem expressas em palavras ganham a notoriedade do sentido que lhes atravessou.

A expressão dos sentidos se deu nas narrativas por meio do tom da voz, gestos e palavras. Mas não foi qualquer palavra, foram palavras escolhidas, carregadas de sentidos, expressas na capacidade humana da linguagem. Nessa perspectiva, encontramos em Vigotski (2005) subsídios para compreender tal questão.

À sua luz, sabemos que o ser humano se constitui sujeito por meio da linguagem. Por meio dela ele atribui significados aos eventos, denomina objetos, seres, interage e se produz como sujeito histórico e social. O pensamento de Vigotski (2005) ocupa lugar importante em nossas discussões pela distinção que estabelece entre significado e sentido. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, que por sua vez, evolui de acordo com a cultura e história do sujeito, não sendo este cristalizado.

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento (VIGOTSKI, 2005, p. 151).

O que nos seduz é a compreensão de que não há um lugar fixo na relação entre pensamento, palavras, significado e sentido. Essa relação se dá num tempo e espaço histórico e social.

Sobre o sentido, categoria teórica de nossa investigação, Vigotski (2005) afirma ser este uma elaboração provisória do sujeito, situada sócio e historicamente, firmada também em função dos interlocutores e os eventos, podendo ser revisitado e tornar-se novo e outro em situações diferentes. Para ele, uma

palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o sentido.

Sua base filosófica no materialismo histórico-dialético nos permite compreender o fenômeno do pensamento e da palavra de uma forma muito diferente do que pregavam as demais correntes psicológicas de sua época e que ainda hoje se fazem presente no contexto educacional. Vigotski (2005) traz em suas elaborações o homem situado no meio histórico-cultural e social. Seus significados e sentidos produzidos são, por sua vez, igualmente histórico-culturais e sociais e não apenas uma habilidade expressa em palavras pela capacidade de linguagem que possui.

Desta forma, ao escutarmos os sujeitos deste trabalho, nos encontramos com as experiências/sentidos (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002) partilhados em suas narrativas, e também com palavras carregadas dos sentidos (VIGOTSKI, 2005) produzidos em suas histórias de vida e profissão docente no campo.

Vimos ao longo de nossas leituras, escuta e produção escrita uma aproximação significativa entre os autores, sobretudo, pela atribuição subjetiva do sentido, seja este em relação à experiência ou em relação à palavra que expressa o sentido, bem como, o condicionante histórico-cultural e social como preponderante nessa discussão. Buscamos a produção de sentidos dos sujeitos professor-monitor-educador nesse tempo histórico-cultural e social, mas também nos espaçostempos de cada um que aqui se faz presente, com sua voz, seus saberes, suas experiências e seus sentidos.

1.3.3 A Educação do Campo e Formação Docente: Fios de nossa pesquisa

Parece que foi ontem, mas lá se vão quase cinco anos de construção. Um tempo com muitos desafios e possibilidades. Estamos aprendendo no exercício da dúvida, do diálogo, de fazer e receber críticas, de construir parcerias, de receber e de dar apoios, de pensar profundamente articulado com o sentir. Uma experiência coletiva, construída com o trabalho de muitas pessoas (ROCHA, 2009, 18).

A citação da professora Maria Isabel Antunes Rocha acerca de sua experiência com o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais é aqui registrada porque nos traduz de forma significativa o que é a Educação do Campo: Um projeto pautado no diálogo, na aprendizagem coletiva, na construção das parcerias, que desafia e envolve pessoas. Para além de um conceito ou de um projeto em evidência, como temos discutido atualmente, a Educação do Campo é um movimento genuinamente instituinte (LINHARES, 2010), que nasce com o desassossego dos povos do campo, que denuncia as negligências vividas por docentes e alunos, estes segregados de políticas que os reconheçam como sujeitos. Uma Educação que discute o território como espaço da cultura, da produção de saberes, onde a terra é respeitada como fonte de vida e não de exploração. E ainda:

Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural; defendemos o campo como lugar de vida, cultura produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo. Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no campo e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção, à cultura, aos valores, identidades e às diversidades (DOC. II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.02).

Nesse sentido, a Educação do Campo nessa pesquisa é compreendida não apenas como cenário onde se passam as experiências de nossos sujeitos, mas como um viés que atravessa e interroga nossas discussões. Buscamos nas produções sistematizadas por teóricos que caminham com os movimentos sociais do campo como Arroyo (1999, 2007, 2012), Foerste (2004, 2005, 2008), Oliveira (2005, 2011), Rocha (2009, 2010) e Caldart (2002, 2004, 2006)

sustentação para essa discussão, pautados na compreensão de que suas reflexões vêm contribuindo, junto aos movimentos sociais, na construção de um projeto nacional de Educação do Campo em contextos diversos e práticas plurais. Entendido aqui não como único, vinculado às especificidades particulares de um movimento em exclusivo, tampouco como oposição ao urbano e/ou construção de um teórico em particular (MERLER et al, 2012), mas como um projeto coletivo, produzido nas experiências das escolas multisseriadas do campo, nas escolas do MST, famílias agrícolas, comunitárias rurais, enfim, uma produção pensada com os sujeitos dessas diferentes experiências do campo, produzindo dessa forma o reconhecimento da diversidade do campo brasileiro.

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma - o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação -, também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo (ARROYO, *apud* KOLLING, 1999, p. 08).

O processo de colonização sofrido pelo Brasil trouxe como consequência a exclusão e impulsionou a luta dos movimentos sociais. Somos uma das maiores potências em produção agrícola e nossa extensão territorial também ocupa um dos primeiros lugares, entretanto, problemas como trabalho escravo e exploração infantil, fome, miséria, analfabetismo, saneamento básico, reforma agrária, continuam ocupando a pauta dos movimentos organizados e o pleito por políticas públicas que venham ao encontro da minimização das desigualdades sociais impostas pelo modelo social e econômico ao qual estamos submetidos.³

³ O Brasil destaca-se quanto à extensão territorial, ocupando o quinto lugar do mundo, por isso é considerado um país de dimensão continental. O espaço geográfico ocupado representa 5,7% das terras emersas do planeta, com uma área de 8.514.876,6 km².

Nesse sentido, os estudos de Oliveira e Barbosa Filho (2011) nos afirmam que as condições de vida das pessoas no campo e nas cidades do Espírito Santo trazem em seus indicativos as marcas desse processo que historicamente perpetua as desigualdades e que desafiam a capacidade do estado brasileiro de garantir o direito de todos.

A dívida expressa nos dados disponibilizados pelo censo demográfico do Espírito Santo (IBGE, 2010) revela que da população total 3.514.952 habitantes, temos 583.480 pessoas que vivem no campo, sendo que 9,7% dessa população vive em condições sub-humanas com rendimento mensal per capita de R\$ 1,00 a R\$ 70,00. São 209.769 pessoas, de 15 ou mais anos, não alfabetizadas vivendo no campo, o que indica uma estreita relação entre pobreza e analfabetismo (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011).

É contra esta situação de exclusão e de reconhecimento da educação no campo do direito dos sujeitos (ARROYO, 1999) que emerge o Movimento da Educação do Campo. Pautados em pressupostos de Paulo Freire, entre outros, o movimento defende a ideia de que a Educação pode se constituir num fator de transformação de pessoas e seu entorno. Não sozinha, é claro, mas sem ela não é possível transformar a sociedade em que se vive (FREIRE, 1977, 1996, 2005).

Para além deste pressuposto, a prática das instituições vinculadas ao Movimento Nacional da Educação do Campo pauta-se em Freire (1977a, 1977b, 1996, 2005) porque se contrapõe à educação bancária e engendra outras possibilidades na relação de produção dos saberes entre educadores e educandos. Firma a concepção urgente de romper com as práticas opressoras que se dão nas relações sociais e cunham novas formas de organização a partir da coletividade do movimento. Não obstante, os temas geradores se presentificam como norteadores do processo ensino-aprendizagem e este num estreito vínculo com a realidade sócio-histórico e cultural dos educandos.

A Educação do Campo, nessa perspectiva é entendida neste trabalho como amplo movimento nacional, nascido da mobilização das bases, que emerge da luta e militância dos excluídos da sociedade, que buscam a garantia desse direito a partir do reconhecimento da diversidade que é o campo no Brasil. Uma

Educação que tem na marcha e na ocupação, nos espaços improvisados a busca pela produção e compreensão dos sentidos da luta por uma Educação do Campo (OLIVEIRA, 2005) que se produz para além dos muros da escola e por isso não busca apenas um direito à escolarização, mas o protagonismo dos sujeitos e a transformação das relações educacionais.

Falar em Educação do Campo é colocar a escola de qualidade para além dos aspectos metodológicos. Será necessário trazer o protagonismo, em todas as dimensões e estruturas do fazer educativo, bem como ampliar a escola com a produção da vida política, social, cultural e econômica. Significa dizer que deve haver comprometimento com a educação como lugar de tensões, de tomada de posições, de conflitos (GONÇALVES, ROCHA; RIBEIRO, 2012, p. 59).

Entendemos assim o “Campo” como categoria de organização social e política de trabalhadores que lutam pela terra e vivem da terra e os sujeitos dessa educação são os sujeitos da resistência no e do campo (CALDART, 2002).

No Movimento da Educação do Campo se produz em meio a um quadro complexo de lutas, que buscam como garantia o direito a políticas públicas de saúde, agricultura, moradia, transporte, entre outros, e que se apresentam como desafio político e acadêmico (MERLER, FOERSTE, SCHUTZ-FOERSTE, 2013).

Não obstante, o trabalho enquanto produtor da existência humana, concepção filosófica marxista, é segundo Arroyo (1999) o ato produtivo que nos faz pessoas e por isso os movimentos sociais do campo compreendem que os processos educativos passam pelo conjunto de vivências, experiências.

É a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz pessoas. A terra é mais do que a terra, a produção é mais do que a produção, porque ela produz a gente: a cultura da roça, do milho, é mais do que a cultura, é o cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural (ARROYO, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, Foerste (2004) destaca a importância dessas experiências produzidas pelos diferentes movimentos sociais do campo no subsídio de um

projeto de Educação, que ajuda a pensá-la no bojo da especificidade cultural, social e econômica do campo e da cidade.

A Educação do campo, nesse sentido, contrapõe-se aos projetos homogeneizantes da cultura e dos processos educativos, projetos esses que desconsideram a diversidade cultural e que contribuem para a perpetuação do pensamento que atribui ao campo o lugar de atraso, vida arcaica, do jeca tatu, homem do mato, dos desprovidos de cultura, ignorantes e coitados. Uma grande lista de adjetivos pejorativos que traduziram e ainda traduzem o pensamento do projeto de desenvolvimento urbano-industrial que se valeu do descredenciamento dos povos do campo e seu modo de vida em favor de seu fortalecimento.

Nessa perspectiva, o Movimento Nacional da Educação do Campo se forja como espaço-tempo de luta contra quaisquer formas de negação do humano, inicia-se na escola, mas não se esgota na mesma (CALDART, 2002).

À luz de Foerste (2004) inspirado em Paulo Freire, compreendemos também que a Educação do campo como prática coletiva constitui-se como prática do diálogo libertador, em cujo processo educandos e educadores constroem-se e são construídos pela dinâmica do próprio movimento. Ainda na concepção Freiriana, tem-se o pressuposto de que os sujeitos são históricos, autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir das contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de sua existência.

Nessa perspectiva a Educação do Campo se contrapõe a modelos pedagógicos que são instituídos nas escolas e também na formação de seus professores e educadores que deixam de considerar essa dimensão.

Desta forma, ao adentrarmos à questão da formação docente no campo, vimos no decorrer do estudo que esta tem conquistado visibilidade nas discussões, sobretudo, a partir da criação dos cursos de Pedagogia da Terra e/ou Licenciatura em Educação do Campo. A defesa é por uma formação que supere uma visão generalizada da docência, que se contrapõe à perspectiva

do ruralismo pedagógico da década de 1940 e vá ao encontro das diversidades dos coletivos humanos (ARROYO, 2012).

Pensada no bojo dos movimentos sociais, a formação docente, caracterizada em algumas discussões e pesquisas como formação de educadores, tem se sustentado no pressuposto, entre outros, de que regulamentar a formação do educador-professor por meio de uma única diretriz é fechar-se à diversidade e permitir apenas as adaptações curriculares possíveis de serem realizadas. A luta é pelo reconhecimento dos saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais, legitimando-os como componentes imprescindíveis na formação dos docentes-educadores.

[...] os movimentos sociais, ao defenderem a especificidade da formação docente, não defendem uma função genérica nem um currículo único com devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas supera a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo (ARROYO, 2012, p. 360).

Ao recorrermos à história da Educação do Campo no Brasil, nos deparamos com um processo tardio de escolarização, essa como adaptação do urbano ao rural, sob condições precárias de acesso e de funcionamento.⁴ O que por sua vez ainda se faz presente nos dados estatísticos atuais, que denunciam a ausência de condições de trabalho, índices altos de evasão e repetência, professores leigos, entre outros. É inimaginável que em pleno século XXI ainda existam escolas sem luz elétrica e sem água potável.

Quadro 1- Escolas do Campo - Situação

Censo Escolar-Inep-2010	Total	Urbana	Rural	% Rural
Educação básica	158.650	79.928	78.822	49,7
Até 10 alunos	6.394	250	6.138	96,0

⁴ Na dissertação de mestrado sob o título Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância, de minha autoria, realizamos um panorama sobre a Educação do Campo no Brasil da República aos tempos atuais.

Até 50 alunos	50.018	3.942	46.076	92,1
Proinfo rural	69.484	42.707	26.540	38,19
Com internet	63.062	57.313	5.749	9,1
Internet banda larga	51.548	48.247	3.301	6,4
Sala de recursos multifuncionais	23.566	19.813	3.753	15,9
Acessibilidade física	28.650	25.398	3.252	11,4
Turmas multisseriadas	47.900	3.186	44.714	93,3
Sem energia elétrica	13.108	52	13.056	99,6
Sem água potável	19.856	9.015	10.841	54,6

Fonte: Pronacampo, 2012.

Esses dados foram divulgados recentemente no lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e revelam as mazelas pelas quais as escolas do campo vêm sendo destinadas.⁵ Seu percentual em relação ao urbano evidencia o trabalho que há pela frente para além da minimização desses números, mas, sobretudo, na construção de uma nova realidade.

Segundo Arroyo (1999, 2007) o direito à Educação dos sujeitos do campo é um direito humano que independe de toda a diversidade, inclusive territorial, pois o lugar onde se vive não pode condicionar direitos. Outrossim, na garantia do direito à Educação do Campo e no empreendimento das políticas públicas que efetivem esse direito, a formação docente não pode ser desconsiderada, mas deve ser pautada como imprescindível, sobretudo, a partir dos dados que denunciam o alijamento desses sujeitos dos processos formativos.

Especificamente sobre a formação dos professores, os dados nos mostram:

Quadro 2 – Formação de professores

⁵ Lançado em 20 de março de 2012 e de acordo com a proposta do governo federal o Pronacampo estabeleceu um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.

Censo Escolar-Inep-2010	Total	Urbana	Rural	% Rural
Total de professores	1.598.076	1.292.250	305.826	19,1
Fundamental incompleto	3.453	2.256	1.197	34,7
Fundamental completo	6.067	2.543	3.524	58,1
EM Magistério	350.769	210.793	139.976	39,9
EM específico indígena	4.010	2.012	1.998	49,8
Ensino Médio	113.165	76.756	36.409	32,2
Superior completo	1.120.612	997.890	122.722	11,0

Fonte: Pronacampo, 2012.

Nessa perspectiva, a discussão sobre formação do professor do campo não prescinde de uma análise dessa realidade. A defesa pela formação se justifica, segundo Arroyo (2012) não somente para a correção histórica da desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação de suas escolas e profissionais, mas passa a ser defendida como uma proposta em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica dos povos do campo.

1.3.4 Formação docente no Campo e a defesa pela especificidade

Nossos estudos nos mostram que a discussão acerca da Formação Docente do Campo não é algo inaugurado nos últimos anos, mas se faz presente ao longo da história da Educação Brasileira, desde o Ruralismo Pedagógico da década de 30, perpassando pelas ações governamentais das Missões Rurais da década de 50 e 60; pelo Movimento de Educação de Base; a criação das Escolas Normais Rurais e posteriormente os cursos de magistério rural, como também a instituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até as conquistas mais recentes que regulamentam atuação nas Escolas do Campo, como as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. O que por sua vez, ganhou maior força com a instituição de políticas públicas igualmente

específicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Há um interessante percurso produzido neste sentido, obviamente com diferentes perspectivas que colocam nessa trajetória interesses diversos na defesa por uma formação específica de docentes para o meio rural e/ou para o campo, ora constituindo-se como políticas compensatórias de fixação do homem no campo e ora como políticas que podemos aqui denominar de contra-hegemônicas enquanto proposições dos movimentos sociais organizados do campo.

Destacamos desde já, que no limite deste texto, não temos aqui o propósito de discutir cada uma dessas ações e seus respectivos objetivos, nem tampouco nos debruçarmos em análises acerca de seus interesses e a serviço de qual projeto estavam. Nosso objetivo, neste momento, é pensar a Formação Docente do Campo, a partir do discurso pela defesa da sua especificidade em contraposição a uma formação generalizada, pois ao longo deste trabalho nos pautamos pelo reconhecimento da diversidade histórica, cultural e social dos povos do campo, o que por sua vez, nos motiva a pensar na especificidade também da docência e seus processos formativos. Muitos são os questionamentos em torno dessa defesa: Por que lutar por uma formação específica de professores do campo? Uma formação específica não reduziria a capacidade de diálogo com outras experiências? Não contribuiria para a formação de guetos dentro da própria educação?

Questões como essas perpassam as discussões atuais nos processos formativos, nos movimentos sociais e nas pesquisas acadêmicas.

Ao nos propormos a pensar a especificidade na formação docente do campo, buscamos em nossa história alguns marcos que foram propulsores nessa defesa, entre eles: a Criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) na década de 60 e a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais em São Mateus, o que por sua vez, deu origem ao setor de educação do MST, na década de 80. Entendemos que esses marcos se configuram como propulsores de uma formação específica de professores porque suas práxis passaram a

demandar continuidade dos processos formativos ao encontro de suas discussões e necessidades materiais.

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma entidade filantrópica, pioneira na Pedagogia da Alternância no Brasil criada em 1969, em Anchieta/ES, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande, lideranças comunitárias e políticas. Sua criação se deu sob o principal objetivo de *“Promover o homem rural, por meio da saúde, educação e ação comunitária, bem como, fixá-lo à terra, evitando assim o êxodo”*. Objetivo este que emerge a partir das necessidades colocadas neste contexto que expulsava homens, mulheres e jovens de sua terra a procura de melhores condições de vida nos centros urbanos. Nessa perspectiva, o MEPES nasce com três importantes frentes de trabalho: A educação, saúde e ação comunitária.

Nesses 46 anos de atuação do MEPES, sua principal ação está voltada para a Educação do Campo, por meio do trabalho da Pedagogia da Alternância praticada por alunos, monitores, pais e parceiros da formação nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Construídas sobre, entre outros, pressupostos Freirianos, em sua práxis as EFAs buscam empreender um projeto de formação dos jovens para a transformação de suas realidades, com vistas não mais ao objetivo inicial de educar e fixar o homem a terra, mas com o compromisso de uma educação que caminha no sentido da formação integral para a vida, para o mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2006).

Neste sentido, a preocupação com a formação docente específica se fez presente desde o início do surgimento do MEPES, não somente por se tratar de um trabalho com uma pedagogia diferenciada, mas, sobretudo, pela identificação da ausência de uma discussão nos processos formativos dos docentes de suas escolas sobre as especificidades culturais, econômicas, geográficas e sociais do campo. Era preciso garantir uma formação que trouxesse essas questões.

Em meio a esse debate, outro marco significativo no estado do Espírito Santo foi o fato do estado ter sediado o primeiro encontro nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais que, por sua vez, criou o setor de Educação do MST em 1987, afirmando a necessidade de empreender junto à

luta pela terra uma educação pautada nos princípios e na dinâmica do movimento, como também a garantia de uma formação específica para os seus educadores. Toda essa discussão contribuiu para a formação da primeira turma de Magistério do MST, no município de Braga/Rio Grande do Sul, em 1990 e posteriormente para a criação do primeiro Curso de Pedagogia da Terra, em Minas Gerais em 1998, esta também como uma possibilidade de formação específica em Nível Superior para educadores do MST e de outros movimentos ligados à Educação do Campo, como as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais.

[...] as primeiras preocupações e iniciativas educacionais realizadas nas ocupações se consubstanciaram na realização do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que aconteceu em julho de 1987 no município de São Mateus/ES, que contou com representantes de sete estados, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados. O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos Sem Terra. Neste encontro, o MST, atendendo a pressão de sua base social, tomou para si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos a assentamentos conquistados através de sua luta. Nascia, então, o Setor de Educação do MST, que marca o início da articulação nacional do movimento na área educacional (PEZZIN, 2007, p. 69).

A Universidade Federal do Espírito Santo também foi palco das reivindicações pela formação específica para os Educadores do Campo, o que resultou na oferta de duas turmas de Pedagogia da Terra, a primeira no final de 1999 pela parceria entre o Movimento Sem Terra/Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo – MST/CIDAP, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – INCRA/PRONERA e a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (ZEN, 2006), atendendo assim a uma significativa demanda docente do campo, esta de diferentes movimentos e instituições que trabalham em escolas da alternância, quilombolas, multisseriadas e do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST).

[...] foi no início o MST e depois outras organizações presentes no meio rural (Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Escolas Família Agrícolas - EFAs, Sindicatos de Trabalhadores Rurais - STRs...) que pleitearam e conseguiram, com muita

mobilização e luta, o reconhecimento e a implantação/efetivação de um curso que lhes desse a formação necessária às peculiaridades e necessidades do campo, tanto instrumentalizando-os em seus afazeres cotidianos em sala de aula, como na produção imaterial a que se vêem sujeitos uma vez que devem produzir intelectualmente, utilizando-se enormemente da criatividade, do conhecimento, da informação, da comunicação e da imaginação (SANCHES, 2011, p. 67).

Desta forma, é possível entender que a defesa por uma formação docente especificamente do campo não é um debate recente, nem tampouco caminha descolado da história da educação brasileira e de seus projetos políticos. Trata-se de um legado importante, que ao que nos parece, tem no contexto atual maior visibilidade em função das importantes conquistas que se materializam a partir da luta e organização, que conseguiu garantir na agenda das políticas públicas pleitos significativos e que hoje se configuram como conquistas dos movimentos organizados e que se efetivam no âmbito da graduação, especialização e aperfeiçoamento.

Na pesquisa que realizamos acerca da produção acadêmica brasileira sobre a formação docente do campo, sistematizada no capítulo dois deste estudo, encontramos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2002 a 2011, 57 trabalhos que tratam dessa questão, um número pequeno num universo de 3.381 pesquisas subtraídas do filtro *Assunto* Formação de Professores do Campo, o que denuncia desde já a invisibilidade das práticas educativas do campo, bem como de seus processos formativos docentes. Dentre os trabalhos encontrados, a defesa pela especificidade na formação docente do campo aparece em 78% dos mesmos, advogando, sobretudo, a favor dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Isso nos revela, entre outros, que a discussão sobre a necessidade de uma formação específica para docentes-educadores do campo é pauta das agendas dos movimentos sociais e instituições que trabalham com Educação do Campo, universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, pois esta vem se constituindo como uma importante conquista nos últimos anos, sobretudo, no que se refere às demandas apresentadas e às políticas que chegam com proposições ao

atendimento a essa necessidade, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012.

A defesa pela especificidade formativa nos desafia a mergulhar na possibilidade do entendimento desse pleito. Entendemos, a priori, que ao defendermos uma formação a partir da ideia da especificidade somos motivados a sustentá-la em pressupostos que possam contribuir para a construção de processos formativos que garantam essa especificidade em contraposição a uma perspectiva generalista de formação. Esta, por sua vez, em diálogo com outras realidades, não caindo assim nas armadilhas do dualismo que segrega e distancia docentes do campo e da cidade. Mas como não incorrer nessa armadilha? Que discursos e práticas produzir para garantir a especificidade cultural, social e econômica do campo na formação de seus docentes sem estabelecer uma segregação dos saberes do campo e da cidade? Ou de especificar por demais a formação docente restringindo a sua atuação a um contexto? A luta pela especificidade é possível, mas em processos distintos de formação? Uma coisa é pensar a Formação Inicial, outra a Formação Continuada? Seria garantir uma formação específica acerca da Educação do Campo ou seria garantir a especificidade do campo na formação do professor?

Tais indagações nos inquietam e nos levam a dialogar com autores que vêm defendendo a necessidade da formação específica do campo como uma política afirmativa de direitos (ARROYO, 2007, 2012; MOLINA, 2010; ROCHA, 2009, 2010).

Um dos principais pressupostos colocados é de que a Educação do Campo é um projeto de educação escolar que se articula com projetos sociais e econômicos do campo, transformando-se em instrumento de luta para a conquista dos direitos dos cidadãos.

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que

reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida (ROCHA, 2009, p. 40).

A escola do campo como acima afirmado demanda uma formação de seus docentes em convergência com o seu papel social e político. Essa perspectiva ganha força com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394-96 e com a resolução CNE/CEB nº 01 DE 03 DE ABRIL DE 2002, art. 12, § único, que recomenda aos sistemas de ensino o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes do campo. Recomenda, ainda, em seu artigo 13, que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária.

Nesse sentido, as normativas que aqui trazemos nascem das demandas dos movimentos e se configuram como possibilidades de legitimar o pleito pela especificidade, colaborando como amparo legal para o respaldo necessário na elaboração de políticas, programas e projetos de formação de professores do campo.

Experiências produzidas na universidade no âmbito da formação de professores-educadores do campo a partir de suas realidades de vida e trabalho, impôs o desafio de desconstruir o modelo centrado na Licenciatura para Disciplinas e construir uma proposta que considerasse a atuação profissional docente por área do conhecimento, o que por sua vez, nos revela que a especificidade não significa redução de saberes ou excessiva especialização.

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Nesse sentido, a demanda de formação 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).

É comum vivenciarmos os discursos e as práticas que promovem as adaptações, tanto no âmbito da formação docente do professor do campo, quanto ao seu fazer na escola. A ideia que perpassa é de que o campo é uma extensão, um arremedo da cidade e de que a ele bastam as adaptações do que foi bem sucedido no urbano para que o sucesso se faça presente.

Nossa luta, portanto, é pelo reconhecimento dos saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais, legitimando-os como componentes imprescindíveis na formação dos docentes-educadores.

...os movimentos sociais, ao defenderem a especificidade da formação docente, não defendem uma função genérica nem um currículo único com devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo (ARROYO, 2012, p. 360).

Para além desse pressuposto, a formação de docentes-educadores do campo pauta-se no entendimento de que a especificidade garante aprendizagem da docência a partir dos saberes da terra, das práticas da militância, do valor do trabalho, repolitizando desta forma os currículos e incorporando junto aos mesmos novas temporalidades formativas, que se dão para além do espaço da universidade em tempo escola e tempo comunidade.

[...] o professor é transformador quando pauta seu trabalho a partir de um 'ethos profissional', que se constrói na ação dialógica traduzida pela prática da solidariedade e colaboração. Quer dizer, o professor tem orgulho do trabalho que realiza porque sabe que não está sozinho, mas unido nas lutas coletivas dos movimentos sociais que impulsionam novas articulações políticas dos oprimidos por uma sociedade mais humanizada e justa para todos [...] (FOERSTE, 2008, p. 121).

O discurso pela especificidade na formação docente justifica-se também na necessidade do reconhecimento da pluralidade, o que inicialmente nos parece contraditório. Como pensar em pluralidade se a defesa é pela especificidade? No entanto, firmar posição favorável a formação docente do campo é se contrapor a uma formação generalista que não reconhece a pluralidade de contextos do trabalho docente. O campo brasileiro é diverso e rico em práticas pedagógicas, sejam as escolas do Movimento dos Sem Terra (MST), das Escolas Famílias Agrícolas, por meio da Pedagogia da Alternância, Casas Familiares Rurais, escolas multisseriadas, Comunitárias Rurais... Enfim, uma pluralidade de espaçotempos que têm suas práticas ocultadas nos cursos de Pedagogia, que por sua vez carrega uma perspectiva generalista urbana de formação, ou seja, com as atuais diretrizes o egresso do curso de pedagogia torna-se habilitado a ser gestor escolar, pedagogo, professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

É, portanto, contra essa perspectiva generalista de formação que o Movimento da Educação do Campo se coloca. Defende a pluralidade de contextos, o diálogo necessário entre eles e a simultânea garantia das aprendizagens de suas especificidades para uma atuação em convergência com as demandas das plurais realidades.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo, segundo Arroyo (2012) e Rocha (2009) têm nos revelado ainda duas questões importantes que pouco se fazem presentes na perspectiva generalista de formação de professores: o protagonismo discente e o trabalho como princípio formativo. Docentes quando ocupam os espaços da universidade, tornando-se discentes, carregam junto de si toda a sua história de vida e identidade, imprimem no fazer cotidiano das aulas a mística, a militância e colocam-se como sujeitos de produção de saberes, num diálogo entre academia e a vida, fazendo com que se aprenda a partir desta última não para o mercado do trabalho, mas para o mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2006). Desta forma, a organicidade do curso, as tarefas que são assumidas refletem um compromisso dos sujeitos com uma formação docente que extrapola a ideia de formar para o emprego, ideia esta fortemente defendida pelo capital. A formação para o mundo do trabalho incorporada nas práticas formativas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo,

diferentemente, situa o conhecimento no mundo material da produção humana (NETO, 2009).

Neste sentido, mais uma vez Arroyo (2007) nos chama a atenção para o contexto atual e afirma a necessidade do estado assumir o seu papel na garantia dos direitos dos povos. Para ele, a educação que se busca construir no campo nada tem a ver com o atendimento das demandas do mercado, mas se coloca como direito não apenas aos saberes, a formação profissional, mas a permanência na terra. Desta forma, na defesa por políticas públicas que garantam o direito a educação do campo, o autor que dentre das políticas que devem ser empreendidas na garantia do direito à educação do campo, a formação docente é imprescindível.

1.3.5 Defender a Especificidade sem cair no Isolamento

Toda a discussão acerca da defesa pela especificidade formativa nos leva a um inquietante desafio que é, como afirmado no início deste texto, pensar numa formação docente que garanta a materialidade dos pressupostos afirmados, mas que simultaneamente não caia no isolamento de suas práticas e saberes.

Entendemos que a luta é legítima, que ainda temos um importante percurso na correção do tratamento dispensado à Educação do Campo, que condicionou as escolas e a formação docente a índices de significativa precariedade, daí a relevância de políticas afirmativas que possam contribuir nesse sentido, colocando assim em cena práticas historicamente ocultadas e políticas específicas às populações do campo.

Por outro lado, essa luta não pode se constituir numa armadilha que condicione as escolas do campo e seus docentes à lógica que outrora estabeleceu uma segregação entre a cidade e o campo, condicionando este último o lugar de arremedo, pois assim, estaríamos apenas trocando de lugar. Defender a especificidade, reconhecer a riqueza campesina não pode contribuir para

hierarquizar contextos e práticas, como também não poderá servir para rotular o que é ou o que deixa de ser uma boa educação.

Em meio a essa questão, cabe destacar um discurso realizado por alguns militantes da Pedagogia da Alternância que afirma ser esta uma educação própria e apropriada ao campo. O termo *própria* refere-se a uma pedagogia construída pelos sujeitos do campo e que se produz em seu contexto, por isso é própria do campo (CRUZ e TORRES, 2010). Já o termo *apropriada* é utilizado, sobretudo, de duas formas nos discursos. Uma como pedagogia apropriada pelo camponês porque se expressa em seus valores, princípios (CRUZ e TORRES, 2010) e outra como apropriada ao camponês, que quer dizer adequada, conveniente, ao encontro do que se vive no campo.

Entretanto, a discussão acerca da especificidade da educação do campo e da formação dos professores não se pauta neste último pressuposto, pois nos parece ser este uma indicação prescritiva do que é próprio e apropriado aos sujeitos do campo. Para além, afirmar ser a Pedagogia da Alternância uma Pedagogia *Própria e Apropriada* aos sujeitos do campo e não pelos sujeitos do campo nos incorre no risco de negar as demais pedagogias que também se produzem nos contextos campestinos e por assim se enredarem constituem apropriações dos sujeitos do campo.

Defender a especificidade sem cair no isolamento é reconhecer a pluralidade e dialogar com a diferença, contrapor-se a discursos que legitimam um único caminho pedagógico para a educação do campo.

Desta forma, à luz de Linhares (2010) entendemos que é tempo de pensar o próprio pensamento... nossas possibilidades... limites.. e potências de nossas posições. Buscar na perspectiva da integração a superação entre o bem e o mal, professor e aluno, campo e cidade... engendrando desta forma, a superação de dualismos que segregam e afastam experiências que podem ser extremamente enriquecedoras, se compartilhadas.

Se situarmos a Formação Docente do Campo no âmbito dos Movimentos Instituintes cunhado por Linhares (2010) entendemos que importantes pistas podem contribuir para a construção de projetos que possam presentificar a

inclusão da vida, a diversidade de saberes, a dignificação permanente do humano em sua pluralidade, e a paridade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2010). Contra qualquer tipo de dualidade, aprendemos com Linhares (2010) que movimentos instituintes produzidos nessa lógica não caminham descolados de movimentos instituídos, há um convívio, um entrelaçar entre ambos, o que por sua vez, é real e potente.

Neste cenário, portanto, descortina-se a possibilidade da recriação de novos caminhos a partir da escuta das diferentes vozes. Trata-se da construção de projetos formativos que imprimam o que campo e cidade acumularam historicamente de experiências, buscando um lugar comum, que compreende a diferença como possibilidade e não como limitação.

Desta forma, destacamos que grandes são as conquistas da Educação do Campo, sobretudo, em relação à formação de seus docentes. Estas, no entanto, não se deram de forma pacífica, mas traduzem a prática reflexiva e propositiva de um coletivo. É acreditando nessa práxis (FREIRE, 1996) coletiva que entendemos que os sujeitos camponeses poderão produzir seus projetos formativos, tomando como fio norteador o diálogo aberto à diferença, onde a defesa pela especificidade se configura como uma possibilidade de contemplar a pluralidade que é a Educação Brasileira. É nesse diálogo interdependente de campo e cidade que transporemos as perspectivas que teimam em primar pelas adaptações, seja no campo do currículo dos cursos de formação docente, seja na organização das escolas, nas metodologias (GONÇALVES, ROCHA; RIBEIRO, 2012) e no tratamento aos educandos.

Portanto, as indagações colocadas por nós, podem subsidiar essa discussão coletiva, pois, no respeito à dinâmica dos movimentos não temos aqui pretensão de apresentar soluções, mas suscitar interrogações que podem contribuir com as necessárias problematizações acerca dessa questão e construir, numa perspectiva da escuta e do diálogo, proposições como possibilidade de construção de novas e outras realidades formativas junto aos docentes do campo.

CAPITULO II

2 NA BUSCA PELA PRODUÇÃO DO CAMPO: UMA COLHEITA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Conhecer a produção acadêmica sobre temáticas que se aproximam de nossa investigação é importante para nossa própria produção, proporcionando assim possibilidades diversas de diálogos, aproximações e distanciamentos. Nesse sentido, não nos furtamos a realizar este trabalho que aqui nos remete à colheita, esta compreendida como a safra da produção de pesquisas e publicações acerca da **Formação do Professor do Campo** desenvolvidas nos últimos anos. Como ponto de partida para nossa busca e também colheita, elegemos como marco histórico a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas oficialmente em abril de 2002, que se configurou na conquista de um viés político e pedagógico para as escolas do campo. Tal marco justifica-se ainda em função das diretrizes destacarem com relevância a necessidade da formação de professores do campo em acordo com as normativas legais instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394-96 e, ao encontro da diversidade social e cultural das populações camponesas.

De acordo com a relatora Sra. Edla de Araújo Lira Soares, então integrante do Conselho Nacional de Educação, em entrevista concedida ao Observatório da Educação em novembro de 2004, as Diretrizes foram elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) com referência nas contribuições dos movimentos sociais do campo. Ou seja, no bojo do debate com os movimentos sociais e com entidades e demais experiências bem sucedidas de Educação no Campo, a Câmara de Educação reuniu proposições que deram origem às Diretrizes e respectivamente à resolução que as instituiu. Desta forma, a luta por um direcionamento político e pedagógico para as escolas do campo nasce a partir das demandas apresentadas pelos sujeitos do campo.

A constante reflexão sobre a necessidade do campo construir diretrizes e tê-las devidamente reconhecidas e, sobretudo, legitimadas pelo poder público e pelos sujeitos beneficiados, foi também um importante passo dado rumo à possibilidade de atendimento ao disposto mais uma vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação No 9.394/96, agora no que se refere às formas de organização da Educação Básica e no cumprimento do artigo 28 que designa aos Sistemas de Educação a promoção das adaptações necessárias à adequação da oferta da Educação Básica às peculiaridades da vida no campo.

Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- conteúdos curriculares e metodologias às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996, p. 24).

Neste sentido, temos pela primeira vez em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com artigos e incisos, a garantia de um tratamento diferenciado à Educação do campo, resguardando-lhe a elaboração curricular e metodológica em convergência com as reais necessidades e interesses dos educandos e suas famílias.

Portanto, em abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, instituiu por meio da Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Trata-se, portanto, de um momento histórico para as populações camponesas, uma conquista que vem se configurando numa série de novas outras, como possibilidade de reconhecimento do modo próprio de vida social, cultural e econômico dos povos do campo, o que por sua vez tem se constituído também numa nova configuração de demandas formativas e profissionais ao professor do campo.

Por **Populações camponesas e Educação do Campo** adotamos aqui para esta busca o conceito expresso no decreto n 7.352 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA:

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

§1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I-populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

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

§2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

Registramos que o conceito de Educação do Campo como exposto acima foi aqui definido para fins de delimitação do acervo bibliográfico que inventariamos, o que não significa que na produção de nossa pesquisa este conceito seja igualmente adotado. Nosso entendimento de campo e Educação do Campo vai ao encontro do exposto no capítulo I deste trabalho à luz das formulações dos movimentos sociais. Dessa forma, entendemos ser necessário problematizar tentativas de classificação, pois o que nos interessa é a diversidade camponesa, seus saberes e fazeres no âmbito da formação e profissão docente.

Nessa perspectiva, a busca que nos propomos no limite deste trabalho tem como recorte temporal o período de 2002 a 2011 e a concepção de Educação do Campo e populações camponesas como afirmado no decreto acima. Para tanto, buscamos primeiramente conhecer a produção acadêmica dos

programas de Pós-graduação do Brasil, por meio do portal de dissertações e teses da Capes. Na sequência, elegemos como acervo bibliográfico de investigação os seguintes periódicos: Caderno Cedes (qualis A2), Revista Educação e Sociedade (qualis A1) e Revista Brasileira de Educação (qualis A1).⁶ Estes foram selecionados em função de sua circulação e expressão no âmbito nacional. Revisamos ainda os cadernos de Pesquisa da UFES e a revista Pró-Discente, pois nos interessa conhecer a produção docente e discente de nosso programa de pós-graduação acerca desta temática. Ainda nesse sentido, inventariamos todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado do PPGE-UFES sobre a temática Formação de Professores do Campo, desde a sua criação até 2012. E por fim, fomos ao encontro das produções do grupo de pesquisa (GT) 08 Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), conhecendo assim os trabalhos que foram apresentados em suas reuniões anuais sobre a formação do professor do campo.

A partir do recorte temático ***A Formação do Professor do Campo***, nos colocamos como indagação o que essas produções trazem sobre ***Formação Inicial e Continuada do professor do Campo; Especificidades na Formação do Professor do Campo e Profissionalização Docente no Campo***. Essas indagações não se configuram como um triângulo fechado, mas contribuem para pensar nossa investigação e colocar em cena questões outras que se descortinam como possibilidades a serem problematizadas no decorrer da produção deste trabalho.

Registramos ainda que ao percorrermos o banco de dissertações e teses da Capes, conseqüentemente surgiram as dissertações e teses do nosso programa de pós-graduação da UFES, no entanto, optamos por não analisá-las no bojo das pesquisas nacionais, mas em específico ao apresentarmos a produção discente do PPGE-UFES. Entendemos que essas pesquisas se

⁶ Qualis, segundo site oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o conjunto de procedimentos utilizados por ela para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.

deram próximas a nossa realidade investigativa, trazem dados relevantes dos contextos pelos quais objetivamos percorrer, daí a necessidade de uma leitura e análise de todo o trabalho escrito, o que por sua vez, será de grande aprendizado para nós, oportunizando-nos construir sínteses acerca de cada pesquisa e tecer suas aproximações e distanciamentos com as questões colocadas para diálogo.

2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: UM REVISITAR DAS PRODUÇÕES DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

As dissertações e teses aqui apresentadas foram selecionadas a partir do preenchimento do campo *Assunto*, sugerido no portal da Capes, como filtro de busca. Para tanto, percorremos os trabalhos sobre Formação do Professor do Campo, o que se configurou num desafio em meio à diversidade de títulos que surgiram, a grande maioria sem relação alguma com nossa busca. No entanto, a pesquisa não deixou de ser desafiante e os achados se colocam como importantes produções que dialogam com as questões pontuadas por nós como necessárias à discussão dessa investigação.

De 2002 a 2011, o portal Capes nos forneceu como resultado de busca ao filtro estabelecido 3.381 trabalhos, no entanto, dentre estes apenas 52 pesquisas tratam especificamente da Formação do Professor do Campo. As demais trazem abordagens investigativas que não estão relacionadas ao recorte proposto.

Quadro 3 – Dissertações e teses encontradas no portal Capes por ano

Ano	Quantidade de trabalhos a partir do filtro buscado	Trabalhos encontrados	
		Dissertações	Teses
2002	165	-	01

2003	179	02	-
2004	249	01	01
2005	263	01	-
2006	313	05	01
2007	349	03	02
2008	385	06	-
2009	476	06	01
2010	462	10	-
2011	540	09	03
Sub Total	3.381	43	09
Total	3.381	52	

O quadro demonstra um crescimento significativo na produção acadêmica nos últimos anos e, por sua vez, um aumento importante dos estudos sobre a formação do professor do campo, sobretudo, nos anos de 2010 e 2011. Até o ano de 2005, as poucas pesquisas encontradas não trazem uma discussão a partir do conceito de Educação do Campo, o que predomina são os estudos sobre formação de professores das chamadas escolas rurais, ainda na perspectiva de uma concepção de escola situada num espaço que se contrapõe ao espaço físico urbano, geralmente definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse sentido, a primeira pesquisa, encontrada por nós, que se dá a partir da compreensão cunhada de *Educação do Campo* é de Bastos (2006) com o Título *Educação do Campo e Formação Continuada dos (as) Professores (as): as contribuições do projeto político-pedagógico*. Não obstante, este é um reflexo da ausência das discussões das proposições de Educação do Campo, já garantidas na LDB 9.394 de 1996, debatidas em 1998 na primeira Conferência Nacional da Educação do Campo; consolidadas em 2002 pela aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e em 2004 pela segunda Conferência Nacional da Educação do Campo e, ainda pela aprovação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação do Campo. Ou seja, apesar de uma articulação nacional pela Educação do Campo e pela garantia legal de suas

especificidades, temos uma lentidão no movimento de apropriação e discussão das mesmas nas práticas docentes, formativas e nas pesquisas acadêmicas.

Desta forma, iniciamos a apresentação das pesquisas encontradas acerca do assunto Formação do Professor do Campo, destacando um importante avanço apontado por um número expressivo de pesquisas que foi, por sua vez, a criação do curso de Pedagogia da Terra, o que significou o reconhecimento da diversidade cultural e social dos povos e a entrada do professor do campo na universidade brasileira. É o que afirmam as pesquisas de Costa (2006), Tilton (2006), Wolff (2007), Segtowich (2007), Zancanella (2007) Meneses (2009), Fernandes (2009) e Vieira (2011). Dentre estas há em comum a análise das matrizes teóricas que sustentam o currículo do curso de Pedagogia da Terra e a problematização das mesmas a partir das experiências formativas engendradas pelos movimentos sociais e entidades ligadas à Educação do Campo. Ou seja, as pesquisas ratificam a conquista do curso como formação inicial em nível superior para o professor, mas problematizam, a partir das falas dos sujeitos a dimensão teórica, metodológica e os paradigmas que sustentam a formação docente no Brasil e a tentativa de reprodução desse paradigma no respectivo curso, bem como a necessidade da universidade se abrir e repensar as relações de produção de conhecimento e as práticas pedagógicas a partir das demandas da Educação do Campo (FERNANDES, 2009, MENESES, 2009).

Sobre o curso de Pedagogia da Terra, algumas pesquisas elencaram também como ponto de estudo a relação teoria e prática (CORDEIRO, 2009) e mudanças da prática das escolas do MST, a partir da formação de seus docentes (SILVA, 2009), (ALDRIGHI, 2010), (VIEIRA, 2011) e (MORAES, 2011), como também análises específicas de representação e ensino de uma determinada área do currículo, como é o caso da pesquisa de Santos (2010) que objetivou compreender as representações sobre o ensino de História de alunos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo; de Pio (2011) que por meio da produção textual dos cursistas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais discutiu as contribuições da formação de professores de ciências como leitores, produtores e mediadores de textos; de Guimarães (2011) que analisou a formação em Pró-letramento de

professoras das escolas multisseriadas do campo e, de Batalha (2011) que se dedicou ao estudo das concepções de Alfabetização e Letramento em anos iniciais das escolas do campo, por meio de narrativas autobiográficas compreendidas como formativas. Desta forma, há, entre outras, uma preocupação nos trabalhos em responder se esta formação de educadores do campo tem trazido mudanças na prática docente e na própria reconfiguração da formação docente. Temos diante disso uma riqueza de produções que nos trazem diferentes perspectivas, ora reconhecendo a mesma como um lugar imbuído de uma nova concepção de tempo e espaço de aprendizagem, que valoriza saberes dos sujeitos e que introduz transformações no campo e na própria universidade (VIEIRA, 2011, MORAES, 2011), ora como cursos pontuais desconexos com a realidade do professor do campo (GUIMARÃES, 2011) e, ora como uma tentativa ainda tímida, sobretudo da universidade, de romper com o paradigma convencional da formação docente (ALDRIAGHI, 2010). Por outro lado há também problematizações quanto às contradições entre os pressupostos do curso e a luta dos movimentos sociais, é o que discute de forma interessante o trabalho de Santos (2011), este assim afirma:

Os pressupostos teóricos e metodológicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo entram em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas da formação de professores levadas a cabo desde os anos 1990 pelas políticas neoliberais (SANTOS, 2011, np).

Dentre as 52 pesquisas encontradas sobre a Formação do Professor do Campo no portal CAPES, 14 tratam especificamente sobre o curso de Pedagogia da Terra e ou Licenciatura em Educação do Campo.

Na perspectiva da formação continuada, uma de nossas categorias de diálogo, a prática ou cotidiano docente como locus de formação docente é objeto de pesquisa dos trabalhos de Rabelo (2004), Moreira (2004), Soarez (2006), Bastos (2006) e Martins (2010) com um olhar para as escolas do MST e de Gattass (2006), Rocha (2007), Paniago (2008) e Ferreira (2010) para escolas do meio rural. Há uma unanimidade em reconhecer o fazer cotidiano como formativo. Um ponto importante para nós é que tal reconhecimento não isenta

os respectivos professores da necessidade de investirem em processos formativos para além de sua prática, é o que afirmam os trabalhos de Moreira (2004), Bastos (2006), Gattass (2006) e Rocha (2007), por revelarem as mazelas de um fazer ainda inseguro quanto às metodologias de ensino e ao entendimento de projetos específicos destinados a essas escolas e suas populações, bem como por dominarem de forma precária os fundamentos dos conhecimentos específicos do que ensinam. Portanto, há um reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido nas escolas pesquisadas como uma possibilidade de formação continuada do professor, mas há também uma defesa pela ampliação dos espaços dessa formação, principalmente em nível superior, bem como a inserção das discussões do trabalho no meio rural nos cursos de licenciatura.

Ainda na perspectiva do estudo do cotidiano docente, há também uma preocupação nas pesquisas sobre as transformações pelas quais passam as práticas dos professores do campo a partir dos processos formativos profissionais e da pesquisa sobre e com o cotidiano, numa tentativa de apreender possíveis mudanças nas concepções, fazeres e nas aprendizagens dos alunos, é o que problematizam os trabalhos de Pereira Souza (2008), Paniago (2008) e Coutinho (2009). outrossim, a prática docente é percebida também como espaço de fomento para questões da formação, constatando a importância da prática para a formação e vice-versa, relacionando ambas com a reconstrução e reconfiguração da identidade docente, evidenciando-se a articulação existente entre formação, identidade, saberes e práticas de professoras rurais (FERREIRA, 2010).

A questão da influência da militância no movimento social na prática pedagógica do professor é colocada em cena na pesquisa de Martins (2010) e Roseno (2010), levando-os a advogarem que as contribuições das formações, dos cursos e das atividades políticas realizadas pelo MST são importantes para a prática pedagógica das professoras que militam neste Movimento, uma vez que como camponeses imersos na cultura camponesa constroem saberes e vivências na militância do MST capazes de subsidiar suas práticas pedagógicas. Ou seja, há um reconhecimento da militância como formativa.

A formação do professor do campo em nível médio também foi pauta de pesquisa nesses nove anos. São os trabalhos de Rodrigues (2003), Ribeiro (2003), Andrade (2006), Pinto (2007), Araújo (2010) e Considera (2011). Os dois primeiros com enfoque na formação de professores do MST e sua prática pedagógica vinculada ao viés político. Novamente aparecem os elementos da organicidade do movimento como pontos favoráveis a serem incorporados nos processos formativos de seus docentes. Os trabalhos de Andrade (2006) e Pinto (2007), por sua vez, configuram-se numa importante fonte histórica sobre a formação de professores para atuação no meio rural. Tratam-se de pesquisas que objetivaram discutir as práticas de formação de professores, no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em Ibitité, e do curso da Escola Normal Regional Dom Joaquim Silverio de Souza, em Diamantina, ambas do estado de Minas Gerais, criados sob a influência do pensamento da psicóloga russa Helena Antipoff que preconizava uma formação específica para professores da zona rural, o denominado *Normal Rural*. E, de Considera (2011) sobre o Curso Normal Rural de Cantagalo - RJ. Essas instituições se constituíram num núcleo de referência na formação de professores para o ensino em áreas rurais, no período compreendido entre 1950 e 1970. Seus resultados indicam que a preocupação com a formação de professores rurais, neste período, fazia parte de um projeto mais amplo de fixação do homem no campo (ANDRADE, 2006, CONSIDERA, 2011), bem como revelam, sobretudo, Considera (2011) uma assimetria ou descontextualização entre a formação das professoras do Curso Normal Rural e o arcaísmo que vigorava na rede de ensino primária, nas mentalidades e na infraestrutura da ambiência escolar. Em outras palavras, a triangulação entre Estado (formulação de políticas públicas de formação do magistério para o campo), Escola (projeto pedagógico forjado no ruralismo) e Comunidade (que almejava a inserção de seus filhos no contexto urbano) revela os vértices de mentalidades totalmente conflitantes que entrelaçaram essa realidade nas décadas de 50 e 70.

Nesta mesma perspectiva situa-se o trabalho de Nogueira (2008). Seu estudo se deu sobre a cultura do professor ruralista estabelecida pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), objetivando compreender o papel dessa

instituição de ensino pioneira na constituição de uma cultura profissional docente para o meio rural.

Por meio dessas pesquisas temos uma importante revelação, a de que formação específica para os professores do campo não é algo inaugurado nos últimos anos. Sem a pretensão de analisarmos neste momento a serviço de qual projeto ela estava, sua proposição existiu e foi reforçada com a criação das escolas normais rurais.

Sobre a forte influência do pensamento de Helena Antipoff na formação de professores para atuarem na zona rural, encontramos ainda o estudo de Lages (2011) que buscou discutir as aproximações entre as ideias de Helena Antipoff e Paulo Freire e sua influência determinante no Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira que forma hoje professores para a Educação Básica no ensino rural, numa perspectiva progressista (LAGES, 2011).

Já a pesquisa de Zakrzewski (2002), nosso primeiro achado, traz um estudo sobre a formação em educação ambiental de professores que trabalham em escolas da zona rural. Esta para além de uma análise de um projeto de formação continuada em educação ambiental, nos revela a importância do reconhecimento histórico da constituição das escolas rurais para a compreensão da realidade atual. Como bem afirma:

Ao resgatar a história da educação no meio rural, a pesquisa destaca a negligência com a educação neste meio e a carência de pesquisas e intervenções em EA voltadas à população rural, uma população marmorizada e esquecida, que vem sofrendo os impactos do modelo de desenvolvimento rural brasileiro gerador de inúmeros problemas econômicos, sociais e ecológicos (ZAKRZEWSKI, 2002, p.05).

Ainda na perspectiva da formação continuada, a questão da parceria nos processos formativos do professor do campo é um ponto importante que destacamos. Pesquisas como a de Souza (2008) com ênfase na capacitação para Alfabetização de Jovens e Adultos (PAJA), Nunes (2010) com destaque para a formação em Educação física, Conceição (2010), Coutinho (2009) e Araújo (2010), tratam em suas análises dessa relação e das aprendizagens produzidas nos encontros das dinâmicas de organização e formação

engendradas pelos movimentos dos trabalhadores, comissão pastoral da terra, sindicatos, universidade e dos projetos instituídos pelo poder público, como Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária e o Programa Saberes da Terra. Este último, sob análise de Conceição (2010) traduz como resultado a relevância de tais programas no fortalecimento da formação em serviço e continuada professor do campo, do desenvolvimento sustentável e da necessidade de uma proposta pedagógica contextualizada à realidade do campo.

A formação do professor para trabalhar com uma pedagogia do campo em específico também apareceu nas pesquisas inventariadas, é o caso do estudo de Lobo (2009) acerca da Pedagogia da Alternância, situada no âmbito da formação continuada, que defende o investimento na formação, em especial técnica do professor-monitor, para maior apropriação dos conteúdos a serem trabalhados e na implementação da proposta agroecológica. Já as pesquisas de Ferreira (2010) e Silva (2011) trazem uma discussão acerca da formação continuada para o trabalho com o Programa Escola Ativa, destinado pelo governo federal em parceria com estados, municípios e universidade à formação de professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo. Esta última com fortes críticas ao descompasso entre a proposta formativa e as demandas vividas pelo professor, sobretudo, na necessidade que se tem de investir em formação inicial e não na multiplicação de formadores como tem sido a prática do curso do Programa Escola Ativa (SILVA, 2011).

A defesa por uma formação docente específica para atuar no campo e em convergência com a realidade cultural e social dos educandos e suas famílias aparece com maior ênfase em quatro pesquisas. São os estudos de Evangelista (2005), Zancanella (2007), Dias (2009) e Santos (2011). Como são categorias que se entrelaçam, a discussão sobre formação inicial e continuada é acompanhada em alguns trabalhos pela defesa da especificidade formativa como garantia de estudo da realidade campestre, é o que está subjacente nas discussões das pesquisas sobre o curso de Pedagogia da Terra (MENESES, 2009) e (ROSENO, 2010) e na pesquisa sobre acesso do professor quilombola à formação superior (SANTOS, 2011). O que nos parece, a partir das leituras realizadas, é que essa defesa se justifica pela necessidade de reconhecer as

especificidades de trabalho do professor do campo, nas suas condições físicas e pedagógicas, bem como na necessidade de implementar políticas afirmativas que possam reconstruir um cenário negligenciado historicamente em detrimento de uma educação urbana, defesa esta feita entre outros por (NUNES, 2008 e MARTINS, 2010).

Outra categoria eleita por nós como fio de diálogo com as produções aqui inventariadas é a profissionalização docente no campo. O primeiro trabalho encontrado por nós que trata desta questão é a pesquisa de Ozelame (2010), cuja análise se propôs a pensar a temática da aprendizagem da docência, a partir da realidade de professores de escolas rurais multisseriadas, evidenciando assim que o desenvolvimento profissional das professoras está marcado pela oscilação entre movimentos de criação e de reprodução, indicando que o aprender a docência profissional acontece na relação entre o fazer cotidiano e nas relações que as professoras buscam estabelecer com seus pares. Tal discussão se faz presente também na pesquisa de Silva (2011) e Guimarães (2011), que ratificam a importância da formação e da luta por melhores condições de trabalho, salário e infraestrutura como imprescindíveis na profissionalização docente no campo.

Avançando neste sentido, a pesquisa de Carvalho (2011) conclui que a formação de professores, como a Licenciatura em Educação do Campo, está na dependência da intensificação e da unidade da luta dos trabalhadores da cidade e do campo na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas, a saber: um Plano Nacional de Formação de Professores na perspectiva da valorização do magistério e da formação humana emancipatória, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista e, para nós substancial na profissionalização do professor.

Nesta perspectiva também, o trabalho de Vargas (2011) tece uma importante relação entre a formação de professores leigos e voluntários do Movimento dos Trabalhadores Rurais e a profissionalização, esta imbricada ainda no movimento de luta pela Terra e toda a sua dinâmica formativa. Pressupostos já

discutidos em pesquisas anteriores e reforçados por ele como relevantes na transição do trabalho leigo e voluntário para a ação profissional.

Por fim, destacamos ainda que ao analisarmos os resumos das pesquisas aqui inventariadas, 28% dos estudos referenciam suas discussões na perspectiva dialético-materialista, empreendendo a partir da mesma importantes reflexões do cenário contemporâneo em diálogo com as questões problematizadas por essa perspectiva.

Até aqui, portanto, temos um panorama parcial das principais abordagens pautadas nas pesquisas sobre formação de professores do campo nos últimos 9 anos, possibilitando nos assim um diálogo com o estudo que empreenderemos, contribuindo desta forma para o fortalecimento das indagações que motivam a realização do mesmo. Nesse sentido, elaboramos um quadro demonstrativo com as principais dissertações e teses, afim de conhecermos as principais universidades onde essas pesquisas se deram, suas respectivas áreas de conhecimento e autores. O quadro segue no apêndice I deste trabalho

2.2 O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS BRASILEIROS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

2.2.1 Caderno Cedes

O caderno Cedes é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade, criado em 1980, em Campinas-SP, de caráter temático e endereçado a profissionais e pesquisadores preocupados com a reflexão e ações ligadas às relações da educação com a sociedade. Atualmente publica 3 a 6 títulos por ano.

A partir do marco histórico estabelecido, consultamos 32 títulos, dentre estes encontramos apenas um texto acerca da Formação do Professor do Campo. Trata-se de um texto do professor Miguel Gonzalez Arroyo, intitulado ***Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo***, publicado no caderno de

número 72 mai-ago de 2007. Esta, portanto, foi uma edição que tratou da temática Educação do Campo.

Arroyo (2007) discute neste artigo dois pontos importantes da agenda dos movimentos sociais e entidades comprometidas com a Educação do Campo: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Para tanto, empreende um debate acerca da necessidade de ultrapassarmos políticas públicas generalistas que se revelam excludentes e passarmos a lutar por políticas de formação de educadores (as) do campo a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo. Uma formação que tenha em seu bojo a discussão das tensões de ocupação da terra, monocultura, agronegócio, agricultura familiar, território, entre outros. Ou seja, uma formação de educadores que tenha em seus currículos o debate sobre as questões que atravessam o cotidiano dos povos do campo. Nesta perspectiva, para Arroyo (2007), os movimentos sociais defendem ainda políticas formativas de educadores que criem formas específicas de ensino no campo e não se configurem como adaptações da cidade ao campo.

Portanto, dentre as questões que nos colocamos como possibilidade de busca nos periódicos, a partir da temática ***Formação do Professor do Campo***, este texto tem defendido a necessidade de uma formação específica de professores do campo, justificando para tanto a exclusão histórica que políticas generalistas têm trazido por não garantirem a especificidade social e cultural de determinados coletivos. Trata-se de uma abordagem que prima por políticas afirmativas, apesar de haverem discussões diversas acerca dessa proposição, o movimento pela Educação do Campo tem afirmado a necessidade de tais políticas, entre outros, pela dívida social com os povos do campo.

2.2.2 Revista Educação e Sociedade

A Revista Educação e Sociedade é também uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate sobre o ensino. Surgiu em 1978,

com publicações quadrimestrais acerca de artigos e resenhas na área da Ciência da Educação. A revista é indexada internacionalmente, recebendo também assim contribuições de autores de países da América Latina e Europa.

Em nossa revisão, portanto, foram levantados 40 edições e dentre estas não foi encontrado nenhum artigo relativo à Formação do Professor do Campo, e apenas 1 que tratava da questão da Educação do Campo e suas práticas pedagógicas, o que por sua vez nos inquieta, tendo em vista que este periódico é uma importante referência para circulação das pesquisas acadêmicas brasileiras.

2.2.3 Revista Brasileira de Educação

A Revista Brasileira de Educação é uma publicação endereçada a professores e pesquisadores, bem como estudantes de graduação e pós-graduação. Trata-se de uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) com a editora Autores Associados. Seu principal objetivo é fomentar o intercâmbio acadêmico em nível nacional e internacional, possibilitando a discussão nas áreas da educação básica, educação superior, política educacional, movimentos sociais e educação. Seu primeiro número foi publicado em Set/Out/Nov/Dez 1995.

Nesta busca foram consultadas 23 publicações, de 2002 a 2009, pois os volumes de 2010 e 2011 não estavam disponíveis. O que por sua vez fragiliza nossa investigação, pois não tivemos acesso a todas as publicações dentro do recorte que nos propomos inicialmente. Nesta perspectiva, registramos que não foi encontrado nenhum artigo relacionado à temática Formação do Professor do Campo, o que mais uma vez nos inquietou, pois esta também é uma publicação de grande relevância nacional que não trouxe em sua pauta nenhuma discussão sobre a formação docente no campo, revelando-nos assim que este é um debate necessário. Outrossim, destacamos que foram encontrados cinco trabalhos que discutem a questão da educação do campo, sobretudo, na prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) e o processo de escolarização dos filhos dos trabalhadores camponeses, que não

foram aqui apresentados porque trazem questões que não estão diretamente relacionadas ao nosso recorte temático.

Portanto, em três importantes publicações deste país, encontramos entre 2002 e 2011 apenas um trabalho que discute a formação do professor do campo, o que para nós representa uma colheita escassa e sinaliza a necessidade de empreendermos esforços na discussão e produção de pesquisas sobre esta questão.

2.3 O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

Nos enveredamos na produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo junto aos Cadernos de Pesquisa que trazem publicações docentes, à Revista Pró-Discendente com publicações dos discentes e às dissertações e teses defendidas até então. Registramos desde já que esta etapa de nossa revisão não está concluída, estamos em processo de sua realização junto ao acervo impresso.

A Revista Caderno de Pesquisa, de publicação semestral é editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Fundada em 1995, objetiva promover a divulgação de trabalhos de pesquisadores e professores de graduação e pós-graduação, contribuindo assim com o fomento do debate contemporâneo acerca da Educação nas suas múltiplas relações com a realidade histórico-cultural. Seus fascículos são disponibilizados na forma impressa e on-line e são endereçados a alunos de graduação e pós-graduação, professores, pesquisadores e gestores da Educação.

A Revista Pró-Discendente é uma publicação semestral de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Traz em suas

edições a publicação de artigos dos alunos do mestrado e doutorado, com temas diversos que atravessam as quatro linhas de pesquisa do programa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores; Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas; Educação e Linguagens e, História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Até então, encontramos apenas um artigo que discute a Formação do Professor do Campo, que é de Doris Pires Vargas Bolzan e Greice Ozelane Rabaiolli, sob o título ***Movimentos de Aprender a Docência: Classes Rurais Multisseriadas e o Desenvolvimento Profissional de Professores***, é parte de uma pesquisa de mestrado realizado junto a algumas escolas multisseriadas da zona rural do estado do Rio Grande do Sul, que se propôs a compreender a aprendizagem da docência do professor de classes multisseriadas em meio às possibilidades internas e as necessidades externas de sua atividade profissional.⁷ A análise se deu a partir de três categorias: a organização pedagógica; os processos formativos e as aprendizagens docentes, com pressuposto inicial de que a realidade na qual o sujeito-professor atua tem interferência em seu desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, para as autoras o desenvolvimento profissional das professoras investigadas está marcado por movimentos de criação e reprodução da prática pedagógica, indicando que a aprendizagem da docência se dá na relação entre o fazer cotidiano e as relações que ocorrem entre as professoras e seus pares docentes.

Neste sentido, encontramos aqui pistas importantes que convergem com nossas inquietações e motivações de pesquisa. Entender que concepções e processos atravessam a formação e a prática pedagógica do professor do campo é fundamental para discutir formação e profissionalização neste contexto. Sua produção dialoga com nossas indagações e coloca em cena elementos importantes sobre a Formação Inicial e Continuada do professor do Campo e sua Profissionalização, uma vez que problematiza as diferentes apropriações que os sujeitos fazem da formação, priorizando a aprendizagem

⁷ Suas respectivas pesquisas foram mencionadas nas produções do portal Capes, encontram-se também no quadro que está no apêndice 1.

de técnicas pedagógicas em função da reflexão e, do desenvolvimento profissional como um aprendizado orientado para a mudança (GARCIA, 1995, p. 55). Estas, portanto, são questões que emergem de nossas reflexões e discussões junto ao professor do campo e que queremos aprofundar com nossa investigação.

3.3.1 Dissertações e Teses relacionadas ao tema Formação do Professor do Campo

Ao nos propormos conhecer as dissertações e teses de nosso programa rompemos, por opção, com o marco temporal colocado inicialmente. Entendemos que temos contribuições importantes ao considerarmos todas as pesquisas realizadas. O desafio foi maior, mas valeu a pena!

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo teve sua primeira dissertação defendida em 05 de outubro de 1981. Desde então até abril de 2012, mês em que iniciamos esta busca foram defendidas 582 pesquisas. Dentre estas foram encontrados 24 trabalhos que tratam da Educação do Campo e entre estes 07 estão relacionados à temática Formação do Professor do Campo. A saber: ***Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamento: A Experiência do MST no Espírito Santo***, em 1999, de Adelar João Pizetta; ***Formação e Práxis dos Professores em Escolas Comunitárias Rurais: Por uma Pedagogia da Alternância***, em 2000, de Flávio Moreira; ***Pedagogia da Terra: A Formação do professor Sem Terra***, em 2006, de Eliézer Toretta Zen; ***Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância***, em 2007, de Janinha Gerke de Jesus; ***Professores (as) Sem Terra: um estudo sobre práticas educativas do MST***, em 2007, de Josimara Pezzin; ***Professores do Campo e no Campo: um estudo sobre Formação Continuada e em Serviço na Escola Distrital Padre Fulgêncio do Menino Jesus, no município de Colatina-ES***, em 2011, de Marleide Pimentel Miranda Gava e, por fim, a dissertação intitulada ***Professores (as) Pomeranos (as): Um Estudo de Caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana***

(PROEPO) desenvolvido em Santa Maria de Jetibá, em 2011, de Adriana Vieira Guedes Hartuwig.

Nesta mesma perspectiva foram inventariadas as teses defendidas no programa. A primeira foi em 06 de setembro de 2007 e, até abril de 2012, 58 trabalhos em nível de doutorado foram defendidos. Dentre estes encontramos 03 pesquisas sobre Educação do Campo, sendo 01 delas relacionada à temática Formação do professor do Campo, cujo título é: **Resistência e formação na produção do comum: o curso de pedagogia da Terra da UFES**, de Dámian Sánches Sánches, defendida em 2011.

Os trabalhos então serão apresentados numa ordem cronológica de defesa:

Pizetta (1999) **com a pesquisa Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamento: A Experiência do MST no Espírito Santo**, discute a formação e práxis político-pedagógica dos professores que atuam em escolas de assentamento, no estado do Espírito Santo, no período de 1984 a 1997.⁸ Faz uma análise da relação entre práxis docente e formação inicial e continuada em face da proposta educativa e das lutas do Movimento dos Sem Terra. Parte do princípio de que a organicidade do movimento e a formação de professores são dois elementos fundamentais para a implantação da proposta pedagógica e para o avanço do processo educativo em escolas de assentamento.

Seu estudo sistematizou a trajetória histórica do MST no Espírito Santo, entre os anos de 1984 a 1997 e da educação nos assentamentos, destacando a formação dos docentes. Considera a práxis educativa do movimento um processo que se desenvolve com a marca da ousadia, persistência e com uma profunda confiança na capacidade de organização e de luta dos povos sem terra na construção de um mundo solidário e justo.

Outrossim, no que se refere à formação dos professores ainda, Pizetta (1999), destaca dois aspectos relevantes que sua pesquisa evidenciou: a luta pela terra cria a necessidade da formação do professor para o movimento. Esta se

⁸ Dissertação orientada pela professora Dr. Janete Magalhães Carvalho e defendida na linha Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

deu, num primeiro momento por meio da assessoria dos monitores das EFAs do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo do Norte do estado, numa dinâmica que buscou garantir a autonomia e os princípios do MST. Num segundo momento essa formação foi assumida através da organização do setor Educação, com vinculação posteriormente ao coletivo nacional de educação. Houve ainda a formação de parcerias com a UFES e SEDU e posteriormente a criação, por meio do setor Educação do MST de um curso alternativo de magistério, dentro, é claro, dos princípios do movimento. Um segundo aspecto destacado pelo autor, é que a formação do professor se dá para além dos espaços dos cursos, ela ocorre em seminários, encontros de professores, mobilizações, trabalho em equipe. Por fim, propõe que o MST dê um passo adiante respondendo às exigências do processo histórico, numa perspectiva de transformação social da realidade, capaz de construir uma alternativa de organização que seja incluyente economicamente e justa socialmente, na qual o MST e seu processo educativo podem e devem se empenhar.

A pesquisa de Pizetta (1999) é um marco na discussão sobre formação do professor do campo, uma vez que é a primeira do PPGE-UFES que debate as categorias que problematizamos hoje sobre formação inicial e continuada do professor do campo e especificidade na formação, evidenciando já naquela época a riqueza dos espaços formativos que o bojo da organização dos movimentos sociais e suas lutas têm na formação dos docentes, bem como a diversidade de espaços e tempos que se configuram como possibilidades de formação. Essas questões, são muito importantes para nós porque dialogam com nossas indagações e nos desafiam ainda mais a buscar as interfaces dos processos formativos docentes e seus sentidos na profissão do professor do campo, suas diferentes apropriações e como estas ajudam a pensar os saberes e fazeres da docência neste contexto.

Analisar como se presentifica a dimensão imaginário-social na práxis político-pedagógica dos professores das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré, região norte do Estado do Espírito Santo, foi o principal objetivo da pesquisa de Moreira (2000). Sob o título ***Formação e Práxis dos Professores em Escolas Comunitárias Rurais: Por uma Pedagogia da Alternância***, o

autor discutiu as suposições lógicas que contribuíram para a produção de imaginários sociais que dicotomizam o rural do urbano, privilegiando este último como locus de cidadania.⁹ Consequentemente, esta produção imaginária trouxe influências para a educação rural. Neste sentido, sua análise se dá a partir das práticas políticas e pedagógicas de duas Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré-ES, onde são investigadas as concepções que a comunidade tem acerca da cultura e da educação no meio rural, compreendendo assim que essas percepções pontuadas podem contribuir com a pesquisa sobre formação e práxis de professores. Desta forma, o trabalho destacou ser necessário discutir nos processos formativos de professores as concepções imaginárias cunhadas historicamente quanto ao homem/meio rural e a educação oferecida a esta população; como também as relações de poder da sociedade e o conflito com que são negociados os valores universais/éticos. Ainda neste sentido, a partir das questões que nos propomos a observar nesta revisão, a pesquisa de Moreira (2000) advoga por uma formação inicial e continuada de professores do campo, numa perspectiva que alterne teoria e prática, à luz da Pedagogia da Alternância, sendo esta uma possibilidade para tal.

Zen (2006) em sua pesquisa ***Pedagogia da Terra: A formação do professor Sem Terra***, teve como objetivo analisar o Curso Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Espírito Santo em seus diferentes espaços-tempos-saberes e sua relação com os princípios da educação no e do campo.¹⁰ O problema que a pesquisa buscou compreender foi perceber como os espaços-tempos-saberes mobilizados na segunda turma do Curso Pedagogia da Terra contribuem para a construção da educação do campo. Trata-se de uma pesquisa sobre um curso especificamente para professores que trabalham em escolas do MST, cuja metodologia e princípios pedagógicos garantem uma especificidade formativa para esses docentes. Seu trabalho, portanto, entende que a luta por uma educação do campo não se faz dissociada de uma luta

⁹ Dissertação orientada pela professora Dra. Janete Magalhães Carvalho e defendida na linha Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

¹⁰ Dissertação orientada pelo professor Dr. Erineu Foerste e defendida na linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

maior, a luta de todos por uma educação de qualidade, que tenha presente em seus objetivos, conteúdos e metodologia, os saberes, a cultura e identidade dos que vivem no campo e na cidade. Suas análises, por meio do Curso de Pedagogia da Terra, são importantes porque ajudam a pensar no papel que tem a Universidade como locus da formação do professor, ao mesmo tempo em que questiona a fragilidade teórico-prática dos cursos de formação de professores na universidade pela inexistência de uma política interinstitucional de profissionalização do magistério, construída coletivamente pelos profissionais da educação.

Investigar os saberes e fazeres dos professores-monitores que trabalham nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e como esses são construídos foi o principal objetivo da pesquisa de Jesus (2007). Com o Título **Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância**, partiu-se do pressuposto que a Pedagogia da Alternância possui especificidades que lhe são próprias, que trazem as marcas dos sujeitos do campo e que por essa razão seus docentes também possuem saberes específicos, construídos em diferentes espaçotempos de sua formação e trabalho.¹¹ Para tanto, foram eleitos dois espaçotempos de pesquisa: A Escola Família Agrícola de Olivânia, primeira da América Latina, situada em Anchieta-ES e, o Centro de Formação e Reflexão do MEPES, localizado em Piúma-ES, responsável pela formação dos monitores-professores que trabalham respectivamente nas Escolas Famílias Agrícolas do Movimento. O processo de investigação se deu como uma tentativa de compartilhar a trajetória da Educação do Campo e das EFAs do MEPES, bem como as inquietações quanto à formação de seus docentes. Para isso buscou-se nas discussões sobre saberes docentes de Gauthier (1998), e principalmente Tardif (2000, 2002), subsídios e possibilidades de diálogo a partir da concepção de saber numa perspectiva social e sua relação com a formação e com o trabalho dos sujeitos. Suas discussões possibilitaram pensar as interfaces do trabalho do monitor-professor com a formação; das histórias

¹¹ Dissertação orientada pelo professor Dr. Erineu Foerste e defendida na linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

de vida com a escolha da profissão e das relações interpessoais com a construção dos saberes. Neste sentido, a pesquisa destacou a relevância da prática como formativa para os monitores, bem como a necessidade de uma formação de professores-monitores específica na Pedagogia da Alternância e dialogada com a formação Universitária, pois esta última ainda não se configura numa realidade para todos os docentes da EFA. O fato da universidade não apresentar em seus currículos uma discussão sobre as especificidades da Educação do Campo, não a descredencia perante os professores-monitores pesquisados, mas propõe uma reflexão sobre o seu papel na formação profissional da docência em seus diferentes contextos.

Professores (as) Sem Terra: um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais, foi a pesquisa de Josimara Pezzin.¹²

Com o objetivo de investigar como professores (as) de assentamento da reforma agrária se tornam professores (as) Sem Terra, sua análise buscou compreender esse processo que se dá em meio às lutas e enfrentamentos do movimento. Como espaço de pesquisa foram eleitas duas escolas de assentamentos, uma no Sul e outra no Norte do Espírito Santo. Pautada nas discussões de Thompson (1981), a autora procurou focalizar a experiência humana de constituir-se MST e participar da produção de sua consciência social, cultural e política, sendo essa experiência formativa para os professores do movimento. Para ela o professor (a) Sem Terra se faz em uma relação orgânica com a dinâmica da luta social pela reforma agrária, valoriza sua militância e sua experiência em sala de aula enquanto fatores substanciais para a construção de sua prática pedagógica. Portanto, temos no trabalho de Pezzin (2007) a reiteração de que a formação do professor do MST não ocorre desconectada da luta pela terra. É um processo amalgamado que influencia no ser professor deste movimento e contribui na perspectiva de que as práticas educativas engendradas pelos mesmos podem nos ajudar a pensar novas e outras discussões acerca da Educação do Campo e da Formação de Professores no Brasil.

¹² Dissertação orientada pelo professor Dr. Erineu Foerste e defendida na linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

A pesquisa de Marleide Pimentel Miranda Gava, intitulada ***Professores do Campo e no Campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na escola distrital padre Fulgêncio do Menino Jesus, no município de Colatina-ES***, indaga como se dá a formação continuada nas escolas, numa dinâmica instituída ou instituinte.¹³ Em diálogo, sobretudo, com Paulo Freire, Antônio Nóvoa e Carlos Rodrigues Brandão, a autora busca analisar e compreender os processos formativos empreendidos junto à escola pesquisada, problematizando aspectos relacionados à estrutura de funcionamento das práticas formativas do município, tendo em vista a proposição dialógica e coletiva de novas práticas, denominadas instituintes. Para ela, a formação docente é uma força instituinte e mobilizadora, fundamental para a melhoria dos saberes e fazeres docentes. Evidencia ainda a diversidade de aprendizagens construídas por meio desses processos, pois seus sujeitos são igualmente diversos. Por fim, faz uma discussão acerca da profissionalização docente e os problemas históricos que contribuem para a desprofissionalização, destacando assim a necessidade de superá-los por meio, entre outros, da formação.

Com o objetivo de analisar o significado das ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) pomeranos (as) do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) em Santa Maria de Jetibá-ES, Adriana Vieira Guedes Hartuwig realizou sua investigação de mestrado, com o título ***Professores(as) Pomeranos (as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá-ES***.¹⁴ Neste sentido, se propôs a discutir os conceitos de cultura, identidade, multiculturalismo e interculturalidade em diálogo com a realidade de seu município e o trabalho de ensino da Língua pomerana. Dentre suas indagações acerca do PROEPO a autora coloca: O programa permite o diálogo entre cultura da escola e cultura escolar? Que metodologias têm sido

¹³ Dissertação orientada pelo professor Dr. Erineu Foerste e defendida na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

¹⁴ Dissertação orientada pelo professor Dr. Erineu Foerste e defendida na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

utilizadas em sala de aula para alcançar a valorização da cultura e da Língua pomerana? Essa formação leva os professores a refletirem sobre os problemas elencados pelos autores dessa pesquisa? E as crianças não pomeranas presentes no contexto escolar tem sua cultura considerada? Suas discussões buscaram sustentação nos estudos de Hall (2009), Canclini (2007), Bauman (2005) e Candau (2002), cujo debate sobre multiculturalismo inserido no contexto por uma educação diferenciada é tomado como luta política. Portanto, para a autora, o PROEPO é um programa que reúne as dimensões política e pedagógica, com práticas construídas e reconstruídas por seus sujeitos que veem nesse processo sua cultura reconhecida e valorizada. Destaca ainda que houve uma melhora no desempenho das aprendizagens dos alunos, principalmente no processo de alfabetização.

Entendemos que o trabalho de Hartwig (2011) discute a questão da formação do professor a partir do programa investigado. As discussões que norteiam nosso diálogo com as produções sobre Formação Inicial e continuada do professor do campo, especificidade na formação e profissionalização docente não atravessam o trabalho, porque não foram questões de sua pesquisa. Para nós, portanto, sua investigação, no campo da prática profissional do professor pomerano traz uma significativa contribuição para a desconstrução da concepção de que o bilinguismo é uma desvantagem ou um obstáculo ao processo de aprendizagem do aluno e ao trabalho do professor. A Língua materna dos alunos que historicamente foi apontada pelo professor como uma dificuldade, passa a ser vista, a partir da formação proporcionada pelo programa e dessa nova prática pedagógica, como uma aliada às aprendizagens dos alunos.

A tese de Dámian Sánches Sánches, com o título ***Resistência e formação na produção do comum: o curso de pedagogia da Terra da UFES***, objetivou compreender os processos de formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, numa perspectiva de reconhecimento do sentido das experiências formativas dos sujeitos envolvidos e sua relação com os processos de resistência e

cooperação no campo.¹⁵ Segundo Sánches (2011), o curso em questão foi um fato histórico que produziu saberes diferentes, uma multidão que comanda a si mesma (HARDT e NEGRI, 2005). Professoresalunos, ensinantesaprendentes que produziram o comum na medida em que faziam do estudo formal uma luta política que os instrumentalizava para poder levar adiante seus objetivos como singularidades coletivas.

Sua pesquisa buscou nas vozes dos sujeitos, por meio de uma rede de conversações (CARVALHO, 2009), o sentido da formação, que por sua vez se deu não apenas nos momentos de aula, mas durante todo o processo, desde a luta pela aprovação do curso e o processo seletivo até a integralização do mesmo. De fato, trata-se de um fato histórico que marcou os movimentos sociais do campo no Espírito Santo e fortaleceu a luta por uma formação que garanta as especificidades do espaço cultural dos alunos nos processos de aprendizagem de seus docentes.

No conjunto de dissertações e teses inventariadas vislumbramos nossas indagações iniciais como diálogos profícuos. A formação inicial e continuada do professor do campo é tema de todas elas, privilegiada ora numa ora noutra, mas concebidas como continuum necessário à profissão docente. Os trabalhos de Pizetta (2009), Zen (2006), Pezzin (2007) e Sánches (2011) nos trazem a discussão da formação docente a partir das especificidades da experiência de vida e educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais, o que para nós é muito interessante e nos ajuda a ver a própria diversidade do campo. Ou seja, uma coisa é pensar a formação inicial e continuada do professor que milita no MST, outra coisa é pensar a formação do professor da comunidade de São Mateus em Anchieta-ES, ou de São João do Garrafão em Santa Maria de Jetibá-ES. Como lugar diverso é interessante pensarmos como essas diferentes experiências podem fertilizar os processos formativos docentes.

Neste mesmo sentido, encontramos nas pesquisas de Moreira (2000), Jesus (2007) e Gava (2011) importantes contribuições sobre a formação de

¹⁵ Dissertação orientada pela professora Dra. Janete Magalhães Carvalho e defendida na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

professores que trabalham com a Pedagogia da Alternância e suas especificidades neste processo. Essas, por sua vez, não são compreendidas por nós não como proposições a serem adotadas, mas como possibilidade de diálogo com a realidade que nos propomos investigar, bem como, na formulação de outras questões que ajudam a avançar nesta discussão.

3.4 UM ENCONTRO COM AS PRODUÇÕES DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) foi fundada em 1976 a partir dos esforços de alguns programas de Pós-Graduação em Educação. Sua finalidade é desenvolver e consolidar a Pós-Graduação e a pesquisa em educação no Brasil, constituindo-se como espaço de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se desta forma, referencia na produção e divulgação do conhecimento. A Anped reúne sócios institucionais e individuais anualmente em torno de seus 23 grupos de trabalho, estes organizados por temas e disciplinas que atravessam a área da Educação.

No período compreendido entre os anos de 2002 a 2011, foram apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores 231 trabalhos e 127 posters, totalizando 358 pesquisas.¹⁶ Dentre estas, encontramos apenas 06 trabalhos que discutem a Formação do Professor do Campo, o que já nos indica não só a ausência de pesquisas nessa área como também a não socialização das mesmas em importantes espaços de debate como o evento em questão.

Os trabalhos de Foerste (2004) ***Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST***; de Almeida e Moreira (2005) ***Educação Intercultural e Formação de Professores: uma experiência em assentamento rural***; e de Santos e Mazzili (2007) ***A formação de***

¹⁶ Não foram incluídos aqui os trabalhos do ano de 2012, pois na ocasião da realização desta revisão a reunião anual da ANPED ainda não havia ocorrido.

educadores Sem Terra: um estudo de caso, estão relacionados diretamente com as especificidades formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais e suas experiências educativas. São pesquisas que trazem a questão da especificidade na formação docente como uma necessidade de garantir aos sujeitos do campo, por meio de políticas públicas, uma formação a partir de seu contexto cultural e social.

Quanto às críticas ao curso propriamente, destacam a necessidade de implementar pesquisas que garantam discussões coletivas com os professores sem terra no sentido de definir uma política de formação de docentes para os assentamentos, a partir das especificidades da educação no/do campo (FOERSTE, 2004, p. 07).

A escola rural necessita de uma educação voltada às necessidades e expectativas das pessoas que vivem no campo; no entanto, as mesmas diretrizes propostas para as escolas situadas na zona urbana orientam as escolas rurais, sem nenhuma distinção nem ressalva. Isso contribui para acentuar as diferenças culturais entre o rural e o urbano, e não para aproximá-las (ALMEIDA. MOREIRA, 2005, p. 04).

Ainda nesta perspectiva, as três pesquisas colocam em cena a valorização dos saberes produzidos pelo movimento e a necessidade que seus militantes têm em se fazerem presentes nos currículos de formação os princípios norteadores do MST.

Já as pesquisas de Silva Junior e Fonseca (2007) **A Formação de Professores de História e a Educação Básica no Meio Rural** e de Monteiro e Nunes (2008) **Modelos Formativos e Dificuldades Vividas na Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do Campo**, dialogam com nossa categoria de formação inicial e continuada do professor do campo. A primeira pesquisa analisa as relações entre a formação, os saberes e as práticas na construção da identidade profissional de professores de História que atuam na educação rural, privilegiando neste processo as narrativas de professores sobre sua formação e sua prática. Para eles as narrativas são também formativas e trouxeram reflexões importantes sobre a formação inicial e continuada.

Os professores foram unânimes em afirmar que a formação inicial não os preparou para a prática docente nas escolas rurais, pois se deu de forma teórica, desvinculada de

experiência pedagógica em escolas urbanas e, particularmente, das rurais. A formação continuada não faz parte da política dos poderes públicos aos quais estão vinculados. Formam-se, constituem-se como professores de História na experiência educativa, nas lutas cotidianas (SILVA JUNIOR. FONSECA, 2007p. 04).

A segunda pesquisa, de Monteiro e Nunes (2008) busca compreender a complexidade que é exercer o trabalho docente em escola do campo, em classes multisseriadas. Este pressuposto os incentivou a investigar a formação continuada desenvolvida pelo Programa EducAmazônia, no município de São Domingos do Capim, no Pará. Para eles, portanto, a formação inicial e continuada de docentes para as escolas do campo necessita atentar para as responsabilidades de construir e reconstruir outras identidades pessoal/social e profissões individual/coletiva com base em formações que sejam reflexivas e críticas.

Por fim, a pesquisa de Meireles (2011) ***Da Cidade para a Roça: Itinerâncias e Práticas de Professoras Urbanas em Escolas da Roça***, parte da cartografia das histórias de vida, das trajetórias de formação e profissionalização dessas professoras, para investigar representações das mesmas sobre a profissão docente, os alunos e as escolas rurais, entrelaçando vida, formação e as experiências vivenciadas na docência em áreas rurais. Sua investigação enreda-se em nossa categoria de profissionalização do professor do campo, uma vez que pensa o exercício da docência em escolas localizadas no campo, as condições de trabalho, o deslocamento da cidade para o campo e as implicações dessas condições no fazer docente. Daí a relevância, para a autora, de formar professores capazes de lidar respeitosamente com as especificidades da roça, de conceber uma formação que transite entre conhecimentos geográficos, históricos, sociológicos, antropológicos, além de estudos educacionais e culturais que permeiam nossas distintas ruralidades, permitindo aos professores de escolas rurais uma melhor compreensão e atuação nesses espaços que são ricos em singularidades.

Para nós esta pesquisa avança nos debates sobre formação de professores do campo porque reconhece a importância das diferentes áreas do conhecimento para a formação e compreensão da docência, seja no campo ou na cidade e,

mais importante, reconhece o campo não como um espaço homogêneo que se contrapõe à cidade, mas um espaço plural de muitas e diversas singularidades. Sendo, portanto, diverso, entendemos, a priori, que não é possível pensar num único modelo propositivo de formação inicial ou continuada de professores.

Portanto, até aqui encontramos um total de 68 trabalhos sobre formação de professores do campo. Apesar de representarem um número muito pequeno em meio à abrangência dos referenciais inventariados, temos sinalizado o quanto esse debate tem sido negligenciado e a necessidade de investirmos nesta discussão. O que ratifica nossas indagações e nos motiva ainda mais a nos lançarmos nesta empreitada.

Para além das pesquisas apresentadas no quadro que está no apêndice 1, realizamos também outro quadro demonstrativo com as produções inventariadas em nosso programa de pós-graduação, organizadas em ordem cronológica de publicação e ou defesa. Este encontra-se no apêndice 2.

Como já afirmado, qualquer que seja o campo do saber de determinada produção de conhecimento, é fundamental um esforço na realização deste inventário. Temos aqui apresentada uma produção que pelas limitações de nossa busca não refletem uma totalidade das pesquisas brasileiras, mas sinalizam parte do que tem sido pesquisado, discutido e praticado no âmbito da Educação do Campo e da Formação de seus Docentes.

Realizar este inventário nos permitiu, para além de conhecer a produção acadêmica brasileira sobre a Formação do professor do Campo, um diálogo com as narrativas que seguem no próximo capítulo acerca da história da profissão docente no Brasil. Ou seja, ao conhecermos os marcos dessa produção fomos rememorando as pesquisas aqui inventariadas, trazendo algumas destas como inferências ao narrado.

CAPITULO III

3 PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: O QUE NARRA ESSA HISTÓRIA?

Ao nos enveredarmos na história da profissão docente no Brasil, nos deparamos com muitos olhares, jeitos e maneiras de contar uma história que não podemos afirmar ser homogênea, mas sim plural e ao mesmo tempo única de uma diversidade de sujeitos e práticas, que ao longo dessa trajetória foram construindo um processo heterogêneo, descontínuo, com avanços e retrocessos (VICENTINI, LUGLI, 2009) o que hoje compreendemos ser a profissão docente no Brasil.

Mergulhar nas leituras das narrativas já constituídas da profissão docente nos permitiu um encontro com diferentes temas que atravessam essa abordagem, revelando-nos as escolhas dos autores e o caráter polifônico (BAKHTIN, 2008) das vozes que ecoam das fontes investigadas.

Cientes de que muito tem sido discutido e sistematizado acerca da Profissão Docente no Brasil, sobretudo, nos últimos anos, nos vimos no desafio de contar-recontar essa história permeada pelas importantes contribuições teóricas advindas dessas pesquisas, dos documentos com os quais promovemos um encontro, bem como pelos sentidos por nós produzidos a partir das leituras e escuta de nossos sujeitos. Nos permitimos nessa perspectiva um retorno ao tempo! Portanto, a história que segue é a nossa História da Profissão Docente. Uma história tecida a muitas ideias e posições, que reconhece a diversidade e pluralidade desse processo, e que ao mesmo tempo estabelece algumas generalizações como tentativa de buscar as especificidades como contrapontos de diálogo.

Mas por onde começamos contar esta história? Qual deve ser nosso marco temporal?

Uma significativa parte da literatura com a qual dialogamos (NÓVOA, 1987,1996; SAVIANI, 2009; VICENTINI e LUGLI, 2009; OLIVEIRA, 2010; CATANI, 2011) afirma que o processo de profissionalização docente tem início a partir do final do século XIX com a estruturação da escola moderna, quando o Estado assume a responsabilidade pela mesma e passa a estabelecer algumas exigências em relação à constituição dos estabelecimentos de ensino, bem como ao exercício da docência. Desta forma, inicia-se um período em que a atividade docente passa a ser exercida como principal ocupação dos que nela trabalham, com um aparato legal que passa a ser construído na perspectiva de lhes dar sustentação. Com isso também passam a ser criadas as instituições específicas de formação docente e posteriormente a constituição das associações profissionais.

Segundo Catani (2011) embora existam muitos trabalhos que discutem a formação dos professores, instituições, saberes, atividades e organização da categoria, entre outros, o termo História da Profissão Docente impõe o reconhecimento de que só mais recentemente ele ganha visibilidade. Para ela, a expressão carrega um caráter elucidativo e unificador das várias dimensões que atravessam o exercício da profissão docente, o que por sua vez nos leva à necessidade de uma narrativa que integra essas diferentes dimensões. Desta forma, nosso desafio nos limites deste texto é buscar as discussões acerca da profissão docente que se constituem nos fios da *Formação, do Trabalho e da Organização*, enquanto atravessamentos que foram produzindo o processo de profissionalização docente.

Reconhecer o caráter integrador dessas diferentes dimensões é caminhar ao encontro do conceito de profissionalização docente:

A profissionalização não é um processo que se produz apenas de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também cria-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores (NÓVOA, 1987, p. 75-76).

Nesse sentido, ao reconstituir essa história é preciso considerar que a formação do Estado teve um papel importante e necessário ao processo de profissionalização, mas sem o protagonismo dos professores muitas conquistas não poderiam ser vividas hoje. Temos então, uma história marcada por movimentos instituídos e instituintes (LINHARES, 2010) de sujeitos diversos, que em diferentes movimentos de embates, lutas, trabalhos e disputas vêm produzindo a profissão docente.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

os professores foram aqueles que consolidaram a escola moderna, como também foram os propulsores das mudanças que a ela foram associadas, buscando alterações nas normatizações das instituições de ensino e engendrando transformações com vistas a sua organização.

Desta forma, a função docente que antes era exercida como uma ocupação secundária, próxima ao sacerdócio, sem formação especializada sofre uma importante transformação, sobretudo, com a Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827 que traz o mérito de prescrever a obrigatoriedade do ensino das primeiras letras a todos os cidadãos brasileiros, institui o método mútuo e a preparação dos professores no respectivo método como uma prerrogativa para o exercício da docência.¹⁷ Desta forma, o século XIX é marcado pelo surgimento gradativo de diferentes instituições de formação docente e da reformulação dos processos de contratação do professor, que aos poucos foi

¹⁷Vale destacar, como bem nos coloca Brzezinski (2007) embora a Lei Geral do Ensino de 1827 tenha trazido essas contribuições, a mesma foi omissa quanto à responsabilidade do Estado na Formação dos Professores, pois em seu artigo 5º afirma [...] os professores que não tiverem necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados. Ou seja, o Estado exige, mas se desobriga de ofertar a formação docente exigida.

delimitando novas práticas em substituição aos concursos públicos e de titulação.

Nosso propósito neste texto, portanto, é uma tentativa de escrita das narrativas que colocam em cena a formação docente na história do Brasil, as condições de trabalho e organização do professor, como movimentos e dimensões que atravessam a perspectiva da profissionalização. Neste sentido, embora tenhamos eleito como marco de nossa escrita a da Profissão Docente no Brasil a partir do século XIX, não nos furtamos à história das Escolas Normais como espaços e tempos que inauguram a especificidade formativa do professor, sendo esta considerada propulsora da profissionalização.

3.1 NO DESDOBRAR DA HISTÓRIA... A ESCOLA NORMAL

Encontramos em nossas escavações um consenso teórico de que a constituição das Escolas Normais foi um marco perene na formação do professor e na configuração da profissionalização.

A história da Escola Normal está associada à necessidade da profissionalização dos docentes num tempo de institucionalização da instrução pública no mundo moderno que se construía sob o signo da ordem social burguesa. Neste contexto, as Escolas Normais como *locus* especializado em formar professores para o ensino primário, têm sua história perpassada por toda uma conjuntura sócio-política, que como se pode perceber, vai além de questões de cunho meramente pedagógico (SCHAFFRATH, 2012, p. 147).

Nesse desdobrar da história, a origem do nome Escola Normal nos chama a atenção. De acordo com os estudos a primeira Escola Normal foi francesa, no entanto, inspirada no movimento de formação de professores alemães. Conta-nos Giner (1985) que após a Guerra dos sete anos, Frederico II da Prússia (Alemanha) organizou o sistema educativo obrigatório e para este estabeleceu “Normas” para a formação de professores. Daí então, o nome Escola Normal, que já nasce sob a égide de um nome que exprime controle, regras, normas como necessárias à formação dos professores.

Seu surgimento no Brasil data de 1835, na província do Rio de Janeiro (Niterói), o que não eliminou de uma única vez outras possibilidades formativas inventadas nos diversos contextos de nossa realidade.¹⁸ Temos então, com a criação das Escolas Normais tentativas de romper com práticas não sistematizadas, difusas e não escolares de formação (VICENTINI e LUGLI, 2009), que passam com esse momento a construir um corpo de conhecimentos e normas de organização que coexistiram com outras práticas formativas predominantes no século XVIII.

Movidos pela curiosidade, nos empreitamos numa busca ao ato adicional de 1834, que instituiu oficialmente às províncias a responsabilidade para com a Instrução pública. Desta forma, a formação de professores também passou a ser de sua responsabilidade, sendo esta, portanto, um impulso para a criação das Escolas Normais. As províncias passaram então a criar suas assembleias e a legislar conforme proposto no artigo 10, parágrafo 2º do ato de 1834, assim afirmava-se:

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias legislar:

2º) sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (BRASIL, 1834, np).

Com base no princípio da descentralização administrativa o Estado transferiu às províncias a responsabilidade para com a Educação, isso significa também que cada província abriu Escolas Normais de acordo com o seu interesse e de acordo com os seus recursos financeiros, o que por sua vez, sob o ponto de vista da historiografia, contribuiu para as continuidades e descontinuidades de um processo educativo precário, com recursos escassos e ausência de uma política pública articulada. Nelas dão se a saber que:

¹⁸ Identificamos em nossas pesquisas que a primeira Escola Normal surgiu na França a partir de 1794 quando uma lei instituiu o ensino obrigatório da língua francesa nas regiões onde se falava um dialeto, o que forçou o Comitê de Instrução Pública Francês a criar Escolas Normais para a formação de docentes em língua francesa. Foi então criada a Escola Normal de Estrasburgo, que teve sua existência encurtada pela supressão da lei que lhe deu origem. No entanto, sua origem abriu caminhos para a instituição da concepção da Escola Normal como espaço e tempo de formação de professores.

Em 1834, o ato adicional consumou o desastre para o nosso sistema educacional, atribuindo competências às assembleias provinciais para legislar sobre o ensino elementar e médio. [...] com esta descentralização, precipitada e mal orientada, o já lento progresso do ensino elementar sofreu sério golpe. Longe de incentivar progressos locais, que poderiam ter sido mais facilmente atingíveis sem um excessivo centralismo, serviu somente para fortalecer o jogo de interesses de grandes latifundiários que agiam a seu bel prazer em territórios mais ou menos extensos (WEREBE, 1985, p. 376-377).

A instrução em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como assunto de interesse geral da nação. [...] tais níveis de instrução sofrem, desta maneira as consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados (RIBEIRO, 2001, p. 48-49).

O resultado foi que o ensino, sobretudo, o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo com o sacrifício de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação para qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 2000, p.40).

Desta forma, com a transferência da responsabilidade pelo ensino primário e secundário às províncias, a formação dos professores também lhes foi delegada. No entanto, as pesquisas demonstram as fragilidades desse processo e nos revelam ainda e, de forma interessante, que a necessidade de uma política articulada de Educação, entre União e Estados da Federação, tão discutida por nós nos últimos anos principalmente a partir do Plano Nacional de Educação, não é algo inaugurado recentemente, mas uma necessidade que caminha há longos tempos em nossa história e que apesar de avanços significativos na organização nos coloca nos dias de hoje ainda importantes desafios.

Os estudos de Villela (1992, 2011) sobre a primeira Escola Normal do Brasil nos convidam ao descortinar de uma história que nos revela um país em meio a fortes transformações políticas, econômicas e sociais de um estado imperial em busca de uma transformação para as novas exigências dos tempos de industrialização, expansão do trabalho assalariado e novas relações econômicas, essas ainda ligadas aos velhos interesses dos proprietários de terras que temiam em perder seus privilégios.

A época da criação das primeiras escolas normais no Brasil situou-se exatamente entre dois momentos conhecidos na

historiografia do Império como períodos de Ação e de Reação. O período da Ação foi o de predomínio do princípio democrático, estendendo-se de 1822 a 1836 e estaria dividido em duas fases: luta e triunfo, separadas pela abdicação do primeiro imperador em 1831. O período da reação ou do regresso conservador se localizaria, então, entre 1836 e 1852 distinguindo-se pelo avanço do princípio da autoridade, da centralização do poder, da recuperação do prestígio da Coroa e do aumento das prerrogativas do executivo (VILLELA, 2011, p. 102).

Nesse sentido, as primeiras Escolas Normais surgem em meio a um período instável que marcou o progressivo desgaste das propostas liberais e a assunção das práticas conservadoras (VILLELA, 2011, p. 103). Embalados pelo pensamento iluminista os dirigentes acreditavam que somente por meio da Educação chegariam à civilização. Havia uma perspectiva no sentido de unificar a instrução, de modo que se minimizasse a barbárie e além do acesso à cultura, ao saber racional, a Educação estaria ainda contribuindo para o combate a criminalização. Para os dirigentes a instrução seria uma importante aliada na luta contra a subversão da ordem e da criminalidade, pois um povo instruído é um povo civilizado. A Escola Normal seria então, sob este ponto de vista, uma possibilidade de formar os homens que proporcionariam à sociedade o acesso ao conhecimento... à civilização... ao fim da barbárie... a instrução.

Nessa perspectiva, várias províncias passaram a criar suas Escolas Normais por meio de atos de criação como Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885), Maranhão (1890), essas escolas tiveram sua existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009). Em alguns casos, a criação por meio de decretos não significou imediatamente sua efetivação, foi o caso de Minas Gerais (1835) e Bahia (1836). A formação de fato institucionalizada por meio de um lugar demarcado para este fim, foi em Niterói/RJ em 1835.

Nessa incursão histórica vimos que as Escolas Normais eram criadas primeiramente por decreto, mas pela ausência ou escassez de recursos havia um movimento intermitente de abertura e fechamento das instituições. Esse movimento está escrito nas diferentes pesquisas da historiografia das Escolas Normais dos estados brasileiros, que compõem um acervo interessante acerca das marcas generalistas deste processo, bem como, das especificidades de cada província e estado neste âmbito.

3.2 AS PRIMEIRAS EXPERIENCIAS DAS ESCOLAS NORMAIS: VESTÍGIOS DE NOSSA PROFISSÃO

Seduzidos pela necessidade que temos de ir até os instrumentos legais, não podemos deixar aqui de iniciar nossa narrativa sem trazer para este momento o decreto que, aos nossos olhos, marca de forma significativa a história da profissão docente por compor junto com a Lei Geral do Ensino de 1827 e com o ato adicional de 1834 o arcabouço legal que oficialmente instituiu a formação de professores no Brasil. Trata-se do decreto nº 10 de 1835 da Secretaria de Governo da Província do Rio de Janeiro. O decreto sancionado pelo então presidente da província Joaquim José Rodrigues Torres, em seus 18 artigos buscou demarcar de forma legal a criação da primeira Escola Normal, o perfil dos alunos que viriam a ser admitidos em suas salas de aula, o método a ser aprendido para futura atuação docente, a organização de sua infraestrutura, bem como os proventos da direção. Ou seja, há uma tentativa explícita de organização legal das principais necessidades para a abertura e funcionamento das Escolas.

Mas, quem poderia ser admitido naquele tempo como aluno da primeira Escola Normal do Brasil? Que discursos se fizeram presentes nos púlpitos dos espaços prestigiados da sociedade fluminense? Quem estava habilitado para iniciar tão importante movimento de independência pedagógica, bem como a sentar-se na cadeira da Escola Normal?

Ao nos debruçarmos sobre o decreto encontramos nos artigos 4º e 6º o desenho do futuro professor do Brasil, há 178 anos:¹⁹

Artigo 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.

Artigo 6º. Os que pretenderem matricular-se, dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e atestação de boa conducta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicilio: com despacho do mesmo Presidente serão matriculados pelo Diretor, se pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (RIO DE JANEIRO, 1835, np).

O decreto traz as marcas ainda do momento anterior caracterizado pelos concursos de nomeação dos mestres-escolas que é o atestado de conduta moral e bons costumes. Nos conta Villela (2011), que a ênfase na morigeração provavelmente está relacionada à sensação de intranquilidade vivida naquele tempo, isso associado, em nosso entender, à concepção de que o bom exemplo do educador é fundamental numa sociedade que compreende que a educação pode tirá-la da barbárie e da criminalidade, como já narrado neste texto.

Quando pensamos nas condições de acesso e trabalho do professor nesse tempo histórico, tais critérios reaparecem. Como vimos discutindo, a heterogeneidade dos processos formativos do professor se deu e ainda se dá em relação à diversidade social, econômica, geográfica e cultural brasileira, o que não permitiu também um processo uníssono de acesso ao magistério e de melhorias nas condições de trabalho do professor.

Sem dúvida, um passo importante dado rumo à profissionalização foram os concursos públicos. As relações que regiam a sociedade no Brasil Colônia e Império eram de compadrio, o que valia era o atestado de boa conduta e uma indicação forte. Mas, sabemos também que todo o percurso construído pelos concursos públicos não significou imediatamente a extinção dessas relações, ainda hoje somos surpreendidos por denúncias que evidenciam práticas de

¹⁹ O decreto nº 10 de 1835, sancionado pelo então presidente da província do Rio de Janeiro Sr. Joaquim José Rodrigues Torres, encontra-se na íntegra deste trabalho no anexo II.

favorecimento. Este é um processo importante, sobretudo, nas discussões acerca da identidade docente, dos saberes necessários à profissão e, portanto, intimamente relacionado com a profissionalização.

3.2.1 Escolas Normais Rurais

Anexos aos grupos escolares de primeira e segunda categoria e sob a direção dos respectivos diretores, podem ser instituídos, sob o nome de cursos rurais, escolas que terão por fim fornecer professores para a regência de escolas rurais (Art. 25, Decreto-Lei nº 5162/1928).

A especificidade formativa do professor do campo surge na história das Escolas Normais com a criação das Escolas Normais Rurais, sob a regulamentação do decreto – lei nº 5.162 de 20 de janeiro de 1928. Nos valendo das colheitas realizadas neste estudo, que trazem a produção acadêmica acerca de nosso tema, encontramos nas investigações de Andrade (2006), Pinto (2007), Nogueira (2008), Considera (2011) e Lages (2011) uma riqueza da história dessa instituição nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Em comum, as investigações sinalizam o pensamento do Ruralismo Pedagógico como articulador na criação das Escolas Normais Rurais. Ou seja, é no bojo das discussões sobre a necessidade de uma formação nos ideais cívicos e no potencial agrícola do Brasil que se cunha uma escola de formação de professores especificamente para atuar na zona rural. Sua finalidade, entre outros, era também contribuir para fixar o homem no seu meio, minimizando assim o êxodo rural (ANDRADE, 2006; PINTO 2007; NOGUEIRA, 2008). A valorização do campo foi colocada como uma questão fulcral para o desenvolvimento do Brasil.

Ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano (LEITE, 2002, p.28).

Como esteio que serviu para a preservação do sistema agrário, o ruralismo pedagógico se deu sob a égide de que uma educação adequada aos modos de vida rural, com devida civilidade e amor à pátria, seria possível manter o homem no campo, evitar o êxodo e educá-lo para contribuir no desenvolvimento do país.

Neste sentido, movidos por essa perspectiva pedagógica e também para além desta, foi criada em 1934 a primeira Escola Normal Rural do Brasil, em Juazeiro do Norte, estado do Ceará. Quanto aos motivos que levaram a escolha dessa região para sediar a escola pioneira desta natureza, o trabalho de Nogueira (2008), traz diferentes justificativas que vão desde o intenso fanatismo religioso que se instalava na região até a defesa de que Juazeiro do Norte apresentava todas as condições estruturais para receber uma Escola de Formação de Professores. Não obstante, a primeira Escola Normal Rural nasce por um lado sob diferentes justificativas e, por outro, sob semelhantes opiniões de sua contribuição para a região: a de que a Educação, por meio da formação dos professores, contribuiria significativamente para transformar a realidade de atraso e arcaísmo que envolvia esse processo na região (NOGUEIRA, 2008).

Em Andrade (2006) encontramos sistematizada a história do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em Ibirité, Minas Gerais, criado em 24 de agosto de 1948. Sua pesquisa traz importantes elementos sobre a constituição do Curso Normal Rural no Brasil, mas em especial, o que nos chama a atenção é a análise registrada de Helena Antipoff acerca da atuação de professores formados na cidade, para atuarem na cidade e que acabavam atuando no meio rural. Assim afirmava:

Estranho ao meio, inadaptado, o mestre cidadão destilava nas suas aulas uma ciência de superfície, e o tênue verniz que deixava nos alunos mais capazes era sempre mais um convite para a vida de maior conforto nas cidades que sua adaptação melhor na luta contra as dificuldades que lhe oferecia seu próprio torrão. E não é sem razão que consideram a escola rural como um dos fatores do êxodo do homem do campo para centros urbanos (ANTIPOFF, 1947, p. 13).

Essa é uma das questões-chave colocada pela discussão acerca da especificidade formativa do professor para atuar no campo. Não se trata de

nenhuma novidade, a preocupação quanto a este estranhamento e com a ausência de conhecimento e identidade para com o campo, registrado por meio das palavras acima em 1947, nos persegue ainda hoje, como também, em nossas análises se revela como um contributo no fechamento de escolas e na expulsão de famílias inteiras de suas terras atrás de um discurso, as vezes explícito outras não, de professores urbanos que atuam nas escolas do campo.²⁰

Remetendo-nos mais uma vez à nossa colheita, o trabalho de Pinto (2007) também nos oportuniza conhecer um pouco mais sobre as Escolas Normais Rurais. Sua pesquisa investigou o curso de Regentes de Ensino para a zona rural, constituído e implantado na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, situada no distrito de Conselheiro Mata, pertencente à Diamantina, Minas Gerais. A escola foi fundada em 1950, também sob forte influência pedagógica de Helena Antipoff. Suas justificativas se aproximam das citadas também na criação da Escola de Juazeiro do Norte e de Ibitaré, ou seja, formar professores para atuarem no meio rural, na perspectiva da valorização da agricultura, da contenção do êxodo e da alfabetização das massas.

De um modo geral os estudos que aqui trazemos sinalizam a criação das Escolas Normais Rurais como uma possibilidade que se concretiza a partir dos movimentos de ruralização do ensino primário. Como já afirmado, o viés do ruralismo pedagógico imprimiu a necessidade de formar professores para um ensino técnico-profissionalizante rural, ligado a agricultura, horticultura, zootecnia. Para tanto, era fundamental que o professor conhecesse e aprendesse a lidar tecnicamente com essas práticas. Daí algumas especificidades no currículo da Escola Normal Rural, diferentes das demais Escolas Normais, como podemos ler nas próximas páginas.

²⁰ Segundo dados do Programa Nacional de Educação do Campo (2012), foram fechadas nos últimos dez anos 13 mil escolas do campo.

3.2.1 Nas linhas e entrelinhas: o que se aprendia nas Escolas Normais?

Ensinar a ensinar crianças – pelo exato conhecimento delas, pela adoção dos melhores processos educativos às más índoles, conhecendo-lhes a capacidade apreensora, a sua resistência, a sua inteligência, o meio em que se desenvolvem, as excelências que as cercam e os perigos que as ameaçam. Seu fito é preparar, quem as freqüente, na arte difícil de ensinar os pequeninos, nas escolas primárias, sabendo-lhes transmitir, intuitivamente, o que houver estudado nela pelo mesmo processo (A CAZETA, 1959:3).

Num tempo mais contemporâneo que o tempo vivido pelos primeiros professores das Escolas Normais, encontramos nas palavras de Elpídio Pimentel, professor da Escola Normal do Espírito Santo, sua concepção do que deveria ser ensinado e aprendido na formação docente.

Como vimos, o normalista se bem atestado nos aspectos morais e na proficiência em leitura e escrita, após recomendação do juiz de paz de sua província, estava apto a adentrar o espaço autorizado para a aprendizagem do saber necessário ao professor primário. Guiados pelo ato nº 10 cabia ao diretor o ensino da leitura e escrita, dos princípios doutrinários, das operações, geometria, moral, religião e do método lancasteriano.

Art. 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos principios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os principios de Moral Christã, e da Religião do Estado (RIO DE JANEIRO, 1835, np).

O método lancasteriano ou método mútuo, como também era conhecido foi criado em 1801 na Inglaterra e uma de suas principais características é o desenvolvimento de hábitos disciplinares e a obediência à hierarquia. O ensino se dava em classes organizadas em grupos que eram instruídos por monitores e esses obedeciam às instruções dos professores. Havia um rigor em relação

aos movimentos nas classes e ao silêncio, este fundamental para a aprendizagem.

Para ensinar esse método aos professores, Villela (2011), afirma que em 1839 foi trazido e impresso o primeiro compêndio pedagógico da escola, o *Curso Normal para professores de primeiras letras*. O curso trazia desde conselhos aos professores, maneiras de como organizar sua biblioteca pessoal até a descrição das qualidades necessárias à docência, passando pela função do professor, sua educação intelectual, cultivo à memória, sentimento dos deveres, religião, trabalho e ordem. Para além dos conteúdos expostos de forma sucinta no art. 2º do ato nº 10, o compêndio reunia um currículo bem mais ampliado, com um detalhamento dos conteúdos que deveriam ser ensinados ao professor, buscando imprimir no sujeito professor uma postura intelectual, moral, culta e tecnicamente preparada para o ensino.

Protagonistas dessa história, professores e alunos da Escola Normal, foram em nosso entender, subsidiando por meio das necessidades sociais e econômicas de cada realidade brasileira a construção de seus currículos, pois não houve um único modelo em todo o Brasil. As experiências foram sendo produzidas num movimento que partiu dos conteúdos exposto no ato, passou pelo compêndio do Curso Normal e pelo estabelecimento de um currículo não mais ministrado por um único professor, delineando assim percursos diferentes de constituição dos currículos, com aproximações e distanciamentos em cada província/estado da nação. Houve, é claro, uma unanimidade no ensino, por meio do método lancasteriano e em algumas escolas também do método simultâneo, mantendo os conteúdos básicos, como também realizando adendos e recortes, sobretudo, para adequação do que deveria ser ensinado nas escolas femininas e masculinas.

Dialogando com as pesquisas de Franco (2001), vimos que em nosso estado as experiências de formação de professores em instituições específicas datam de 1869 por meio do Instituto feminino secundário, o Colégio Nossa Senhora da Penha (1871) e o Colégio Espírito Santo (1871). Essas escolas passaram por meio do decreto nº 4 de junho de 1892 a receber a denominação de Escola Normal do Espírito Santo. O presidente da época era o Dr. José de Mello

Carvalho Moniz Freire. Tivemos então o funcionamento de um curso feminino e um masculino e em 1892, a grade escolar contemplava os seguintes conteúdos:

Constituíam o programa para o ensino normal do **sexo masculino**: o estudo da Língua Nacional e da Língua Francesa, estudos descritivos (Geografia e História Universal), curso qualitativo de ciências (Matemática Fundamental, Aritmética, Álgebra, Geometria, noções gerais de Mecânica Geral e Celeste), curso analítico de ciências (Física, Química e Biologia, Anatomia e Psicologia Humana), curso sintético de ciências (contemplação abstrata da unidade do saber humano), Pedagogia e Metodologia. **No feminino**, estudavam-se as seguintes cadeiras: Língua Portuguesa, Língua Francesa, Geografia, História Natural, Aritmética e Geometria (noções de cálculo algébrico), Pedagogia (FRANCO, 2001, np).

A distinção em relação aos saberes que deveriam constituir o arcabouço da docência pautava-se na visão que se tinha da mulher naquele período histórico, bem como no pressuposto de que a mulher não possuía as “mesmas condições de, naquele momento, receber o mesmo nível de instrução proposto ao público masculino” (SALIM e SIMÕES, 2009, p. 174). Desta forma, vimos que as mesmas disciplinas passaram a ser estudadas por homens e mulheres apenas a partir de 1908, guardando ainda algumas distinções em relação aos trabalhos manuais femininos e masculinos, assim como a ginástica (SALIM e SIMÕES, 2009). Nos chama a atenção o peso colocado nos saberes da ciência, ponto forte do currículo masculino, como também ao fato do currículo destinado à formação das mulheres ser muito mais modesto, subtraindo-lhes a oportunidade de aprendizagem, sobretudo, das ciências, onde havia a maior concentração de disciplinas.

De forma deveras interessante, encontramos na historiografia sistematizada por Salim e Simões (2009) os registros da Reforma Gomes Cardim, que por um ano (1908 a 1909) engendrou no Espírito Santo um movimento de renovação pedagógica. Paulista, “Carlos Alberto Gomes Cardim, integrava a geração dos chamados Normalistas Republicanos, formada no contexto das reformas educacionais promovidas no Estado de São Paulo” (SALIM e SIMÕES, 2009, p. 182). Seu objetivo maior, por meio da reforma era romper com técnicas denominadas tradicionais de ensino e incorporar novas perspectivas

pedagógicas como o então conhecido método analítico. Para tanto, era necessário, é claro, formar devidamente os professores para que o método fosse bem sucedido nas salas de aula. Tal concepção se faz presente em nossa história e permanece com todo vigor até os dias atuais, ou seja, toda vez que se deseja incorporar novas técnicas, metodologias de ensino ou propostas didáticas, compreende-se como necessário primeiro formar o professor. A perspectiva da formação em processo e não *a priori*, é uma ruptura necessária e um desafio colocado a nós professores.

[...] o programa atribuía uma importância fundamental à formação prática dos professores. Sendo assim, a primeira medida consistiu na organização da Escola Modelo Jerônimo Monteiro que passou a funcionar como um centro destinado ao exercício da prática pedagógica pelos alunos do terceiro ano do curso normal (SALIM e SIMÕES, 2009, p. 184).

A ênfase de fato foi centrada, a partir da reforma, nos aspectos pedagógicos. Além da prática como importante na formação dos professores, a disciplina de Pedagogia, também passou por uma reformulação. Houve segundo nossas pesquisadoras, uma organização que passou a trabalhar nas Escolas Normais o ensino de Introdução à Pedagogia; análise pedagógica; síntese pedagógica e histórico da Pedagogia. Os conteúdos primavam ainda pelas aprendizagens acerca do “pensamento de Pestalozzi, Froebel e ao pensamento pedagógico norte americano” (SALIM e SIMÕES, 2009, p. 184). Desta forma, passam a ocupar os espaços de formação de professores um novo pensamento, propositor de novas didáticas e de concepções de aluno, buscando assim romper com o mecanicismo frequente nas práticas de ensino do início do século XX.

Já nas Escolas Normais Rurais, o currículo guardava desde a sua criação uma diferença em seus conteúdos por inserir no mesmo as práticas agrícolas como aprendizagem necessária ao futuro docente.

Curso Normal Rural – Primeiro Ano: Português, Matemática com 3 aulas semanais cada, Geografia, História do Brasil, Atividades Rurais, Desenho, Música e Educação Física com 2 aulas semanais cada, Religião com uma aula semanal. Segundo Ano: Português, Matemática, História Geral, Antropogeografia, Atividades Rurais, História Natural, Psicologia com 3 aulas semanais cada, Desenho, Música e Educação Física com 2 aulas semanais cada, Religião com

uma aula semanal. Terceiro Ano: Educação Sanitária, Educação Econômica, Psicologia Educacional, Agricultura, Atividades Rurais, Desenho e Educação Física com 3 aulas semanais cada, Música com 2 aulas semanais cada e Religião com uma aula semanal (SOUSA, 1994, p. 34-35).

As pesquisas nos afirmam ainda que a relação teoria e prática era devidamente marcada com momentos de teoria, geralmente no turno matutino e momentos de práticas no turno vespertino, de modo que o (a) normalista contava com aprendizagens em espaços constituídos de leituras, estudos enciclopédicos, aulas expositivas, bem como, com momentos de vivências operacionais do que se aprendia nos livros. Essa era a concepção. E a prática agrícola era compreendida como imprescindível na formação daquele que haveria de formar a nova geração para viver dignamente no campo. Para essa prática, é claro as Escolas Normais Rurais contavam com uma propriedade agrícola.

A história contada por Andrade (2006) sobre o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em Ibirité, Minas Gerais, afirma haver diferenças substanciais na perspectiva formativa das Escolas Normais Rurais em relação às Escolas Normais Urbanas. Ou seja, enquanto que na cidade se privilegiava uma formação docente mais científica, com ênfase nas disciplinas pedagógicas, o curso rural imprimia um caráter mais técnico instrumental.

Uma simples comparação da grade curricular do curso rural para os dois cursos urbanos evidencia uma grande diferença do ponto de vista de fundamentação teórica para o exercício do magistério. Nesses cursos, a preocupação em imprimir caráter científico à educação escolar determinou uma ênfase nas disciplinas pedagógicas, o que contribuiu para delimitar esse campo. Já nos cursos rurais, talvez pelo número maior de leigos, ou pelo lócus em que é administrada, predomina uma visão nitidamente instrumental, o que restringe a formação à prática, desenvolvida nos grupos escolares, tal como se processava nos primeiros anos de funcionamento das escolas normais. No que se refere aos conteúdos considerados específicos para uma educação voltada para a inserção do homem no campo, esses se restringem à jardinagem e horticultura, reduzindo-se a algumas técnicas de plantio (ANDRADE, 2006, p. 31).

Sobre a organização das Escolas Normais, Vicentini e Lugli (2009) registram que o sistema não era seriado, os (as) normalistas realizavam seus estudos até

serem encaminhados (as) a uma avaliação, esta realizada por uma comissão julgadora que os examinariam quanto à sua proficiência em relação aos conhecimentos aprendidos, se aprovado poderiam exercer a função de professores primários.

Portanto, ao contarmos a história da Escola Normal, por meio das pesquisas aqui apresentadas corroboramos na compreensão de sua importância no processo inicial da profissionalização docente no Brasil. São as marcas da institucionalização de uma formação específica para o exercício da profissão professor, que como bem nos ensina Nóvoa (1987,1996) é o marco precípua deste processo. Conhecer a história da Escola Normal, portanto, é fundamental aqui como interlocução de nossas discussões, análises, reflexões e sentidos.

Como processo não linear e único, a instituição da Escola Normal nos diferentes estados brasileiros manteve semelhanças em seus aspectos pedagógicos e administrativos, no entanto, não se materializou como única e homogênea, mas, se deu ao lado de outras formas inventivas de formação, que ao nosso ver, se configuraram a partir das necessidades dos diferentes contextos da realidade brasileira, essas igualmente ricas e significativas na história e nas produções aqui propostas. Portanto, como bem afirmam Vicentini e Lugli (2009) não se pode falar de um modelo único de formação de professores na Primeira República. Existiam diferentes propostas formativas que buscavam uma articulação entre a cultura geral e os conhecimentos específicos da docência, bem como um elemento comum a praticamente todos os cursos de formação que era o curso Primário Complementar, com duração de quatro anos, realizado após a conclusão do ensino primário, constituindo-se num curso que aprofundava os conhecimentos da escola elementar.

3.3 OUTRAS FORMAS DE SE FORMAR PROFESSOR

Como vimos, nem todos os estados brasileiros conseguiram cumprir de imediato as proposições em relação à criação das Escolas Normais, seu custo era alto, o que por sua vez levou a invenção de outras formas de preparação

do professor, entre elas, nos citam Vicentini e Lugli (2009) o curso Complementar. Advindo do antigo curso primário complementar, foi agregado a ele um ano de prática de ensino, que se daria numa escola modelo anexa à Escola Normal, assim o futuro professor teria uma formação mínima para prestar concurso. Trata-se de uma possibilidade criada para responder a uma demanda grande por professores a um custo menor, tendo em vista as dificuldades dos estados.

Não podemos aqui imaginar uma equivalência entre o Curso Normal e o curso complementar, sua organização, ingresso, disciplinas eram diferentes, o que por sua vez originou uma dualidade na formação e na categorização docente no Brasil. Além dos professores leigos, dos mestres-escola, remanescentes do império e dos professores normalistas, com este curso passaram a existir também os complementaristas (VICENTINI e LUGLI, 2009), uma categoria de professores formados numa perspectiva aligeirada com vistas ao ingresso na docência para uma realidade imediata, que não poderia esperar por uma formação mais aprofundada, como era a da Escola Normal.

Ressalta-se ainda que a formação por meio da prática como professores adjuntos a um professor em exercício, típico do Império, também conviveu ao lado da formação da Escola Normal e ao lado da formação Complementar, é o que nos mostra a pesquisa de Villela (2011), afirmando que durante todo o século XIX conviveram várias formas de admissão à carreira do magistério que por sua vez permanecem até hoje. Para ela:

[...] nesse processo de constituição da profissão docente, os momentos de crise e extinção da Escola Normal não significam que a formação do professor deixa de ter importância para o Estado. Na verdade, como vimos, há todo um redirecionamento de prioridades que irá variar de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época. Em meados do século XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas certamente seria bem vigiado. Nesse estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos (VILLELA, 2011, p. 126).

Com idas e vindas, aberturas, fechamentos e reaberturas das Escolas Normais, essas outras formas inventivas de formar professor se consubstanciaram em importantes possibilidades de responder às necessidades brasileiras.

Não obstante, Saviani (2009), afirma que um processo mais uníssono de funcionamento das Escolas Normais no Brasil se deu apenas a partir de 1890, com a Reforma da Instrução Pública em São Paulo. Nessa perspectiva, discutiram-se a necessidade de fixar normas de organização e funcionamento das instituições formadoras a partir do pressuposto: "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (São Paulo, 1890). Além disso, acreditava-se que bons professores "só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los" (REIS FILHO, 1995, p. 44).

Imbuídos da perspectiva da Educação como prática da regeneração social, a ênfase se deu na reorganização dos conteúdos e na prática de ensino, o que levou a construção das escolas anexas às Escolas Normais, espaço, como já vimos neste texto, aonde se realizavam as práticas dos cursistas chamados complementaristas.

Já mais tarde e em âmbito nacional, a crítica ao processo descontínuo e dual da formação docente, a ausência de uma articulação nacional e a reivindicação por diretrizes que regulamentassem a formação foi um impulso para o decreto nº 8.530 de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, buscando desta forma atender à necessidade de uma organização nacional da formação de professores e sua respectiva articulação aos demais níveis de ensino. A lei, também considerada um marco, do ponto de vista de nossos interlocutores teóricos caracterizou-se pelo detalhamento minucioso da carga horária de estudos, das lições e dos exames, com poucas aberturas para as diferenças regionais e por um forte viés centralizador.

Com a Lei o Ensino Normal passou a ser organizado e ministrado em dois ciclos:

Art. 2º. O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º. Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946, np).

Quanto aos estabelecimentos de funcionamento a Lei determinou que:

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Com a Lei os professores do primeiro ciclo passaram a ser formados nas Escolas Normais Regionais, sendo estes regentes para o ensino primário e, do segundo ciclo seriam formados nas escolas Normais e nos Institutos de Educação, já criados desde 1932, com o objetivo de prepararem os professores primários. Nos alertam Vicentini e Lugli (2009), que o currículo das Escolas Normais Regionais manteve uma forte matriz da cultura geral, com disciplinas específicas para o ensino somente no último ano, isso de fato é identificado quando analisamos o capítulo II da referida lei. Essa definição curricular, por sua vez, manteve, na perspectiva das autoras, as características do sistema de formação de professores complementaristas, que a partir de então passaram a ser denominados regentes. Já para o segundo ciclo, a ênfase se deu nos conteúdos acerca dos fundamentos da Educação, dando um

caráter mais técnico e profissional à formação dos normalistas (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 43).²¹

A Lei ainda articulou os níveis de Ensino à Formação da Escola Normal. O Ensino Primário com o primeiro ciclo do Ensino Normal, uma vez que para ser candidato ao exame de admissão do curso de regentes era pré-requisito ter o diploma de concludente do Ensino Primário e para ser aluno do Segundo Ciclo, era necessário ter sido aprovado no curso ginasial.

Não podemos deixar de dialogar aqui com uma terceira possibilidade formativa instituída para todo o país com a lei Orgânica do Ensino Normal, a dos Institutos de Educação. Embora já tivessem sido criados desde a década de 30 em São Paulo, Distrito Federal, Minas Gerais e Bahia, essas instituições foram destinadas a oferecerem cursos, além do curso Normal, cursos de especialização nas áreas de Educação Especial, Educação Pré-primária, Desenho, Artes, e de habilitação para diretor, inspetor, orientador escolar, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares. Aos poucos vimos descortinar as diferenças, que foram demarcando as especificidades nas formações, delimitando os espaços e os saberes para cada modalidade desejada de professor da educação.

Por fim, destacamos que a Lei previu a gratuidade do Ensino Normal, bem como a destinação de bolsas de estudos concedidas pelo Estado, no entanto, nossos interlocutores teóricos afirmam que a rede particular manteve mais de dois terços dos Cursos Normais no Brasil, sobretudo, em São Paulo e Minas Gerais (VICENTINI e LUGLI, 2009).

²¹ Para detalhamento da matriz curricular de cada ano destinado à formação nas Escolas Normais ver, no anexo III deste trabalho, capítulo I do Curso de Regentes de Ensino Primário, artigo 7º e capítulo II, artigo 8º do Curso de Formação de professores primários da Lei nº 8.530 de 02 DE JANEIRO DE 1946.

3.4 COM O PASSAR DOS ANOS AS COISAS MUDAM... CHEGA AO FIM A ESCOLA NORMAL E ASCENDEM NOVAS INSTITUIÇÕES FORMATIVAS

É consenso entre os autores com os quais narramos essa história o caráter estruturante que a Lei Orgânica do Ensino Normal imprimiu para a implantação e funcionamento das instituições em todo o país. Houve uma crescente demanda de matrículas e com o crescimento vieram também outros problemas, como a necessidade de fiscalizar o funcionamento das instituições particulares, bem como, autorizar seu funcionamento, de modo que sua certificação fosse reconhecida pelo Estado como eram as emitidas pelas instituições públicas.

Além disso, a partir da década de 60 surgiram os primeiros Cursos Normais noturnos, mantendo a mesma organização curricular dos cursos diurnos, e por isso alvo de críticas. Aliado a isso, Pereira (1969) e Tanuri (2000) assinalam ainda como problemas que passaram a fazer parte dos cursos de formação docente o despreparo dos estudantes que se destinavam ao Ensino Normal; a baixa exigência de muitas instituições com relação ao nível de conhecimentos necessários para a diplomação e, a ausência de uma articulação entre as disciplinas do currículo.

A realidade social brasileira estava mudando, a classe popular adentrando o espaço escolar, obrigando a mesma e aos docentes a se adequarem para trabalhar com esse novo contingente. O cenário se abriu para discussões políticas e pedagógicas já muito conhecidas por nós, que denunciavam o despreparo dos professores e afirmavam a necessidade de uma Escola para todos, uma escola para além da aprendizagem das primeiras letras. Nesse sentido, temos gradativamente um movimento que caminhou em ritmos diferentes rumo ao fim das Escolas Normais. Assim:

Observava-se [...] um crescente desprestígio da Escola Normal, devido a uma série de fatores que incluíam a ampliação de possibilidades formativas em nível superior, o aumento das oportunidades de trabalho para as mulheres e as deficiências que já vinham sendo denunciadas no que se referia à preparação para o exercício profissional que esse curso propiciava (VICENTINI e LUGLI, 2009, 48).

Portanto, nas páginas que nos dedicamos à historiografia da Escola Normal, encontramos nas diferentes escritas de nossas fontes caminhos e (des) caminhos de um percurso deveras interessante da formação docente do século XIX e XX, pela via, sobretudo, das Escolas Normais, e que, como já afirmado, não poderíamos deixar de registrar aqui pela sua íntima relação com o processo de profissionalização, que passou a ser anunciado com a necessidade colocada de uma formação específica àquele que se propunha a ensinar.

As Escolas Normais deixaram suas marcas na história da Formação Docente no Brasil, ainda hoje em nossas escutas, em diálogo com docentes já não mais atuantes, somos embalados por suas experiências enquanto discentes de um curso que carregou as infinitas contradições, ora de prestígio, marcado de um saudosismo e de possibilidade de escolarização e formação da mulher... ora alvo de críticas de um ensino arcaico e descolado das condições materiais de trabalho do professor brasileiro. Todos esses sentidos produzidos acerca da Escola Normal acompanham nossa trajetória formativa e profissional e nos permite compreender processos e relações tão presentes ainda em nossas práticas e discursos diários.

Caminhando mais um pouco em nossa história, vimos que as Escolas Normais passam a ser extintas, sobretudo, pela Lei 5.692/71 que reestrutura o ensino em primeiro grau e segundo grau profissionalizante. Desta forma, para ser professor era necessário cursar a Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau, implicando assim na eliminação do curso Normal Primário e Complementar, que ainda teimavam em existir como alternativa de formação de professores em alguns estados.

O curso de habilitação para o magistério, no qual também fui formada e nem me parece que é há muito tempo!!!, era realizado em três anos, e habilitava o futuro professor a ensinar nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Para atuar nas séries seguintes, era necessário que os professores tivessem habilitação específica em curso superior ou curso adicional nas disciplinas a serem ministradas. É sabido, que a história não se deu bem assim. Cada Estado levou o seu tempo para organizar a formação, bem como exigir em

seus processos de recruta profissionais devidamente habilitados como preconizava a Lei. Até hoje, carregamos os índices de professores leigos que, à margem dos processos formativos, por infinitas dificuldades de acesso ao ensino superior, fizeram o seu trabalho, ensinando e trabalhando nas escolas das mais diversas realidades brasileiras.

Assim, então, é inaugurada uma nova perspectiva formativa necessária à prática profissional do professor: O popular Magistério que em alguns estados existe até hoje.

Uma outra experiência significativa no campo da formação dos professores nos é relatada nas pesquisas de Tanuri (2000) e Vicentini e Lugli (2009). Trata-se dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Este projeto foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura em parceria com os Estados, em 1982, como uma possibilidade de ampliar o tempo de formação e adequar a mesma às novas demandas das realidades brasileiras. Os primeiros Estados a empreenderem a partir de 1983 o projeto foram Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. A partir de 1987, mais nove estados adotaram o projeto, entre eles Santa Catarina, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 centros em todo o país, com cerca de 72 mil matrículas (TANURI, 2000).

O CEFAM, segundo Vicentini e Lugli (2009) oferecia um curso com uma carga horária distribuída em período integral entre as disciplinas da Habilitação Específica para o Magistério e mais dezoito horas-aula de atividades de reforço e desenvolvimento de projetos.

Um subsídio também foi pensado para que o projeto do CEFAM fosse adiante. Os cursistas recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo e os seus professores eram acompanhados pedagogicamente, bem como, recebiam a garantia da realização de seus planejamentos e aperfeiçoamentos para atuação.

Embora existam registros de que a experiência do CEFAM foi bem sucedida, o Ministério da Educação e Cultura não deu continuidade ao projeto, aos poucos

eles também foram sendo substituídos por outras possibilidades formativas, que ao caminhar da história, foram se descortinando e apontando principalmente para a necessidade de uma formação de professores em nível superior para todas as séries escolares.

3.5 FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: DA EXPECTATIVA DA LEI À MODESTIA DA REALIDADE

A discussão em torno da necessidade de uma formação de professores em nível superior nos parece recente muito em função das prerrogativas postas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. No entanto, esta não nasce como uma necessidade e possibilidade apenas da década de 1990. Sua demanda se faz presente na história desde o início do século XX. Temos experiências formativas nesse sentido desde meados dos anos de 1901, por iniciativa particular e mais concretamente em nível estatal nos anos de 1930. O que marca, portanto, a formação de professores na atual LDB é a sua prioridade em nível superior para todos os níveis de ensino, o que na história vem se concretizando apenas nos últimos anos.

Cunha (2011) em seus estudos sobre o Ensino Superior e as Universidades no Brasil, afirma que o primeiro estabelecimento de Ensino Superior foi fundado na Bahia, em 1550, pelos jesuítas. Tratou-se de um colégio que oferecia o ensino das primeiras letras e o ensino secundário, no entanto, em algumas províncias, como na Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará, era ofertado também o Ensino Superior em Artes e Teologia. Temos então cursos superiores desde o século XVI, embora não fossem cursos destinados à formação de professores, nem tampouco funcionassem em instituições específicas para este fim, configuraram-se também em processos de continuidades e descontinuidades, conforme a realidade se desenhava.

É importante destacar que a criação de universidades no Brasil colônia era proibida em função do temor da metrópole em relação aos ideários iluministas, tidos estes como propulsores de movimentos independentistas. A criação,

portanto, de uma universidade tal qual conhecemos hoje, se deu apenas em 1808, com a chegada da família real ao Brasil.

Não obstante, não podemos negar os movimentos formativos em nível superior que ocorreram antes da criação da primeira Universidade do Brasil, que são os Institutos e as Faculdades de Educação. Como vimos, desde a década de 1930 os Institutos de Educação foram abrigando cursos de formação de professores para além de regentes das escolas de primeiras letras. Quem media nossa incursão nessa história é Brzezinski (1994, 2008) que ao estudar as origens do curso de Pedagogia nos situa no âmbito da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo, de natureza particular e católica, em decorrência dos debates empreendidos nos I e II congressos católicos, o que por sua vez, deliberou pela criação da referida faculdade em 1901 e da primeira Universidade Católica do Brasil, em 1908.

No entanto, as aspirações acerca da necessidade de formação de professores em nível superior foram, segundo Brzezinski (1994, 2008), fomentadas pelos reformadores paulistas, que previram por meio da Lei 88 de 1892 a criação de um curso superior anexo à Escola Normal para preparação dos professores. Isso não quer dizer que este curso era como conhecemos hoje, trata-se de um curso com essa denominação na época que ocorria após a conclusão do ginásial, equivaleria hoje ao Ensino Médio. No entanto, esta perspectiva no âmbito da Lei paulista é o embrião que institui o primeiro modelo de escola superior pública de formação de profissionais da Educação (BRZEZINSKI, 2008).

Esta proposta de Escola Normal superior, todavia, não se efetivou e com o passar do tempo a exigência de sua criação desapareceu dos textos regulamentares da educação paulista [...] a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas. A utopia permaneceu como projeto simbólico do vir a ser (BRZEZINSKI, 2008, p. 23).

A utopia colocada pela autora reflete, em nosso entendimento, um movimento que reconhece as carências do sistema brasileiro, que busca engendrar ações

no sentido de ampliar a formação e institui, por meio de suas reformas e numa dimensão local, suas proposições. No entanto, tais proposições, como vem nos mostrando esta narrativa, ficam aprisionadas na letra da lei e não encontram as condições materiais para sua efetivação, o que por sua vez, contribuiu para um processo lento e tardio da formação docente no Brasil, sobretudo, em nível superior.

Desta forma então, identificamos em nossas interlocuções que um curso de formação de professores, sob a responsabilidade do Estado, em nível superior se deu apenas em 1932 com a criação do primeiro Instituto de Educação do Brasil, que passou a funcionar nas instalações da antiga Escola Normal, na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro.

A criação do Primeiro Instituto de Educação do Brasil se dá no contexto de um movimento importante de nossa história, que não podemos deixar de aqui registrar, que é o lançamento neste mesmo ano do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Com o objetivo de organizar a “escola à altura das necessidades modernas do país”, dirige-se ao governo e ao povo um “Plano de Reconstrução Educacional”, baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola. O manifesto denunciava a “presença de um espírito grosseiro nos debates pedagógicos” e a “ausência de uma cultura universitária” em nosso país (BRASIL, MANIFESTO, 1932, np). Marco significativo na luta pela escola pública, o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova inspirou debates, políticas e práticas em todo o Brasil. Para Saviani (2006, p. 35):

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.

Envoltos numa atmosfera de debates filosóficos e pedagógicos, a questão acerca da formação de professores emergia como uma necessidade, colocada pelos pioneiros da Educação Nova, igualmente precípua à reestruturação do

ensino. É essa necessidade que fortalece as iniciativas de criação do Instituto de Educação e do aparato legal, proposto por Francisco Campos para a criação da Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras, mas não efetivada, e que impulsionou finalmente em 1939 a criação, sob iniciativa do então ministro da Educação Gustavo Capanema, por meio do decreto nº 1.190 DE 1º DE ABRIL, da Faculdade Nacional de Filosofia, colocando enfim no campo da materialização o ideal da formação de professores em Nível Superior. Suas finalidades foram assim escritas na letra da lei:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, DECRETO Nº 1.190 DE 1º DE ABRIL DE 1939, np).

O curso de Pedagogia passou a compor uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia, juntamente com as seções de Ciências, Letras e Filosofia. Nesta perspectiva, para se formar professor em nível superior, para atuar, sobretudo, nos cursos secundários e normal, era necessário cursar 3 anos de bacharelado e um ano de didática, o famoso 3+1 bem conhecido por todos nós. Os técnicos da Educação, portanto, cursavam apenas 3 anos de bacharelado.

Em leitura ao decreto nos encontramos com os conteúdos a serem ensinados aos cursistas da Pedagogia. Como afirmado acima, o decreto previa uma organização curricular distribuída em três séries que compunham o bacharelado e posteriormente mais um ano de complementação didática para aqueles que buscavam a formação para atuação como regentes. Assim aprendia-se na primeira série: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia e Psicologia Educacional; na 2ª série o currículo previa Estatística Educacional, Psicologia Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, História da Educação, e Administração Escolar. Já na 3ª série do curso, as disciplinas eram Educação Comparada, Filosofia da Educação, Administração Escolar, História da Educação e ainda Psicologia Educacional. O curso de didática, realizado

opcionalmente no último ano, teve sua organização curricular detalhada no artigo 20 do decreto e previa conteúdos nas áreas de Didática Geral, Didática Especial, mais uma vez Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

São muitas e diversas as considerações teóricas acerca do perfil formativo desenhado por meio do currículo do curso de Pedagogia e dos demais cursos de bacharelado e licenciaturas. Acusações diversas de dualidade, sobretudo nos aspectos entre, a identidade do curso, sua generalização versus especialização.

Além disso, não podemos nos furtar à evidente ênfase colocada na Psicologia Educacional, fruto do viés pedagógico do movimento pela Escola Nova, que imbuídos de uma perspectiva centrada no sujeito aprendente, buscou garantir na Lei o ensino sistemático e contínuo, nos quatro anos de formação, da Psicologia no campo da Educação.

Para Brzezinski (1996) o curso de Pedagogia, permaneceu até meados de 1945 “navegando em águas calmas”. A partir de então, com a redemocratização do Brasil e com a promulgação em 1946 da Nova Constituição Federal, o cenário caminha no sentido de preparar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixadas como competência da União na referida constituição.

As pesquisas sinalizam ainda que a partir da década de 60 e 70 passou a ocorrer um crescimento muito rápido em relação ao número de Universidades e Faculdades de Educação por todo o país. Desta forma, surgem também as críticas acerca das condições em que este crescimento se realizou, sobretudo, em relação aos docentes atuantes e aos egressos formados pelas respectivas instituições. Sobre essa perspectiva da expansão nos relatam Vicentini e Lugli (2009, p. 55):

Para que se possa ter uma ideia do que significa o processo de expansão do ensino superior, deve-se verificar que, em 1960, o total das faculdades de Filosofia no país era de 113 (nem todas possuíam cursos de Pedagogia). Em 1970, havia 138 cursos

de Pedagogia em funcionamento e, em 1980, havia 206 desses cursos, dentro os quais predominavam licenciaturas plenas em Administração, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Educação Especial.

O crescimento rápido e sem grandes condições de acompanhamento do funcionamento das instituições formativas em nível superior suscitou debates acerca da qualidade das instalações, do seu funcionamento, dos docentes que formavam os futuros educadores do Brasil e, sobretudo dos egressos que diplomados passavam a ocupar cargos de técnicos da educação ou licenciados.

Uma outra perspectiva formativa que passa a emergir, narrada também por nossos interlocutores, é a formação em serviço. Vale lembrar que a atuação de professores leigos na Educação Brasileira é uma herança antiga e como hoje, naquela época também inspirava tentativas de amenizar a situação, sobretudo, por meio da formação aligeirada e em serviço. O censo escolar de 1964, segundo Vicentini e Lugli (2009) apontava um contingente de 40% de professores leigos atuando no magistério brasileiro. Frente a essa realidade os técnicos em educação promoviam encontros formativos a fim de subsidiarem minimamente os professores nas perspectivas das novas técnicas de ensino. Como tão bem colocado por nossas autoras o que entra em cena neste momento é o conflito em torno dos saberes da experiência, do professor leigo, em contraponto aos saberes técnicos dos formadores. Estes viam a necessidade de instrumentalizar os professores e os “professores viram suas práticas desqualificadas em face às novas técnicas de ensino” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 56) e os novos conhecimentos que adentravam ao Brasil. Havia ainda uma acusação, como nos contam as autoras, por parte dos professores, aos técnicos da educação, de desconhecerem a verdadeira realidade de ensino e as condições de trabalho do professor, realizando discursos e proposições de práticas docentes descolada das verdadeiras salas de aula.

Como podemos ver este movimento nos leva inevitavelmente a refletir, sobretudo, a partir de nossa realidade de formação e trabalho, acerca das

origens das dicotomias entre saberes da experiência e saberes acadêmicos (TARDIF, 2002); entre discursos teóricos e práticas reais de trabalho; entre técnicos/pedagogos da educação e professores da escola básica. Nos perguntamos: Que processos foram contribuintes para a produção das distâncias aí colocadas? Reconhecer tais processos nos ajuda a pensar possibilidades de aproximações?

Sem dúvida esse é o nosso papel: nos perguntarmos a partir dos contextos que vivemos e numa dimensão histórica, não afim simplesmente de identificar, mas de problematizar e de pensar como o que refletimos e produzimos pode nos ajudar nas reformulações que a prática atual nos exige, tanto no âmbito da formação, quanto no âmbito do trabalho e da produção de saberes.

O que também nos fica claro com a expansão do ensino superior, com a necessidade de uma formação técnica específica para atuação docente, sobretudo, dos professores leigos, é a representação dessa exigência no processo de profissionalização docente, pois, cada vez menos se deseja permitir que pessoas sem conhecimentos específicos viessem a assumir as salas de aula (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Vimos então com esse percurso, que não se encerra aqui, o desenho que se produz a partir do entrelaçamento entre a formação e a profissão professor. Em suma, numa tentativa de síntese de nosso caminho formativo de professores, como um dos pilares da profissionalização docente, nossas narrativas teóricas nos levaram a compreender a relevância das Escolas Normais como significativos espaços e tempos de formação de professores no Brasil, desde o século XIX até 1930, quando passam a emergir os Institutos de Educação. Estes, igualmente importantes nessa trajetória, passaram a se ocupar, como vimos, com cursos para formação de professores primários, bem como, com a oferta de especializações, dando novos rumos aos debates da formação e às suas respectivas práticas. Não obstante, é criada a Faculdade Nacional de Filosofia e o curso de Pedagogia entra para a história como formador de técnicos em Educação e Licenciados para atuação na formação de professores.

Neste sentido, compreendemos que a história que aqui narramos nos permitiu um encontro com o que entendemos ser importante em nossas discussões. Por outro lado, sua dinamicidade nos impossibilita de captar a riqueza de seu movimento. Cientes de nossa incompletude, entendemos que o dito e o não o dito possam se constituir em indagadores e motivadores de novos e possíveis diálogos.

Não obstante, como já escrito neste texto, os marcos legais, sempre tão citados nos discursos e nos estudos com os quais nos deparamos nesse processo, são para nós importantes pelas normativas que exprimem e pelos debates que os antecedem e sucedem. Desta forma, não poderíamos deixar de promovermos um encontro com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, como também com a Reforma Universitária de 1968 e suas relações com a formação de professores em Nível Superior.

3.5.1 A formação de Professores em nível superior nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

No viés da formação como fio da profissionalização docente, olhar o que afirmam as Leis destinadas à Educação Brasileira é um movimento interessante na compreensão desse processo. Esse olhar nos permite aqui estabelecer uma compreensão contextual das exigências colocadas em relação à formação do professor em três significativos tempos... os tempos legais das três LDBs brasileiras.

Num cenário que se passou a exigir cada vez mais formação para atuação profissional, nos encontramos na década de 1960 com dois importantes marcos nesse sentido: A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961 e a Reforma Universitária de 1968. Ambos antecedidos, obviamente, por outros importantes movimentos que reuniram estudantes, intelectuais e professores em torno das discussões que levaram à construção dos marcos aqui apresentados.

Considerada por Saviani (2006) como uma década que expressou a hegemonia do movimento renovador, os anos de 1960 foram palco de intensa experimentação educativa, de criação dos ginásios vocacionais e de impulso da renovação do ensino da matemática e de Ciências, colocando em evidência o campo da Pedagogia. Para ele ainda:

Essa década, contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador, o que se evidencia pelo fato de que as experiências mencionadas se encerram no final dos anos de 1960, quando também foram fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados (SAVIANI, 2006, p. 41).

Ao seu ver, temos num período de dez anos um movimento contraditório de consolidação e fim de muitas proposições ligadas ao movimento renovador instalado a partir da década de 1930. O cenário político que ascende o país, é claro, tem influencia direta nessa questão. A ordem militar, os acordos educacionais firmados entre Brasil e Estados Unidos fazem emergir novas perspectivas educacionais, bem como para a formação de seus professores.

No encontro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, mais precisamente nos artigos 52 a 61 destinados à formação de professores vimos registrado ainda a garantia da formação de professores primários pela Escola Normal, em nível colegial e de regente primário em nível ginásial:

Art. 52 O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância;

Art. 53 A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) Em escola normal de nível ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) Em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial (LDB Nº 4.024 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961, np).

Art. 54 As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário.

A formação em nível superior, também tem um espaço reservado na primeira LDB brasileira. Sua realização se dará nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como também nos Institutos de Educação. Duas instituições referências na Formação de professores para atuarem no Ensino Médio e no Ensino Normal.

Art. 59 A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Parágrafo único: Nos institutos de Educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (LDB N° 4.024 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961, np).

Neste sentido, a Lei 4.024 estabelece as Diretrizes de formação de professores em Nível superior especialmente para a atuação nas escolas Normais e no nível Médio. Admite ainda uma formação em nível colegial e sucedida de especialização nos Institutos de Educação para os professores primários, mas não se discutia, pelo menos na letra da Lei, a possibilidade de uma formação em nível superior para o regente do ensino primário.

Não obstante, o curso de Pedagogia passa por importantes alterações na década de 1960. Uma delas refere-se ao fim do modelo 3+1. Com a mudança no currículo do curso que até então formavam bacharéis (os técnicos da Educação) e licenciados (professores das escolas normais) as disciplinas das licenciaturas passaram a ser feitas de modo integrado às disciplinas do bacharelado (VICENTINI e LUGLI, 2009). Outra inovação foi a prática de ensino. Como vimos em nossas narrativas históricas, esta se dava numa escola modelo ou também nos conhecidos colégios de aplicação. Com a mudança, a prática de ensino se aproxima dos estágios tal como concebemos hoje, a mesma passou a ser realizada no âmbito da escola real.

Vale observar que a formação e o campo de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia eram objeto de muita discussão, envolvendo os estudantes, os profissionais e instâncias do Estado, como o Conselho Federal de Educação. As controvérsias partiam, principalmente, da indefinição do campo de trabalho do bacharel em Pedagogia: qual o papel

que ele poderia exercer no sistema de ensino e nas escolas? Como uma única formação poderia dar conta de trabalhos tão diferenciados como o de orientador, administrador e supervisor escolar? (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 57).

Pensando em legado... podemos dizer que as discussões em torno do currículo do curso de Pedagogia e suas constantes críticas no que se refere à indefinição quanto ao seu fim formativo, é uma herança que nos acompanha e nos inquieta. A estrutura atual, formulada a partir de 2006, reúne em um só curso a formação de professor para atuação nos anos iniciais, na educação infantil e ainda formação para atuação como gestor educacional (que reúne o papel do orientador, supervisor, administrador). Nossa experiência como professora do curso de Pedagogia nos mostrou a insuficiência das discussões em função de um currículo que se desenha aligeirado e generalista. Ou seja, com muitas disciplinas, distribuídas em cargas horárias pequenas não é possível, formar bem nem o professor e nem o gestor-pedagogo. Ou seja, voltamos à década de 1960 e as questões em torno da qualidade da formação de professores, sobretudo, do curso de pedagogia permanecem em cena.

Como anunciamos no início desta discussão, a Reforma Universitária de 1968 também teve um papel importante na reformulação dos processos formativos em nível superior. Uma delas, novamente em relação ao curso de Pedagogia refere-se à formação dos especialistas em Educação: orientador educacional, inspetor escolar, administrador escolar e supervisor escolar. Esses realizariam o curso de pedagogia, com duração de 4 anos. Três anos comuns e no último fazia-se a opção por qual especialização seguir. Nesta mesma perspectiva, ocorria a formação do professor com habilitação para atuar na Escola Normal. Parece-nos um retorno ao projeto 3+1 tão criticado no período anterior.

Com a LDB 5.692/71 ganha força o modelo formativo de professores em nível superior das licenciaturas curtas e plenas. Descrita no capítulo V da Lei, a formação de professores é progressiva ao nível de atuação profissional “ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades de desenvolvimento dos educandos”

(LDB 5692, 1971, np). Mais especificamente, na alínea c do artigo 30 exige-se como formação mínima para atuação em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. É claro, que nas alíneas a e b que a antecedem fica garantida a atuação até a 4ª série com formação em nível de 2º grau Habilitação para o Magistério, consolidada com esta lei e até 8ª com formação nas licenciaturas plenas e curtas.

Art. 30 exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

A formação em Nível Superior é anunciada como condição para atuar no 2º grau e como uma possibilidade para atuar no 1º grau. Não há, neste momento histórico uma obrigatoriedade quanto à formação em nível superior para regente das séries iniciais. A obrigatoriedade iniciava quando o professor desejava atuar a partir da 5ª série, sendo-lhe exigida a licenciatura curta até a 6ª série e para as demais séries licenciatura na área de conhecimento que atuava. Este modelo se fez presente até a promulgação da LDB 9394/96 que colocou como ponto de partida a prioridade para atuação profissional em qualquer nível ou modalidade de Ensino a formação em Nível Superior. Este, portanto, é mais um capítulo significativo na história da profissão docente no Brasil.

As exigências em relação à formação do professor em nível superior, colocada pela LDB 9.394/96 têm suas raízes nas discussões e debates que a antecederam acerca dos saberes da docência, nos constantes embates teórico-práticos em relação ao curso de pedagogia como locus de formação do professor primário e, sobretudo, em relação à qualidade do ensino. Este último, sem dúvida, um propulsor no entendimento de que o sucesso da Educação Brasileira está intimamente relacionado à Formação Docente.

Nas narrativas de Brzezinski (2007) emergem algumas “perplexidades e outras possibilidades” trazidas pela autora em suas análises que tratam da formação e da carreira dos profissionais da educação a partir da Lei 9.394/96. Para ela são considerados avanços ou possibilidades a associação entre teorias e práticas como um dos fundamentos da formação; a formação em serviço e o aproveitamento desta e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades; a instituição de uma base comum nacional, ultrapassando a “ideia hermética” de currículos mínimos; e de que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de qualquer função do magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino (art. 67). Não obstante, a autora em suas análises traz também no bojo dessa discussão o que considera como perplexidades, a saber: a ausência marcada de uma identidade do profissional da educação, que por sua vez, na compreensão da autora deve ser unitária e diferenciada de qualquer outro profissional. Destaca também como perplexidade a insistência da Lei admitir como formação mínima para o exercício profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil a formação em nível médio. É claro que sobre esta questão estão os argumentos acerca das dificuldades dos sistemas de ensino considerando as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região brasileira. No entanto, a autora alerta:

O que não se pode admitir é que o caráter de excepcionalidade e de transitoriedade prescrito no art. 87 da LDB/96 sobre a permanência de leigos nos sistemas de ensino e de ingresso de profissionais para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ainda com formação apenas na modalidade normal seja perversamente convertido em permanente, reafirmando as tradicionais práticas do mundo do sistema, que não oferece condições para ultrapassar o caráter emergencial e provisório de certas políticas educacionais, que contribuem para a desprofissionalização do magistério (BRZEZINSKI, 2007, p. 159).

Nessa perspectiva, embora haja o reconhecimento da necessidade de considerar as diferenças regionais e suas respectivas condições econômicas e culturais para um gradativo avanço na formação docente, cabe destacar que de fato houve um “correr” atrás da formação em nível superior, mas junto desse movimento muitos outros problemas se colocaram, sobretudo, em relação à

qualidade da formação, das práticas aligeiradas e da mercantilização da certificação docente.

Destacamos ainda, que no primeiro capítulo deste trabalho, ao apresentarmos os dados referentes à formação de professores no Brasil, nos deparamos com o indicativo de 46,7% dos professores do campo com graduação, dentre os não graduados 4.127 professores possuem apenas o ensino fundamental, o que por sua vez, reflete a permanência ainda de muitos professores leigos trabalhando sem formação inicial específica à sua área de atuação.

3.6 DO IMPROVISO AO ENSINO SISTEMÁTICO: O LABORAR DOCENTE

Como fio atravessador do processo de profissionalização, o trabalho docente e as condições para o seu exercício são imprescindíveis nessa discussão. Como tal, nos inquietam no sentido de buscar na historiografia a sua natureza e os modos pelos quais eram realizados, bem como, os heterogêneos movimentos que se constituíram dando lugar ao que conhecemos hoje. Mais uma vez, compreendemos desde já que como a formação e o acesso ao exercício profissional, o trabalho docente se deu e ainda se dá em meio a uma pluralidade de práticas e condições que se devem aos fatores relacionados à situação econômica dos estados brasileiros, à localização das escolas, ao acesso dos professores aos processos formativos, enfim, a uma série de fatores que não permitem, e isso é muito interessante, uma única história do trabalho docente.

Sobre a pluralidade acerca da organização da escola brasileira e respectivamente o trabalho docente, Vicentini e Lugli (2009) nos trazem:

É preciso considerar, em primeiro lugar, que a organização escolar atual era ignorada em grande parte do país nos séculos XVII e XVIII e, em alguns lugares onde fosse conhecida, era de aplicação impossível. Tomemos o caso de Goiás: as poucas escolas existentes nessa província tinham que se adequar à baixa densidade populacional, ou seja, às longas distâncias que os alunos tinham que percorrer para chegar a elas. Uma

solução que se encontrou nessa região foi a do professor de fazenda itinerante, que chegava a uma fazenda e ensinava tudo o que sabia, viajando então para outra. No caso desse estado, o sistema de educação em casa competiu até a década de 1940 com as escolas de ensino elementar, o que permitiu ter uma ideia dos diferentes ritmos de institucionalização do modelo escolar pelo país (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 75).

Muito do que podemos apreender acerca do labor docente está também nas pesquisas de Faria Filho e Vidal (2000) e nos relatórios dos supervisores que realizavam seu trabalho de inspeção e exprimiam em seus escritos suas impressões e avaliações. São fontes riquíssimas e reveladoras das contradições desse processo, dos avanços e também retrocessos de nossas práticas. Trazidas aqui por nós como narrativas, buscamos com elas um diálogo e uma produção de sentidos a partir de nossas indagações.

Uma das questões reveladoras desse processo e que diretamente está relacionada à nossa pesquisa refere-se ao fato de que as escolas do campo foram historicamente o destino dos professores que ingressam na profissão. “O início da carreira do mestre deveria ocorrer em escola rural, sendo que após um ano de exercício nesta região, ele poderia candidatar-se a uma vaga em escolas urbanas, grupos escolares ou mesmo na capital” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 72). Se por um lado, muitos professores foram para o campo sob “pressão”, por uma normativa dos concursos públicos ou como hoje, por serem menos pontuados e o que resta como opção são as escolas localizadas na zona rural, por outro, foi possível garantir com essa medida a criação de escolas e o ensino das primeiras letras nas regiões mais longínquas de nosso país. Por bem ou por mal... assim podemos dizer... foi possível promover esse encontro.

Como professora que também já vivenciou esse processo, não podemos nos furtar de rememorar nosso primeiro processo seletivo à docência. Tal qual como descrito acima, a pontuação que nos foi atribuída pela formação que tínhamos até então nos levou para uma escola que nunca chegamos a conhecer, tamanha a distancia geográfica de minha casa até a mesma. Sem transporte coletivo, moto e muito menos carro, para chegar a esta escola eu deveria percorrer todos os dias 78 km ou residir na casa de uma família. No

auge de meus 18 anos, essa era uma ideia que não passava pela cabeça de meu pai. Então, não pude assumir a escola. Tal fato contribuiu para a busca pelo prosseguimento dos estudos. Munida apenas de dois certificados, um de Habilitação para o magistério e outro de um curso avulso de 40 horas, senti naquele momento a necessidade da formação continuada. Até hoje não me esqueço da volumosa pasta de certificados que as professoras veteranas exibiam nas escolhas de suas escolas. Por isso, o desejo e acima de tudo a necessidade de trabalhar eram latentes, mas as condições que se mostravam levaram-me à continuação dos estudos por mais um ano. Diferentemente do que se possa imaginar, não consegui ficar longe da escola do campo. Como já narrado no início deste trabalho, após um ano a mais de estudos, o campo novamente me faz o convite, e a ele disse sim... embrenhei-me na estrada empoeirada, no frio de suas serras, nas lavouras de hortaliças e no Alto de São João de Garrafão, município de Santa Maria de Jetibá, iniciamos nosso primeira experiência profissional docente na Escola Família Agrícola.

Assim, com certeza, outras muitas histórias de professoras, também se construíram. Quantas não conseguiram trabalhar por impedimentos familiares, pelas distancias, condições, enfim, pela precariedade que se fez presente no trabalho docente, sobretudo, no início do processo de estatização do ensino.

Nas narrativas de Faria Filho e Vidal (2000), encontramos o trabalho docente e a organização das escolas, marcados por três momentos que caracterizam sua existência na história da educação brasileira. As Escolas de improviso, escolas monumento e as escolas funcionais. Típicas do Brasil colônia e império, as escolas de improviso funcionavam em Igrejas, Câmaras Municipais, prédios comerciais e nas casas dos próprios mestres, que recebiam um ordenado para pagamento do aluguel. Esse modelo adentrou o século XIX e gradativamente foi cedendo espaço a uma organização, sobretudo nos centros urbanos, à construções específicas para o ensino.

Os relatos acerca das condições precárias de trabalho são muitos. Salas escuras, mal ventiladas, ausência de mobiliário adequado, falta de material didático são citados como problemas para o exercício do ensino. Como tratavam-se de espaços improvisados, já podemos imaginar em quais

condições professores e alunos buscavam ensinar e aprender respectivamente. Além disso, não havia até então uma idade determinada para o ingresso do aluno, durante todo o ano o professor vivenciava situações de entrada e também de abandono por parte dos alunos.

Por outro lado, um fato importante para nós está no movimento de organização das famílias, é claro que naquele tempo, as mais abastadas, pelo acesso à escolarização. Como o estado não atendia toda a demanda existente na imensa ruralidade brasileira, as chamadas “escolas particulares ou domésticas”, foram organizadas e mantidas a duras penas por famílias que viviam da agricultura nas regiões mais distantes e se constituíram como uma possibilidade de acesso à escolarização (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 21).

[...] pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, em geral um fazendeiro (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 21).

Com isso vimos que o protagonismo exercido pelas famílias do campo em busca pelo acesso à educação caminha junto com a própria história da Educação Brasileira. Trata-se de um modo particular que nasce com as necessidades dos diversos contextos, em diferentes temporalidades e espacialidades, e que traz em comum uma luta no processo, marcada pelas práticas do imprevisto das moradias, da escola, da Igreja, enfim, não se espera passivamente, mas se empreende e se conquista. Nesse sentido, a prática do imprevisto das escolas é reconhecida por nós não apenas como fazeres marcados pela precariedade, mas também como um movimento construtivo a favor da educação no espaçotempo não ocupado pelo estado brasileiro.

A organização de um espaço especificamente destinado ao ensino vai sendo criado a partir da segunda metade do século XIX, acompanhando é claro as mudanças nos contextos político e econômico, já apontadas aqui ao trazermos as histórias sobre a formação docente e seus atravessamentos na profissionalização. As escolas improvisadas, geralmente localizadas a uma

distancia que não permitia a fiscalização, sem controle sob os professores e seus resultados, associado às condições precárias de higiene o Estado se viu na obrigação de construir escolas.

Além disso, o movimento constituído por intelectuais que denunciavam as condições de trabalho do professor, as constantes denúncias de doenças em função das condições das escolas improvisadas, bem como a defesa por materiais pedagógicos que contribuiriam para a aprendizagem dos alunos, foram também determinantes no processo de construção dos prédios escolares.

Assim então, temos segundo Faria Filho e Vidal (2000) em meados da última década do século XIX, em São Paulo, o registro de construção dos primeiros grupos escolares. “Neles os republicanos buscaram dar a ver a própria república e o seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.14).

A construção de um espaço determinado para o trabalho docente rompe, pelo menos em parte, com o improvisado e marca a profissionalização docente. Além de formação específica para atuar, o professor começa a contar também com um tempo demarcado para o seu trabalho e um local construído especificamente para o exercício de seu labor. Esse momento é chamado pelos autores aqui citados como o momento das Escolas-Monumentos, pois uma das características dos grupos escolares eram as edificações monumentais, que buscavam retratar a imagem de uma república estável e preocupada com o conhecimento.

Num tempo em que as relações capitalistas passam a se estabelecer, que o movimento de urbanização e industrialização começam a ganhar força, sob a égide da racionalidade nasce então a escola moderna, muito próxima do que conhecemos hoje. A criação dos grupos escolares foi definitiva para o padrão de organização do ensino e para o trabalho docente. Com ele e com o método simultâneo, houve a organização das turmas em séries, o quantitativo de horas determinadas ao estudo, a rotina, a idade de cada série, o tempo destinado a

cada disciplina a ser aprendida e o trabalho do professor passa com essa nova dinâmica a ser rigorosamente controlado (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.26).

Embora os grupos escolares tenham se constituído nesse tempo como referencia de ensino e trabalho docente, esta não foi uma realidade imediata de todos os estados brasileiros. Como vimos, os primeiros grupos foram construídos em São Paulo na última década do século XIX, “mas nos anos 20 e 30 do século XX, a construção de tais espaços era reclamada em boa parte das capitais” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.27).

No Espírito Santo, o primeiro grupo escolar foi criado em 05 de setembro de 1908, em Vitória. A partir de 1909 outros municípios do interior iniciaram a construção de seus grupos escolares, como Cachoeiro de Itapemirim, Santa Leopoldina e São Mateus. O que ocorreu foi que quem frequentou os grupos escolares foi a elite, para a grande maioria pobre não havia sequer escola (SOUZA, 1998).

Como práticas de trabalho não heterogêneas em função das condições dos diferentes espaços para o ensino, os professores dos grupos escolares, num cenário em que eram a exceção, se encontravam, é claro, em condições bem mais favoráveis do que aqueles que ainda atuavam nas escolas de improviso, sobretudo, as localizadas na zona rural. Faria Filho e Vidal (2000), trazem em seus relatos a publicação sobre *Novos Prédios Escolares para o Brasil*, editada pelo INEP, junto com o Ministério da Educação e Saúde, em 1949. A publicação problematiza os custos dos grupos escolares e o não atendimento à grande demanda pela educação, tornando essa realidade motivadora na construção de escolas mais modestas, menos onerosas e mais funcionais à demanda dos estados brasileiros.

[...] das 44.000 unidades escolares em funcionamento, somente 6.000 foram construídas para a função de escola e pertenciam ao governo. Toda a argumentação, entretanto, sinalizava para um divisor de águas: ensino urbano e rural. Os melhores edifícios e a maioria das matrículas encontravam-se nas cidades. O campo era apresentado como locus de carência. De fato, afirmavam que praticamente toda a população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se nas zonas rurais (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.31).

Desta forma, a luta pela democratização da Educação, bandeira erguida pelo movimento da Escola Nova, passa a eleger como importante e necessário a construção de prédios escolares menos suntuosos e mais funcionais, que pudessem é claro se constituir num espaço adequado para o trabalho docente e para as aprendizagens dos alunos, que em seus pressupostos passava a ocupar o lugar precípuo. Nesse sentido, entendemos que aquecidos pelos discursos do movimento da Escola Nova, a prática docente vai tomando novos contornos. As ideias pedagógicas foram propulsoras de uma perspectiva de trabalho menos autoritário, com a eliminação dos castigos corporais, com a criação de espaços de experimentação e com um fazer voltado para as necessidades dos alunos.

Não obstante, nesse movimento de idas e vindas, Vicentini e Lugli (2009) registram que a crescente demanda por escolarização, sobretudo nos anos de 1940 em São Paulo, 1950 em Sergipe e 1960 no Rio Grande do Sul, fez com que a escola, que no início atendia a um único turno, passasse a atender a um grande contingente de alunos em até três turnos, com salas superlotadas, o que levou a uma precarização do trabalho docente. Nesse sentido, passa a haver um distanciamento das condições iniciais dos grupos escolares, das propostas difundidas pelo movimento da Escola Nova, e uma maior aproximação do que encontramos neste século. Embora, é claro, com distinções e conquistas no âmbito da carga horária de trabalho, das normativas que estabelecem números de alunos por ano/turma, bem como, da remuneração mínima em relação ao trabalho desempenhado, é comum ainda assistirmos literalmente a desqualificação do trabalho docente, quando este se vê obrigado a atuar num estábulo desativado enquanto a escola fica a sorte de cair ou permanecer de pé pela estrutura que a comporta, é caso de uma escola situada no assentamento de Mimoso do Sul/ES.

Em meio a esse crescimento acelerado e desordenado da escolarização, deparamo-nos com fortes indícios do que já afirmado anteriormente sobre os processos de continuidade e descontinuidades da profissionalização docente:

[...] passou-se de uma situação em que as condições institucionais da escola permitiam que se delimitasse um espaço de competência profissional para um momento que pode ser considerado como de desprofissionalização, uma vez que as condições de trabalho se degradaram visivelmente e a contratação emergencial de docentes implicou a relativização dos requisitos de formação inicial. Some-se a isso a deteriorização dos níveis salariais e temos uma situação na qual boa parte dos docentes “de emergência” não construíam vínculos com as escolas nas quais eram chamados para trabalhar, havendo uma rotatividade docente acentuada [...] (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 90).

Se tomarmos ainda a autonomia como categoria da profissionalização docente, sinalizada por Nóvoa (1996), vimos que ao longo do percurso aqui narrado por nós e pelos autores, esta também escapa a um único movimento. Com idas e vindas, o professor brasileiro mesmo sob os domínios da fiscalização primeiro dos comissários e pais, passando pelo pároco local, depois pelas câmaras municipais até ver instituído oficialmente o cargo de inspetor escolar, cuja, principal função era fiscalizar o funcionamento e o trabalho docente, subverteu esse sistema uma vez que se viu obrigado a muitas vezes criar suas próprias condições de trabalho. Longe dos olhos do Estado, a autonomia em relação à organização das salas, da escolha dos conteúdos a serem ensinados, do horário de funcionamento das aulas, das regras de boa convivência, enfim, ele contraditoriamente viveu momentos de mais autonomia e menos condições materiais de trabalho, bem como, vice-versa.

3.7 A UNIÃO FAZ A FORÇA... O QUE DIZ A HISTÓRIA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOCENTE

Lançando as vistas por e sobre as multidões dos nossos professores, fácil e evidentemente se percebe quanto superior é a força de repulsão em confronto com a de coesão entre eles. Se há mais de uma classe desunida, desagregada de modo tão flagrante, não há dúvida de que a do professorado é uma delas. O professor que fornece a instrução e a educação, as bases mais resistentes [...] sobre as quais assentam as colunas [...] das sociedades cultas de todos os tempos idos [...], o professor [...] não se sente bem ao pé de outro professor... quando passam um pelo outro no seu caminho, um mútuo foco da luz fria e letal da indiferença se acende [...] parece que cada um só vê no outro um inimigo a desprezar, se não a combater. [...] nosso caso, ajusta-se perfeitamente o vetusto, mas não obsoleto a união faz a força, porque

esta realmente não existe sem aquela (O MAGISTÉRIO E A ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL. O MAGISTÉRIO, RIO DE JANEIRO, ANO I, n. 1, p.1, 20/08/1909, IN VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 109).

Discursos sobre a égide *a união faz a força* não é algo tão contemporâneo assim, como podemos ver na epígrafe que abre esse texto, é o que nos conta Lemos (2011), ao analisar o Manifesto dos professores Públicos Primários da Corte de 1871, publicado no contexto do final da Guerra do Paraguai, em meio à efervescência das ideias abolicionistas e de reconstrução do cenário brasileiro. O manifesto traz, entre outros, as necessidades apontadas pelos professores em relação às suas condições de trabalho, salário e a importância da Educação como propulsora do ordenamento do Estado.

O manifesto é um documento rico. Nele, os professores declararam a situação de abalo, corrupção e descrença em relação à sociedade imperial, apontando a educação como possibilidade de mudar o estado das coisas. Reclamavam das condições de trabalho, dos baixos salários e da forma como eram retratados pelos políticos e pelo Estado Imperial. O manifesto foi assinado por três professores: Candido Matheus de Faria Pardal, João José Moreira e Manoel José Pereira Frazão, que se apresentam como “constituídos por seus companheiros de infortúnio seus legítimos representantes”. O professor Frazão foi o relator e expoente desse grupo, sendo reconhecido por suas tentativas de organizar uma associação de professores, o Instituto Profissional dos Professores (LEMOS, 2011, p. 178).

Desta forma, desconstruímos desde já a ideia de passividade muitas vezes atribuída aos professores. Ao contrário do que alguns advogam, a história nos mostra que durante todo o processo de construção da profissão a partir da configuração dos diferentes fios que a atravessam, conforme entendemos em Nóvoa (1987, 1996), a organização docente e a manifestação de suas demandas se fizeram presentes ao longo dessa trajetória, imprimindo assim as marcas de uma luta que tem na voz dos professores o seu maior expoente.

Não obstante, a organização docente se constitui num fio da profissionalização uma vez que as associações profissionais passaram a produzir um conjunto de normas e valores próprios do magistério, bem como a defenderem os

interesses sócio- econômicos da categoria (NÓVOA, 1998), o que por sua vez caminha no sentido de arregimentar a profissão professor.

Como a formação e as condições de exercício da profissão, os processos de organização do magistério também se deram de forma heterogênea e descontínua (VICENTINI, 2005; VICENTINI e LUGLI, 2009) em razão de condições já descritas neste trabalho, como a caminhada própria de cada província/estado na organização de seus sistemas de ensino. Isso significa, segundo Vicentini (2005); Vicentini e Lugli (2009) que a organização docente no Brasil foi se desenhando de acordo com a realidade de funcionamento das escolas, das condições de acesso e trabalho entre professores primários e secundários e em função das relações trabalhistas estabelecidas entre professores e o estado.

Se tomarmos os estudos de Vicentini e Lugli (2009) sobre a formação das associações docentes no Brasil, vamos encontrar além das iniciativas já registradas aqui, outras que ainda no século XIX se configuraram como espaços de luta dos professores. Em Pernambuco, foi criado em 1879, o grêmio dos professores primários, cujo principal objetivo era contribuir para a instrução e para o desenvolvimento do ensino público; já em 1898 foi criada a Associação dos Professores Paroquiais Católicos teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul e, em 1919 tem início a Liga do Professorado Católico em São Paulo, sob os discursos que uniam fé e fidelidade à docência, como podemos ler:²²

Se és professor, tens obrigação de pertencer a uma associação de professores; e se és católico, o teu lugar é na liga do professorado católico, [...] porque Deus disse – quem não está comigo, está contra mim, e mais, quem se envergonhar de mim, eu me envergonharei dele diante de meu pai (RIBEIRO, CAROLINA. DISCURSO PROFERIDO NA SESSÃO DE ABERTURA DA SEMANA DA CASA DO PROFESSOR, EM 16 DE SETEMBRO DE 1933. ANCHIETA. SÃO PAULO, ANO I, N.2, MAR, 1934, P. 14-15 IN VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 118).

²² Para maior aprofundamento acerca da Organização da Associação dos Professores Paroquiais Católicos teuto-brasileiros e da Liga do professorado Católico de São Paulo, ver estudo produzido por Vicentini e Lugli (2009, p. 118- 124) que traz aspectos interessantes quanto à sua criação, objetivos e percurso histórico.

A pesquisa das autoras traz ainda a década de 1930 como um marco na criação de associações para a organização dos professores da iniciativa particular das cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Juiz de Fora e Rio Grande do Sul, evidenciando um crescente movimento na organização de professores. Segundo Vicentini e Lugli (2009), após 1945 há um novo impulso para a constituição de entidades representativas do magistério, com destaque para as Associações de professor Primário do estado de São Paulo e da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial também do Estado de São Paulo. Já nas décadas de 50 e 60, surgem novas associações de professores primários em diversos estados brasileiros, entre eles o Espírito Santo, Ceará, Santa Catarina, Goiás, Mato Grosso o que contribuiu para a criação em 1960 da Confederação dos Professores Primários do Brasil (VICENTINI e LUGLI, 2009) uma importante entidade representativa em nível nacional.

Com as transformações na organização dos sistemas de ensino, desencadeadas pela LDB 5.692/71, as organizações gradativamente foram não fazendo distinção entre professor primário e professor secundário [...] “além disso, as associações já existentes se reorganizaram para representar os docentes independentemente do nível de ensino em que seus associados lecionassem” (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 101).

Portanto, a historiografia que lança luzes sobre essas diferentes organizações de professores nos levam a assinalar a importância de entendê-las como diferentes grupos que enfrentaram questões específicas da profissão, situando-se em movimentos ora de convergência e ora de divergência. Se já temos desde seu nascimento diferenças estabelecidas em relação a organizações específicas para professores primários e outras específicas para professores secundários é porque suas demandas também buscavam garantir as especificidades que cada grau ou nível de atuação possuía.

Por outro lado, vale destacar que embora a organização docente seja aqui compreendida como movimento heterogêneo, é possível identificar, segundo Vicentini e Lugli (2009) algumas generalizações quanto às suas características:

[...] em linhas gerais esse modelo se caracterizava pelo objetivo de melhorar as condições de vida e trabalho dos professores mediante a sua arregimentação em torno de associações profissionais que, além de encaminharem propostas para solucionar os problemas que afetavam a categoria, também tomavam para si essa incumbência, mediante a constituição de uma rede de serviços aos associados para amenizar as suas dificuldades cotidianas. Quer seja fazendo apelo ao caráter sacerdotal da docência, quer seja procurando representá-la como uma atividade profissional, tais associações buscaram, de diferentes formas, tornar o trabalho realizado pelos professores mais valorizado e, assim, obter maior reconhecimento social que deveria se traduzir também em uma melhor remuneração (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 105).

A organização aqui, em associação, diferenciava-se da organização sindical, uma vez que essa não era permitida aos funcionários públicos. A defesa de uma atuação do magistério ainda veiculada a ideia de sacerdócio e a valores religiosos, destinada à iluminação das almas, vai aos poucos dando lugar a outras representações do magistério, essas mais próximas da ideia de profissão, que demandavam uma preparação técnica e saberes específicos para atuação. Desta forma, com o passar dos anos, essa perspectiva mais “ordeira” das associações foi sendo criticada e o movimento organizacional dos professores foi tomando outros rumos, sobretudo, com a constituição de 1988 que finalmente permitiu a sindicalização dos funcionários públicos. A partir daí, como sabemos, somos envolvidos por diferentes formas de expressão da insatisfação dos professores em relação ao Estado, principalmente pela precariedade nas condições de trabalho e os baixos salários, o que nas últimas décadas motivou significativos movimentos de greve em todo o país.

Por outro lado Oliveira (2010) em suas discussões acerca da construção política da profissão docente no Brasil, nos traz uma importante contribuição na reflexão acerca da contradição que historicamente envolve a conversão do professor em funcionário público e o seu processo de profissionalização. Pois, à medida que os processos organizados pelos professores empreendem uma luta pela melhoria das condições de trabalho, salário e o Estado assume tais demandas e organiza seus sistemas de ensino na lógica racional e burocrática do Estado moderno, passa a haver, com a sua categorização de funcionário público uma minimização da autonomia docente.

Assim, talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante desta ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos. Ou, ainda, como a história de pretensos profissionais que foram se tornando funcionários públicos e que passaram a organizar-se na defesa de seus interesses, lutando contra alguns obstáculos que se interpuseram à condição de maior liberdade e autonomia no exercício do seu trabalho (OLIVEIRA, 2010, p.20).

Entendemos desta forma, que a organização docente foi historicamente movida pela necessidade dos professores se firmarem enquanto categoria profissional, com estatuto sócio- profissional próprio e com um fazer específico e socialmente reconhecido pelo trabalho desenvolvido. No entanto, com essa discussão encontramos-nos na encruzilhada da busca por uma profissionalização que ao submeter-se às condições do Estado passa a caminhar na direção inversa, que é proletarização, apontada pelos autores (NÓVOA, 1993; ENGUITA, 1991; RODRIGUES, 2002). Ou seja, quanto mais arregimentados pelo estado, maior controle este detém sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, há conseqüentemente neste sentido uma perda de autonomia e esta é fundamental no corolário da profissionalização. Para Nóvoa (1993):

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (NÓVOA, 1993, p. 23).

Ao nos advertir acerca dessa contradição, Enguita (1991) afirma seu entendimento do que é uma profissão. Para ele termo profissionalização não é “sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de

trabalho”. Ou seja, para ele um grupo profissional é uma categoria autorregulada que oferece um trabalho realizado apenas por esta categoria.

Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela Lei. Isto é o que se denomina também exercício liberal da profissão. Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que se submeter a uma regulação alheia (ENGUITA, p.43, 1991).

Em sua perspectiva então, temos ainda um percurso importante na constituição da profissionalização docente, pois sua tese de proletarização, compreendida por nós como uma visão pessimista, vê esse processo como irreversível à medida que os sistemas se expandem e que o Estado consolida por meios de suas políticas públicas uma padronização do ensino, acompanhada de rigorosos instrumentos de controle do trabalho docente. Nessa estreita relação, a organização docente para nós vem cumprir uma importante função no sentido de problematizar as relações entre professores e o Estado, bem como a constituir-se num instrumento de defesa contra o caráter normativo, vigilante e punitivo que este último vem imprimindo sobre o trabalho docente, sobretudo, nos últimos anos. Nosso desafio se constitui também em interrogar nossas próprias práticas e identidades, de pensarmos os espaços da organização docente, como locus de reflexão dessas identidades e da necessidade de forjarmos nossa profissionalização a partir da consciência das ambivalências que cercam esse processo.

Não obstante, a organização docente, ao longo dessa trajetória encontra no cenário atual um terreno fértil. A produção teórica debatida nos encontros de pesquisas tem nos alertado e nos motivado a colocarmos em pauta essa discussão também no âmbito da escola e nos espaços de decisão mais próximos de nossa atuação. Compreendemos que espaços como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); são ainda restritos a grande parte dos professores brasileiros que atuam na escola básica. No entanto, como locus de debate em âmbito nacional cumprem um papel

significativo na construção da profissionalização docente, uma vez que as pesquisas problematizam a profissão sob diferentes enfoques e ao mesmo tempo elaboram subsídios que contribuem para a compreensão das especificidades que cercam a profissão docente na realidade brasileira.

Entendemos ainda que afirmar que o professor é desorganizado ou desarticulado, nos parece uma generalização im procedente. Temos um movimento importante, sobretudo, na expressão das Associações, como na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, que com diferentes frentes de atuação, se configuram no fio atravessador, denominado Organização Docente, imprescindível na constituição de nossa profissão.

3.8 NA HISTÓRIA CONTADA ENTÃO...

Nessa história que aqui não chega ao fim, mas que ao encerrar-se no registro das palavras se propõe a concluir, fica o sentimento de que muito foi feito e que muito ainda nos resta. O que nos ocorre então é o sentimento de inacabamento, escrito na boniteza de Freire (1996). Um sentimento que nos permite entender as narrativas dessa historiografia como movimentos da nossa profissão em espaçostempos historicamente determinados, que cumpriram importantes papéis para que nós hoje, por exemplo, possamos ocupar legitimamente uma sala de aula, planejar nossas atividades, filiarmo-nos ao sindicato, participarmos de um encontro formativo, recebermos pelo trabalho que desenvolvemos... enfim, muitos foram os protagonistas... diferentes foram as vozes que gritaram por essas conquistas. Mas, é claro que nesse processo, afirmado desde as primeiras linhas como contraditório, com avanços e retrocessos, ainda muito nos resta. E nesse sentido, compreendemos que a discussão Profissão Docente deve ocupar com maior afinco os espaços de reflexão do professor, sejam eles na escola, nos processos formativos (formação inicial e continuada), nos sindicatos e nos encontros de pesquisas. É colocando em pauta as questões relativas ao fazer da docência, ao corolário

que a envolve e aos desafios que enfrentamos que a Profissão Docente se firma como tal.

Registrar esse percurso, sob os aspectos da *Formação, Trabalho e Organização* mais do que buscar na história as marcas desse movimento na constituição da Profissão Docente, foi para nós um momento importante de aprendizagem. Como criança embalada na história narrada, encontrarmo-nos com os vestígios da atuação dos primeiros docentes, com a formação nas Escolas Normais e com as condições de trabalho que às vezes muito distantes e outras bem próximas, nos permitiram a todo tempo pensar em nossa prática, nas conquistas e nos desafios que enfrentamos. Outrossim, o chamado ao compromisso também se faz presente. Para nós, a motivação para pensar a Profissão Docente no campo ainda maior se faz... muitas pistas já encontramos no sentido de responder as indagações que suscitaram o debate inicial, como a não existência de uma homogeneização no processo de profissionalização docente no Brasil. Ou seja, nossos interlocutores nos permitiram compreender que não existe uma única profissão Docente no Brasil, o que existem são diferentes processos de atuação profissional atravessados pelos fios da Formação, do Trabalho, da Organização e outras categorias, de acordo com os enfoques que se propõe a discutir.

Por outro lado, em nosso entendimento, a heterogeneidade dos processos não nos autoriza a afirmar quem é ou quem deixa de ser professor profissional. O que nos interessa e o que nos motiva a partir desse estudo é compreender como essa pluralidade se faz presente na prática do professor do campo. Que sentidos produzidos podem contribuir para a profissionalização docente, contrapondo-se às práticas do improvisado, do desvio de função, da ausência de formação... enfim, dos tantos dissabores que se fazem presentes ainda como contribuintes da proletarização docente.

CAPITULO IV

4 ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM TEMPOS DE NARRAR... LEMBRAR... E REFLETIR UM SONHO QUE SE SONHOU JUNTO!

[...] naquela época eu encontrei o professor Erineu numa formação na UFES, foi lá naquele teatro, é foi no teatro mesmo e, no intervalo da palestra nós começamos a conversar e foi nessa conversa então que surgiu o assunto de que nós precisávamos de uma formação para o professor das escolas da roça. Eu falei: nós estamos muito esquecidos, precisamos de uma formação e a UFES tem condições para isso, mas é uma formação continuada... porque formação continuada continua mesmo... ela não para e continua depois! Rsrtrs... uma formação que reflete as necessidades que se tem para ficar na roça... uma formação que o professor aprenda tudo aquilo que é necessário para ensinar aos alunos uma educação para a vida [...] (Lírio Drescher).

Num tempo de narrar... lembrar... e refletir, os registros a partir das narrativas que produzem esta escrita nascem movidos pelo desejo e pela necessidade de contar como se deu a construção e o desenvolvimento do curso de Especialização em Educação do Campo, tomando como fonte os documentos produzidos e as vozes dos sujeitos e seus coletivos.

Como vimos no capítulo anterior, a formação é, entre outros, um importante viés da profissionalização docente. Nessa perspectiva, ao nos propormos a discutir os sentidos da formação no processo de profissionalização, tomamos como experiência a Especialização em Educação do Campo como locus de diálogo e interlocução com nossas interrogações investigativas. Para tanto, sentimos também a necessidade de trazer para este trabalho como se deu a construção dessa especialização e sua realização, como tentativa de rememorar suas ações e contextualizar o debate aqui proposto acerca dos sentidos da profissão docente.

Narrar essa história é para nós um fazer que não nos permite um distanciamento, nem tampouco, uma escrita exclusiva a partir da análise dos documentos e da escuta do outro. Tal qual a mão do oleiro, que nas palavras de Walter Benjamin, deixa os seus vestígios de humanidade na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p.205), as marcas da narradora são aqui inevitáveis e se presentificam na produção deste texto de pesquisa. Neste percurso, estamos envolvidos, com nossas experiências e incursões, o que por muitas vezes, ao longo dessa produção implica expressões de quem pesquisa e também de quem trabalhou no processo.

Para nós, trata-se de uma tentativa de reunir nas páginas que se seguem uma multiplicidade de vozes que encontra aproximações com a polifonia cunhada por Bakhtin (2008) como a expressão de uma pluralidade de “ideias, pensamentos que soam de modos diferentes, que ora se orquestram e ora se digladiam impondo dessa forma a expressão da diversidade social” (BAKHTIN, 2008, p. 308).

Seduzidos por este conceito que segundo Faraco (2005) tem sido relevante mais em função da diversidade de compreensões derivadas de livres associações do que como categoria coerente a um certo arcabouço teórico, vimos na Polifonia uma possibilidade de ressaltar a pluralidade de vozes que compuseram os discursos e as práticas da Especialização em Educação do Campo. Nesse sentido, somos também advertidos que ao pensar nessa relação faz-se necessário trazer a compreensão de heteroglossia, que por sua vez está relacionada à compreensão de polifonia.

Em Faraco (2005) encontramos uma discussão acerca da heteroglossia. Segundo ele, Bakhtin em “O discurso do romance” escrito no ano de 1934 discute a linguagem compreendida como um conjunto de múltiplas e heterogêneas vozes ou línguas sociais.

Ao conceber a linguagem como heteroglossia, Bakhtin vai dar materialidade verbal às posições socioaxiológicas que passam a ser entendidas como vozes ou línguas sociais, isto é, como formações em que confluem formas lexicogramaticais e uma semântica cujo o dominante são os índices sociais de valor (FARACO, 2005, p. 41).

Já à categoria de Polifonia, segundo Bezerra (2005) estão associados os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento e múltiplas vozes da existência humana. E ainda:

A polifonia se define pela convivência e pela interação em um mesmo espaço de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desses universos (BEZERRA, 2005, p. 195).

À luz dessa abordagem, entendemos ser este um texto atravessado pela heteroglossia e polifonia de Bakhtin, que dialoga num mesmo espaçotempo com uma diversidade de vozes equipolentes (BAKHTIN, 2008) de lideranças comunitárias, professores-educadores-monitores cursistas, militantes de movimentos sociais e entidades do campo que compartilharam seus saberes e fazeres na construção desse projeto e na execução de seu processo formativo. Uma formação pensada, sonhada a partir de muitas mentes e realizada também à muitas mãos. Como veremos os papéis de seus sujeitos nesse processo se amalgamam, embora tenhamos demarcado em seu itinerário as específicas funções de coordenadores, tutores, alunos e professores, as fronteiras foram ultrapassadas e as cercas rompidas, nesse sentido o que se projetou foi tomando outros contornos durante o processo. Nesta perspectiva, as atividades desempenhadas pelos sujeitos, nos diversos espaçotempos, desafiava ao deslocamento, ao fazer não determinado, para além do que nos cabia oficialmente e, toda essa dinâmica se deu em função da natureza coletiva de sua constituição, característica principal do processo de construção e realização da Especialização em Educação do Campo.

Outrossim, o *Curso de Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*, muito além de uma formação para professores e militantes do campo, foi uma formação que nos permitiu, com todas as contradições que envolvem tais processos, aprender a pensar e a trabalhar com um coletivo tão diverso que é a Educação do Campo no estado do Espírito Santo. Significou aprender a falar e a escutar, a propor e a renunciar, a escrever, apagar e escrever de novo! Como todo

processo que assim se constrói foi difícil! Difícil porque numa construção coletiva e numa aprendizagem processual, diversas são as experiências e apropriações, diferentes são as concepções e múltiplas as temporalidades e trabalhar em meio a essa complexa diversidade se constituiu num importante movimento de aprender e fazer. Portanto, não se trata de um processo sem conflitos e disputas, mas de um fazer que encontra na concepção de heteroglossia de Bakhtin um conjunto múltiplo e heterogêneo de expressões verbais e axiológicas (FARACO, 2005) da diversidade dos coletivos do campo.

Desta forma, entendemos também que ao pesquisarmos acerca da construção do processo formativo da Especialização em Educação do Campo, não podemos deixar de trazer para nosso texto os movimentos que nos antecederam e que, de uma forma ou outra, contribuíram como propulsores da especialização. Nessa perspectiva, iniciamos nossas narrativas neste capítulo trazendo um pouco dessa história, sobretudo, do curso de aperfeiçoamento que foi, um movimento precursor da especialização.

Nossa escrita segue no sentido de trazer também elementos do Projeto Político Pedagógico do curso, seus pressupostos e sua estrutura. Estes como uma possibilidade de refletirmos acerca do que foi proposto e executado pelos sujeitos. Ao nos reencontrarmos com esses documentos, bem como, com a proposta formativa ali desenhada, refletimos sobre as grandes demandas apontadas pelos movimentos organizados como necessárias a formação docente no Espírito Santo.

Da mesma forma, nos interessou também registrarmos algumas vozes que narram seus sentimentos e avaliações em retrocesso ao ocorrido. Ou seja, após três anos ao encerramento da especialização o que temos a dizer sobre o curso? O que aprendemos com esse processo? O que nos desafia hoje? Essas vozes são aqui registradas nas páginas que finalizam o capítulo, surgem nas narrativas dos sujeitos como introdução de suas histórias, o que por sua vez, não nos permite ficar indiferentes as suas interpretações, juízos e compreensões acerca do processo empreendido.

4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS E MOVIMENTOS PROPULSORES

Como já expressei, para contarmos como se deu o curso de especialização em Educação do Campo é interessante pensar nos movimentos que o antecederam, bem como, nos processos que aqui denominamos de propulsores por compreendermos os mesmos como aqueles que foram força de impulso, de motivação para a realização da especialização. Compreendemos que não se trata de um curso que nasce de dentro da universidade para fora da mesma, nem tampouco de mais um programa governamental que chega ao professor, mas uma formação continuada que se constitui num movimento contrário, que emerge das necessidades e proposições dos sujeitos, de diferentes experiências educativas do campo, que caminharam até a universidade para ocuparem um espaço de diálogo, reflexão e formação.

Quando pensamos em antecedentes, somos invadidos pela lembrança dos movimentos que historicamente produzem a Educação do Campo no Espírito Santo. Tais movimentos podem ser considerados como antecedentes, a partir da compreensão de que no fluxo natural dos processos, estes foram propulsores de práticas formativas que hoje temos. Ou seja, como narramos no capítulo I deste trabalho, o Espírito Santo desde a década de 60, por meio da criação do MEPES e das discussões do setor de Educação do MST, vem cultivando uma terra que com o passar dos anos tornou-se fértil pelas ideias construídas, pela luta empreendida e pela crença determinada numa educação específica às populações do campo.

Neste sentido, a preocupação com a formação docente se fez presente desde o início do surgimento do MEPES. Movidos por ela, foi criado um Centro de Formação e Reflexão em 1971 em Anchieta/ES que, após dois anos teve sua sede transferida para Vitória/ES afim de promover uma maior aproximação junto à Universidade Federal do Espírito Santo. Para as lideranças do MEPES, o Centro de Formação de seus monitores-professores deveria ter um diálogo com a universidade e com ela tecer parcerias na formação. Naquela época, em

1973, era coordenador desse centro o professor Dr. Paolo Nosella. Não obstante, podemos afirmar a partir de nossa caminhada no movimento MEPES que em alguns momentos mais e em outros menos, a relação com a universidade sempre se fez presente, e por isso é considerada um antecedente significativo no processo de construção da especialização. Na escuta das narrativas de padre Firmino Costa Martins, coordenador do projeto de expansão das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES e do trabalho com a juventude do campo, nos apropriamos de outras histórias que compõem essa trajetória e ratificam a relevância do MEPES como antecedente na defesa pela especificidade formativa do docente do campo e também no processo de construção da especialização.

Eu entrei no MEPES em 87 e quando eu cheguei já havia a presença da universidade federal na formação dos monitores, na formação inicial e também de todos os operadores do Mepes, a UFES sempre presente. Desde a fundação do MEPES em 69 há uma parceria entre o MEPES, Incaper, que antes era Emater e a universidade federal. A universidade federal propiciava a reflexão e o embasamento teórico daquilo que se pretendia esboçar e pensar enquanto projeto educativo para o campo e quando eu cheguei encontrei os professores da UFES que nos ajudavam a planejar os conteúdos que a gente ia trabalhar nas formações. A metodologia que se usava era de escuta, se procurava sempre saber o que se queria para depois elaborar um projeto de formação. Então o que acontecia era que no primeiro momento, nos primeiros anos até o final da década de 80, essa assessoria era feita espontaneamente e alguém do MEPES, aqueles que trabalhavam aqui naquela época, Mário, Sérgio, eles iam até a universidade e conversavam com os professores o que eles queriam. Era uma parceria mais de afinidade de projeto do que algo institucionalizado. No final da década de 90 os professores da UFES diziam o seguinte: se nós temos... se sairmos daqui para o MEPES, se acontece alguma coisa com a gente, se acontece algum acidente a UFES não é responsável porque não está nos enviando oficialmente e o MEPES não tem dinheiro para pagar nossas despesas e nós vamos ficar aonde, vamos ficar

doentes e sem saber o que fazer? Por isso é preciso se institucionalizar essa parceria. Então no dia 24 de abril de 1991, aqui em Piúma se iniciou um termo aditivo para, é... de parceria entre a UFES e o MEPES. Nesse termo, quem assinou foi o reitor da época que era Domingos, não me lembro mais o sobrenome dele... e em 22 de novembro de 99, já terminando o prazo desse termo foi assinado um protocolo de intenções pelo reitor da universidade Sr. José Weber Freire Macedo e o secretário executivo do Mepes que na época era o João Martins, é esse documento aqui. O que se pretendia na época era (padre lê o documento): projeto de extensão para capacitação de monitores; treinamento em serviço para monitores que trabalham nas Escolas Famílias Agrícolas; Curso de Formação Permanente com a participação de professores da UFES nas áreas, sobretudo, de Sociologia, Antropologia, Psicologia, Comunicação, História da Educação e Ecologia; e foi também naquela época um curso de pós-graduação. Esse curso aconteceu em 1994 a 1996 e foi chamado de Pós-Graduação Lato sensu Formação Integral do Educador Rural: Alternância como processo. Este curso foi o primeiro da UFES a realizar-se fora de seu campus. Os candidatos é ... deste curso eram monitores de diversos estados do Brasil, que realizaram este curso no Centro de Formação do MEPES, em Piúma e que proporcionou depois a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) que fez as regionais, porque antes todas as formações iniciais partiam daqui ou eram feitas aqui no centro de formação. Depois a UFES continuou a discutir com a... conosco o que se queria do Centro de Formação e como nos poderíamos estar otimizando mais e potencializando o centro de formação. Vieram então duas reivindicações: a primeira era a necessidade de se estar criando um mestrado e o mestrado foi elaborado então com a ajuda da universidade federal, sobretudo, do Centro de Educação, articulado pela Maria José, e depois a implementação do Centro de pesquisa e Documentação do Centro de Formação do MEPES. Esse centro de documentação, como você bem sabe, já existe tivemos assessoria do departamento de biblioteconomia da universidade quanto de outros professores. Em termos de mestrado

não avançamos, mas houve um apoio nas pesquisas de mestrado sobre a Pedagogia da Alternância, primeiro com a Janete e Regina, entre outros, aceitaram dos mestrandos o acompanhamento de suas teses. Em 2002, 2003 nós tivemos o curso de qualificação de nossos monitores, não foi um lato sensu, foi um curso que tinha como objetivo qualificar os monitores em suas áreas específicas de atuação nas EFAs. Foi realizado em quatro módulos e eles receberam certificados. Então a formação continuada foi acompanhada pela UFES através de um projeto específico de formação continuada. Em todas as nossas formações, graças a Deus nós pudemos contar com a presença de professores da UFES, como colaboradores, como parceiros e eu digo isso em todas as áreas. Os professores têm se mostrado abertos. Tanto na graduação quanto na pós-graduação. E estamos aí... Este curso, este anseio nosso de um mestrado depois veio desembocar no curso de especialização em Educação do Campo para os professores, não só do MEPES isolado, mas se buscou junto com outros movimentos sociais, se integrar não num movimento micro, mas num movimento macro em todo o estado todos os professores que queriam fazer... se especializar em Educação do campo. Então eu entendo que este curso de Educação do campo veio atender a anos de reivindicação por uma formação específica que se vem buscando não só dentro do Mepes. Por que? Porque os nossos monitores eles tinham antes uma formação mais em nível médio, não graduação e não tinham o saber acadêmico e a universidade veio contribuir para ligar esse saber ao saber da prática pedagógica do campo, pois, nossos saberes são mais empíricos e pouco registrados, um saber mais oral [...]. O centro de documentação vem nos mostrar essa necessidade de registramos nossos saberes. Então a UFES contribuiu não só na formação continuada de nossos monitores, mas também nos projetos e em ousadias que permitiram aos nossos monitores essa ligação entre o saber empírico e o saber acadêmico (NARRATIVAS DE FIRMINO COSTA MARTINS, PIÚMAVES, MAIO DE 2013).

Nas narrativas de Pe. Firmino nos encontramos com o reconhecimento de um trabalho cooperativo entre a Universidade e o MEPES desde a sua criação. Sua fala nos revela, como se construiu a parceria e como esta se deu nos processos formativos dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas, o que também conhecíamos parcialmente pelas incursões que tivemos tanto no trabalho junto ao MEPES quanto no processo de construção e realização da especialização. No entanto, por outro lado, nesse interessante movimento de narrar, lembrar e refletir, suas narrativas contribuíram para rememorarmos em nossa trajetória ações formativas que nos levam inevitavelmente a nos retratarmos quanto à própria compreensão que tínhamos em relação à Especialização em Educação do Campo. Ou seja, a história contada por Firmino nos fez lembrar o Curso de Especialização para Educadores Rurais que ocorreu entre 1994 a 1996, ano em que ingressei no MEPES como monitora da Escola Família Agrícola de São João de Garrafão. Acalentados pela compreensão Benjaminiana de que o reencontro com o passado não é algo imediato que reluz aos nossos olhos e se expressa em nossa voz (GAGNEBIN, 1999), tomamos este fato como um movimento de “restauração”, esta precária, inacabada e aberta ao futuro (GAGNEBIN, 1999, p. 14), que muda a nossa compreensão acerca da Especialização em Educação do Campo, locus dessa investigação, sobretudo, ao redescobriremos que esta não foi a primeira experiência formativa em nível de *lato sensu* para professores-educadores-monitores do campo como havíamos descrito em nosso projeto de qualificação I. Trata-se, portanto, de uma segunda especialização, realizada 17 anos após a primeira, que neste cenário se realiza não exclusivamente a partir das demandas de um único movimento como o MEPES. Sem dúvida, essa história é muito significativa no sentido de mais uma vez compreendermos o movimento que antecede o processo de construção do projeto da Especialização em Educação do Campo, bem como, de reconhecermos as marcas que foram impressas neste processo. Se tomarmos como reflexão o título das duas especializações encontramos marcas que sinalizam as mudanças quanto às concepções de campo, cultura, metodologias de ensino. A primeira, com o título *Formação Integral do Educador Rural: Alternância como Processo*, que ocorreu entre os anos de 1994 a 1996, por se tratar de uma especialização especificamente voltada para os monitores do MEPES, se

deu em torno da formação integral do Educador Rural, por meio da Alternância como processo formativo. Vigorava a concepção de rural enquanto espaço em oposição ao urbano, um conceito não problematizado tal como construímos hoje, sobretudo, a partir das Conferências Nacionais por Uma Educação do Campo, bem como, da Alternância como metodologia formativa para alunos e monitores. Já a segunda especialização, por nascer em meio a uma pluralidade de movimentos sociais traz em seu bojo as marcas da diversidade e expressa suas concepções ao propor um projeto de especialização atravessado pelas discussões da interculturalidade, estas como uma necessidade de reconhecer o campo do Espírito Santo não mais exclusivo de uma única experiência, mas de outras tantas que se produziram a partir de encontros, desencontros e novas construções teórico-práticas.

Nesse sentido, O MEPES tem um papel fundamental enquanto movimento propulsor da formação, uma vez que desbravador em muitas discussões e grande reivindicador da presença da universidade na formação dos monitores de suas EFAs contribuiu para engendrar parcerias e oficializar um fazer inicialmente espontâneo, num compromisso com a especificidade do campo no Espírito Santo.

Nas falas de Pe. Firmino há uma expressão de reconhecimento do fazer entre universidade e MEPES, bem como, do importante intercâmbio entre saberes e modos de produzir conhecimento. Em suas narrativas se presentificam, em nosso entendimento, a valorização do trabalho integrado e a preocupação em reafirmar que a universidade caminhou e caminha, em momentos importantes da história de trabalho do MEPES, a partir da escuta de suas demandas.

Retomando novamente o narrado no capítulo I, vimos que outro marco, também considerado antecedente neste processo foi a criação do setor de Educação no MST que se deu em São Mateus e consolidou a necessidade de empreender junto à luta pela terra uma luta também pelo direito à educação, esta, por sua vez, pautada nos princípios e na dinâmica vivida pelo próprio movimento.

Os trabalhos de Pizetta (1999), Zen (2006), Pezzin (2007) e Sanches (2011), que compõem parte de nosso inventário nesta pesquisa, contam essa história e nos ajudam a estabelecer um diálogo com o contexto que aqui se coloca.

[...] as primeiras preocupações e iniciativas educacionais realizadas nas ocupações se consubstanciaram na realização do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que aconteceu em julho de 1987 no município de São Mateus/ES, que contou com representantes de sete estados, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados. O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos Sem Terra. Neste encontro, o MST, atendendo a pressão de sua base social, tomou para si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos a assentamentos conquistados através de sua luta. Nascia, então, o Setor de Educação do MST, que marca o início da articulação nacional do movimento na área educacional (PEZZIN, 2007, p. 69).

Nasce no Espírito Santo um movimento organizado que articula em nível nacional a reflexão acerca da Educação do MST.

Não obstante, pensar a educação é pensar a formação de professores, portanto, a articulação nacional e a criação do setor de Educação do MST, contribuíram, entre outros, para a formação da primeira turma de Magistério do MST, no município de Braga/Rio Grande do Sul, em 1990 e posteriormente para a criação do primeiro Curso de Pedagogia da Terra, em Minas Gerais em 1998, esta como uma afirmação da necessidade de formação específica em Nível Superior para educadores do MST e de outros movimentos ligados à Educação do Campo, como as Escolas Famílias Agrícolas, Escolas Comunitárias Rurais e Casas Familiares Rurais.

A pesquisa de Pizetta (1999), nos traz na trajetória da Educação do MST sistematizada por ele, o curso alternativo de habilitação para o magistério. Num contexto da década de 1990, em que 50% dos professores/monitores das escolas de assentamento do Espírito Santo tinham apenas o 1º grau, fazia-se urgente e necessária uma formação em nível médio com habilitação no magistério. Diante disso, o MST buscou a UFES e também a SEDU na perspectiva de cancelarem o curso, entretanto, isso não foi possível. A

alternativa foi uma parceria com a escola de 1º e 2º graus Santo Antônio, de São Mateus, que se dispôs a assumir o curso junto ao movimento. As aulas foram iniciadas em julho de 1995 no CIDAP (Centro Integrado Desenvolvimento e Assentamento de Pequenos Agricultores) com os principais objetivos:

(a) desenvolver nos participantes a consciência organizativa, participativa, o espírito de responsabilidade e de trabalho coletivo; (b) capacitá-los profissional e politicamente, buscando melhores resultados no processo ensino-aprendizagem e elevando, assim, o nível e a qualidade da educação; (c) incentivar e desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, pela pesquisa, pelo conhecimento da realidade, na busca e produção de novos valores e conhecimentos. Todos esses elementos constituíam perspectivas de uma proposta educativa que contribuía para o avanço organizativo dos trabalhadores e para o processo de transformação social (PIZETA, 1999, p. 177).

O curso funcionou em tempo escola e tempo comunidade, de modo que muitos professores/monitores atuavam nas escolas dos assentamentos e simultaneamente buscavam a formação em nível médio. Neste sentido, o curso alternativo de habilitação para o magistério faz parte da história da Educação do Campo e da formação docente no Espírito Santo e também se constitui como um significativo propulsor da formação, pois o MST não ficou na formação em nível médio, logo percebeu a necessidade da graduação e do prosseguimento dos estudos.

Nesse movimento que já vinha sendo produzido na Universidade Federal do Espírito Santo, conforme trouxemos no capítulo I deste trabalho, a luta dos movimentos organizados pela formação resultou na oferta do curso de Pedagogia da Terra, este considerado também como conquista da especificidade formativa e antecedente propulsor da especialização.

A Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, não podia ficar fora desse debate, movimento e agenda. Nesse sentido, os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST demandam da universidade iniciativas no âmbito da oferta da educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo (SANCHES, 2011, p. 41).

A oferta do curso de Pedagogia da Terra, sem dúvida é um marco na Educação do Campo e um antecedente da especialização, uma vez que as discussões acerca da necessidade de uma formação continuada, para além da graduação, ofertada pela universidade e devidamente legitimada pelo poder público vem se colocando como uma necessidade para atuação do professor, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

Desta forma, entendemos que a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), seu intenso trabalho de formação de monitores-professores-educadores e sua aproximação com a universidade, bem como, a articulação nacional do MST e os cursos de Pedagogia da Terra em nosso estado, fortaleceram a luta pela Educação do Campo no país, sendo estes marcos relevantes e fertilizadores das práticas que hoje ocupam os espaçotempos formativos de professores do campo em nosso estado. Assim, a Especialização em Educação do Campo, como veremos nas próximas páginas, embora tenha advindo de uma primeira experiência de um curso de aperfeiçoamento, traz nas raízes de seu desenvolvimento a força propulsora de sujeitos que protagonizaram outros espaçotempos que hoje se forjam como terra fértil para a realização de formações dessa natureza.

A epígrafe que abre este capítulo traz algumas palavras-chave que foram determinantes para a elaboração de uma agenda de trabalho que pudesse pensar e planejar projetos de formação continuada de professores do campo em 2005. São palavras anunciadas pelo educador Lírio Drescher, que colocaram em cena uma fragilidade na formação continuada do professor do campo e que desafiaram a universidade a assumir um trabalho de diálogo e de construção das primeiras formações nos municípios de Laranja da Terra, Domingos Martins e Vila Pavão.

[...] então eu encontrei o professor Erineu numa formação na Ufes, foi lá naquele teatro, é foi no teatro mesmo e, no intervalo da palestra nós começamos a conversar e foi nessa conversa então que surgiu o assunto de que nós precisávamos de uma formação para o professor da roça. Eu falei: _nós estamos muito esquecidos, precisamos de uma

formação e a UFES tem condições para isso, mas é uma formação continuada... porque formação continuada continua mesmo... ela não para e continua depois! Rsrtrs... uma formação que reflete as necessidades que se tem para ficar na roça... uma educação para a vida. Posso dizer que o professor Erineu recebeu muito bem o que eu falava e que ele também se preocupava com essa questão. Muitas vezes a gente tem vontade de fazer as coisas, mas fica cada um num canto. Então, nós começamos a fazer algumas reuniões. A gente passou a ir para a UFES e naquele tempo eu estava a frente da Secretaria de Educação daqui. Nas reuniões nós discutimos como poderíamos fazer a formação, quem poderia dar essa formação e o que seria discutido com os professores. Foi muito interessante, a gente foi muitas vezes para Vitória. Aí você veio aqui, também o Erineu, a Gerda é... acho que outros também... na segunda turma de formação vieram outros... Marina, Eiéser e aí você veio de novo, e nós também tínhamos outros projetos que os professores já desenvolviam que eram ligados ao meio ambiente, gente que na época trabalhou com o projeto Guandu e que já tinha uma certa experiência. Isso tudo foi trabalhado em conjunto [...] eu na Secretaria de Educação comecei a me interessar e a ler sobre os documentos que chegavam e que falavam também sobre a Educação do Campo, entrei no site do MEC e passei a ler o que tinha de lá, assim fui vendo que existiam muitas coisas que nós poderíamos correr atrás e fazer e trazer aqui para Laranja da Terra [...] (NARRATIVAS LÍRIO DRESCHER, LARANJA DA TERRA, JULHO DE 2013).

Trazemos aqui apenas um fragmento das narrativas de Lírio Drescher que nos contou sua trajetória de vida e profissão, numa bela manhã de sol, em meio ao verde que cerca sua casa.

A história de vida ouvida por nós testemunha um envolvimento com a Educação do Campo a partir da organização dos coletivos desde a sua chegada a Laranja da Terra em 1975. Uma das primeiras foi a formação de uma associação para a aquisição de um terreno e para a construção de uma escola. Anos de luta, avanços e retrocessos são narrados como expressão do

sentimento de que a união pode e faz a diferença na realização dos sonhos. A necessidade de construir junto, com e para o coletivo ecoa com veemência. Foi essa compreensão de mundo que o moveu até a universidade para mais uma vez fazer junto.

Tais palavras são, em muitos momentos, recitadas como lembranças de uma convocação. Essa convocação deu origem a uma experiência de formação continuada de professores do campo, denominada por nós de *Projeto Piloto*.

O *Projeto Piloto* foi uma formação decorrente de um trabalho coletivo de diagnóstico das realidades desses municípios e elaboração de uma proposta formativa de professores do campo. O curso foi caracterizado como extensão universitária, formação continuada, com 120 horas e denominado de: “*Formação Continuada de Professores (as) do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*”, denominação mantida na especialização. O projeto foi construído na perspectiva da parceria colaborativa (FOERSTE, 2005) pelos sujeitos residentes nos municípios de Laranja da Terra, Domingos Martins e Vila Pavão, Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria Estadual de Educação e Movimentos Sociais do Campo, bem como, dos egressos das turmas do curso de Pedagogia da Terra da UFES.

Os encontros com professores foram organizados em três módulos, com as temáticas que permitiram discussões em torno das primeiras ideias sobre Educação do Campo, identidade e culturas, educação ambiental e, entre outros, projeto político pedagógico. Os encontros formativos aconteciam no próprio município, com a participação do professor Dr. Erineu Foerste e seus mestrandos. Era uma oportunidade de sair da universidade e ir ao encontro dos professores-educadores-monitores, no seu lugar de vida e trabalho, sentir o cheiro da terra, o frio da serra e o calor no norte... era um momento de encontro para conversar, problematizar, escutar encantos e desencantos de um trabalho que, como muitos docentes do campo afirmam: _ é difícil, mas eu gosto e me identifico!

O *Projeto Piloto* ganhou força em 2008 com a participação de mais dois municípios: Marechal Floriano e Santa Maria de Jetibá. Esse trabalho, por sua

vez, nos momentos de avaliação e encaminhamentos, estabelecia nas pautas a necessidade de que a formação em nível de aperfeiçoamento caminhasse para um curso de especialização. Muitas reuniões passaram a acontecer e o projeto foi sendo construído a partir das aprendizagens e demandas apresentadas nos encontros nos municípios, numa tentativa de garantir nas linhas e nas entrelinhas do Projeto Político Pedagógico um pouco das experiências e da diversidade de práticas de Educação do Campo que conhecíamos até então. Não se tratava de um fazer simples, era necessário discutir e elaborar uma proposta curricular, metodologias, critérios de ingresso, avaliação, corpo docente, material... enfim, tudo que antecede a institucionalização de uma oferta de curso. E assim se deu, muitas foram as discussões em torno das seguintes indagações: quais são nossos principais objetivos com um curso de especialização? O que vamos pensar enquanto conteúdos de aprendizagem? Quais deverão ser as temáticas de cada módulo? Quantos módulos serão? Como garantir um espaço para a socialização das diferentes práticas da Educação do campo? Como garantir o acesso de educadores e professores que estão de fato envolvidos com o trabalho da Educação do Campo? Faremos seminário com todos os cursistas? E o trabalho de conclusão, como vamos propor? O que o professor do campo deseja e necessita pesquisar? O desafio se constituía em elaborar um projeto de especialização que atendesse as normativas institucionais e, simultaneamente, garantisse as experiências, metodologias, saberes dos processos já construídos pelos movimentos. Assim, em meio às indagações colocadas e às diferentes proposições que emergiam a cada reunião de grupo, foi sendo construída a propostas da especialização. Após aprovada pelo colegiado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, foi encaminhada à SECAD (MEC), que por meio do Núcleo de Educação Aberta a Distância (NEAAD) subsidiou a realização da mesma, com início em agosto de 2009.

4.2 A CRIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AOS ARRANJOS DO PERCURSO

Ao nos reencontramos com nossas lembranças e com a justificativa construída no Projeto Político Pedagógico da Especialização, vimos registrado, de forma significativa, uma preocupação com a questão da diversidade cultural dos diferentes contextos do Campo, no Espírito Santo. Nas palavras escritas há uma tentativa de pensar nos processos formativos dos docentes a cultura dos sujeitos que ocupam o espaço da escola e, problematizar como estas lidam com as especificidades. Nesse sentido, o viés da interculturalidade se tornou uma possibilidade para pensar e discutir: “Como se realiza o encontro de diferentes sujeitos em espaços escolares? A escola está preparada para dialogar com as diferenças? Como as especificidades são trabalhadas pela escola?” [...] (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 5). Tais indagações fundamentaram-se no retrato da diversidade étnico e cultural dos povos pomeranos, italianos, quilombolas, portugueses, alemães que vivem no campo do Espírito Santo. A diversidade étnica, é claro, expressa nos modos de vida, organização, trabalho, crenças, valores, religião, cultura. Pensar a especificidade cultural em meio à diversidade, garantindo a voz das singularidades e o respeito às suas particularidades se configurava como um desafio colocado para as reflexões e estudos dos cursistas.

Não obstante, a concepção de campo também fora expressa como necessidade de requerer uma formação que atendesse a especificidade do seu professor. Era necessário afirmar identidade, marcar lugar e buscar nos dados estatísticos subsídios numéricos que denunciasses o descaso com educação das populações do campo. Dados esses que revelaram 16 milhões de brasileiros, maiores de 15 anos, analfabetos no campo e ainda um déficit no acesso do educando à escola básica, na estrutura física de suas dependências, na formação dos professores e nos recursos de trabalho²³.

Quanto ao conceito de Educação do Campo que sustentou a elaboração do Projeto de Especialização vimos nos interstícios de suas afirmativas a clareza da diversidade. Embora explicitadas as concepções que revelam compreensões teóricas específicas de um ou mais movimentos, há uma

²³ Os dados estatísticos acerca do déficit da Educação do Campo, apresentados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização são do Plano Nacional de Educação de 2001 e encontram-se no anexo desse trabalho.

clareza em relação às diversas experiências, esta clareza por sua vez, em nosso entendimento se dá em função do coletivo que produziu o projeto.

A educação do campo é compreendida como uma construção coletiva que busca resgatar a qualidade do ensino junto às comunidades camponesas (Arroyo, Caldart & Molina: 2004; MEC/GPT: 2004; Foerster, Schütz-Foerster & Schneider: 2006). O projeto político-pedagógico da educação do campo implica outra forma de organização do espaço escolar e de suas práticas curriculares, considerando os debates acumulados sobre desenvolvimento sustentável e agroecologia (TRISTÃO, 2004; REIS, 2004, FOERSTER, 2006 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008, p. 07).

A Educação do Campo, enquanto conceito teórico-prático, defendido no projeto traz em sua justificativa a urgência dos debates que devem caminhar para os enfrentamentos em relação aos problemas que atravessam a vida e o trabalho nos contextos camponeses. Defende-se uma formação de professores-educadores que faça a reflexão acerca da agricultura familiar em contraposição ao agronegócio, à pequena propriedade em oposição aos grandes latifúndios e a produção para geração de renda familiar, diferente da exploração desenfreada dos recursos naturais a serviço da geração de lucros.

Neste sentido, dois importantes pressupostos são visivelmente marcados no projeto como imprescindíveis na realização da especialização dos docentes que atuam em contextos camponeses: *A Educação do Campo e a Interculturalidade*. Não compreendidos como dicotômicos, mas complementares e entrelaçados. A Educação do Campo, plural em sujeitos, culturas e práticas, por isso, intercultural. O que se lê é uma justificativa que busca marcar a especificidade de uma demanda por uma formação do campo, com conteúdos que privilegiaram esses conceitos e compreensões e que reuniu tais reflexões e discussões no âmbito de uma especialização. É a universidade garantindo em seus conteúdos formativos debates que estão fora de suas “grades curriculares”, mas que se encontram latentes na pauta dos movimentos e educadores que vivem tais enfrentamentos.

O amparo legal foi igualmente considerado na elaboração do projeto, sobretudo, na defesa pela especificidade na oferta do curso. Munidos do exposto no artigo 208 e 215 da Constituição Federal de 1988 e dos artigos 23 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, foi possível

respaldar legalmente a proposta de uma formação na perspectiva da diversidade, interculturalidade e também da especificidade, como direito dos povos a uma educação em acordo com suas características regionais, seu modo de vida, sua organização para o trabalho. Nessa mesma perspectiva, foram registradas ainda as normativas que asseguram a Formação Continuada de Professores nos artigos 63 e 67 da LDB 9.394/96 e a Lei do FUNDEB 9424/96 que garante 40% dos recursos para a formação continuada de professores.

Desta forma, o desafio ao elaborar o projeto foi, entre outros, reunir uma importante fundamentação que contribuísse para o fortalecimento das propostas colocadas e da defesa de seus pressupostos. De um modo geral, foram expressas concepções do coletivo que a elaborou em diálogo com as possibilidades asseguradas nas normativas, que por sua vez, também se configuram como resultado da luta dos povos do campo. Ou seja, o exposto no artigo 28 da LDB 9394/96 é a expressão de uma luta histórica pelo reconhecimento do modo de vida camponesa e a necessidade de adequações à realização da oferta educacional.

4.2.1 Sujeitos do Processo de Construção e Desenvolvimento da Especialização em Educação do Campo

Os sujeitos do processo de construção e desenvolvimento da Especialização em Educação do Campo são professores-educadores-monitores que no processo marcaram sua autoria com seus saberes e fazeres, nos ensinando que a paciência, respeito e reconhecimento do outro são fundamentais em práticas colaborativas.

Novamente em diálogo com a heteroglossia de Bakhtin como uma realidade que congrega múltiplos e heterogêneos compósitos verbo-axiológicos como expressões de uma determinada visão de mundo (FARACO, 2005), entendemos que são nas vozes dos sujeitos que se manifestavam nos momentos de proposições e decisões, que se revelou um modo de ser e de

pensar produzido na trajetória, nas relações de seus coletivos e na visão de mundo. Cada qual com suas peculiaridades nos desafiou a produção formativa diversa e simultaneamente particular, em função das diferenças regionais e singulares de cada movimento envolvido no processo.

Mas quem são os sujeitos ? A que coletivos pertencem?

São muitos... mensurar todos não somos capazes... por isso trouxemos à luz de nossa memória e dos documentos consultados o nome das entidades e movimentos participantes do processo de construção e desenvolvimento da Especialização em Educação do Campo, considerados por nós sujeitos deste processo.

A cada reunião chegava um a mais... e assim o coletivo se fez a partir de sujeitos do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais, Movimento dos Pequenos Agricultores, Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal do Espírito Santo.

4.2.2 Objetivos e Estrutura Político Pedagógica do Curso de Especialização em Educação do Campo

Como anunciamos nas páginas anteriores, a elaboração de um projeto é um planejamento a priori, que por sua vez, não se concretiza exatamente como pensado, mas se faz no decurso de sua execução, com adendos, recortes, arranjos e rearranjos. Esse fazer é um momento de aprendizagem e se fez ainda mais por ser um processo em grupo. O desejado estava anunciado, mas a cada reunião inventávamos e reinventávamos nossas metodologias de trabalho, nossas discussões, atividades propostas, enfim, o que já identificávamos como não funcional eliminávamos, dando lugar a novas proposições.

Cabe registrar que esse movimento, visto por nós como profícuo, processual e de aprendizagem, foi também alvo de críticas, sobretudo, por desconstruir concepções de cursos fechados, com propostas pedagógicas e calendários

rigorosos, bem como, de planejamento e execução tão consolidados em nossa prática formativa e profissional.

Nossos objetivos, ainda embrionários não elaborados na letra que os registra no documento do Projeto Político Pedagógico, exprimiam o querer de uma formação de professores do campo, com discussões segundo as especificidades étnico-culturais dos povos camponeses e que caminhassem rumo à construção de projetos pedagógicos que articulassem as questões de reconhecimento e valorização da diversidade cultural do campo, bem como, que colocassem em cena as discussões acerca dos processos de trabalho, formação, pesquisa e exercício profissional da docência no campo. Nas reuniões de construção do projeto as falas dos sujeitos carregavam a preocupação com essas questões e sinalizavam as inquietações que se faziam presentes no dia a dia do trabalho de professores, militantes e lideranças educacionais.

Nesse sentido, na escrita do projeto tais objetivos foram assim elaborados:

- a) Diagnosticar demandas de formação continuada junto aos profissionais do ensino em municípios camponeses do Espírito Santo, atendendo às especificidades étnicas na construção de um projeto de educação intercultural; b) Formar 350 profissionais do ensino engajados em escolas de comunidades camponesas no Estado do Espírito Santo, capazes de articular projetos pedagógicos interculturais para valorização e resgate das identidades e otimizar propostas educativas voltadas para o campo; c) Desenvolver parcerias entre a Universidade Federal do Espírito Santo, órgãos da administração educacional pública (secretarias de educação), organizações não-governamentais e movimentos sociais organizados para fortalecer a educação de qualidade entre descendentes de diferentes grupos étnicos; d) Realizar pesquisas tematizando questões relacionadas à educação diferenciada entre grupos culturais e étnicos, com produção de conhecimento e elaboração de material didático específico; e) Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; f) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; g) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica, efetivado na elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. DOC. 2008, p. 13).

Mas como alcançar tantos objetivos num espaçotempo formativo limitado. Não seria demais? Numa tentativa de retorno a estes após cinco anos, entendemos que de fato muito se exigiu e se colocou como desafio para uma única formação. Nos parece que o curso poderia dar conta de tudo. No entanto, por

outro lado, entendemos que os objetivos expressam a multiplicidade de vozes e inquietações do coletivo que os elaborou. Ou seja, como fruto de um trabalho que emanou de uma diversidade de posições e necessidades, a escrita carrega proposições que refletem a polifonia das vozes (BAKHTIN, 2008), de problematizações que historicamente acompanham o trabalho e a formação do professor do campo.

De um modo geral, buscou-se uma formação não apenas para a qualificação, mas para a transformação dos processos educativos escolares no campo; para a pesquisa e construção da autonomia intelectual e profissional dos docentes; para o trabalho em parcerias e para o diagnóstico de demandas formativas no campo. Quando escutamos, nas narrativas dos sujeitos, as análises sobre a realização da formação, nos deparamos com um movimento que não é único e homogêneo no Estado do Espírito Santo. As aprendizagens se configuram em diferentes apropriações, de sujeito para sujeito e principalmente, de coletivo para coletivo, de acordo com a caminhada empreendida e com o trabalho desenvolvido por cada um. Não é possível mensurar que objetivos foram alcançados, no entanto, entendemos que é possível sinalizar neste trabalho, como uma tentativa, algumas aprendizagens produzidas acerca das questões objetivadas. É o que realizamos como tentativa trazendo no capítulo seguinte, a partir das narrativas dos sujeitos monitor-professor-educador.

Não obstante, a estrutura do curso foi pensada no sentido de garantir aos professores uma introdução à metodologia da Educação a Distância e ao trabalho com plataforma moodle. De modo que fosse viabilizado o acesso bem sucedido dos professores às leituras, interações e atividades propostas ao longo da formação. Nesse sentido, foram previstas nos primeiros encontros uma aproximação teórico-prática com a metodologia do curso e com a metodologia de pesquisa em Educação.

Para este o módulo I foram dedicadas 45 horas e elaborados dois fascículos impressos: Metodologia em EAD, de autoria da professora Cláudia Murta e; Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo, organizado pelos professores Circe Mary Silva da Silva, Erineu Foerste, Ozirlei Teresa Marcilini e Vânia Maria Santos-Wagner. Todo o material foi disponibilizado também aos cursistas em Cd-rom e no site da Educação do Campo.

Com o módulo II, Introdução à Educação do Campo, foi planejada uma perspectiva de estudos que integrasse o conceito cunhado, a partir das lutas dos movimentos sociais e das Conferências acerca do que vem a ser a Educação do Campo no Brasil. Como também, o módulo empreendeu uma discussão sobre movimentos que atravessam a Educação do Campo, como a Agricultura Familiar, Economia Solidária, Comunidades Sustentáveis, Economia Solidária, subjetividade e Culturas.

Com os debates inspirados nos conceitos acima, o módulo ainda trouxe para estudo as diversas experiências em Educação do Campo no Espírito Santo, sob o título de Propostas Pedagógicas de Educação do Campo (Pedagogia da Alternância, Centros Estaduais Integrados de Educação Rural, Movimento dos Pequenos Agricultores, Escolas Agrotécnicas Federais, Movimento Sem Terra, Educação em Comunidades Indígenas, Educação em Comunidades Quilombolas, PROJOVEM Campo Saberes da Terra etc.). Há nesse sentido, uma tentativa explícita de abranger a diversidade de práticas educativas, fazendo-as serem conhecidas e debatidas. Para muitos, o que se conhecia de Educação do Campo eram as Escolas Famílias Agrícolas do MEPES.

Oportunizar esse panorama de práticas educativas do campo, contribuiu entre outros, é claro, para desvelar o desconhecido e, sobretudo, desconstruir preconceitos. Na sua abrangência, foi possível transitar em lugares não conhecidos, em produzir outras e novas leituras a partir da aprendizagem com a experiência educativa de diferentes coletivos.

[...] uma coisa que eu achei muito marcante no curso foi a quebra de paradigmas. A formação fez isso. Aqui em Laranja da Terra, por exemplo, os professores tinham muita resistência em relação ao MST. Tinham apenas a visão da mídia, daqueles que invadem terras, fazem badernas. Mas com o material estudado, com os debates nos encontros, a gente foi vendo que o pessoal começou a mudar um pouco de ideia... essa única visão. Viram que há seriedade, que o povo luta, que tem sofrimento e dificuldade e que querem uma vida melhor, uma educação. Então o que eu vejo é que realmente foi bom que as pessoas conheceram o movimento dos sem terra de uma outra forma [...]

(NARRATIVAS LÍRIO DRESCHER, LARANJA DA TERRA, JULHO DE 2013).

Neste módulo ainda entrou em discussão a questão da Inclusão. Como discutir diversidade sem colocar na roda as questões da inclusão? Esta foi uma interrogação que corroborou para que esta temática fosse também tratada na formação. Para além, de uma temática, esta é uma realidade vivida também pelos educadores do campo. Neste sentido, empreendeu-se um trabalho de leituras e debates sobre a formação de professores e a educação especial em diferentes contextos de ensino, como uma possibilidade de promover um diálogo entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Com uma carga horária de 105 horas, o módulo II, em síntese, estabeleceu uma série de abordagens que não foram possíveis de aprofundar. Por isso, embora o projeto tenha considerado perspectivas significativas que atravessam a Educação do Campo, Diversidade e Inclusão, ao longo do percurso foi necessário priorizar debates, selecionar textos, promover alguns recortes e eleger questões que emergiam como imprescindíveis no prosseguimento dos estudos. Como no primeiro, neste módulo também foram elaborados dois fascículos Introdução a Educação do Campo, organizado pelos professores Erineu Foerste, Gerda Margit Schultz Foerste e Rogério Caliari e; Diversidade e Inclusão na Educação do Campo, organizado pelos professores Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Alexandro Braga Vieira e Inês de Oliveira Ramos Martins.

A Interculturalidade, embora compreendida como atravessamento de todo o curso, ocupou juntamente com a Interdisciplinaridade as discussões do módulo III. Sua abordagem privilegiou aspectos históricos, geográficos, naturais das comunidades pomeranas, quilombolas e indígenas, como também os processos de escolarização e construção identitárias presentes em suas práticas.

De igual modo, a questão da Língua também se fez presente nos estudos desse módulo, sobretudo, pela necessidade de promover um diálogo acerca da aprendizagem dos alunos a partir da língua materna de comunidades

pomeranas e indígenas. Um direito, como vimos, assegurado na constituição de 1988 e pouco debatido pelos professores que atuam respectivamente em contextos dessa natureza. Nos alertou, de forma relevante, para a ausência de políticas públicas e projetos que caminhem no sentido de legitimar experiências já existentes nesse sentido, bem como de criar outras que promovam o acesso a esse benefício.

Ao módulo III foram destinadas também 105 horas de estudo, bem como, um fascículo denominado *Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo*, organizado pelos professores Erineu Foerste, Gerda Maria Schutz Foerste, Juçara Luzia Leite e Marisa Valladares.

Como sabemos, é compreendido que cada polo e cada sujeito sentiu de forma diferente o trabalho a partir das temáticas e do material produzido, no entanto, a partir de nossa experiência como tutora, entendemos que o estudo proposto a partir deste fascículo oportunizou um maior aprofundamento, pois as discussões centraram-se em torno da cultura, língua e educação na perspectiva da interculturalidade e da interdisciplinaridade, com enfoques conceituais diferentes, problematizadores, mas não pulverizados. Diferente do módulo II, que nas narrativas dos cursistas buscou dar conta de muitas abordagens, com uma diversidade de temas e textos que não nos permitiram maiores avanços em função do tempo e das discussões que requeriam reflexões, diálogos e análises.

Nesse sentido, nos arranjos e rearranjos do percurso a escolha foi sempre um momento de decisão importante do coletivo. Ou seja, que discussões seriam privilegiadas nos encontros presenciais e quais seriam outorgadas a outros espaçostempos de estudo. O tempo cronológico, por um lado, foi fator estrangulador em muitos momentos do curso, entretanto, por outro foi também responsável pela construção processual de nossa formação, a partir das escolhas que nos vimos obrigados a realizar em função dele.

A discussão acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi realizada no módulo IV. Com abordagens que se configuraram numa tentativa de discutir o Projeto Pedagógico como articulador do trabalho na escola, nas relações de ensino e aprendizagem e de exercício da gestão democrática, os professores

cursistas buscaram uma incursão no processo de construção do mesmo em comunidades campesinas. Não foi uma produção escrita de um documento, mas uma problematização, à luz do referencial teórico e das práticas nos contextos campesinos de gestão e ensino-aprendizagem, que provocou a discussão do que compreendemos ser um PPP e que funções este tem na articulação entre a escola, seus sujeitos, a comunidade e o trabalho.

Problematizar nossas concepções acerca do PPP e de como temos enraizado em nossos fazeres a compreensão de que a construção dele é uma tarefa meramente burocrática, foi uma motivação que contribuiu para sua inserção em um dos módulos da especialização. Nos debates, se fazia presente a necessidade de desconstruir essa concepção e de que experiências bem sucedidas, sobretudo, das Escolas Famílias Agrícolas, poderiam ser frutíferas nesse debate, configurando-se como uma possibilidade de aprendizagem de um processo que se dá a partir da construção de um planejamento formativo e de trabalho entre a escola, comunidade e parceiros da formação.

Semelhante aos demais módulos, foi elaborado um fascículo com o tema Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, organizado pelos professores Rogério Drago, Maria Hermínia Baião Passamai e Gilda Cardoso de Araújo. Os textos reunidos propuseram uma discussão das especificidades campesinas e sua relação com a construção de um Projeto Político pedagógico, como também, trouxeram algumas proposições metodológicas de experiências neste sentido.

Ao término de cada módulo havia a previsão de apresentação de um trabalho final e da realização de um seminário no próprio polo. Essa atividade tinha como objetivo produzir uma síntese e compartilhar com os demais cursistas do polo, suas aprendizagens. No entanto, nem sempre foi possível realizar este seminário. Detectou-se na trajetória que havia um excesso de atividades. Os textos vinham acompanhados de muitas atividades que se tornavam inviáveis em significativas circunstâncias em função do trabalho do professor-educador-cursista, mais uma vez, entrava em cena a capacidade de escolha e também de negociação do tutor junto aos professores e coordenador da especialização na tentativa de justificar a necessidade de suprimir algumas atividades.

Por fim, o módulo V, foi destinado à elaboração do trabalho final da especialização. Nosso planejamento inicial era oportunizar a elaboração de uma pesquisa no contexto de atuação do cursista. Houve o momento de elaboração do Projeto de Pesquisa, com orientações metodológicas conforme aprendido no módulo I e posteriormente a orientação para a escrita do relatório de investigação. No entanto, esse processo sofreu alteração e a grande maioria dos cursistas concluiu somente o projeto. Ou seja, o projeto foi elaborado por todos, inclusive com apresentação pública na universidade, mas sua efetiva investigação foi assumida como um compromisso pessoal de pesquisa e de continuidade do processo formativo, em sua realidade de trabalho.

Este foi um arranjo necessário e para tanto diversas foram as justificativas, desde ausência de orientadores para acompanharem um grupo de professores-educadores-cursistas, até a dificuldade temporal e a resistência na produção sistemática de uma pesquisa.

A elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso é comum nas formações em nível de especialização e se, concretizaria em nosso curso como uma significativa oportunidade de fazer um trabalho investigativo a partir da realidade profissional de atuação de cada cursista. No entanto, no percurso deste fazer, não foram contratados os orientadores para acompanharem as pesquisas, o que refletiu uma fragilidade na organização e gestão dos recursos destinados à execução dos trabalhos. Sem orientadores, os tutores presenciais assumiram a orientação da elaboração dos projetos de pesquisa e acordaram com os cursistas a possibilidade de continuidade da investigação como compromisso pessoal de cada um.

O trabalho final foi então a elaboração do projeto de pesquisa e a apresentação pública deste projeto na Universidade Federal do Espírito Santo, com auxílio didático de um banner.

Apesar deste arranjo de percurso, entendemos que a forma como foi conduzida a finalização da especialização foi um marco na Educação do Campo em nosso estado, sobretudo, porque trouxe para o campus da Universidade professores que nunca haviam colocado seus pés neste espaço. Para além

dos pés, o que de fato foi colocado no campus foi a presença da Educação do Campo, por meio de professores que o ocuparam com suas indagações de pesquisa, compartilharam suas práticas e expressaram seus desafios.

O curso foi iniciado com 350 professores-educadores-monitores, entretanto, escreveram projetos de pesquisa e se propuseram a apresentar os mesmos na UFES 275. A ideia do projeto de investigação era oportunizar o estudo e a reflexão acerca de uma temática relacionada à prática do cursista. Neste sentido, os tutores presenciais incentivaram a elaboração dos projetos e acompanharam a sua construção com leituras, indicações de referencial teórico, orientações de formatação dos banners, enfim, colaboraram na articulação dessa etapa final.

Na universidade, por sua vez, uma importante equipe atuou no planejamento das apresentações. Os projetos produzidos no seio das indagações dos cursistas, com o apoio dos tutores nos polos, foram então encaminhados à coordenação do curso e organizados para a apresentação a partir de eixos temáticos, o que reuniu os mesmos sob o critério de aproximação das perspectivas investigadas. Os eixos temáticos foram: *Culturas e Saberes da Terra na Educação do Campo; Currículo e Educação do Campo; Territórios e Movimentos Sociais na Educação do Campo; Processos Educativos Escolares do Campo; Sala de Aula e Educação do Campo; Ensino Aprendizagem na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; Famílias Camponesas e Educação do Campo; Juventude na Educação do Campo; Agricultura Familiar e Sustentabilidade; Agroecologia e Educação do Campo; Educação Ambiental nos Contextos Campesinos; Educação de Jovens e Adultos Camponeses; Políticas Públicas para a Educação do Campo.*

Para este momento foram então organizados 14 eixos temáticos, preparadas 27 salas de aula na UFES, convidados 107 professores para comporem 27 bancas formadas para a escuta e avaliação dos projetos de pesquisa dos 275 cursistas.²⁴

²⁴ No anexo deste trabalho trazemos na íntegra a composição das bancas com os títulos dos projetos, seus autores, polos em que realizaram a formação, bem como, a relação dos professores que compuseram as bancas.

Reunir todos neste dia na UFES foi muito mais do que cumprir um protocolo de culminância do curso. Ultrapassou a formalidade e ganhou contornos reveladores, sobretudo, trazendo à cena a riqueza dos conhecimentos construídos e a imensa potencialidade investigativa que existe no campo. Foi movimento grande! Ônibus e mais ônibus chegando. Nas conversas de corredores, no diálogo com coordenador, professores, tutores e na apresentação dos cursistas nos encontramos com uma multiplicidade de situações problemas que convivem com os professores-educadores-monitores do campo e que se configuram como proposições de pesquisa, estudo e análises. Desde questões relacionadas aos conflitos da terra, trabalho em salas multisseriadas, Pedagogia da Alternância em escolas municipais, gestão democrática nas escolas do campo; evasão escolar nas escolas do campo; diversidade na escola; fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem; formação do professor do campo; princípio educativo do trabalho no MST; relações de gênero na escola do campo; educação e permanência no campo, entre outros, até informática nas escolas do campo, livro didático, alfabetização, inclusão e avaliação, temas que se presentificam de um modo geral em todas as escolas, sejam elas do campo ou da cidade.

Os projetos apresentados naquela ocasião compõem hoje um importante acervo na sala da Educação do Campo da UFES, sendo estes marcas dessa história e fontes de pesquisa documental.

4.3 UM OLHAR EM RETROCESSO... UMA VOZ NESSE TEMPO: O QUE FOI A ESPECIALIZAÇÃO PARA NÓS?

Como uma tentativa de ouvir e registrar as apropriações e impressões cunhadas por nossos narradores acerca de sua inserção no curso de especialização em Educação do Campo, escrevemos nas páginas que seguem suas perspectivas em relação à elaboração e execução do curso, no sentido de tecermos um diálogo com nossas interrogações e vivências neste processo.

Como afirmado ao longo deste texto, nossos narradores ao iniciarem suas falas acerca de suas histórias de vida, profissão, formação e em especial a

especialização em Educação do Campo, manifestaram de antemão suas primeiras perspectivas acerca do que foi este processo em suas vidas. Como uma voz espontânea que anunciada quer ecoar aos ouvidos de quem os escuta suas principais impressões, sentimentos e experiências num processo afirmado desde as primeiras palavras como deveras significativo, seja pelos benefícios, pelas dificuldades empreendidas e, pelas polêmicas construções e desconstruções causadas.

Quando a gente lembra hoje de como foi conversar com os professores sobre o curso, como foi trabalhar e participar das reuniões a gente sabe que não foi tão fácil assim. Muita coisa foi preciso aprender. Se eu penso em coisas que marcaram, que contribuíram eu penso que foi quebrar paradigmas, sem dúvida a percepção de que sozinhos os professores não conseguem foi um ponto alto da formação. Eles entenderam que sozinhos não dá, é preciso trabalhar junto, no coletivo, de que precisam um do outro e de que nessa relação é possível fazer melhor, e este paradigma foi também quebrado com o curso. Além disso, esta especialização nos mostrou que a UFES deve assumir a formação continuada de professores no Estado. A UFES tem condições para isso. Por isso eu acho que o curso foi muito válido, foi uma experiência que nós aprendemos muito com outros grupos e outras experiências da Educação do Campo, fez os professores saírem daqui, apenas de sua realidade e conhecerem outros trabalhos, outras práticas de educação e ainda aprender com essas práticas (NARRATIVAS - LÍRIO DRESCHER, LARANJA DA TERRA, JULHO DE 2013).

Na expressão de suas palavras a força do coletivo toma uma dimensão significativa como aprendizagem ocorrida na formação. Afirmar que professores, a partir das vivências e itinerâncias do curso passaram a reconhecer e a legitimar a necessidade do trabalho com o outro nos anima no sentido de fortalecer projetos dessa natureza, pois seu propósito, entre outros, pauta-se na crença de que o fazer é formativo e empreende transformações nos modos de pensar e agir.

Numa perspectiva da profissionalização docente, suas narrativas nos dão pistas de que o processo formativo e o trabalho demandam diálogos com o outro (*sozinho não dá...*), ou seja, no exercício diário da profissão professor a dimensão coletiva toma uma importância significativa como condição para o empreendimento bem sucedido do fazer docente.

Sua fala traz também seu entendimento acerca do papel da universidade na formação docente, delegando a ela não só a responsabilidade por este fazer, mas, sobretudo, lhe atribuindo a competência para tanto. Esta, portanto, é uma visão que se tem da universidade como locus do saber que, na sua perspectiva, deve circular, fazer-se presente nas formações continuadas, pois *a UFES tem condições para isso...* essa condição nos parece estar relacionada aos saberes acadêmicos e curriculares (TARDIF, 2002) da universidade, bem como, à sua capacidade de empreender projetos, considerando que estes devam ir ao encontro das demandas dos municípios do estado do Espírito Santo. Existe uma crença na potencialidade da universidade e esta deve ser motivadora de novas práticas que caminhem no sentido do fazer coletivo e democrático ansiando pela sociedade.

Nós não trabalhamos com um grupo fechado, isolado, a gente trabalha com um coletivo, significa por um lado que trabalho com esse coletivo é... significa, como que eu vou dizer, saber que aquela ideia originária que você tinha não se restringe mais só a você, mas ela está sendo ampliada, ela está sendo discutida e cada um buscando a sua maneira de viver e a maneira de sua identidade e de sua cultura. Então quando nós nos encontramos com outros movimentos é fortalecimento do homem e da mulher do campo, é fortalecimento da juventude do campo, o trabalho hoje em rede eu penso que é a maneira de sairmos do isolamento, dos individualismos e passarmos para o coletivo e exatamente para o que é público. Outra questão é que as EFAs do Ensino Fundamental e Médio do MEPES antes recebiam os recursos econômicos que vinham de fora e a luta era individual do MEPES, a gente tinha que fazer tudo. Hoje nós temos políticas públicas e nós vamos à luta não mais sozinhos, hoje nós já podemos ir atrás e nós vamos enquanto corpo, enquanto um coletivo, uma categoria que foi

sofrida, que politicamente foi marginalizada, foi deixada de lado e o MEPES sempre lutou pela dignidade da pessoa e essa dignidade da educação formal e informal e a promoção integral da pessoal é o alicerce, e essa promoção integral você pode fazer através de crédito, você pode fazer através da educação, você pode fazer através de outros meios, vamos nos unir e mostrar a nossa força de tal modo que o meio rural possa ser fortalecido e a pessoa possa escolher eu quero ficar no meio rural ou eu não quero ficar, o que eu sonho... para que a família rural, juventude rural possa dizer: o meu sonho é estar onde eu estou! Eu faço o que eu quero fazer e essa experiência foi excluída politicamente durante décadas e então um projeto desses como foi a Especialização em Educação do Campo, que juntou professores, monitores, educadores de todos os movimentos que nós temos aqui só engrandece e nos diz que a nossa luta não foi uma luta em vão, foi uma luta vitoriosa e que eu penso ainda que deve ser mais fortalecida, porque a exclusão do meio rural ainda é grande. Quando você trabalha com a juventude, quando você faz uma dinâmica com eles, eles falam que sofrem de bullying porque são do campo... há é da roça! é do campo! Então penso que temos sempre que trabalhar nesse conjunto. E eu vejo que esse projeto de formação de professores pensou e discutiu essas questões, levou para os professores, principalmente aqueles das escolas do campo das prefeituras, que ainda não tinham avançado nessa discussão essas preocupações sobre o descaso com o meio rural, com o homem e com a mulher e juventude do campo. Penso que nossa luta continua, é preciso investir em mais formações desse tipo, com todos os movimentos, como podemos ver hoje olhando para trás a força está na integração e no coletivo, sozinhos não vamos a lugar nenhum (NARRATIVAS - FIRMINO COSTA MARTINS, PIÚMA/ES, MAIO DE 2013).

Num incansável engajamento pela Educação do Campo, encontramos em sua voz a entonação do compromisso com o humano, do reconhecimento da diversidade dos coletivos e da necessidade da luta diária. Este é para nós o

sentimento que nos atravessou naquela manhã de escuta das narrativas de Firmino Costa Martins. Ao narrar acerca de sua vida, profissão, trajetória no MEPES e participação na Especialização em Educação do Campo, suas palavras davam conta de tecer as articulações entre as concepções cunhadas pelo processo histórico vivido de Educação do Campo, suas experiências e os desafios que temos pela frente.

Sua perspectiva não permite o derrotismo, percebe os movimentos vividos de abandono como descasos e vive intensamente no combate aos mesmos, na propositura de novas formas de ensinar, aprender, trabalhar e viver com os sujeitos do campo.

Seu olhar em retrocesso traz na lembrança e registra em palavras a importância da especialização no sentido de empreender tais discussões junto aos professores, sobretudo, das escolas multisseriadas do campo que, em muitas realidades, permanecem sem quaisquer formações que promovam o debate como realizado neste contexto. Encontramos em suas expressões mais uma vez o reconhecimento da importância da especialização ao constituir-se a partir dos diferentes coletivos do Espírito Santo e a ampliar sua oferta a outros professores-educadores um curso de nível *lato sensu*, que em tempos anteriores, só havia sido ofertado, como vimos, aos monitores do MEPES.

No reconhecimento da importância do trabalho com coletivos diversos, nos chega também na boniteza da expressão *nós não vamos à luta mais sozinhos*, a força que a união representa na luta por políticas públicas que se configuram como direito dos povos do campo. Suas palavras acusam que esta luta hoje não é e nem pode ser mais individual ou de um único movimento desarticulado. A força da transformação está no empreendimento de uma luta a partir do diálogo entre os coletivos, entre os diferentes movimentos sociais do campo e, é claro, no respeito que se constrói a partir do reconhecimento de suas especificidades.

Uma outra voz que sentimos a necessidade de trazer neste momento de lembrar, narrar e refletir acerca do que foi a Especialização em Educação do Campo é da tutora presencial do polo de Piúma, Alzimaira Marcarini, juntas compartilhamos essa empreitada, cada qual com uma turma de educadores-

professores-monitores do campo. Sua experiência promove um encontro conosco de alguém que em sua trajetória profissional, em tempo algum havia atuado na Educação do Campo ou tecido quaisquer tipo de experiência nesse sentido. Por isso também importante!

[...] fiquei muito emocionada na nossa cidade quando veio o polo, fiquei super curiosa e veio a inscrição para o curso de Artes e eu não fiz, passou e eu não fiz. Depois quando eu passei no polo me informaram lá que tudo viria pelo site do Neaad, tudo que viria para Piúma eu teria que ficar olhando constantemente o site do Neaad, e fiquei, e eu adoro internet, gosto de mexer com informática, então quando eu vi o edital de tutores para pós-graduação em Educação do Campo, eu fiquei assim: _Meu Deus Educação do Campo, o que é isso? Eu nunca ouvi falar Janinha. Eu nunca escutei essa palavra Educação do Campo, aí pensei deve ser coisa de interior. Mas, Piúma não tem interior, Piúma só tem dois distritos que são Itinga e São João e por que Piúma. Ai eu falei deve ser por causa do MEPES. Lógico! Mepes e Educação do Campo! Aí fiz minha inscrição e quando veio o resultado eu vi os nomes classificados e eu não conhecia ninguém. Ai perguntei a Castorina e ela me deu seu telefone. Nós fomos juntas a Vitória, não foi? Então você lembra nós fomos daqui até lá conversando. Castorina me falou também que achava que Educação do Campo era para os alunos do MEPES estudarem, aí eu comecei a ler, joguei na internet e comecei a descobrir os sentidos das escolas agrícolas como Olivânia. Eu comecei para saber o que é Pedagogia da Alternância, até porque se me perguntassem na entrevista eu ia saber, não tava nua e crua. E eu achei muito interessante. Aí quando nós fomos pra Vitória eu fui te indagando, já conhecia um pouco, mas pensei vou perguntar. Chegou lá fui entrevistada maravilhosamente pela Gerda e no final eu falei para ela que já tinha trabalhado na secretaria de Agricultura e Pesca e ela disse que fez um seminário em Vitória e nesse seminário eu também participei, por isso que eu não achava ela estranha. Então ela disse: _Poxa que bom. Falei pra ela da situação de Piúma e que nunca trabalhei com Educação do Campo e que não sabia nada a não ser o que eu tinha lido agora sobre a

Pedagogia da Alternância. Passou, quer dizer veio o curso e nós fomos classificadas. E eu, caramba tive aquela visão de aprender com vocês todo o processo de ensino e aprendizagem do campo, que até então só tinha visão de leitura. E eu pude ver e conhecer as escolas de Olivânia, Mimoso, aqui o MEPES o Centro de Formação e, além disso, eu pude ver que os monitores-professores que eram os alunos do curso tinham uma vivência muito grande, eles traziam suas experiências para os encontros e eu pude aprender muito com eles, nós fazíamos uma troca muito bacana, acho que dali duas foram fazer o mestrado a Ildranis e a Sônia, sentia uma vontade de mudar de buscar conhecimento. Eu acho que os alunos que vieram, só uma que desistiu, que era daqui de Piúma e que não tinha nada a ver com o curso mesmo, a maioria era do MEPES e eles têm a referencia em Educação do Campo e isso a gente precisa falar. O material, nem se fala, era uma riqueza, as vezes muitos temas, mas eu acho que os meninos deram conta. Nós tivemos um feedback do coordenador do curso, o professor Erineu. E isso foi outra coisa. A gente ia muito pra Vitória, quase todo mês a gente estava lá, eles chamavam e a gente arrumava o carro e ia. Nossa! Um monte de gente na mesma sala!!! Na minha opinião foi juntar os movimentos para dar força, foi se agregar para a Educação do Campo funcionar. Eu acho que MST, quilombola, índio tem que ficar junto nessa hora, pensar, falar, para ter força, mas acho que índio não tinha não né Janinha! e eu gostava muito porque esses encontros eram crescimento. É claro que às vezes era cansativo, ter que ir para Vitória, mas hoje eu sinto falta. No outro curso que eu fui tutora não tinha isso de ir, a gente nunca foi chamado. Não tinha essa dinâmica e esse que eu sou tutora agora também não tem. E isso eu tenho que falar verdade, faz falta. É claro que é outro curso, acho que o povo está se estruturando ainda, mas... Então, a pós da Educação do Campo a gente foi mais vezes a Vitória, mas era exatamente isso, a gente via as diferentes realidades do Norte, do Sul de cada um, cada um falava uma coisa, nós conhecemos outras pessoas, foi bacana! Hoje eu vejo com outros olhos o que é a Educação do Campo, como o conhecimento tem o direito de ser interiorizado, valorizado, o filho do agricultor não pode mais estudar numa escolinha,

ele tem direito de aprender o que se aprende aqui, com qualidade e com respeito, ele tem direito de estudar lá, onde mora [...] (NARRATIVAS - ALZIMAIRA MARCARINI, PIUMA, SETEMBRO DE 2013).

Hoje Alzimaira, mais conhecida por todos nós como Mara, trabalha como diretora de uma escola de Ensino Fundamental no município de Piúma e sua história de vida foi nos contada em meio aos interruptos de professores que ora e outra adentravam a sala em busca de algo junto a ela, bem como, dos alunos que neste dia se mobilizavam na organização de chapas que concorreriam à diretoria do grêmio estudantil. Outros tempos! Outros desafios! No entanto, sua memória manteve viva o que foi a atuação como tutora, as experiências vivenciadas e concepções construídas a partir dos encontros formativos da pós-graduação, como vimos, no fragmento de suas narrativas.

Ouvir alguém que não milita na Educação do Campo, que nunca atuou e que conheceu nosso trabalho por meio da tutoria, nos possibilita refletir acerca de outras dimensões alcançadas pela formação. Ou seja, a história de Mara nos revela uma dimensão de propagação do que vem a ser a Educação do Campo, que se deu por meio da oferta da especialização. Quem nunca tinha ouvido falar do que era Educação do Campo, teve a oportunidade de não só conhecer, mas de inserida neste processo aprender e conviver com os desafios, limites, entraves e perspectivas de nosso fazer. Levou a busca, à leitura e hoje, a tecer novas e outras leituras a partir da caminhada que se fez.

Como professora de muitos anos, Mara viveu a vida toda em Piúma e não conhecia a Escola Família Agrícola de Olivânia, que fica no município vizinho e pouco compreendia acerca do trabalho desenvolvido pelo Centro de Formação do MEPES, localizado há mais de 30 anos na sua cidade. Nos perguntamos: Por que? Se temos uma caminhada reconhecida por nós como expressiva, por que ainda este estranhamento por parte de alguém tão próximo a nós? O que nos falta? Entendemos que é importante e necessário que os espaços de diálogo interinstitucionais sejam ampliados, que os intercâmbios de experiências formativas no âmbito dos alunos, professores e família possam ser promovidos e fortalecidos como possibilidades concretas de trocas de

saberes e práticas entre campo e campo, campo e cidade, cidade e cidade, cidade e campo, para além, é claro, de demarcações espaciais, mas no reconhecimento da diversidade de experiências. Sentimos a necessidade de diminuir as distancias e de promover os encontros.

Na voz de Mara, mais uma vez a força da diversidade e do empreender coletivo foi registrado como especificidade na realização da especialização. Como expressado, as idas a UFES para participar dos planejamentos, ajustes e rearranjos do curso, foram significativos em sua perspectiva pelo processo vivido e pelo conhecimento do outro nesta caminhada. O outro que no seu entendimento deve *“ficar junto nessa hora, para pensar, falar, para ter força!”*. Essa dinâmica de reunir os coletivos ganha notoriedade em sua perspectiva e ao fazer parte de outros processos de tutoria, o mesmo passa a ser notado como ausência.

Como um fio puxa o outro, a partir das escutas de Mara, tornou-se imprescindível escutar o que nos tem também a narrar nossa coordenadora do polo de Educação a Distância de Piúma, a professora Castorina Calenzani do Nascimento.

Quando eu penso numa discussão mais ampliada eu penso na pós em Educação do Campo, porque eu me lembro que a gente sentou lá no polo, com o padre Firmino para discutir o edital, não ele pronto, mas uma proposta de como ele poderia ser feito, quem seriam os professores que poderiam fazer o curso e como ele seria e eu me senti muito orgulhosa de poder fazer parte do nascimento de um curso e nós pensamos num formato e quando saiu o edital a gente viu que não havia ficado exatamente como tínhamos pensado e na reunião em Vitória discutimos essas elaborações e o coordenador professor Erineu nos explicou que era preciso atender as normas da educação a distancia, mas também a especificidade do povo do campo. Aquele momento foi de difícil compreensão, foi tenso. Aí teve todo o processo e começamos o curso e a gente lembra dos alunos chegando, uma turma no sábado de manhã as 7 horas, o leite que um monitor trazia já estava fervendo na cozinha do polo e hoje a gente tem a certeza de que o modelo que ele explicou

era esse mesmo. Não podia ser do nosso jeito aqui do polo, porque nós partimos de uma realidade que pouco conhecia a educação do campo. Então assim, hoje eu vejo que nós precisamos aprender com o campo e assim me traz muita emoção. Dois cursos me marcaram muito aqui no polo: gestão pública da saúde e educação do campo. Porque a gente traz para o cotidiano do polo profissionais que não são do nosso cotidiano e isso nos proporciona confrontos. A gente vê que o que hoje nos diferencia aqui, depois lá na ponta nos aproxima. A gente precisa do campo. Vivemos muitos debates nos espaços do polo e a gente acaba aprendendo muito com todas essas diferenças. Então assim, até hoje quando eu encontro ex-alunos do curso da educação do campo é um abraço aqui, uma saudade ali, parece que existe ainda aquela sensibilidade que aqui na correria da cidade a gente já perdeu e isso eu consegui viver junto com os alunos do curso. Foi muito bom!

Se eu penso no material também eu vejo uma riqueza muito grande porque traz a vida do campo, foi escrito porque quem vivencia essa realidade e não só por teóricos que pesquisaram e isso agrega um valor importante nos objetivos do curso. O curso foi conduzido por nós, principalmente a partir do trabalho da tutoria, de troca, de aprendizagem e principalmente de compromisso. Enquanto que em outros cursos a gente não vê o mesmo compromisso que o povo do campo tem, neste curso a gente via a seriedade, o acordar cedo de quem vinha de longe, o envolvimento. Quando a gente pensou em iniciar os encontros no sábado 7 horas da manhã eu pensei: - eles não vão conseguir chegar, mas chegavam e como eu disse já com o leite e o pão. Então foi um momento de partilha, de convivência, e isso nos marcou muito. Outra coisa marcante foi aquele seminário que a gente fez no Mepes, onde vocês organizaram uma amostra com os banners dos projetos. Então vê ali o quanto de conhecimento e o quanto de experiência é possível produzir a partir daquela realidade, de uma realidade que a gente olha e pensa que é simples, mas é tão complexa, tão rica e isso estava ali sendo mostrado. O orgulho deles falando de suas realidades foi outra coisa que me marcou. Além disso, toda a mística, a organização do

seminário transpirava a educação do campo e pra nós que não somos do campo nos sentíamos contagiados.

A gente foi construindo com o curso muita coisa, por exemplo, o calendário que não tinha, nós pensamos aqui e depois outros polos também fizeram para organizar a carga horária presencial. Então quando a gente foi na reunião em vitória eu levei e o povo gostou, achou bonito e cada um fez o seu, porque é bom, ajuda a organizar a vida do polo e também do aluno. Então assim, o curso da educação do campo foi diferente, foi um curso que foi se fazendo, a gente não tinha as coisas prontas, a gente foi construindo com as idas as reuniões em Vitória, com o que os alunos nos mostravam e pediam e eu sentava com vocês tutores, o seminário a gente planejou e eu gosto dessa parte de fazer junto. Hoje eu reclamo dos cursos que fazem do polo uma casa de festas. Cursos que lançam o edital e que não fazem nenhuma conversa prévia com a gente, que se eu não acompanhar na plataforma eu não fico sabendo direito como vai ser. Então essa parceria no início do curso, no momento do pensar é importante. Tem curso que eu vou conhecer o tutor só na hora da aula inaugural, então quando eu falo em casa de festas parece que as vezes o polo é visto como uma casa de festas que você chega com uma equipe de garçons, com tudo pronto para fazer a festa e não é assim. O aluno não vai atrás do coordenador do curso, ele vem atrás do polo e o polo precisa ter respostas. Por isso que o fazer junto é muito importante e isso a gente conseguiu bem. Nós caminhamos juntos e deu prazer esse trabalho. Por outro lado, uma coisa que o curso eu penso que tem que rever é a relação com quem não é do campo. Por exemplo, quem se inscreveu daqui de Piúma, foram poucos, mas nenhum deles foi até o fim. Acho que tem a questão da identificação, mas é preciso pensar essas coisas, problematizar (NARRATIVAS - CASTORINA CALENZANI DO NASCIMENTO, PIÚMA/ES SETEMBRO DE 2013).

O fazer junto, os arranjos e desarranjos do percurso, ganham notoriedade nas narrativas de Castorina e passam a se constituir como parâmetros comparativos no desenvolvimento de outros cursos.

Como expresse em suas palavras, o fazer junto e os arranjos do percurso nem sempre foram muito tranquilos, sobretudo, no início porque desconstruiu um modelo já consolidado de oferta de cursos. No entanto, a compreensão de sua especificidade, as mudanças necessárias se deram a partir do diálogo presente nas reuniões e no andamento do curso, que por sua vez, foi mostrando por meio de seus saberes e fazeres como é a vida do monitor-educador-professor do campo e quão necessárias são tais formulações na oferta das formações de modo que se possa não só garantir o acesso dos sujeitos ao curso, mas também a sua realização de modo significativo.

Avaliações em relação ao material produzido e ao seminário realizado são destacadas pelas características culturais que se presentificam na vida cotidiana dos movimentos sociais, como a mística, e pelos saberes e fazeres de seus sujeitos. Para nós, a Especialização em Educação do Campo trouxe para a coordenação do polo as suas vivências e experiências fazendo-se conhecer enquanto movimento, com especificidades e compromisso. Contribui na perspectiva de desvelar naquele espaçotempo formativo seu pensar e seu fazer, marcado no engendrar do curso, no material produzido, na realização dos seminários e na construção dos projetos. Essa dinâmica que se fez presente no curso é proveniente da dinâmica da vida e do trabalho na educação do campo.

Neste processo, é claro as dificuldades e os desafios também se fizeram presentes e são narrados por Castorina na perspectiva de que possam se constituir como reflexão. Uma dessas questões é a não permanência dos cursistas de experiências escolares urbanas na formação. Eram quatro professores, três de Piúma e um de Iconha, trabalhavam em escola dos centros e sua principal alegação naquela ocasião foi a ausência de identificação das discussões realizadas, um não encontrar-se em meio aos textos estudados e à realidade debatida. Entendemos que o abandono, justificado pela ausência de identificação tem suas raízes na histórica relação campo e cidade, compreendidas como espaços dicotômicos e não relacionais.

As rupturas necessárias no diálogo e na compreensão de que há uma relação de aproximação entre os espaçostempos do campo e da cidade, apesar de suas especificidades, não se fizeram. O que por sua vez nos desafia a pensar: _ Como produzir processos formativos que garantam a especificidade campesina em diálogo com as experiências escolares urbanas? Como aproximar docentes do campo e docentes da cidade?

Não obstante, trazemos também para este diálogo as perspectivas presentes nas narrativas de Gildete Rosa da Silva, coordenadora pedagógica do setor de Educação do MST e também monitora desta especialização. Sua voz nos chega com significativas contribuições que apontam pontos importantes trabalhados no curso, bem como, questões que merecem ser repensadas numa próxima edição. Assim nos conta Gildete:

Eu vim prá cá com 7 anos, minha família tinha vendido a terra pro fazendeiro, porque só tinha sobrado nós no meio das fazendas. E o fazendeiro acabou nos expulsando, foi fazendo investidas até a gente sair, foi colocando gado na nossa roça, fez ameaça, pressão até que minha família vendeu e veio pra Pinheiros. Minha mãe sempre muito católica começou a participar das reuniões, naquela época não tinha organizado o MST ainda como hoje. Mas tinha reunião a partir do trabalho da pastoral da terra e o povo pressionava para ter direito a terra. Meu pai nunca desistiu de voltar pra roça, minha mãe também, ela trabalhou primeiro varrendo rua e depois como farinha. Meu pai trabalhava muito, saía cedo e eu quase nunca via ele, porque sai cedo e chegava tarde. Depois a gente conseguiu lote aqui e eu vim com 7 anos, estudei naquela escola lá embaixo, depois estudei na rua, fiz magistério e fazia esse percurso a pé todo dia até a rua. Depois eu fiz o Pedagogia da Terra, fui da primeira turma, o movimento falou você vai fazer, vai ficar aqui com a gente e fiz a especialização em Educação do Campo, em São Paulo. E de lá pra cá eu trabalhei aqui nessa escola por um tempo e agora eu estou com a tarefa de coordenação e também na sala de aula, to no setor de educação do MST e também com muita limitação de tempo na direção do movimento. Porque estar na sala de aula, to com a EJA a noite e então tudo junto dá muita coisa.

A partir do momento que eu fui selecionada como tutora do curso eu não deixei mais de participar das reuniões, ajudei na seleção dos alunos e hoje quando eu penso no curso, logo no início a gente teve muitas dificuldades, principalmente aquela parte da metodologia, acho que nós tutores precisaríamos de um tempo maior para aprender e o próprio material daquele módulo, que era diferente do restante, pois já era do neaad não ajudou muito. Mas de um modo geral o curso trouxe temáticas muito importante como, por exemplo, a Educação Especial Inclusiva, que no campo é essencial, além disso, a importância da Educação que foi trabalhada e resultou na escrita das cartas ao agricultor Ciço, achei muito bom porque botou o povo pra ser autor da sua própria história, a ser protagonista e eu achei assim, foram trabalhados temas que mexeu com o professor. O material produzido foi muito rico. No início eu fiquei com medo, por ser educação a distancia, fiquei preocupada, mas quando o material chegou a gente viu que era bom, os últimos então com sugestões de sites e vídeos para pesquisa, isso foi legal.

O acompanhamento aos educandos cursistas, eu penso que a gente tem arranjar um jeito de acompanhar o que tá sendo feito. Não ficar só nos encontros presenciais, mas fazer uma visita na comunidade, porque a assim a minha turma era praticamente todo mundo conhecido, o pessoal que mora e trabalha no assentamento, uma turma basicamente dos movimentos sociais, tinha o pessoal do MST, da RACEFFAES, tinha só um ou dois que não era do MST e apesar de eu conhecer todo mundo eu penso que tem que ter essa proximidade, esse acompanhamento. Por isso no tocante à avaliação eu defendo que quem tem que fazer é o tutor presencial e não a distancia, pois é quem tá aqui que conhece a turma. O tutor a distancia faz reunião com a gente, mas não tá aqui em todos os encontros como nós.

Eu penso que com esse curso o educador foi chamado a fazer uma reflexão sobre sua prática e ali pensar, como eu disse, a educação inclusiva. Pensar: Como o MST tem pensado a educação especial? Como que nós estamos trabalhando a importância da educação? E que

educação é essa? É uma educação transformadora ou é uma educação adestradora? A gente faz esses debates nos encontros estaduais e nacionais do MST, mas eu penso que o curso trouxe essa reflexão né, com um material muito rico para o educador pensar lá a sua prática pedagógica, de pensar quem é o sujeito do campo e de que formação nós precisamos. Uma coisa também é a EJA, acho que o curso da educação do campo deve fazer essa discussão e ajudar a garantir esse direito. A gente tem encontrado muita resistência do estado.

Acho também que o curso da educação do campo tem que ser aberto pra quem é da cidade, eles têm que entender, os gestores têm que conhecer, secretários, governos, prefeitos têm que pensar em nós que estamos no campo e eu estou percebendo agora que no curso de aperfeiçoamento que tem bastante gente da cidade, diretor de escola, coordenador, e eles estão lá no sufocamento dos alunos do campo que chegam e agora eles tão sentindo a necessidade, eles têm que entender que nossos alunos precisam ficar aqui. Além disso, quem não conhece fica reforçando a ideia de que nossa escola é fraca. Então eu penso que esse debate agora no curso vai ser muito interessante. Porque eles vão compreender o que é importante pra nós, é o espaço físico sim, mas é o movimento, o ser sem terrinha, nossa militância.

A gente tem que se preocupar com a questão da Educação do Campo, porque muita gente fala e nem sabe o que é. Tem faculdade oferecendo curso de educação do campo, mas não querem nem saber direito o que é esse movimento, estão no modismo, sem considerar marco histórico, comunidades camponesas. Eu penso que pra próxima especialização a gente precisa fazer essa discussão também e com bastante profundidade, problematizar esse modismo [...] (NARRATIVAS – GILDETE ROSA DA SILVA, PINHEIROS/ES, OUTUBRO DE 2013).

Na escuta de sua narrativa muitas questões se colocam. Ganham voz seus sentidos produzidos a partir da sua inserção na Especialização em Educação do Campo, esses em diálogo com as agruras da vida do campo e da prática pedagógica nas escolas dos assentamentos. Assim, ao nos narrar sua história

de vida a partir das provocações de sua formação, trabalho e fazer junto à especialização, descortinavam-se também os desafios vividos no movimento e nas relações campo-cidade.

A necessidade de pensarmos em nossos processos formativos, um acompanhamento dos cursistas para além dos encontros presenciais é trazida em sua fala, nos alertando para as continuidades do processo. Realizamos um significativo movimento formativo, muitos sujeitos em seu processo de construção e desenvolvimento, no entanto, nos indagamos a partir de suas colocações: - Por onde andam nossos educadores-monitores-professores egressos do curso de especialização em educação do campo? Que projetos de final de curso foram empreendidos? Que outras frentes de trabalho e militância foram assumidos?

Sua colocação em relação à necessidade de um acompanhamento nasce da dinâmica formativa empreendida com os educandos nas escolas do campo, que recebem, na medida do possível e em níveis diferentes, este acompanhamento, um conhecer e reconhecer de sua vida em suas comunidades. Essa dinâmica de ir ao encontro do educando em seu espaçotempo de vida e trabalho impõe a quem atua como educador a estender esta prática a outros espaçotempos de formação, neste caso a tutoria no curso de especialização. Esse distanciamento denunciado na voz de Gildete de fato ocorre. Não mantivemos essa relação de ir ao encontro dos monitores-professores-educadores na perspectiva de acompanhar o seu fazer e de orientar a escrita de seu projeto final do curso na sua respectiva comunidade. O que ocorreu foram visitas de estudo em Escolas Famílias Agrícolas e Assentamentos Rurais no sentido de oportunizar um conhecer. Entretanto, a perspectiva do acompanhamento chega até nós como um desafio. De fato nos sentimos motivados a pensar como poderia se dar este ir ao encontro, este acompanhamento.

As relações de distanciamento entre campo e cidade, trazidas nas narrativas de Castorina surgem também na voz de Gildete. Agora com um olhar em retrocesso na especialização e outro no futuro do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, que teve início no mês de outubro de 2013, Gildete

reflete a relevância do diálogo entre as realidades, entre os diferentes profissionais, destacando a relevância dessa heterogeneidade na compreensão do movimento da Educação do Campo, pois o curso de aperfeiçoamento contempla uma ampla participação de gestores, professores, coordenadores de experiências educativas dos centros urbanos. Ao encontro de sua fala, entendemos como significativo este espaçotempo em comum, que por sua vez, se constitui num espaçotempo das diferenças e dos conflitos, com outras e novas relações que se produzirão nesse embate.

Estamos envoltos num grande movimento formativo da Educação do Campo, como já expressei neste trabalho. No entanto, nossa preocupação caminha na direção das contradições que envolvem esse processo, sobretudo, quando estes são assumidos pelo estado e instituições particulares, que passam a empreender formações em grande escala, generalizada, para fins de angariar recursos e certificar professores. A denúncia que se estabelece é contra o “modismo da educação do campo”, que, como nas palavras de Gildete *não considera o marco histórico... as populações camponesas...*, não conhecem o movimento que é a Educação do Campo, compreendida numa perspectiva histórica e social, produzida no conflito e na conquista.

Neste sentido, suas palavras nos chegam como proposições que desafiam os movimentos sociais e universidades a empreenderem um trabalho na perspectiva do debate e da construção de uma pauta formativa que possa contemplar tais questões.

Chegando ao final das linhas deste capítulo e das narrativas que trouxemos para compor esta história, vimos que nem tudo foram flores... e que bom que foi assim. Como processo produzido por homens e mulheres históricos e sociais nos lançamos a um fazer que se propôs coletivo e que embora tenha sofrido muitos arranjos e rearranjos no processo se deu de forma muito bem sucedida exatamente em função de se constituir numa produção coletiva. Erramos e acertamos... construímos e desconstruímos... produzimos e reproduzimos... o que fica é o desejo de prosseguir. Desejo este não expresso apenas por nós, mas por nossos sujeitos e por tantos outros que encontramos

e que nos impulsionaram agora no desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo.

Como narrativas vivas que não se configuram em objetos de análise, mas em vozes polifônicas (BAKHTIN, 2008) para um diálogo, buscamos nas inferências realizar uma escrita que sistematizasse a trajetória do curso de especialização em Educação do Campo e que permitisse a notoriedade dos movimentos sociais e dos sujeitos envolvidos no seu processo de construção e desenvolvimento. O diálogo continua no capítulo seguinte com a voz dos sujeitos professor-monitor-educador egressos do curso, que nos contam suas histórias de vida e profissão em meio aos sentidos produzidos na formação aqui trazida no movimento de narrar... lembrar e refletir este sonho que não apenas sonhamos juntos, mas concretizamos.

CAPITULO V

5 SENTIDOS DA FORMAÇÃO NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA-EDUCADORA-MONITORA DO CAMPO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Em nossas caminhadas de vida e profissão na Educação do Campo, sobretudo, a partir do trabalho junto ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), como professora-monitora e como coordenadora dos processos formativos, fomos ao longo desses anos inquietados por muitas interrogações que se presentificavam e ainda se presentificam no dia a dia do trabalho, entre elas, por duas questões reconhecidamente diferentes, mas entrelaçadas: *a Formação e a Profissionalização Docente*. Movidos por esta inquietação, como expresso no início e ao longo deste estudo, sentimo-nos desafiados a pensar acerca e a empreender um diálogo com nossos pares na perspectiva de refletir o que é a profissão docente no campo e que sentidos são produzidos nos processos formativos na perspectiva da profissionalização.

Nessa empreitada, tomamos como narradores de suas histórias de vida uma Professora de escola Multisseriada, uma Monitora de Escola Família Agrícola e uma Educadora de Escola do MST que realizaram a Especialização em Educação do Campo, nos anos de 2009 e 2010, esta compreendida por nós como um significativo processo formativo que foi construído, como vimos no capítulo anterior, a partir dos diferentes coletivos humanos (ARROYO, 2012) e suas especificidades como contribuintes deste processo, traduzindo-se nesta oportunidade de estudo como práticas educativas do campo que em suas singularidades nos revelam a riqueza de seus saberes e fazeres, o que por sua vez nos motivou a buscar nas histórias de vida dos sujeitos esse diálogo.

O trabalho com histórias de vida tem se mostrado nos últimos anos como um importante movimento que, segundo Nóvoa (1992, p. 18), coloca-nos perante uma “mutação cultural, que pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às

estruturas e aos sistemas, a qualidade face a quantidade, a vivência face ao instituído”. Nesse sentido, nossa proposta aqui é uma tentativa de despir-nos dos *aprioris* e escutar as histórias de vida e profissão docente no campo como possibilidades de diálogo e reflexão acerca da formação e do trabalho docente.

No diálogo proposto, a partir das histórias de vida, a formação e a profissão docente no campo, colocam-se como interlocutoras de um projeto, ou como define Josso (2004) “a serviço de um projeto”. Ou seja, a partir das histórias narradas passa a existir uma interlocução com a perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, aqui em especial a formação e a profissionalização docente, sem abarcar a globalidade da vida, em todas as suas dimensões ou aspectos, sejam eles passados ou presentes. O que entra em cena são as histórias de vida e profissão atravessadas, é claro, por outros momentos vividos e com especial sentido e que se entrelaçam neste projeto, fazendo da narrativa uma inscrição de lugares referenciais de sentido que articulam-se com as relações pessoais, sociais, familiares, de pertença e de “busca de si e de nós”, “busca de conhecimento” “busca de sentido” e “busca de felicidade” (JOSSO, 2004).

Destarte, na escuta das narrativas não nos cabe validar ou refutar palavras ou sentidos expressos. A dinâmica ora empreendida encontra fertilidade ao congregar, entrelaçar sentidos diversos, o que por sua vez, nos possibilita interrogar sobre as escolhas do narrado e a serviço do projeto que temos, estabelecer um diálogo que problematize, contribua, suscite outras interrogações e também traga proposições acerca da formação e profissão docente no campo.

Os estudos de Souza (2004) sobre Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores, nos trouxe ainda a relevância do trabalho com histórias de vida no processo autoformativo do narrador.

Centrar força na história pessoal, sem ser personalista, fortalece a ideia de que as representações sobre as experiências formadoras e as aprendizagens experienciais revelam-se como fecundas para que o sujeito em formação perceba e relacione suas recordações-referências com as práticas vividas em suas trajetórias de escolarização (SOUZA, 2004, p. 219).

Nessa perspectiva, portanto, o trabalho com histórias de vida é aqui compreendido também como um movimento para além da pesquisa. Trata-se de um momento autoformativo dos próprios sujeitos que ao narrarem sua vida e profissão aprendem com esse processo dialógico e reflexivo.

Outrossim, buscamos também na escuta das histórias de vida de nossos sujeitos professor-monitor-educador do campo, um diálogo com os sentidos (VIGOTSKI, 1934-2005) produzidos a partir da realização da Especialização em Educação do Campo e de suas interfaces com a Profissão Docente do Campo. Enredado neste debate, indagamos ainda como a formação continuada tem contribuído nas discussões sobre a profissão e conferido a estes espaçotempos formativos possibilidades de uma nova configuração de sua ação docente e de sua profissionalização.

Para tanto, a discussão sobre sentidos, tal como formulada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1934-2005) chega até nós como um achado significativo que promove um encontro conosco e com as singularidades e pluralidades de pensamentos e palavras dos sujeitos narradores. O que nos interessa nessa história são os sentidos produzidos a partir de suas lembranças e construções deste tempo, suas perspectivas profissionais cunhadas no processo formativo, de trabalho e vida no campo.

À luz de Vigotski (1934-2005), em suas formulações sobre Pensamento e Palavra, um dos seus últimos escritos, passamos a conhecer as distinções possíveis entre os conceitos de *Significado* e *Sentido*, essas por sua vez, foram importantes em nossas interlocuções e na produção de nossos próprios sentidos e compreensões acerca da profissão docente no campo. Destarte, o sentido se produz nas práticas sociais, não é único, se faz nas relações objetivas e subjetivas, admitindo assim múltiplas construções. Já o significado ao contrário, é, segundo Vigotski (1934-2005), um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. O sujeito ao nascer encontra pronto um sistema de significação, elaborado e acordado historicamente. O significado, portanto, constitui-se num entendimento estável, acordado.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata (VIGOTSKI, 1934-2005).

Não obstante, com a conceituação de significado e sentido na perspectiva histórico cultural temos a possibilidade de múltiplas construções de sentidos, entendidas como composições singularizadas, porém socialmente constituídas e com caráter polissêmico, integrado às dimensões cognitivas e afetivas, aos processos individuais e coletivos vividos pelos sujeitos.

Essa compreensão é extremamente interessante porque promove um encontro não com palavras vazias e nem tampouco com uma realidade a ser interpretada por nós pesquisadores, mas com palavras enriquecidas de acontecimentos particulares, formulados a partir dos sentidos produzidos histórico e culturalmente, situados nos contextos das relações e das práticas sociais.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (VIGOTSKI, 1934-2005, p.).

Nas narrativas com as quais dialogamos, nos encontramos então com vozes expressas em palavras que carregam compreensões e sentimentos enredados nos contextos, pois ainda nessa perspectiva, a produção de sentido está relacionada às condições materiais de existência do sujeito, como afirma Smolka (2004):

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão

se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p.45).

Compreendemos assim, que no diálogo com a produção de sentidos dos professores-monitores-educadores do campo entra em cena a tentativa de reconhecimento das condições materiais de produção destes sentidos. Ou seja, os sentidos não se produzem aleatoriamente, eles são culturalmente situados, embora singulares, eles se produzem em meio a suas experiências, decisões, condições de trabalho e de vida.

É nessa perspectiva, portanto, que nos enveredamos. Buscamos não como determinação, mas como possibilidade, nas histórias de vida dos sujeitos narradores desse estudo um diálogo com os sentidos da formação na profissão docente no campo. Nessa escrita não abandonamos a dimensão do diálogo polifônico (BAKHTIN, 2008), emergem, portanto, os sentidos anunciados pelos narradores, que se formam também a partir de outras vozes e os sentidos produzidos por nós em diálogo também com nossos interlocutores teóricos, o que a partir da perspectiva trazida até aqui, se faz tanto no processo de narrar e escutar, pois uma narrativa nunca é algo solitário (BENJAMIN, 1994) quanto no processo de produção dos sentidos, que na subjetividade dos sujeitos em diálogo se formam (VIGOTSKI, 1934-2005).

5.1 DIÁLOGOS NO CAMPO DE LARANJA DA TERRA: COM A VOZ A PROFESSORA MÔNICA

O Tempo!

O tempo não dá para pegar. Ele foge sem parar. O tempo não dá para contar. É só pegar um relógio e olhar. Más, isto não é o tempo, é só o tempo a passar. O tempo passa o tempo todo, passa sem parar. O tempo sempre vai a algum lugar. O tempo vai para o passado. O tempo é um bicho danado! O tempo da gente é agora. É o tempo presente, é a gente que sente! O tempo presente vira passado. O tempo do depois é o futuro. O

passado do futuro é o presente. Isso não tem futuro! O tempo tem um lugar no passado. Seu nome é lembrança. Todo mundo tem, até criança. O tempo em que uma lembrança durar, é o tempo que a gente desejar. A lembrança mora dentro de nós. É algo muito estranho, que não tem tamanho. E por falar em lembrança, você se lembra do começo da história? Vá refresque a memória! Você viu o tempo passou e tudo continuou. O tempo não para nem um minuto e nem um segundo! Assim aconteceu no mundo.

(Ivo Minkovicius)

Ir ao encontro de nossos pares na proposta do diálogo é sempre um momento muito importante deste trabalho. Sair de casa, cair na estrada, andar pelos caminhos que tantas vezes percorri... sentir a poeira e fechar rapidamente o vidro da janela do carro para ela não entrar, foram experiências simples que revivi nesses dias em que passei em Laranja da Terra. Nasci naquelas bandas, encontrei a parentada e me delicieei com o reencontro, abraços saudosos, acolhida viva e muitas indagações e exclamações comuns e ainda presentes na cultura camponesa: *_ mas você veio aqui por causa dos seus estudos? _ O que você foi fazer naquela escolinha? _ Ah! Nós ficamos sabendo que você vinha e aí nós até dispensamos a Mônica e a Ivânia do planejamento pra arrumarem a casa e ajeitarem tudo para te esperar; _ Uma noite você vai dormir lá em casa, né?*

Nas palavras daqueles que me aguardavam encontrei um espaço aberto para a conversa. Primeiro na Secretaria de Educação, depois na casa da professora Mônica Aparecida Risso Seibel, na escola com alunos e, como também narrado no capítulo anterior, na casa de Lírio Drescher. Em minha companhia estava sempre meu filho Frederico, que no campinho de terra batida da escola fez amigos e vivenciou momentos de alegria com os jogos de futebol, além é claro de contribuir com as filmagens e fotografias dessa pesquisa. Andamos muito... longas conversas... momentos de recordações!

Ao iniciarmos esta escrita trazemos para a abertura deste texto uma história contada pela professora Mônica no círculo de leituras diárias com os alunos. A história narrada em versos traz o tempo como protagonista. Uma história que hoje e naquele dia, muito sentido faz ao processo vivido por nós. Palavras como tempo, lembrança e memória se presentificam em diferentes tempos

neste trabalho e como o tempo não para, buscamos nele e na voz de nossos sujeitos, no tempo de ontem e de hoje os sentidos que nos movem na discussão da formação e da profissão docente no campo.

Nesse tempo, portanto, imprimimos nos registros que ora seguem as palavras narradas pela professora Mônica. Assim nos conta ela:

[...] eu estudei numa escola também multisseriada, escolinha do campo de 1º ao 4ª na época e entrei aos seis anos porque eu queria ir para a escola, porque na verdade não se matriculava aos seis anos, aí eu repeti, já era alfabetizada, mas eu repeti, protocolo né de idade. Aí estudei só com duas professoras e onde eu morava ficava mais ou menos a 35 km da cidade, perto de São Mateus e eu queria muito estudar... estudar...estudar...estudar, mas minha mãe tinha resistência porque não queria me deixar na casa de parentes e aí foi que minha tia estudou em EFA e aí tive que esperar os 14 anos, eu perdi de 11 aos 14 anos porque só entrava na escola família com 14 anos. Teria que ter a idade mínima, era colégio interno e na época a gente fazia na época do MEPES tipo um supletivo, não em 4 anos, mas a gente fazia três anos. Lá no MEPES do 41, fiquei praticamente 4 anos sem ir a escola e quando eu estudava era só feminino, você lembra? E ensino médio só tinha em Olivânia, naquela época 1985 e aí já tinha uns colegas de turma de Jaguaré, São Mateus, Boa Esperança e estava para abrir em Boa esperança, aí vão... vão , vão, minha mãe não queria porque tinha muita dificuldade, mas tinha despesa de alojamento de ir e de vir, mas acabei indo, meu pai me dava mais apoio e ai fui. Acabei ficando, na época o ensino médio teria que ter 4 anos e formei em 89 e ao formar em 89 eu tinha uma professora daqui, Maura Pissai, e na hora meu pai queria que eu fizesse um estágio na área de aproveitamento de frutas de conserva porque a gente tinha as coisas na propriedade e saber como aproveitar e aí a Maura conseguiu um estágio para mim e para a Terezinha aqui. Já era muito amiga e tal... e com todas as dificuldades de sair de lá, lugar diferente, cultura diferente e aqui a Teresa que acolheu a gente e o Vilmar, fizemos um estágio de 15 dias. A gente ficou um período na casa do pastor Lírio e da Tarcila e ela fazia esse

movimento de doces, conserva de verduras e aí ficamos 15 dias (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

Ao iniciar sua história de vida, com as palavras que abrem sua narrativa, Mônica nos introduz nos sentidos de escola e campo, relacionando sua formação nos anos iniciais (escolinha multisseriada) ao seu trabalho atual na escola multisseriada do campo, firmando uma aproximação entre seus primeiros anos de vida escolar e sua profissão. O sonho de estudar... estudar... estudar revela na força de sua voz a importância atribuída à formação escolar, desmistificando mais uma vez a concepção preconceituosa daqueles que ainda teimam em pensar que o estudo não é pra quem vive na roça. Sua trajetória no ensino fundamental e médio se fez alicerçada na perseverança, na espera do tempo e das condições mais adequadas a ela e sua família para prosseguir nos estudos, o que a levou a outros lugares, para longe de sua terra em busca novamente do sonho de estudar... estudar... estudar!

A formação por meio da Pedagogia da Alternância, primeiro na EFA do Km 41(São Mateus) e posteriormente em Olivânia (Anchieta) nos aproximou. Embora nossas experiências tenham sido diferentes, eu como docente e ela como estudante nos encontramos na compreensão do que é o processo formativo na EFA, o que significa a alternância na escola e na família, suas dificuldades e suas potencialidades.

Ao ouvirmos essa voz nos aproximamos de Goodson (1992, p. 72) que no trabalho com narrativas de professores concebe as experiências de vida e o ambiente sociocultural como “ingredientes-chave da pessoa que somos hoje, do nosso sentido do eu”.

Não obstante, ao afirmar “*meu pai queria que eu fizesse um estágio na área de aproveitamento de frutas de conserva porque a gente tinha as coisas na propriedade*”, emerge a busca por uma formação que caminhasse na direção das demandas do trabalho e da vida no campo. Essa busca encontrada na Escola Família Agrícola e no estágio junto ao Projeto Guandú, lhe abriu as portas para o exercício da atividade profissional, como bem nos conta:

Na nossa formatura o Erli foi nos visitar e falou que o projeto ia continuar por três anos e perguntou: vocês querem trabalhar conosco continuar, trabalhar conosco, fazer uma experiência? É claro tem que ser aprovado pelo concílio, é concílio mesmo dos pastores? E aí viemos para cá em fevereiro de 90 a gente começou trabalhar no Projeto Guandú.

Mas antes eu quero contar uma coisa: não tinha bem 18 anos eu trabalhei primeira vez numa escola, abriu uma escola perto da minha casa, mais ou menos 5 km, e eu fui a primeira professora da escola, trabalhando numa área da casa da mulher, em média 15 a 20 alunos e aí surgiu que eu fui estudar em maio, mas aí o que eu fiz eu deixava meu pai no meu lugar, ele ficava 15 dias e eu ficava os 15 dias estudando na EFA. Meu pai só tem a 4ª série, mas tem uma boa bagagem, participa muito dos movimentos, já escreveu livros e se atualiza. Foi uma experiência interessante, eu e meu pai dando aula na escola pra aquela criançada!

Bem fiquei praticamente três anos aqui no projeto Guandú, no trabalho de base com as comunidades e eu não podia fazer a faculdade porque o trabalho exigia muito no final de semana e faculdade naquela época era só nos finais de semana em Colatina.

Passou a vontade de fazer faculdade, mas não o sonho, este permanecia guardado! O projeto chegou ao fim e Terezinha e eu saímos. Ela voltou para Pinheiros e eu fui fazer complementação pedagógica em Afonso Claudio (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

Nas idas e vindas da narrativa, Mônica nos conta como se deu sua inserção no trabalho junto ao Projeto Guandú e em meio a este rememora a sua primeira experiência como docente em escola multisseriada do campo. Uma história deveras interessante pela forma como se deu: em alternâncias com seu pai. Ou seja, ela ainda estudante de Ensino Médio, em processo de formação para técnica em agropecuária, alternava com seu pai, o trabalho de docente. Como prática subversiva, vimos nesta mais uma de tantas ações instituintes e mobilizadoras do fazer docente no campo, como nos revelaram as narrativas

acerca da profissão docente no Brasil, no capítulo três deste trabalho. O que fazer na ausência de escolas e professores? Como inventar, reinventar, subverter e transformar realidades que demandam e que não são atendidas? As respostas estão nas singularidades das práticas produzidas pelos sujeitos, bem como na riqueza das experiências que durante anos foram se dando como ações propositivas de transformação das realidades que emergiam com suas demandas formativas de crianças, jovens e docentes do campo.

A formação transita nas narrativas de Mônica como lugar de busca. Inicialmente nas Escolas Famílias Agrícolas, na sequência como sonho de um dia cursar a graduação e no percurso de sua atuação como imprescindível no processo de inserção e permanência na docência. Foram muitos os espaços que lhe conferiram legitimidade aos saberes produzidos ao longo de sua caminhada, desde a graduação, pós-graduação até os cursos de Educação Inclusiva e Alfabetização que ao surgirem como oferta foram por Mônica tomados como oportunidades de formação para o trabalho.

No sentido produzido e nas narrativas que seguem, encontramos no diálogo com Mônica uma aproximação com Nóvoa (1992), cuja compreensão concebe a formação como “espaço onde se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, espaço de conquista ao direito de adentrar à profissão. A formação ao emitir a licença para o ensino abre caminho para o exercício profissional, sem ela, nas palavras da professora Mônica “era difícil conseguir trabalho”.

Mônica prossegue:

[...] nesse meio tempo em que eu fazia a complementação pedagógica em Afonso Cláudio eu consegui uma licença, consegui engrenar e aí peguei técnicas agrícolas pelo estado na época era uma disciplina que o estado tinha, mas daí do nada acabou e eu entrei como secretária, nesse período eu já tinha casado, fiquei dois anos, casei comecei a trabalhar com educação especial, fiz um curso em Vitória de 45 dias, sei que era um curso muito bom porque vinha pessoas assim de vários

lugares do país, a gente ganhava uma bolsa, aprendi muito, psicomotricidade... musicoterapia disciplinas muito importantes [...] Fiquei grávida, no ano seguinte mudou de prefeito e depois da licença acabei sendo despedida. Ai entrei na escola lá do estado e lá eu já tinha o Italo e com 1 aninho ele adoeceu e com dois aninhos ele adoeceu de novo e fomos para Colatina e eles não descobriram e foi muito complicado e na época a gente conseguiu transferir ele de hospital e largamos tudo e com 10 dias descobrimos que ele tinha câncer e ele foi sendo tratado, foi se surpreendendo, conseguiu vencer a primeira etapa e nesse tempo eu fiquei mais ou menos um ano e meio, mas não podia voltar para cá por causa da quimioterapia, ele venceu o tratamento, mas depois de um ano todo lá a gente voltou para cá, foram muitos tratamentos... três diferentes, era uma região muito complicada e ele não resistiu a medicina falou que os recursos que eles tinham haviam se esgotado e ele veio a falecer no dia 06 de fevereiro. E aí foi uma parte da vida muito difícil, porque uma casa vazia sem brinquedos sem barulho de criança e aí o Binha (esposo) começou a trabalhar e eu não tive apoio de trabalho nenhum porque tudo girava em torno de questões políticas e não foi por falta de eu pedir... eu falava eu faço qualquer coisa não é pelo valor monetário, mas eu preciso me ocupar(NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

Indissociáveis, profissão professor e vida pessoal são amalgamados e nas narrativas igualmente surgem entrelaçadas, o que nos ajuda no diálogo e no entendimento dos sentidos que os atravessamentos marcantes têm na vida dos sujeitos narradores, bem como, na produção de nossos próprios sentidos. Como não trazer para este momento os sentidos da perda, do luto e da importância de recomeçar por meio do trabalho? Após a perda do filho o trabalho expressa o sentido do recomeço e da continuidade da vida “*não é pelo valor monetário*”, mas pela ocupação que o trabalho proporciona. O dia em que se deu esta narrativa contribuiu ainda mais para a lembrança da perda do filho, pois nesta data, 23 de julho de 2013, ele completaria 16 anos. Todo o sentimento de tristeza estava muito aflorado e as perguntas existenciais

sutilmente se faziam presentes nas expressões da voz, olhar e gestos de Mônica naquela manhã em Laranja da Terra.

No desenrolar da vida então...

Aí passou aquele primeiro ano e aí iniciamos... falo que tudo é início... eu me candidatei ao conselho tutelar e na época fui muito bem votada, quase 600 votos, porque já tinha um trabalho de base por causa do projeto Guandú na comunidade, envolvimento com a Igreja.... E a gente começou como diz o outro com uma cadeira e uma caneta e foi uma experiência muito boa, quase 4 anos e nesse meio tempo, em 2002, começaram as faculdades a distância e a Vanilda que na época era minha vizinha me incentivou eu sei que me inscrevi, fiz a prova comecei fazer Pedagogia séries iniciais. No início assim foi difícil para todo mundo. Concluímos em 2006 e nessa conclusão a gente já pensou numa pós-graduação porque era a época que todo mundo tinha que ter faculdade e pós, porque era um lugar pequeno e quem quisesse trabalhar, você sabe, era aquela concorrência muito grande. Eu fiz séries Iniciais e Educação Infantil e no ano seguinte a gente juntou uma turminha aqui mesmo e fez Educação inclusiva porque era uma área que estava começando a ter demanda, a despontar e as escolas estavam começando a requerer isso aí.

Mas, eu sempre gostando dessa área do campo, mais voltada para esse lado, aconteceu que em 2005 eu ainda estava no conselho e o pastor Lírio me convidou e falou que queria que eu pegasse as aulas de técnicas agrícolas aqui na Vila e em Sobreiro... não minto em 2005 eu peguei 7 horas que sobrou da menina, eram dois dias, como eu ia na terça e na quinta de manhã e os outros dias eu fazia meu plantão no conselho. Em 2006 eu formei e 2007 eu peguei educação inclusiva e foi 2008 que o pastor Lírio falou: _você assume. Isso foi na época dos cursos da Educação do campo. Aí eu fiz esse trabalho, mas era muito cansativo e eu tinha essas três escolas grandes e mais duas pequenas Jequitibá e Perdida para fechar 25 horas. Eu ficava na terça na parte da manhã em Jequitibá e Perdida, na segunda eu vinha para Vila, na quarta

eu folgava, na quinta eu fazia Sobreiro o dia todo porque eram 8 turmas e na sexta de manhã eu fazia a sede, porque nas escolas maiores eu fazia só o ginásio. E aí passou e em 2009 eu fiz a pós e nessa época eu estava atuando com a Educação Especial e como eu já tinha esse trabalho de comunidade e de técnicas agrícolas eu consegui ser incluída na pós pelo meu currículo, pelo trabalho com práticas agroecológicas, pelo curso de técnico em agropecuária, isso foi bem importante (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

Os malabarismos da profissão para o atendimento aos aspectos da legalidade são narrados por Mônica na expressão dos deslocamentos de distritos, turnos, escolas, alunos e práticas. Neste sentido, incidem em sua voz a sobrecarga da profissão, as constantes peregrinações para o cumprimento da jornada de trabalho, o que ainda hoje é comum em nosso meio. Ao afirmar e “aí passou” elucida-se quão difícil foi também esta etapa da sua profissão.

A entrada na Pós-graduação em Educação do Campo se deu pelas experiências anteriores, como no trabalho de base do Projeto Guandú e como professora de Técnicas Agrícolas e não pela sua atuação naquele momento. Emergem sentidos de que a trajetória valeu a pena, os caminhos percorridos foram valorizados e pesaram como contributos no currículo profissional, levando-a ao encontro de uma formação convergente com uma significativa prática empreendida em grande parte da sua história de vida e profissão.

Durante o curso, no caminho alguns desistiram, foi difícil, principalmente no final foi muito difícil, muita coisa para fazer. Com toda essa historia de campo, campo, campo, fazendo a pós e aí veio a Escola Ativa e eu falei tenho que pegar uma escola do campo, atuar numa escola de campo, quero atuar, sentir de novo. Agora tínhamos uma formação voltada para nossa realidade, que discutia as coisas que aconteciam. E assim eu consegui ir para essa escola que estou. O primeiro ano funcionou melhor, esse ano agora com Pnaic a gente fica muito atarefada e acaba deixando algumas coisas de lado. Trouxe até todo o projeto de São Mateus, os eixos, o currículo, o currículo para gente poder montar.

Ao referir-se a toda essa “história de campo, campo, campo” Mônica traz em sua narrativa o movimento de formação continuada que se instaurou nos últimos anos acerca da Educação do Campo. Primeiro o curso de aperfeiçoamento, em seguida a pós-graduação e em meio a este o Escola Ativa.²⁵ O município de Laranja da Terra, por meio da Secretaria de Educação, em função de suas demandas e das necessidades represadas ao longo de muitos anos, aderiu a estes e empreendeu junto aos professores um importante trabalho que nas narrativas de Mônica se configuram, entre outros, como impulsionadores da prática profissional. É a partir das formações em Educação do Campo que ressurgem o desejo e a motivação de atuar novamente numa escola multisseriada, de fazer desse espaço um espaço para materialidade do que se aprendia na formação continuada. Ganha sentido uma formação que encontra na prática profissional *locus* para saberes e fazeres pensados nos espaçotempos da formação, das discussões empreendidas nos coletivos docentes e dos intercâmbios de experiências, que na voz de nossa narradora configuram-se como propulsores do fazer didático pedagógico na realidade estudada.

Nessa escuta, portanto, nos reportamos também ao nosso fazer nesta mesma época. Naquela ocasião trabalhava como coordenadora da Educação do Campo em Anchieta. Envolvida com projetos da Especialização e também da Escola Ativa, presenciei inúmeros depoimentos similares à expressão de Mônica: *_ Agora tínhamos uma formação voltada para nossa realidade, que discutia as coisas que aconteciam.* Nunca houve para os professores com os quais trabalhávamos uma formação que falasse diretamente sobre e com os sujeitos do campo. Que trouxesse para o protagonismo da formação continuada o campo e sua realidade cultural, social, econômica. Suas dificuldades e suas possibilidades educativas. O que se via eram as

²⁵ Escola Ativa é um Programa de Formação Continuada de Professores do Campo que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas Multisseriadas. Promovido pela SECADI-MEC em parceria com a Universidade, Governo Estadual e Prefeitura Municipal. Seu principal objetivo é formar professores na metodologia de ensino especificamente pensada para turmas multisseriadas, buscando nesta realidade suas potencialidades. No Espírito Santo, o programa foi aderido pelas prefeituras municipais que enviavam seus técnicos das secretarias de Educação para a formação com a UFES, SEDU e SECADI para depois serem os multiplicadores em suas localidades junto aos professores.

adaptações. Ou seja, a discussão primava pela lógica das grandes escolas e os professores do campo, buscavam ajustar o debate às suas realidades. Desta forma, ao escutar a voz de Mônica promovemos esse encontro com tantas outras vozes que ainda ecoam em nós como reflexos das ausências na formação do professor do campo.

A busca pelo currículo em São Mateus sinaliza o reconhecimento do aprender com o outro, com o fazer que se constituiu aos seus olhos como bem sucedido. Indicia ainda os espaços construídos na formação continuada como momentos de intercâmbio entre professores, o que sem dúvida é extremamente potencial.

Ao narrar sobre a escola em que atuou no ano passado e também neste Mônica nos conta:

O nome da escola é Córrego Adame, porque é uma família já bem antiga dali né, onde o bisavô já faleceu, mas existem outras pessoas da família ali, onde a própria comunidade que construiu a escola, que acompanhou... eu acho que a escola tem uns 30 a 40 anos se a gente for olhar, porque os pais dessas crianças estudaram ali, então assim... se os pais estudaram ali é porque ela deve ter mais ou menos essa média. Ela era uma escola muito velha, muito acabada, só que chegou um determinado tempo que a comunidade sentiu necessidade de melhorar as condições dela e foi aí que mais ou menos há 5 ou 6 anos atrás foi reivindicada a melhoria dela. Foi na gestão do outro prefeito. Hoje é uma das escolas com melhor estrutura física, mas, nós não temos pátio, nem laboratório de informática, não temos nenhum computador na escola e esse é um ponto fraco, porque nossas crianças não têm acesso às novas tecnologias e a gente como professor também não pode tá colocando em prática aquilo que a gente aprende. Quando eu trabalhei com educação especial eu utilizava muito e tinha recurso até para alfabetizar, multimídia, jogos, exercícios mesmos. E o único problema assim é que a gente não tem (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

A história da escola nas narrativas inscreve a marcas de uma realidade mais ampla. A exemplo de muitas outras, é criada num contexto próximo às famílias do campo e existe com as condições consideradas mínimas para o trabalho docente. Embora a estrutura física tenha passado por uma reforma, a partir da reivindicação das famílias que durante anos conviveram com a precariedade, a ausência de outros recursos ainda permanece, contribuindo para as estatísticas nacionais que colocam as escolas do campo em desprestígio e as aprendizagens de seus sujeitos num plano secundário. Como vimos, no Brasil existem, segundo dados do PRONACAMPO (2012) 78.822 escolas de Educação Básica no Campo e dentre elas, somente 3.753 unidades possuem sala de recursos multifuncionais. A escola na qual trabalha Mônica é uma delas. Como ilustra a fotografia abaixo, a escola encontra-se em meio aos cafezais que embelezam sua paisagem e presentificam o labor do homem do campo e sua família. Por outro lado, a ausência de um pátio, quadra poliesportiva, campo de futebol e demais recursos citados pela professora representam um débito para com os alunos e com a prática profissional docente.



Escola Municipal de Ensino Fundamental Multisseriada Córrego Adami (Laranja da Terra/ES)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2013)

A construção do capítulo 3 deste trabalho foi fundamental na compreensão do desprestígio histórico delegado às escolas do campo, que em diálogo com a voz de nossa narradora encontra resquícios das permanências de muitos problemas que enfraquecem o fazer docente e privam os estudantes das demais produções humanas.

Em rodas de conversa com professores as condições de trabalho são sempre relacionadas ao exercício da profissão, há clareza na relação entre ambos, uma vez que a qualidade do trabalho e as aprendizagens dos educandos, relacionam-se, como vimos nas narrativas de Mônica. O acesso às tecnologias configura-se como direito a produção do conhecimento em convergência com o contexto atual vivido. Como ficar alheio a este novo modo de conhecer e produzir conhecimento? Por que continuar negando ao estudante do campo o que lhe é de direito? Por que trabalhar no campo é sinônimo de ausência a acessibilidade tecnológica? Tais interrogações problematizam o debate e

fertilizam nossas reflexões no sentido propositivo de que o trabalho docente do campo não pode prescindir dos bens materiais necessários ao direito de aprender e por isso, são importantes constarem na pauta das políticas públicas para o campo.

A denúncia das debilidades de recursos tecnológicos e de infraestrutura não permite deixar de reconhecer as potencialidades encontradas na participação das famílias e nos recursos literários.

Temos um conselho atuante, mesmo com nove alunos, os pais participam e se fazem presentes na escola quase todos os dias tem um lá. Acho que um ponto alto desse nosso trabalho né é a participação da família. É o ponto alto é isso. Porque a família participa mesmo, todo dia tem pai na escola, a gente conversa na entrada e não tem como ficar de fora. Eles sempre perguntam, querem saber isso ou aquilo e ajudam nos trabalhos, principalmente nos trabalhos com os alunos, nas pesquisas que eles fazem em casa.

Temos muitos recursos na área de literatura, ainda mais nesses últimos tempos né... têm chegado bastante caixa do FNDE, do PDDE bastante caixa de jogos e agora programa do Pnaic a gente tem literatura para deleite, praticamente todos os dias a gente trabalha e vê com eles o que você gostou, gostou muito ou não gostou. E fazemos um cartaz. E às vezes a própria literatura acaba levando você para outras disciplinas.



Contação de história na sala multisseriada. Professora Mônica e seus alunos.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

É Teve um livro “História de avô e história de avó” e ele conta história de infância. Ele era comerciante, tinha uma loja de tecidos... tinha uma maquininha registradora, daquelas quando as pessoas compravam passava, mas o avô preferia fazer as contas dele da loja no ábaco, e foi aí que eu tive que mudar o rumo da conversa né! Aproveitei o ensejo para mostrar o que era o ábaco, para mostrar o que ele realmente era, eles já conheciam mais ou menos, mas na hora eu pensei: meu Deus como que eu vou fazer para trabalhar com o ábaco nas 4 turmas? Aí o primeiro ano vai trabalhar com unidades, o segundo com unidades e dezenas, o terceiro com unidades, dezenas e centenas e o quarto com unidades, dezenas, centenas e milhar. Pedi a eles para representarem data de nascimento, a idade deles e fui tentando na hora então assim... interdisciplinar, foi falando de histórias de bisas, de avós e num determinado momento eles trouxeram músicas, que agente ficou de registrar no cartaz, o que os avós gostam, lembram a vida de avós... tudo isso relacionado com a literatura. Só que assim dá muito trabalho,

você ir trabalhando essa parte da sequencia. Mas a minha vontade é trabalhar por eixo.

Uma coisa que eu gostaria de falar também é essa história de ter perfil para trabalhar na escola do campo, que tem que morar no campo eu acho que não. Não tem necessariamente que morar na comunidade para ter perfil de professor do campo. Você precisa se identificar com a cultura, com o jeito e com os costumes do campo. O jeito da comunidade viver, as coisas, conhecer e dar valor. Eu por exemplo fui aprendendo, estudei na Escola família Agrícola, depois os cursos que eu fui fazendo de Educação do campo, a Pós, o Escola Ativa, as pastorais rurais da Igreja. Acho que a vida que fui levando, muita coisa com meu pai, aprendi com ele, com a vida dele no campo e nos movimentos sociais... me ajudaram a ter essa identidade com o campo e a escolher o que faço hoje (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

Numa conversa em que um assunto puxa o outro, três significativos pontos são trazidos aqui: a participação das famílias; o uso dos recursos literários e o trabalho interdisciplinar e; a relação perfil do professor e identidade docente do campo. Todos os três aspectos são reveladores de discussões realizadas na Educação do Campo e no Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e trazem os sentidos produzidos por Mônica que participou efetivamente desses dois momentos formativos de professores.²⁶

A participação da família é entendida como a força do trabalho da escola, que se dá de forma particular no acompanhamento dos alunos e no compromisso com o ensino, como também de forma coletiva e organizada por meio de um conselho. A quantidade aqui não é determinante, com um número relativamente pequeno de alunos, a escola não abre mão de criar mecanismos de participação, como o conselho, colegiado legítimo de pais. É claro que quando estamos dialogando com a realidade da escola multisseriada do campo

²⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (PORTAL - MEC, 2013).

é importante entender que o professor tem aí um papel fundamental, é ele quem assume as questões administrativas e pedagógicas da escola, por isso, abrir as portas da mesma para a entrada e participação das famílias está também relacionada à forma como este docente compreende a participação. Desta forma, quando Mônica afirma que a “*participação é o ponto alto*” do trabalho na Educação do Campo é colocado em cena o sentido que ganha a participação como aliada do trabalho docente nas aprendizagens dos alunos, na gestão da escola e na formação também das próprias famílias que, uma vez engajadas nesta empreitada, constroem um projeto de educação em que assumem a condição também de aprendente (FREIRE, 1996) por meio da dinâmica deste movimento.

Narrar uma experiência bem sucedida de trabalho é algo comum na conversa entre professores. Aqui também foi assim. O trabalho com literatura é trazido para o diálogo como um recurso que reúne a partir de uma obra alunos de diferentes séries que, por sua vez, aprendem conteúdos de matemática adequados, na perspectiva da professora, às suas aprendizagens em curso. A prática pedagógica narrada vai ao encontro das proposições didático-pedagógicas assumidas pela formação de professores do campo que vêm advogando pela multisserie como uma possibilidade e não como sinônimo de precarização do ensino que necessita avançar para o sistema de seriação. Discutir com os professores maneiras e formas de como articular saberes, planejar conteúdos e sequencias didáticas com o pressuposto de que o trabalho é para uma única turma com diferentes temporalidades tem sido um desafio.

Durante muito tempo e ainda hoje o que vimos são professores das escolas multisseriadas organizando as turmas em pequenos grupos de acordo com a série, dividindo o quadro com os conteúdos adequados para cada uma delas, sentando os alunos de uma turma de costas para colegas de outra turma, pois assim o que um aprende não atrapalha o outro, enfim, ensinando separadamente a cada série um conteúdo. Ou seja, a lógica empreendida pauta-se no entendimento de que a sala multisseriada constitui-se numa forma precária de organização do ensino no campo e que necessita ser superada.

Na contramão, portanto, caminham os estudos e as práticas de professores que encontraram na multissérie a possibilidade do trabalho integrado entre diferentes temporalidades e conteúdos didático-pedagógicos.

Quando a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora e quando se avança tanto na compreensão de como a mente humana aprende, dos complexos processos do aprender humano, fica sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas (ARROYO, 2010, p. 12).

Nesse sentido, trazemos a experiência narrada de Mônica, bem como, as discussões de Arroyo (2010) que fertilizam a formação docente do campo e vêm contribuindo para essa nova perspectiva de trabalho. O que entra em cena é uma tentativa de reconhecer as especificidades dos coletivos humanos (ARROYO, 2010) e suas temporalidades na organização das aprendizagens, evidenciando a força da escola multisseriada no trabalho que transita entre conteúdos disciplinares e idades seriadas, como uma tentativa de romper as cercas que se colocam dentro da sala de aula.

Desta forma, Mônica ao nos contar como foi positivo o trabalho de literatura que integrou séries, conteúdos e disciplinas, nos parece o compartilhar de um fazer que transgrediu modos tradicionais de organização da sala multisseriada, como também, a crença de que novos fazeres impõem-se no cenário vivido no campo.

A questão do perfil do educador do campo tem sido muito discutida na formação de professores. Os principais questionamentos em torno da questão são: qual é o perfil do professor do campo? É necessário residir no campo para atuar numa escola do campo? O professor que reside na cidade e se desloca todos os dias para trabalhar numa escola do campo tem compromisso com a aprendizagem dos alunos e com a comunidade? Qual é a identidade do professor do campo? Que saberes são necessários ao professor do campo? Em resposta a esses questionamentos temos acumulado ao longo dos últimos anos uma pluralidade de discussões e formulações teórico-práticas que caminham em diferentes direções, desde a afirmativa de um perfil a priori para

atuar até a defesa de que é no processo do trabalho que se produz essa relação de vínculo e compromisso.

Na voz de Mônica a relação perfil ou identidade não passa necessariamente pela localização física e geográfica do docente, se ele reside no campo ou na cidade, mas pelos modos como este compreende a cultura camponesa. Ao afirmar que é importante o professor se identificar com a “cultura do campo” o sentido da identidade volta-se para o reconhecimento desse modo próprio da vida no campo e a necessidade de que essa especificidade seja considerada na atuação docente e no processo de aprendizagem dos educandos. O que por sua vez, contraria a defesa de muitos a favor do estabelecimento de critérios para a seleção de professores do campo, entre eles, residirem no local de atuação.

A compreensão da identidade não como algo dado ou como produto, mas como processo é a defesa de Nóvoa (1992, p. 16). Para ele a “identidade não é uma propriedade, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão docente”. A identidade ainda estaria sustentada em três A: *Adesão, Ação e Autoconsciência*.

- A de adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens;

- A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso e o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula;

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1992, p.16).

A concepção de Nóvoa (1992) sobre a identidade docente como espaço de construção de uma maneira particular e ao mesmo tempo coletiva de ser e estar na profissão encontra eco neste diálogo, uma vez que não se concebe na

perspectiva de Mônica uma identidade a priori para atuar no campo. Ou seja, “*essa história de ter perfil para trabalhar nas escolas do campo*” necessita ser problematizada e a concepção aqui exposta pode contribuir neste sentido, uma vez que corrobora numa perspectiva processual que implica a adesão do professor à carreira docente, sua ação didático-pedagógica na sala de aula, com fazeres e saberes pautados nas escolhas regidas por crenças, valores, concepções e experiências, bem como, na sua reflexão autoconsciente acerca do trabalho.

Na conversa sobre identidade e profissão docente a autonomia profissional também se coloca. Ao ser provocada sobre a questão, Mônica nos conta:

A gente tem liberdade, acho que nesse ponto é autonomia para escolher como trabalhar até porque nós não temos um conteúdo programático para seguir a risca. Tipo assim essa semana, ou esse bimestre eu tenho que dá esse conteúdo em português, isso em matemática... não, a gente não tem necessariamente isso. Por outro lado é ruim né, porque a gente fica um dando uma coisa aqui e outro ali e a gente fica procurando muito, então a gente perde, maneira de dizer, porque a gente necessita de mais tempo para escolher material, para planejar, principalmente quando você tem quatro ou cinco turmas na mesma classe (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

A autonomia expressa nas palavras narradas como liberdade está diretamente relacionada ao processo identitário, que passa pela “capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de controlarmos o nosso trabalho” (NÓVOA, 1992, p. 17). A liberdade para a escolha do que ensinar e quando ensinar traduz em sua voz a autonomia docente no campo, que permite a produção do currículo, a escolha das estratégias de ensino e a definição dos conteúdos a serem trabalhados. O que nos parece “ruim” na perspectiva narrada é a desarticulação entre as práticas docentes do campo “fica um dando uma coisa aqui, outro ali”, o que promove a necessidade dos espaçostempos de formação e planejamento colocarem em

debate essa questão e priorizarem a discussão acerca do fazer docente no campo, nas suas plurais dimensões.

Essa perspectiva é fortalecida quando Mônica afirma:

Na pós em Educação do Campo, por exemplo, nos primeiros módulos eu achei tudo muito teórico e eu me perguntava porque tenho que aprender isso. São muitos teóricos. Mas por outro lado foi bom a gente conhecer o que é a educação do campo, que tem um jeito de pensar e de fazer. Mas, para mim o que faltou foi a prática. Como eu vou trabalhar isso na minha prática? As vezes sinto que a Educação do Campo ainda não é prioridade. Então a gente fica com muita dúvida, o que podemos mexer no currículo, o que deve ser priorizado, se somos tradicionais demais, ou como temos que fazer. Porque o pai lá da roça... lá do campo... ele elogia o tradicional. Então quando eu ensino números romanos eles falam: _que bom professora que você está ensinando números romanos. As datas comemorativas e as contas a mesma coisa. E eu sinto que os livros de hoje estão mais vazios desses conteúdos, por isso é necessário conciliar o tradicional com o novo (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

A formação que faz sentido e que contribui no fazer profissional docente para Mônica é aquela que centra forças na prática. Para ela, é claro, há uma dicotomia estabelecida entre teoria e prática, o que de fato assim é compreendido por muitos professores, sejam do campo ou da cidade. No entanto, à medida que o cotidiano da escola demanda saberes para um fazer que grita com suas especificidades, o docente sente a necessidade do “como”, da experiência do outro, do diálogo que troca e que acena para possibilidades concretas de atuação na sala de aula.

De igual modo há dicotomias estabelecidas entre o tradicional e o novo, o que também nos sinaliza na direção de uma importante reflexão. Por outro lado, o fato dos pais elogiarem os conteúdos considerados pela professora como tradicionais nos revela que estes acompanham o que conhecem, o que aprenderam em sua formação escolar e ensinar para os filhos o que

aprenderam fortalece a capacidade de acompanhamento e participação da família no trabalho da escola.

Já trazido nesta conversa em outros momentos, o cotidiano do trabalho docente e sua sobrecarga não ficam alheios à profissão docente no campo.

Outo ponto difícil hoje em dia é o excesso trabalho que a gente tem por conta de muitas provas, projetos... é sempre muita coisa pra gente fazer. Tem olimpíada de matemática, projetos municipais, um montão de provas, feiras e seminários. Tem a questão da educação especial. E quando a gente faz um curso a gente tem sempre que mostrar o que está aprendendo, demonstrar a nossa prática se está colocando em prática mesmo. Então as vezes não sobra tempo pra a gente. Meu marido é retratista, nos finais de semana tem casamento e eu nem sempre posso ir. Fico em casa, planejo aqui, planejo ali, corrijo prova pra dar conta de tudo né... é muito difícil, muita coisa sempre! Mas é isso, a gente também gosta muito do que faz. Pra mim tá muito bom poder ficar nessa escola. E eu tô lá porque eu quis. Porque na escolha tinha vaga aqui dentro da rua, mas eu preferi ir de novo para o Córrego Adame, gostei da experiência do ano passado, a gente cria laços e é bom de trabalhar lá. Mesmo tendo que ir de carro, fica mais longe, mas eu gosto do trabalho de lá (NARRATIVAS MÔNICA APARECIDA RISSO SEIBEL, LARANJA DA TERRA/ES, JULHO DE 2013).

A voz de Mônica relaciona-se diretamente com as novas exigências postas à escola e seus mecanismos de regulação da prática docente, o que por sua vez fragiliza de certa forma a autonomia de seu fazer. Vivemos no Brasil e no Estado do Espírito Santo um cenário de reformas políticas, ancoradas em novos processos regulatórios que caminham na contramão da valorização docente e passam a contribuir na diminuição da autonomia e no aumento da precarização das condições de trabalho (FERREIRA et al, 2012).

A necessidade da demonstração das aprendizagens, produzidas nos cursos de formação continuada, comprovam o caminho rumo a estas novas formas de controle impostas pelo Estado. O lugar de trabalho, da prática docente profissional passa a ser compreendido como laboratório, lugar de experimento

daquilo que se aprendeu no curso, quando este deveria ser locus das interrogações e problematizações que dialogicamente mantivessem uma relação com as aprendizagens produzidas nos processos formativos, sem dualidades entre teoria e prática, escola e universidade, novo e tradicional.

Desta forma, destacamos que ouvir Mônica muito nos ensinou sobre questões diversas. Na riqueza de suas palavras outros sentidos, que aqueles que aqui registramos, nos escapam. Entendemos ser esta a dinâmica, porque a produção de sentidos se faz pelo narrador ao se expressar, por mim e pelos demais leitores de suas narrativas. O que aqui registramos compõe a nossa produção em diálogo com a compreensão de sua voz e dos interlocutores teóricos, o sentido, portanto, está nas leituras que realizamos dos textos da vida.

5.2 DIÁLOGOS NO CAMPO DE MIMOSO DO SUL: COM A VOZ A MONITORA SIMONE

Pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p. 02).

Ir ao encontro da monitora Simone Ferreira Ângelo na Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul foi ir ao encontro da história de constituição da mesma e do meu trabalho como coordenadora pedagógica do MEPES nos anos de 2006 a 2009. Participamos do processo de criação da EFA, desde a organização dos agricultores, elaboração dos processos até os mutirões para limpeza e organização do espaço para receber a primeira turma. Chegar a este espaçotempo, portanto, é como retornar à casa, acolhedora, saudosa, importante em nossa história de vida e que nos alegra por encontrarmos ali

outros e diferentes sujeitos que continuam com o trabalho e também aqueles que permanecem desde o início, com o mesmo compromisso. Ouvir as histórias bem sucedidas, as dificuldades que foram superadas e outras que ainda permanecem são importantes para nós neste trabalho, ajudam-nos a compor nossas reflexões acerca da Educação do Campo, da formação de seus sujeitos e dos desafios colocados ao trabalho docente.

Como monitora de uma caminhada importante dentro do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em Escolas Famílias Agrícolas do norte do Estado e também do Sul, Simone nos traz importantes reflexões que dialogam com as questões interrogadas nesta pesquisa e problematiza muitas outras. Ouvi-la, portanto, nos fez, entre outros, conhecer um pouco mais de uma companheira com a qual convivíamos há tempos. Assim, inicia Simone sua narrativa:

Então eu vou voltar um pouco na minha história da minha infância e a minha vó foi uma pessoa que teve uma ligação muito forte com o campo e eu nunca fiz uma relação direta com essa história, ela me contava muitas histórias, apesar de viver numa cidade de interior, cidade pequena, então hoje eu lembro das histórias que ela contava, que trabalhava numa lavoura de fumo em Minas Gerais, e ela contava muitas histórias da vida dela como mulher do campo que ajudava o pai, que levava marmitta, então hoje essas histórias ficam voltando na minha cabeça e eu dou um novo sentido a elas que antes eu não dava. eu venho de uma família que eu fui criada e educada pela minha vó, eu não fui criada pela minha mãe e pelo meu pai, porque a minha mãe tinha problemas de saúde me deixou com a minha vó e meu pai eu não conheci, então eu tinha todos os motivos... porque hoje eu vejo os meninos que vivem uma situação de exclusão social eu tinha todos os motivos do mundo para me sentir excluída e em alguns momentos isso aconteceu, hoje quando eu lembro da escola eu vivi algumas situações de exclusão, mas eu consegui superar porque a minha avó falava muito da importância do estudo, porque ela era analfabeta. Ela achava que tudo na vida era saber escrever o seu nome. O nome da minha avó era Geralda e ela falava assim para mim: _ Minha filha eu quero que você

estuda para saber escrever o seu nome, porque todos os lugares que eu vou, o meu nome é o meu dedo.

Eu acompanhei ela em vários momentos da vida, quando ia resolver coisas, ela marcava o dedo nos documentos. Então pra ela se eu soubesse escrever o meu nome era tudo que ela sabia da Educação. E eu cresci com isso. Ela era muito rígida e assim até os cinco anos de idade, ela era viúva, teve um segundo casamento, mas vivia numa casa e o marido em outra, não casou, naquela época tinha aquele rótulo amasiada. Minha vó Geralda era lavadeira e eu a acompanhava na entrega das roupas nas casas das pessoas. Lavava no tanque, passava com ferro que não era elétrico, e mesmo assim sendo analfabeta ela me criou com muito mais rigor do que hoje eu crio os meus filhos. Então assim, hoje eu como educadora fico voltando um pouco no tempo e vejo como a educação evoluiu e vejo que a minha vó que não tinha estudos passava mais tempo comigo do que eu passo hoje com meus filhos. Foi muito importante pra minha vida! Era rigorosa, eu não podia sair de casa, brincava sozinha no quintal, não podia brincar com menino, ela usava o ditado garfo com garfo colher com colher, homem com homem, mulher com mulher. Então assim, a minha infância foi muito solitária, mas eu era muito ligada a minha vó. A gente morava em Bom Jesus do Itabapoana, depois a minha vó veio para Cachoeiro e como ela mesmo disse: eu não posso mais ficar com você e eu tinha 5 para 6 anos. Naquela época então a minha tia, filha dela desse segundo casamento casou e veio para Alegre e minha vó foi para Cachoeiro. Eu, no primeiro momento, fui junto e nós fomos procurar escola em Cachoeiro e na escola da forma como falaram com ela, acho que eles perceberam que ela não tinha estudo, fez com que ela saísse de lá e decidisse que eu não estudaria em Cachoeiro, pois percebeu que não tinha condições de acompanhar os meus estudos.. Aí eu fui para Alegre e com 6 anos de idade eu fui logo para a primeira série, tinha pré, mas como eu morei com a minha vó e não fui para escola, me botaram na primeira série e eu fui. Tive excelentes professoras, mas lembro muito da rigidez dos professores, é uma escola estadual que existe até hoje, professor Lélis,

em Alegre, e eu lembro sempre dela porque faz parte da minha história de vida, de uma criança solitária que teve que se tornar sociável, numa cidade diferente, numa família diferente, eles tinham um neném e eu ajudava a tomar conta dele, enfim me sentia num ambiente que não era o meu. Então eu me lembro que no primeiro dia de aula eu levei uma banana de merenda e eu fiquei a aula todinha com a casca na mão, fiz uma bolinha, porque fiquei com vergonha de levantar e levar a casca para o lixo. Na hora do recreio a professora me levou para dentro da cozinha porque eu não conseguia merendar com as outras crianças e depois eu fui superando... Fui superando e eu acho que isto também ajudou na minha autonomia, eu ia sozinha para a escola, voltava sozinha, hoje a gente vê os pais levam e os pais buscam na escola, então eu percorri aquele trecho sozinha e a tarde tinha meus afazeres e assim o tempo foi passando...

Depois de 5ª a 8ª série, fui para uma outra escola, que era uma escola maior e lá também tinha bons professores, mas eu passei por situações fortes que hoje a gente vê, de alguns professores que tinham um tratamento diferenciado com alguns estudantes e eu percebo que pelo fato de eu não ter tido a presença da família tradicional foi um elemento que algumas vezes me incomodou bastante, porque tinha aquelas coisas festa na escola, dia dos pais, dia das mães e minha mãe aquela pessoa doente, já tinha preconceito da sociedade por conta do problema dela e eu morando com a tia e eu não era assim uma adolescente muito enturmada, mas eu rompi e uma forma que me ajudou foi eu me dedicar aos estudos, não era a melhor aluna porque eu tinha algumas dificuldades, principalmente em matemática. Por outro lado, nós tínhamos uma professora de Português excelente, inclusive ela dava livros pra a gente, pedia a gente para ir na casa dela e isso fez muita diferença na minha formação. Meu tio fazia pedagogia e pelo fato de eu sempre ajudar meus primos, eu tinha três ele falava que eu tinha que fazer pedagogia. Aí eu terminei a 8ª série, fiz o magistério e na época, do ensino médio, antes de eu fazer magistério eu fui para Escola Agrotécnica Federal de Rive/Alegre para fazer o técnico. Rsrtrs.... é eu

fui para Rive, só que naquela época em Alegre, por ser uma cidade do interior, tinha um estigma muito grande em relação às mulheres que iam para Rive, elas tinham todo um rótulo de que não eram meninas bem quistas e usavam termos pejorativos mesmo. Então como o meu tio já trabalhava lá eu falei que queria ir pra lá. Então da minha turma só eu que fui, nós éramos em três moças, e tinha gente de fora de Vitória, mas de Alegre tinha bem pouco. Então era um estigma muito grande e além disso, quando eu cheguei lá não consegui acompanhar os estudos, foi chegando o final de ano e eu já estava de recuperação, então eu resolvi sair da escola agrotécnica e voltar para Alegre e no outro ano eu ingressei no magistério, geralmente as meninas iam para o magistério e eu gostei muito do curso, fiz estágio no jardim de infância, na APAE, uma coisa interessante eu lembro que as crianças mais carentes tinham um carinho muito grande, naquela época não existia escola particular, então tinha uma diversidade grande, já aquelas que tinham uma condição melhor elas já eram mais... eu percebi isso no estágio que eu fiz. Fiz um estágio na APAE e a noite também com alfabetização.

É alfabetização de adultos. Depois fui pegando algumas substituições que iam aparecendo. Terminando o magistério eu fiz um cursinho em Cachoeiro eu não quis ir direto para a faculdade e depois fui fazer agronomia. Fazendo agronomia eu fui conhecendo algumas questões ambientais, que eu gostava muito, sempre gostei muito de ciências, de biologia e nessa área o curso foi muito bom para mim. Mas enquanto Educação do Campo, eu não conseguia perceber no curso essa diferença... o curso era muito técnico, era tecnicista mesmo. Então o professor tratava lá da cultura do milho, não fazia muita ligação com questão social, econômica e política, era mesmo só a visão técnica. Só teve uma disciplina que tratou das questões da Educação do Campo, mas lá dentro da Agronomia era uma disciplina assim um pouco... os estudantes tinham um certo preconceito, que era a disciplina de Sociologia Rural e depois a disciplina de extensão Rural, então eram disciplinas que aqueles estudantes com um objetivo mais técnico não davam tanto valor e por isso matavam aula, e foi a única experiência

voltada para o Campo que eu me identifiquei e gostei. Através desta disciplina eu conheci o grupo Capixal, que é um grupo que trabalha com agricultura ecológica e aí eu comecei a fazer parte deste grupo, a fazer visitas as algumas comunidades e isso foi o máximo que eu me aproximei do campo. Terminando o curso eu fui trabalhar numa empresa. Detestei o trabalho, era só eu de mulher, tinha um monte de homens... assim um ambiente bem hostil, não gostei. Naquela época então o Marré me ligou falando que tinha surgido uma vaga para substituição na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Aí fui no MEPES, fiz a entrevista e falei: _ Eu quero porque eu não gosto do que eu estou fazendo. E assim aconteceu. Fui para Jaguaré como monitora substituta da Jane, que trabalhava com matemática no Ensino Médio. Que desafio! (NARRATIVAS SIMONE FERREIRA ANGELO, MIMOSO DO SUL/ES, AGOSTO DE 2013).

No diálogo que permeia a discussão sobre a produção de sentidos neste trabalho, não podemos nos furtar também às construções teóricas de Larrosa (2002) que ancorado no pensamento Benjaminiano nos oportuniza neste momento a enxergar encontros entre suas compreensões e as já expostas a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1934-2005). Durante grande parte dos momentos de escuta das narrativas da monitora Simone, as escritas de Larrosa (2002) acerca de sua compreensão das palavras, experiência/sentidos chegavam como flechas. Um diálogo então se fez a partir das narrativas empreendidas por Simone e os sentidos que ela compreende terem contribuído na sua constituição como pessoa-mãe-monitora. Estes a partir do modo como se coloca diante de si, dos outros e do mundo... de suas experiências... de sua história de vida e das palavras que hoje escolhe para exprimir seus sentidos. Ao iniciar sua narrativa trazendo pela memória a infância, a educação dada pela avó e as experiências escolares, Simone resgata seu percurso de vida e formação, elegendo experiências que marcaram sua vida e que contribuíram para ela ser a Simone que hoje é.

A experiência, portanto, narrada por ela encontra eco na perspectiva de Larrosa (2002) que a define:

A experiência é 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. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 03).

Ao encontro do pensamento de Benjamin (1994) há nessa perspectiva a compreensão de que a narrativa coloca em cena a experiência, esta como o que nos passa, o que nos dá e faz sentido... o que se sente e acontece. A experiência é diferente da informação e esta não deixa lugar para que a experiência aconteça (BENJAMIN, 1994).

Nesse sentido, o sujeito da experiência é compreendido não como sujeito do conhecimento e da informação, mas como um território de passagem, afetado por aquilo que acontece. Um sujeito que inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O sujeito da experiência é, segundo Larrosa (2002), um espaço onde os acontecimentos têm lugar.

A história de vida de Simone, narrada e compreendida por nós em diálogo com o pensamento de Benjamin (1994) e Larrosa (2002) exprime sua experiência, porque carrega sentidos que se expressam nas palavras (VIGOTSKI, 1934-2005), essas se constituem em compreensões produzidas em sua subjetividade humana e em contextos que também contribuíram para que essa experiência fosse produzida. Ou seja, a história de vida, é nesta perspectiva, uma experiência-sentido singular, rica, patrimônio do sujeito e que compartilhada por meio das narrativas torna-se também um patrimônio coletivo, pois experiência narrada do outro também ao produzir sentidos em nós, se constitui em experiência.

As lembranças da educação de casa, escola, formação acadêmica até a atuação profissional são trazidas em sua voz como significativas em muitas questões e ilustram, entre outros, duas questões deveras relevantes em

nossas discussões: O sentido produzido acerca da Educação e o seu adentrar no Movimento da Educação do Campo.

A importância da Educação Escolar é visibilizada na experiência da avó analfabeta e no testemunho de quão constrangedor é não saber minimamente escrever seu próprio nome. Para além, a escola e sua formação constituíam na voz de Simone uma possibilidade concreta de aprender para exercer uma profissão, para mudar de vida.

Seu adentrar no Movimento da Educação do Campo é situado inicialmente pela inserção profissional no MEPES, por meio do trabalho na Escola Família Agrícola de Jaguaré, entretanto, este para nós foi um encontro com uma perspectiva que já se fazia presente em seu modo de agir e pensar, que a levou a se identificar com a disciplina na graduação de Sociologia Rural e a inserir-se no grupo capixal. Suas narrativas buscam em meio ao caminho percorrido os encontros que teve com o campo, identificado, sobretudo, neste espaçotempo produzido em retrocesso. Ao descrever a labuta da avó, o campo se descortina, com sua produção, dificuldades e sabores. Essa história a atravessa e por isso se exprime em suas palavras, ganhando sentido e produzindo sua experiência de vida e profissão como monitora da EFA.

As dificuldades profissionais de percurso, bem como, as diferentes oportunidades formativas que se deram ao longo de sua vida, começam a surgir em sua voz e nos trazem pistas significativas na reflexão acerca das condições de se formar monitor e da relação desta com a vida cotidiana da EFA. Nesta perspectiva Simone nos conta:

[...] na época que eu fui pra Jaguaré eu já tinha filho, deixei ele com o pai, com a madrinha e com a vó. O Rafael, já tinha mais de um ano, eu sei que ele ficou e eu fui! Como era provisório eu falei: _eu vou pra começar alguma coisa, depois a gente vê como faz. Eu fui, gostei do trabalho, a Jane não voltou pra a escola, então a equipe colocou se eu tinha intenção de continuar, eu disse que sim, mas que gostaria de vir para uma escola mais perto de Alegre por causa do meu filho. Aí surgiu uma vaga em Olivânia/Anchieta e eu fui pra lá trabalhar de 5ª a 8ª com matemática. Foi uma experiência muito boa apesar de ser com uma

disciplina que eu tinha dificuldade na minha vida escolar, estudantil, como desafio eu acabei aprendendo coisas que nem na escola eu tinha aprendido. Então foi uma experiência muito boa em Olivânia de 5ª a 8ª, só que eu tinha muita vontade de trabalhar com Ensino Médio por conta da formação em Agronomia. Aí surgiu depois de três anos que eu estava em Olivânia uma vaga no Ensino Médio e eu passei a trabalhar fruticultura, agroindústria, biologia e química. Depois de um certo tempo surgiu a oportunidade de vir Mimoso, onde estou até hoje. Na época eu não queria, chorei muito, gostava de Olivânia e tinha um carinho muito grande pelos estudantes que passaram lá com a gente, com os monitores e com as coisas que eu aprendi lá. Porque lá foi meu berço mesmo na Pedagogia da Alternância, em Jaguaré foi muito rápido. Eu lembro de muitas coisas de Jaguaré, mas foi uma passagem rápida, só 6 meses e a minha formação se deu mesmo em Olivânia. Foi lá que eu aprendi mesmo na prática a aplicar o Plano de Estudos, os elementos pedagógicos, a ter essa relação monitor aluno. Aí lá em Olivânia eu comecei a fazer a formação do MEPES, o meu grupo passou por várias pessoas. A gente passou por época que eram aquelas pessoas mais antigas o Mário, o Sérgio, aí depois a gente parou um tempo, fizemos alguns módulos com a Simone Poton, depois o Vandeir e depois você que chegou e nossa turma teve um sequencia, pois a nossa turma teve algumas paradas até porque o próprio Centro de Formação estava se reformulando. A formação foi muito importante, no início a gente acha cansativo, ter que sair do trabalho, ficar três ou quatro dias lá, você chega na escola tem que dar conta e quando sai também tem que deixar tudo pronto, deixa também sua família, mas depois você vai vendo que aquela formação é importante pra sua vida profissional, que a formação em serviço e inicial, faz toda a diferença. A gente percebe depois que tudo que a gente é hoje é resultado daquilo que talvez naquela hora a gente não reflita, mas depois que você volta para a escola e começa a ter um conflito, porque parece que na teoria é de uma forma e na prática é de outra, sempre tem esse questionamento. As vezes as pessoas falam: _Na teoria é de um jeito e na prática é de outro. Mas hoje eu vejo que não é. À medida que você vai vivenciando a sua prática, você vai

resolvendo também conforme as teorias que aprendeu, que você conheceu. Eu por exemplo quando fiz o magistério, eu fiz filosofia, sociologia, estrutura, só que não foi aprofundado, em Psicologia eu estudei somente Piaget e Freud, o curso era rápido, o curso normal era rápido, você não aprofundava. Já na formação inicial do MEPES eu pude conhecer as correntes pedagógicas até porque isso era muito puxado.²⁷ Antes a nossa formação era muito a questão da Pedagogia da Alternância, e aí quando você veio com uma visão de trazer toda a questão da Educação, porque no MEPES nem todos são professores, nem todos passaram por uma licenciatura, então as vezes fica uma lacuna... Quando você começa a falar sobre as correntes pedagógicas, o que cada autor contribui, quando o centro de formação traz isso para a formação é muito bom, porque aquele monitor que tem uma visão mais tecnicista, porque como eu falei que na agronomia, eu não sei hoje, mas na minha época, era muito voltado para mercado de trabalho, agronegócio, era o tecnicismo mesmo. Então assim, sai um profissional que não tem uma visão de Educação do campo e de que o campo não tem e não precisa só de conhecimento técnicos e muito menos um conhecimento voltado para o agronegócio. Ali na formação a gente pode perceber qual o papel da Educação do Campo neste processo do desenvolvimento agrícola, da sustentabilidade. Então a formação inicial foi muito importante pra mim e ainda é, porque todo ano a gente tem a formação continuada. A cada ano enriquece, apesar de na nossa vida profissional a gente não tem tanto tempo pra ler e aprofundar o que é tratado na formação, mas ajuda muito a gente na prática. Outra oportunidade que eu tive, além de todas as que o MEPES ofereceu,

²⁷ O movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) possui um Centro de Formação e Reflexão responsável pela formação inicial na Pedagogia da Alternância, bem como, pela formação continuada e por área de conhecimento dos monitores que atuam em suas respectivas escolas. Desta forma, todo professor que passa a fazer parte do corpo docente de monitores do movimento é inserido no processo formativo denominado “Formação Inicial em Serviço”. Esta formação está organizada em cinco módulos, na mesma perspectiva metodológica da Alternância dos estudantes das EFAs, de modo que os monitores passam a vivenciar a dinâmica da Pedagogia da Alternância em seus processos de formação. A descrição detalhada da “formação Inicial em Serviço” do MEPES encontra-se em nossa pesquisa de mestrado, cuja referência está no final deste trabalho.

além de eventos e participações que a gente faz, foi a Pós em Educação do Campo. Quando colocou a possibilidade de quem não tinha condições financeiras de pagar uma pós-graduação, eu falo por mim, era um sonho fazer uma pós-graduação, mas não tinha perspectiva nenhuma: primeiro porque em Olivânia é um pouco restrito a questão do transporte, se você não tem um carro você depende de ônibus. O ônibus faz um só horário, um para ir e outro para voltar, naquela época era assim, hoje talvez não. Aí para você fazer uma pós a noite fica inviável, se for no final de semana a mesma coisa, você tem que se desdobrar e além de ter que pagar. Então quando veio essa possibilidade de fazer pela UFES eu achei ótimo, fiz de tudo para ser incluída e consegui (NARRATIVAS SIMONE FERREIRA ANGELO, MIMOSO DO SUL/ES, AGOSTO DE 2013).

Quando nos propomos a pensar a formação e a profissão docente do campo, entendemos que este pensar se faz necessário num sentido mais amplo do que fazem aqueles que supervalorizam o ambiente escolar/acadêmico, a estrutura curricular e mais estritamente o espaço físico e pedagógico em que esta ocorre. E assim nos narra a monitora Simone! Embora os saberes advindos da formação acadêmica tenham um lugar importante e até se deram como definidores de sua atuação nas disciplinas de fruticultura, agroindústria, biologia e química, é na Formação Inicial em Serviço do MEPES, num primeiro momento, que articula as interrogações do fazer docente da EFA aos temas trabalhados, que a monitora encontra diálogo com o papel social da educação, em especial a Educação do Campo. Como bem nos afirma Arroyo (1999) o campo, em diferentes situações, tem mais professores preparados do que titulados, sem desmerecer, obviamente a formação que confere titulação, esta igualmente importante e concebida por nós como direito.

Nessa perspectiva, há sentidos diversos produzidos acerca dos processos formativos, que revelam uma significativa compreensão da formação para além da dimensão técnico-instrumental. Para a monitora Simone as experiências vividas nos processos formativos foram necessárias à compreensão e reflexão

acerca do fazer cotidiano das EFAs, contribuindo para construções, deveras profícuas, na relação teoria e prática.

Ao encontro do afirmado nas narrativas da professora Mônica, Simone também sente e registra em suas palavras as duras cargas do trabalho docente, que pelo acúmulo de atividades dificulta leituras e estudos no seu dia a dia. Esta é, portanto, uma realidade da profissão docente brasileira, seja na escola regular ou na Escola Família Agrícola. Dai também a importância atribuída pela narradora à possibilidade de realizar uma pós-graduação em Educação do Campo, que somada às dificuldades de acesso a um curso lato-sensu, seja pelos impedimentos de transporte ou pela dificuldade financeira, passa a ser reconhecido não como uma imposição do sistema, mas como uma oportunidade.

Em nossas compreensões visualizamos as ausências. Ausências de formação acadêmica dessa natureza, que dificilmente chegam ao professor-monitor-educador do campo e, quando chegam são celebrados como uma oportunidade concedida. Não pensemos em concessão, mas como já registrado, em efetivação de direitos.

A Especialização em Educação do Campo emerge nas falas da monitora Simone como uma oportunidade que, em nosso entendimento, carrega uma dupla importância: primeiro por se tratar de um curso de especialização lato-sensu e segundo por ser na área de atuação profissional da monitora, pois como vimos no capítulo que narra a constituição do curso, esta foi uma das primeiras experiências formativas específicas na Educação do Campo. Neste sentido, nos conta Simone:

Quando você realiza um curso que tem relação direta com o seu trabalho, você começa a refletir sobre o seu trabalho, é um exemplo do seu colega de profissão, é uma troca de experiência, é algum vídeo e você está lá no curso sempre pensando no seu trabalho, voltado para o que acontece aqui no seu trabalho. E aí a gente fica pensando: _como eu posso melhorar? _isso está acontecendo na minha realidade? E também quando você está na escola trabalhando você vê no seu fazer coisas que podem ser levadas para serem discutidas no curso, durante a

formação. Isso, por sua vez, leva a uma mudança na escola, um trabalho de formiguinha, um começa, outro faz também e passa a fazer parte das atividades da escola, são novas práticas. E nós somos movidos por essas relações, se eu faço e foi bom, meu colega de profissão também quer fazer, e isso é muito bom! Eu quero também fazer uma prática diferenciada, eu quero mostrar no meu grupo essa prática nova. Hoje tem um conflito, mas o que eu vou usar da teoria? Já escutei muito essa fala. Também já fiz essa fala. Hoje não tenho mais. _Ah ele tá falando isso porque é bonito na teoria, quero ver quando vier para a prática, né a gente ainda ouve isso. Já pensei assim, por ignorância, mas hoje não penso mais. Você resolve problemas no seu dia a dia, mas na hora você não lembra e fala: _Ah! Foi Vigotski que disse isso, no livro tal, capítulo tal... mas você resolve a situação conforme aprendeu no curso, com a experiência...com a sua formação (NARRATIVAS SIMONE FERREIRA ANGELO, MIMOSO DO SUL/ES, AGOSTO DE 2013).

As discussões de Nóvoa (1998) afirmam que o contexto atual nos impõe um movimento contraditório em relação à formação e profissionalização docente, sobretudo, pela racionalização do ensino e pelos mecanismos de vigilância e controle impostos aos professores acerca de seus saberes e fazeres, minimizando sua autonomia, este último já citado neste trabalho por (FERREIRA et al, 2012). No entanto, nos perguntamos: é possível subverter tais mecanismos? Como reconhecê-los em nossos fazeres?

Na escuta de Simone, nos alertamos mais uma vez para o sentido produzido acerca da relação teoria e prática, bem como, para a aproximação das discussões tratadas na formação com o trabalho de monitora, corroborando na importância da formação como locus de reflexão. Não se trata de uma reflexão pontuada, como se os momentos de encontro fossem momentos de reflexão e os momentos da aula como de prática, mas de reflexão enquanto processo que transita e sustenta o fazer docente da monitora. Isso, por sua vez, denuncia de certo modo uma generalização afirmativa acerca da mecanização docente. Ou seja, estamos em meio a muitos instrumentos de controle e vigilância, temos sim uma forte influência da racionalização, do cientificismo em detrimento a

muitas outras formas de agir e pensar, conforme indagamos também a partir dos estudos de Lelis (2008). Entretanto, na contramão deste processo emergem as rupturas que se produzem nos processos de reflexão que potencializam os sujeitos a empreenderem novos fazeres, a arriscarem ... experimentarem... sentirem... é neste processo que entendemos se situa a formação, ela não é um resultado, uma consequência, mas um movimento dinâmico, processual, vivo.

Nesta perspectiva, retornemos a Benjamin (1994) e a Larrosa (2002) e pensemos a formação docente como experiência-sentido, que se contrapõe à formação por acúmulo de informações e ainda, como compartilha Simone ao encontro de Benjamin (1994), uma formação que se produz na experiência coletiva, pois para ela, a formação...

[...] precisa continuar sempre, pós, aperfeiçoamento, graduação, agora eu fiquei sabendo que vai ter licenciatura em Educação do Campo, acho assim tudo isso muito bom, mas não resolve por si só, só vai contribuir se a gente tiver a consciência de que não estamos fazendo esses cursos só para ter um diploma ou um certificado. A gente que é professor se compromete e pergunta: _ o que nossa profissão faz na sociedade? _O que a nossa profissão contribui para melhorar a sociedade? Então nós monitores temos que nos perguntar: _O que fazemos para melhorar a vida do grupo que a gente atua, o jovem e a jovem do campo? O que também aprendemos com eles e suas famílias? E eu penso que o curso da pós fez isso. Nossa formação foi para além dos alunos, discutimos a família, a comunidade que também se forma quando trazemos essas reflexões para nossos encontros. Aí você compartilha, pergunta, discute, troca e aprende, pois, o que aprendemos não pode ficar fechado em nós, pode ser compartilhado com o outro, discutido, precisamos partilhar nossos saberes, aprender uns com os outros. Na EFA você sabe o compromisso também é com a formação da família e isso acontece quando a gente está junto (NARRATIVAS SIMONE FERREIRA ANGELO, MIMOSO DO SUL/ES, AGOSTO DE 2013).

Nas expressões de Simone a profissão docente tem uma importante função social, pensamento recorrente dos movimentos do campo e dos processos formativos nos quais participam seus sujeitos. A formação do educador do campo, segundo Paludo e Doll (2006) coloca em pauta os problemas sociais de uma realidade cada vez mais complexa, tanto para a construção cotidiana de alternativas de superação, como para instituição de direitos e para transformação em níveis mais profundos, sobretudo, na perspectiva de colocar no centro das reflexões o ser humano, sua materialidade e o seu bem estar.

A preocupação que se presentifica na voz de Simone sobre o que se faz para melhorar a sociedade em que se vive traz subjacente a perspectiva da atuação profissional docente com vistas à transformação social. Bandeira esta erguida pelo Movimento da Educação do Campo. Portanto, pensar a formação docente do campo não é só pensar nos cursos de graduação, pós e aperfeiçoamento, ou no currículo, metodologias. É isso também, entretanto, com o objetivo de refletir as relações estabelecidas no contexto capitalista, de exploração, que formam sujeitos homens, mulheres, crianças, jovens (ARROYO, 1999).

O desafio consiste em empreender tais processos com vistas à reflexão e à produção de experiências coletivas (BENJAMIN, 1994), experiência-sentidos (LAROSSA, 2002) como o que passa aos sujeitos e sentidos (VIGOTSKI, 1943-2005) expressos em suas singularidades, de modo que a formação docente do campo se constitua como espaçotempo que nos ensina a desconstruir a lógica excessivamente cientificista e acadêmica, inaugurando novos jeitos, saberes, fazeres... O desafio, nos parece, está nos deslocamentos necessários e nos encontros que necessitam ser promovidos: academia e movimento social; professor-educador-monitor; teoria e prática; campo e cidade... não se trata de desejar promover a experiência (BENJAMIN, 1994) e o sentido (VIGOTSKI, 1934-2005), pois esses são produções subjetivas e singulares, mas de se criar nos espaçostempos da formação possibilidades de superação de uma formação mecanicista e instrumental, empreendendo desta forma uma superação da perspectiva formativa que tem invadido o campo da formação continuada no Brasil, sobretudo, por meio de programas e projetos governamentais, cujo principal objetivo é ensinar aqui e aplicar ali.

Eu fiz complementação pedagógica também em química, porque eu não tinha licenciatura. Essa foi particular. Depois que eu terminei eu tenho feito mais cursos de aperfeiçoamento e pós. Estou fazendo agora essa de gestão, por que? Porque como a gente está ligada nessa área aqui na escola com a coordenação administrativa e tem muita coisa que é nova, e eu não tenho o curso de administração, tenho na área da educação, mas da administração não e como coordenadora administrativa a gente tem que entrar numa área que eu acho que tem muito embasamento da administração, questão da relação política pública, relação movimento social e poder público, todas questões que no MEPES a gente ouve falar mas que nós precisamos aprofundar e hoje o MEPES tem uma relação com o Estado, Prefeituras, Assembleia Legislativa, deputados, emendas parlamentares, então como se diz, o MEPES está se transformando num movimento muito grande, não é mais aquele MEPES como aquele de quando eu estava em Olivânia. Hoje é preciso se profissionalizar mesmo, não dá para você ter relação com o município estamos aqui, fazemos um movimento diferente... você tem que ter uma linguagem voltada para o setor público e esse curso quando eu vi o edital eu vi que tratava de questões políticas, economia aí eu falei vou enfrentar esse desafio. É claro que ele é bem diferente da pós em educação do campo.

Como monitora eu trabalho com primeiro ano química, trabalho o segundo, terceiro e quarto ano Planejamento e projeto, então assim as duas funções aí acaba que a gente fica meio sobrecarregada. Acho que hoje é um desafio para o MEPES, são muitas funções, muitos afazeres, e você tem que dominar muitas áreas, é a questão da educação, a questão técnica, então o monitor é um profissional, um professor um monitor que está aqui que dá aula de Português, de geografia que nunca viu nada ligado a área técnica ele tem que aprender, mesmo não tendo curso ele aprende no dia a dia, com os estudantes que trazem as questões ligadas a agricultura, ele compartilha com os técnicos da equipe, então ele acaba aprendendo. Hoje a gente tem professor Fabricio, por exemplo, é o professor que tomou a frente do uso das

caldas alternativas na escola, então ele é da área de português, nunca fez curso técnico e ele que acompanha, aplica, faz a calda com os meninos e a Verônica que é da área de história trabalha com o setor horta, então assim, o trabalho do monitor é muito rico, para a pessoa que quer aprender é muito bom. Acho que a escola família te dá uma dimensão grande de atuação, porque você vê que a agricultura não é apenas a produção, ai você tem que entender do lado da produção, do lado da organização social daquele grupo que você trabalha. Você tem que entender das questões espirituais que no campo são bem diferentes do que na cidade, muitas vezes o momento de encontro da comunidade rural é o momento da missa, da festa religiosa que todo mundo se envolve e você tem que ter uma abertura também para isso. Eu acho que é uma vivência única, uma experiência única você trabalhar assim na Escola família, acho que pra vida da gente... eu falo que hoje se eu tivesse que trabalhar em outra escola que não tivesse todo esse contexto como seria a minha atuação. Por outro lado, eu acho que pra escola que se um dia receber um monitor que veio de Escola Família, acho que pra ela vai ser uma riqueza muito grande, porque vai ser um profissional que vai conseguir integrar coisas que para outros professores na formação acadêmica deles não tiveram.

Eu vejo também que hoje não tem essa coisa mais tão forte de campo e cidade, acho que cada vez mais os espaços estão integrados. O problema da integração é quando um grupo perde as suas características para se adaptar a outro. Mas o grupo ficar isolado de um lado e outro grupo de outro isso não é bom, isso não traz conhecimento. O bom é se as culturas se integrassem e o que tem de bom aqui vamos trazer para discutir aqui e o que tem de bom aqui vamos levar, porque aqui também tem coisas boas. A cidade tem internet, meios de comunicação, então vamos levar isso para o campo também. Tem o teatro, tem o cinema, vamos levar para o campo, essa dinâmica campo e cidade não vai acabar, o campo vem pra cidade e a cidade vai pro campo e se não tiver essa interação eu acho que Pedagogia da Alternância tem muito a contribuir com o diálogo dessas realidades.

Acho que temos muito a contribuir e a aprender para melhorar a vida de todo mundo, porque quem está no campo daqui a pouco... ninguém está preso no campo, pode vir para a cidade e quem está na cidade muitos estão fazendo esse caminho de volta (NARRATIVAS SIMONE FERREIRA ANGELO, MIMOSO DO SUL/ES, AGOSTO DE 2013).

E com as palavras expressas acima, Simone vai finalizando sua narrativa de vida e profissão docente na Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul. São tantas as questões que permeiam sua história e que ecoam como reflexões que envolvem o trabalho, a formação, as relações interpessoais, sociais e econômicas que exprimem em sua narratividade a visão de mundo e os sentidos que a atravessam. Com palavras carregadas de uma perspectiva política e emancipatória, traz à conversa o pensamento Freiriano quando nos rememora que não se ensina e aprende somente com as palavras, mas com o outro, no fazer. Pensamento este que alimenta as discussões formativas de monitores, alunos e famílias do Movimento da Educação do Campo e que encontra eco na militância, na luta de seus sujeitos.

As peculiaridades do trabalho da Escola Família Agrícola impõem a busca pela formação, seja esta institucional ou não. Num fazer pedagógico em que os lugares marcados são desafiados constantemente ao deslocamento, seja na atuação das disciplinas e/ou áreas do conhecimento ou na atuação na propriedade da escola/comunidade, o monitor sente-se desafiado a buscar e aprender. É nesse buscar e deslocar, que se dá também a formação docente. Assumir um novo fazer nos oportuniza novas aprendizagens, nos leva a intercambiar experiências e a produzir saberes.



Visita a propriedade da escola

Fonte: arquivo da pesquisadora

Embora pareça contraditório, ao mesmo tempo em que há um questionamento em relação às novas demandas de trabalho docente nas EFAs do MEPES e um acúmulo de funções, pois não existe nesta realidade um professor para cada disciplina como na escola regular, o desafio de assumir outras disciplinas se configura em novas aprendizagens, pois rompeu com lugares tradicionalmente ocupados em determinação da formação inicial do docente. Esta ruptura se constitui, em nosso entendimento, como potencializadora da formação, pois desafia a nova aprendizagem e atuação profissional, o que permite ao monitor construir processos identitários múltiplos, a dialogar com o monitor que no ano anterior assumiu a função que hoje ele ocupa. Possibilita o trabalho em equipe e o aprender com seus pares de profissão.

A perspectiva da profissionalização docente do campo está atrelada às novas demandas de trabalho e das relações interinstitucionais. Durante muitos anos, o MEPES estabeleceu uma relação com o poder público a partir de convênios e acordos, sem grandes exigências, baseado, sobretudo, na seriedade e transparência do movimento. Entretanto, a nova legislação que regulamenta as

entidades filantrópicas, em especial sua contabilidade, bem como, os novos mecanismos que regulam o repasse de recurso público e sua gestão, condicionaram o movimento a se adequar, pois sem esta, não seria mais possível estabelecer convênios para sua manutenção. É nesse sentido, que Simone coloca a urgência da profissionalização, esta vinculada à formação para o novo trabalho que emerge dessas exigências. Discutir profissionalização do monitor no MEPES é um desafio, pois o movimento nasce sob a égide do voluntariado e sacerdócio e até hoje carrega, em muitas questões, esse discurso. Compreender este processo é fundamental, conforme expresso no diálogo com Simone [...] *“MEPES de hoje não é mais aquele MEPES de quando eu estava em Olivânia”*, e traz para o cenário o compromisso de pensarmos a profissionalização docente do campo em suas especificidades de atuação. Portanto, o desafio é também pensar em processos formativos de monitores, professores e educadores que problematizem a profissionalização a partir das demandas do mundo do trabalho, mas que transcenda a esta perspectiva, compreendendo os demais fios que atravessam a profissão docente, como a organização, autonomia, saberes.

Como nos afirma Benjamin (1994, p. 215) é comum aos narradores a “faculdade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens”, nos envolvendo em suas histórias e nos levando nessa experiência coletiva a este movimento. A linearidade embora presente na narração dos fatos deu lugar à riqueza das palavras e dos sentidos que ambas produzimos nesse diálogo. O sentimento de singularidade, complementariedade e interdependência das relações campo e cidade, bem como, o reconhecimento atribuído ao seu trabalho de monitora ressaltam em suas últimas palavras como compromisso de seu fazer no mundo. Este, portanto, é um legado desse diálogo, que entre outros, subjaz a discussão acerca da formação docente do campo, que não é pontual, mas que se faz no Movimento de Educação do Campo e que, em vias de construção, encontra como podemos ver, grandes e significativas possibilidades na escuta de seus sujeitos.

5.3 DIÁLOGOS NO CAMPO DE PINHEIROS: COM A VOZ A EDUCADORA EDNÉIA

Cântico da Rotina

Todo trabalhador tem direito a bocejar; todo trabalhador tem direito a ganhar flores; todo trabalhador tem direito a sonhar; todo trabalhador tem direito a ir ao banheiro; todo trabalhador tem direito a manteiga no pão; todo trabalhador tem direito a promoção; todo trabalhador tem direito a ver o por do sol; todo o trabalhador tem direito a um cafezinho; todo trabalhador tem direito a ler um livro; todo trabalhador tem direito a um rádio a pilha; todo trabalhador tem direito a sorrir; todo trabalhador tem direito a ganhar um sorriso alheio; todo trabalhador tem direito a ficar gripado; todo trabalhador tem direito a peru de natal; todo trabalhador tem direito a festa de aniversário; todo trabalhador tem direito a jogar pelada; todo trabalhador tem direito a dentista; todo trabalhador tem direito a nadar nas nuvens; todo trabalhador tem direito a tomar sol; todo trabalhador tem direito a sentar na grama; todo trabalhador tem direito a viagem de férias; todo trabalhador tem direito a catar conchas numa praia; todo trabalhador tem direito a dizer o que pensa; todo trabalhador tem direito a saber porque trabalha; todo trabalhador tem direito a se olhar no espelho; todo trabalhador tem direito a seu corpo e sua alma. (Ana Miranda)

Enquanto aguardava encerrar a reunião da equipe de educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Margem do Itauninhas” do assentamento Nova Vitória, localizado em Pinheiros/ES, andei pelo curto corredor que dividia as salas adaptadas e encontrei-me, em meio às obras de Paulo Freire e às cartilhas do MST, com os versos de Ana Miranda. Li e pensei: quem é Ana Miranda? Seria uma mãe, educadora, educanda, dirigente do movimento, pesquisadora? Folhei as páginas e não encontrei nada que remetesse à sua biografia. Centrei-me então nas suas palavras, expressas na sutileza do gênero poético e no pensamento de ordem dos expropriados. Com uma escrita sem grandes requintes linguísticos, Ana Miranda denuncia a ausência dos direitos dos muitos trabalhadores, como também, vividos por aqueles educadores que encontrava naquela manhã. Numa estrutura física precária, em um galpão de amontoados de carteiras, livros, estudantes, prateleiras e mesas, estavam os trabalhadores da Educação do Campo. Reunidos, discutindo e planejando a semana de trabalho. Poderíamos então acrescentar no poema de Ana Miranda: todo trabalhador tem direito a condições adequadas de trabalho; todo trabalhador tem direito a não ouvir o que o outro está ensinando/aprendendo

na sala ao lado; todo trabalhador tem direito a água; todo trabalhador tem direito... e esse é o espaçotempo de vida e trabalho dos educadores do Movimento Sem Terra, seja nos acampamentos ou assentamentos, a situação de precariedade se faz presente em grande parte dessas realidades, suprimindo deste seus direitos.

Nesta ocasião, a escola do assentamento Nova Vitória havia sido interditada por problemas na estrutura física e as aulas estavam acontecendo num galpão, este com duas salas de aula separadas por madeirite e um espaço de reuniões, cozinha, sala de professores e tudo mais que poderia ser feito ali! A situação se apresentava de forma difícil para os educadores, no entanto, o trabalho prosseguia com afinco. Alunos chegando, educadores reunidos, salas preparadas, coleta seletiva, pais tirando dúvidas junto aos educadores. Ao redor as moradias das famílias, igreja, um campo de futebol, aonde já tinha uma turminha realizando aulas de Educação Física, trabalhadores labutando e apesar de estarmos em outubro e no extremo norte do Espírito Santo, o vento que sentíamos era frio, o que nos proporcionava uma agradável fresca. Enfim, as fotos não são capazes de traduzir o que busco descrever nesta breve introdução, mas contribuem para presentificar o que expresse. Mais ou menos assim:



Figura: Educandos chegando para uma sessão na escola e outros em aula no campo de futebol.

Fonte: arquivo da pesquisadora (2013)

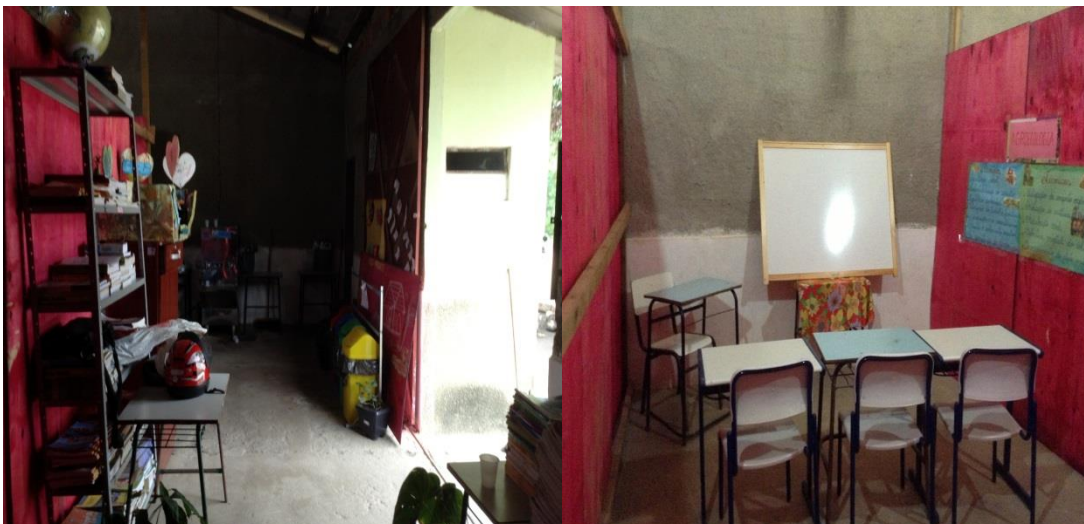


Figura: Corredor e sala de aula

Fonte: arquivo da pesquisadora (2013).



Figura: Coleta seletiva na escola e moradias próximas

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2013)

Num diálogo que se abriu pelo reconhecimento entre Edneia e eu, de outros encontros e formações, abraços e expressões de espanto, pois minha ida até o assentamento havia sido mediada pela coordenadora pedagógica Gildete e eu não sabia bem quem era a educadora que iria conversar comigo e contar sua trajetória de vida e profissão docente no campo. Quando lá cheguei,

reencontrei Ednéia, companheira de formações e isso favoreceu minha chegada e nossa conversa. Ao mesmo tempo, Ednéia não me aguardava para aquele dia, desencontros que ocorreram, mas, este fato não impediu nosso diálogo. Sentamos na varanda da escola interdita e conversamos. O diálogo, aberto pela sua história de vida e relação com o campo, traz na sua narratividade o que Josso (2004), afirma ser uma “*experiência referencial*”, pois esta se constitui num marco referencial em sua vida pessoal.

A minha experiência de vida sempre foi com o campo, eu vim pra cá com 9 anos de idade. Meu pai militante recebeu o lote e trabalhava aqui no assentamento e a gente ficou na cidade até construir a casa aqui. Eu estudava então na cidade. Então com nove anos eu vim estudar na escola do campo, meu professor daquela época hoje é o meu colega de trabalho, o Antônio Carlos e às vezes a gente até brinca, como que a história da gente está relacionada... está vinculada! E vim pra cá foi muito bom, eu logo me identifiquei e gostei, não me vejo morando em outro lugar que não seja no campo. Aqui é o meu lugar, é uma comunidade onde todo mundo se conhece, mesmo que tenha dificuldades na relação comunitária, isso é comum mesmo, apesar de todas as dificuldades que a gente vivencia, aqui é uma comunidade tranquila. Eu cresci aqui, são 27 anos de existência desse assentamento, vai fazer 28 em março do ano que vem (2014), então eu sou fruto dessa história, no contexto da educação eu fiz parte dos anos iniciais aqui, mas depois eu tive que ir para Pinheiros de novo, pois não tinha a segunda parte do Ensino Fundamental e nem o Ensino Médio, fui estudar na escola tradicional e depois eu comecei trabalhando aqui. Aconteceu que a professora que trabalhava aqui se desvinculou e eu, por ser filha de assentado e por estar integrada à vida da comunidade eu comecei a trabalhar aqui, isso em 1997, com 17 anos, eu estava concluindo o magistério e comecei a trabalhar e é claro a questão pedagógica no início eu tive dificuldades. Quando eu comecei a trabalhar aqui era naquela estrutura lá embaixo, onde hoje é a creche. Era uma estrutura muito precária, quando começava a chuva a gente tinha que parar, porque molhava tudo. Era uma escola multisseriada e eu trabalhei

onde eu estudei. Mas, viver aqui pra mim é tudo, eu tenho os meus familiares aqui. Minha mãe, minha irmã de frente então até pela janela a gente se comunica... minhas tias e toda uma convivência que temos. Tenho meus primos, Gildete é minha prima, então com eu cresci aqui os meus laços são mais do que familiares, são amigos, a comunidade. Bem eu fiz o magistério e ele te dava até um embasamento, com os estágios, mas não era uma vivência com o campo, eu estagiei em escola da cidade, tudo muito diferente, a realidade da cidade. E eu digo o que de fato contribuiu para a minha formação e para o meu trabalho aqui em escola de assentamento foi a Pedagogia da Terra, foram 4 anos de uma formação muito significativa, acho que foi a maior formação que eu tenha recebido, porque não foi a aprendizagem do pedagógico e do técnico, mas foi a aprendizagem e a convivência com as outras pessoas do movimento, pessoas de outros estados. E nesse período também eu tive muitas dificuldades porque engravidei da minha filha, quando eu ia pra lá eu tinha que carregar todas as coisas, levar ela comigo e ficava lá por 40 dias, mas ao mesmo tempo era muito significativo, uma troca de experiência muito grande. E assim eu sempre continuei em escola de assentamento, já trabalhei com história, porque eu tenho o curso de história, depois de 1ª a 4ª série e assim eu penso que o marco principal pra mim foi a graduação em Pedagogia da Terra. Em seguida eu tive oportunidade de fazer outra pós, fiz supervisão escolar, mas outra formação que veio de novo me subsidiar na área da educação do campo, foi a especialização em Educação do Campo, que foi uma experiência magnífica, de aprofundar num sentido mais real do que é a Educação do Campo, os sujeitos camponeses... (NARRATIVAS EDNEIA ROSA DA SILVA PEREIRA, PINHEIROS/ES, OUTUBRO DE 2013).

A “experiência referência” (JOSSO, 2004) se expressa em Ednéia ao trazer para o diálogo sua história de vida e estabelecer a partir dela uma relação identitária do campo com o seu fazer profissional-pessoal. São as marcas que imprimem em sua fala quem é a Edneia assentada, militante, camponesa e educadora. Deixa explícita sua origem e seu vínculo com o espaço-tempo ocupado. Num movimento contrário a muitos vividos atualmente em que a

formação leva a atuação profissional, Ednéia nos traz suas experiências formativas como consequência de seu fazer profissional, foi a docência na escola do assentamento que a impulsionou a buscar uma graduação e uma pós-graduação. Em nível de graduação, primeiro realizou a formação em História e posteriormente em Pedagogia da Terra. Em nível de pós-graduação o movimento se deu da mesma forma, primeiro em Supervisão e posteriormente em Educação do Campo. O caminho formativo trilhado nos parece reforçar sua escolha profissional, a de ser educadora do campo, o que mais adiante se coloca com maior ênfase em função dos dilemas profissionais vividos.

A vivência e a experiência do outro, compartilhada nos encontros da graduação em Pedagogia da Terra, ocupam lugar central no Sentido produzido por Ednéia sobre a formação docente, sobrepondo-se aos saberes técnicos e pedagógicos. Nos perguntamos: que espaços produzimos para a convivência nos processos de formação? Como se dão as relações de compartilhar experiências? Que espaçotempos produzimos para a escuta do outro?

Não se trata aqui de, como nos coloca Benjamin (1994), recuperar uma experiência perdida para os tempos da modernidade, mas de produzirmos uma experiência em que seja possível essa apropriação do vivido pelo outro, no sentido do compartilhar, da escuta, da produção coletiva. Como podemos produzir essas experiências nos processos de formação docente do campo? Compartilhar experiências, ou vivências como nos coloca Ednéia, é reconhecer a importância do fazer e viver do outro que existe, produz história e que me traz complementaridade, afirma e/ou refuta meus saberes/convicções.

A importância do outro, se exprime em sua narração, a partir da realização da graduação e também da pós em Educação do campo, ao reconhecer a existência da diversidade de sujeitos camponeses:

[...] assim, interessante lá é que não foi somente a questão dos Sem Terra, como a gente tinha essa oportunidade de conhecer os sujeitos camponeses indígenas, quilombolas foi fundamental também porque agente pode ampliar a visão de Educação do Campo, porque as vezes a gente se fecha no nosso mundo MST e o curso de especialização não,

ele oportunizou a gente a aprofundar no que é a educação do campo, conhecendo assim todos os sujeitos e de certa forma reforçando as nossas lutas. O movimento tem lutas integradas, seja com o MPA, com os indígenas, com os quilombolas, e o curso de educação do campo veio também neste sentido, de compreender todos os sujeitos camponeses pra construção de uma sociedade melhor, de uma realidade melhor. Então eu acredito que assim foi preponderante na minha vida, essa experiência, o contato, o próprio aprofundamento como eu já disse. A gente sabe as nossas escolas, as escolas de assentamento têm uma dinâmica muito intensa e você precisa se relacionar com a vida, com o contexto sócio cultural dos educandos né... porque eu não consigo vir aqui pra escola desvinculada da minha vida aqui no assentamento e as formações da Pedagogia da Terra e o curso de Especialização em Educação do Campo fortaleceram ainda mais esses princípios e a necessidade de conhecer o contexto sócio cultural, para que de fato a educação colha os frutos que a gente almeja. Sá assim eu acho que tem que ter identidade. A pessoa que não consegue se identificar com a proposta da Educação do Campo, com a Escola de Assentamento, não consegue ficar. Por mais que tenha o lado econômico, porque como eu já disse é uma dinâmica intensa e o educador precisa estar disposto e esses cursos que eu falei sem dúvida contribuíram muito pra isso.

Aqui a gente tem visita às famílias, tem momentos de formação com os educandos, as nossas formações a nível de setor da Educação do MST, então a pessoa tem que estar disponível a crescer, senão não consegue ficar e realizar um bom trabalho. Nós temos aqui educandos de outros assentamentos e aí o desafio é maior ainda porque nós precisamos nos deslocar e visitar essas comunidades. Temos educandos que não são filhos de assentados, mas de pequenos agricultores, então assim a Especialização em Educação do campo contribui muito nesse sentido, de ampliar a nossa visão, porque até então era muito só assentado e acampado e com o estudo na especialização sobre os sujeitos camponeses a gente passa a compreender que é possível uma escola de assentamento atender educandos que não são do assentamento, filhos

de agricultores. E assim a gente mescla o estudo, o pedagógico sem ficar preso apenas nos princípios do movimento Sem Terra, levando em consideração que existem outros sujeitos, que mesmo tendo uma proximidade com os assentados tem a sua identidade. Digamos assim a palavra que mais me marcou na especialização foi a Identidade Campesina e de como nós podemos valorizar essa identidade e neste sentido valorizar todos os sujeitos. E como a escola pode contribuir na valorização dos sujeitos campesinos, inclusive essa foi a minha defesa eu trabalhei no projeto um pouco nisso e aí me baseei na Roseli Caldart, no Edgar Kolling, na Mônica e em vários outros estudiosos que defendem essa teoria. Eu acho que escola não sendo o único espaço formativo e não é, a gente sabe que ali no futebol, você conversando ali com os vizinhos é um espaço formativo, você desenvolvendo algumas ideias isso é formativo. A escola, por outro lado, consegue aglutinar e sistematizar a formação, daí a importância de nós estarmos bem preparados para conseguirmos canalizar os conhecimentos que todos trazem, das diferentes realidades camponesas (NARRATIVAS EDNEIA ROSA DA SILVA PEREIRA, PINHEIROS/ES, OUTUBRO DE 2013).

Quem são os sujeitos campesinos? O que é Educação do Campo? O que é Escola do Campo? Vivemos no Brasil e em especial no Espírito Santo, um movimento perigoso que busca categorizar sujeitos e práticas campesinas a partir de critérios estabelecidos a priori e sob os discursos de: _ para ser considerado educação do campo é necessário haver um projeto social; _ Escola do Campo é aquela em que atua um educador e não um professor; _ Escola do campo é aquela que têm alunos filhos de agricultores: _ Educação do Campo é um movimento do MST, Quilombolas, EFAs, ECORS organizados em prol de lutas coletivas; _ O sujeito campesino não faz uso das novas tecnologias de produção; ... enfim, transita em meio às organizações e instituições uma tentativa de caracterizar um Projeto de Educação do campo, seus sujeitos e suas práticas para fins de uma política afirmativa de direitos. Não se trata aqui de refutar a ideia da Educação do Campo situar-se no âmbito das políticas afirmativas, mas de ir contra qualquer tipo de discurso e prática que marca pessoas e seus fazeres a fim de classificá-los. O movimento da

Educação do Campo, não é único, linear e homogêneo. O que temos são diferentes sujeitos, empreendendo diferentes práticas, a partir de diferentes contextos e que possuem em comum a luta e o compromisso com garantia da Educação enquanto direito humano. Aí sim, não é qualquer educação que se busca. É uma educação pautada nos princípios do Movimento nacional da Educação do Campo, como já expresso no início deste trabalho.

Ednéia denuncia a questão, problematiza e reforça a perspectiva da diversidade de sujeitos camponeses. Conhecer e reconhecer essa diversidade é permitir a desconstrução da tendência classificatória exposta acima. A força deve estar nos processos produzidos pela diversidade de saberes e fazeres dos sujeitos camponeses e na possibilidade que se abre para as lutas integradas. Trata-se de ir contra a segregação, de conviver com as especificidades dos diferentes movimentos e de dialogar, pois não há uma identidade camponesa única e uniforme, o que existem são diferentes identidades que se produzem na diversidade do que é o campo brasileiro e o campo do Espírito Santo.

Neste sentido, os estudos de Foerster (2004, 2009) têm nos ajudado a pensar as relações da Educação do Campo a partir da perspectiva da interculturalidade, esta como vimos foi atravessadora nos estudos propostos pela Especialização em Educação do Campo e emerge aqui na voz de Ednéia com o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Pensando um pouco sobre a relação trabalho na escola do assentamento e contexto social Ednéia nos traz:

Outra reflexão que eu aprendi muito, tanto na Pedagogia da Terra, quanto na Especialização em Educação do Campo é que a gente parte do contexto dos educandos, mas não fica preso nele. Porque é direito do educando ampliar, conhecer outras realidades, sobretudo, porque a gente vive nessa sociedade globalizada, as novas tecnologias estão no campo e a gente precisa saber como lidar com tudo isso no campo pedagógico. Porque a gente precisa pensar: quando a gente trabalha a vida do campo, como era antes, o uso do pilão, o fogão de lenha... será que desperta nos educandos algum saudosismo ou vontade de viver

isso, a gente vê que nem os idosos querem voltar a esse tempo porque é sacrifício e é claro que também muito dessa visão se dá por causa dos meios de comunicação e a influencia que a gente vive. O desafio então que eu acho é como a gente pode mesclar os valores camponeses, reforçando as nossas qualidades, o que temos de bom, o bate-papo, a roda de conversa, como a gente pode em meio a essa tecnologia que os jovens e adolescentes estão cada vez mais fazendo parte. Talvez este seja um grande desafio que temos e até a gente também na área da educação e como seres humanos nos vimos obrigados a nos inserir nesse mundo. Quando você chega na sala o assunto é internet, facebook, redes sociais e se você também não faz parte desse mundo e não conhece, parece que quem fica pra trás é você. Isso não quer dizer que a gente vai supervalorizar, mas é um meio termo e pensar como que a gente vai trabalhar isso no campo. Até mesmo a questão do acesso e a gente reivindica os laboratórios de informática na escola, pra que o camponês também possa se inserir, pesquisar, porque ele também tem o direito de ter isso na sua escola, que não seja também só para o educando estudante, mas pra toda a comunidade, que pode ter acesso pra vim olhar a meteorologia, pesquisar sobre as plantações, interagir.

Mas a gente também tem os problemas. Muitos problemas da cidade já chegaram ao campo: a violência, a questão das drogas, a falta de segurança, porque antes a gente ia para a cidade tranquilamente, ia a pé, quando a gente ía estudar Gildete e eu íamos de bicicleta, tinha alguns probleminhas, alguns davam susto na gente... mas hoje o problema é mesmo de furto, de sequestro. Nas nossas casas a gente teve colocar grades, principalmente porque aqui é bem próximo da cidade, Pinheirinho fica a três quilômetros e nós não estamos blindados aqui (NARRATIVAS EDNEIA ROSA DA SILVA PEREIRA, PINHEIROS/ES, OUTUBRO DE 2013).

O contexto de que fala Ednéia é o contexto que outrora se revelava dual e que, diferentemente hoje se faz a partir das relações intermediadas pelas tecnologias da informação e pelas aproximações campo e cidade, em todos os níveis. O discurso de trabalhar a partir da realidade exige um pensar sobre. O

que isso significa? De que realidade ou realidades estamos falando? Uma pista, é claro, está nos pressupostos do Movimento da Educação do Campo que afirmam a necessidade de produzir processos de ensino-aprendizagem considerando o contexto sócio-cultural-econômico dos educandos, pautado, sobretudo, em Freire (1977, 1996) que problematizou essas relações e o distanciamento imposto pela escola ao longo dos anos no que se refere aos conteúdos e sua relação com a vida e o trabalho dos educandos e que de forma muito significativa marca os processos, principalmente, de ensino da leitura e escrita a partir do universo sociolinguístico dos aprendentes. Seus pressupostos estão também no nome *Educador* adotado pelos docentes e dirigentes do movimento. Pensar ao encontro de suas proposições sem dúvida é fundamental. É também um modo de resistência e de afirmação cultural, uma vez que traz para a prática pedagógica o que foi negligenciado pelos modos tradicionais do ensino escolar.

Entretanto, partir do contexto do educando significa hoje não reduzir-se a ele, mas ampliar e estabelecer relações com outros e diversos contextos. Problematizar tais relações, distanciamentos e aproximações provocados pela materialidade do século XXI. Reconhecer as especificidades e complementaridades, essa é uma significativa pista para os processos formativos. Não fechar-se em seu mundo, mas reconhecer nossa interdependência e as transformações pelas quais passamos e com as quais nos sentimos desafiados cotidianamente.

Não há fronteira, limites, cercas. Os problemas, dificuldades e sucessos não podem ser atribuídos mais somente ao campo, como lugar tranquilo, bom de se viver, ou à cidade, como espaço da violência e do desassossego. Os espaços guardam sim as suas especificidades, não se trata de um todo homogêneo, há diferenças organizativas, culturais e econômicas, bem como, no tratamento das políticas públicas, mas há também uma relação e esta, se forja nas novas produções humanas que, em nosso entendimento, podem e devem ocupar os espaços de reflexão e formação dos sujeitos, de modo que se reconheça o processo e sua inserção neste, desconstruindo assim a perspectiva de que o homem está submerso num mundo globalizado, enredado pelas novas tecnologias e que diante disso nada pode ser feito.

Pensar em contexto então, se revela como pensar e trabalhar na perspectiva da especificidade e da complementaridade. Significa para nós pensar e trabalhar historicamente o homem, a mulher, crianças, jovens, idosos... seus modos de vida, trabalho, suas relações sociais, o espaço público, a efetivação dos direitos, a diversidade dos coletivos humanos (ARROYO, 2012) e a riqueza possível de ser subtraída das aprendizagens que se fazem ao considerarem tais contextos. Os contextos, são diversos, possuem lutas em comum e também lutas distintas.

Mais especificamente pensando nas lutas dos educadores e suas condições de trabalho, Ednéia nos conta:

Aqui nós somos reconhecidos como educadores. Na escola de Boa Esperança onde eu também trabalho eu sou chamada de professora. Mas porque aqui nós usamos o termo educador? Primeiro porque a gente segue os princípios de Paulo Freire, grande educador popular e eterno para nós, a gente se embasa muito no pensamento dele, de partir da realidade, dessa relação dialógica com o educando; de não conceber uma educação bancária, mesmo que no dia a dia isso não seja assim tão fácil e é bom a gente ressaltar isso porque seria uma ilusão eu afirmar que é tudo muito perfeito e que a gente consegue desenvolver na íntegra essa educação que a gente gostaria. Eu posso citar aqui alguns aspectos que precisam melhorar, não só nas escolas de assentamento, mas nas escolas do campo como um todo: uma das coisas é que o campo sempre foi visto como lugar de atraso e que qualquer coisa serve para o campo, qualquer escolinha serve para atender os filhos dos camponeses e assim ao longo do tempo a gente foi percebendo que é preciso lutar e lutar cada vez mais pelos acessos, primeiro para uma escola de qualidade e que também tenha condições de garantir a especificidade do campo, a infraestrutura conta muito também, porque como a gente falava não dá pra separar campo e cidade e nossos educandos sabem que na escola da cidade tem laboratórios, quadra poliesportiva e tudo isso é muito sedutor. Quem é que não gostaria de fazer uma aula de Educação física numa quadra dessas? E nós entendemos que isso não é querer demais é um direito, é

uma estrutura mínima, mas que aqui ainda não existe. Nas nossas escolas então falta uma estrutura e também temos dificuldades no pedagógico. Nós temos um coordenador, com uma carga de 25 horas que também é educador e ele precisa coordenar o pedagógico, administrativo e político da escola e além disso tem uma carga horária de educador na sala de aula, e é claro que sua função se funde e ao mesmo tempo ele não consegue fazer bem a coordenação e o papel de educador, não porque ele não quer, mas porque o acúmulo de tarefas é muito grande e a gente sente falta de ter esse acompanhamento mais pedagógico. Por mais que a gente tenha tido formação a gente precisa desse acompanhamento mais de perto e também colegas novos vão se inserindo e que precisam desse acompanhamento, de formação, mais especialização e também o mestrado que é um desejo dos educadores do campo, até porque o acesso a universidade não é tão fácil. Eu cheguei a me inscrever para o mestrado no ano passado, fiz o projeto, mas no dia da prova escrita um tio meu faleceu na Bahia e eu não pude ir fazer a prova, mas além disso eu vivo esse dilema, tenho vontade de estudar mas é muito longe, mas vou passar por cima desses desafios e no próximo ano eu vou tentar. Fiquei sabendo que talvez vai ter em São Mateus, pelo menos seria mais próximo. E se agente continua pensando no que necessitamos como educadores é sempre um dilema quando a gente defende um edital específico para atuação nas escolas do campo, porque quem mora na cidade também se sente excluído do processo, que nós temos preconceito e de que isso também é exclusão. Mas eu acho que deveria haver alguns critérios, de pessoas que tenham uma certa formação, de experiências com sujeitos camponeses, porque nas nossas escolas você não vem só para dar aulas, até por falta de outros profissionais nós somos educadores, assumimos como um todo o trabalho, saímos da sala para atender as famílias e nossa luta é pra ter mais pessoas. Na próxima quinta a gente vai estudar o edital e vamos ver se a gente consegue para o próximo ano um coordenador e um pedagogo, com uma carga horária de 40 horas, isso já foi apreciado pela SEDU, porque percebe-se que é uma necessidade, precisamos avançar nesse sentido, por, mais que aqui a gente tem o princípio da organização

coletiva até para sermos um bom educador precisamos ter mais tempo para o planejamento. Reivindicamos mais profissionais porque assim a gente pode se dedicar também mais às leituras, visitas às famílias e ao trabalho prático na escola, aprimorar as nossas aulas, buscar compreender melhor a própria situação dos educandos. A gente acredita que com mais profissionais é possível. Um exemplo conselho de escola, requer tempo, reunião, planejamento, orçamentos, compras, prestação de contas e é alguém da equipe que fica responsável o que toma tempo de seu planejamento, as vezes aula. Então assim, a gente reivindica melhores condições físicas, de trabalho, contratação de coordenador, porque não falamos diretor, essa palavra historicamente não traz um sentido muito bom ou talvez a gente precisa desmistificar um pouco essa ideia. Mas o que buscamos são pessoas que consigam trabalhar com a vida da comunidade e que consigam articular a escola também com a superintendência porque existe essa relação, muitas vezes nós nos sentimos travados, temos situações em que queremos atender melhor a comunidade, mas não podemos porque tem as exigências burocráticas, sempre somos lembrados de que somos escola estadual. Um exemplo claro é o uso da cozinha da escola. Tem uma empresa responsável pela cozinha e chega aqui e fala que a comunidade não pode usar, porque sempre a comunidade usou a cozinha para eventos, reuniões, festas e eles afirmam que não pode, vetam. Mas na hora que quebra alguma coisa aqui na escola, quem vem consertar e cuidar são os educadores, os membros do conselho da escola e pessoas da comunidade. Mas nós denunciemos isso e não obedecemos.

Outa situação complicada é a instabilidade. Porque por exemplo tem 15 anos que eu sou DT, sempre tive o sonho de me efetivar, por mais que a gente esteja aqui trabalhando todos esses anos, mas é sempre muito bom, é uma realização pessoal e profissional. E eu estou vivendo esse dilema: eu tenho até assim duas semanas para decidir se eu vou ficar em Boa Esperança, no concurso em que fui aprovada ou se eu vou pedir exoneração e permanecer aqui que é a minha escola que eu amo demais, por toda história de vida e trabalho aqui, minha comunidade...

eu assumi lá com a condição de pensar melhor até dezembro. No primeiro momento eu não quis dizer _ah! Eu não vou. Até porque eu penso que não temos que nos fechar, eu queria ver como era, ter essa vivência e avaliar. E de fato eu percebi que os dois vínculos não dá muito certo, prejudica, porque muitas atividades aqui eu acabo deixando de acompanhar e a equipe fica com falhas, porque falta gente... e esse não foi só o meu caso, tem outros colegas com dois vínculos e por mais que se esforcem ficam lacunas e isso gera um constrangimento diante dos educadores que estão aqui o dia todo. Eu falo isso também porque até setembro eu estava em tempo integral e nós questionávamos quem não podia ficar o tempo todo. Uma das coisas que eu vejo é como as escolas camponesas como a gente não consegue avançar nessas melhorias. Parece que alguns municípios conseguem garantir, pelo menos no processo seletivo e que tenha nos requisitos pra tentar valorizar quem é educador e que está ali! A gente teve um avanço no DT do estado, consideraram pelo menos a formação no Escola Ativa, alguns anos de experiência, mas em nível de concurso público ainda não. Aí eu estou neste dilema, tendendo a deixar lá pra ficar aqui, pela minha formação, trabalho, vida na comunidade, agora vou fazer o aperfeiçoamento em Educação do campo, partindo assim do princípio de que temos sempre que buscar. E se eu penso ainda do ponto de vista pedagógico, profissional e pessoal meu desejo é o mestrado. Vou reescrever meu projeto, cheguei a comprar vários livros e vou tentar e a minha proposta é estudar a reforma agrária popular. Porque a gente acredita no MST que a reforma agrária clássica, nos moldes como aconteceu em outros países está ultrapassada e que aqui no Brasil não acontece assim, esta deveria acontecer pela participação popular, pela compreensão popular, nas lutas, então o meu objetivo seria aprofundar um pouco essa questão, como seria essa reforma popular, os sujeitos camponeses, esse movimento todo, essa relação campo e cidade. E ainda como a escola pode contribuir na reforma agrária popular e algumas dificuldades que eu encontrei, inclusive conversando com os dirigentes do movimento, foi a falta de um embasamento teórico. A gente tem algumas cartilhas, que ainda é muito no campo do que a gente

quer... mas não tem ainda assim pesquisas e alguns até me desafiaram e falaram: _ é por aí, por mais que não tenha agora mesmo que vc deve buscar, porque estudar algo que já tem muito, não interessa tanto, a gente quer que se busque e se especialize na necessidade que a gente tem. O movimento trabalha muito nesse sentido. E eu vejo que a formação é isso, vai ter uma significância maior quando você busca algo que vai contribuir com a sua organização, a gente vai engendrar ali o conhecimento que vai contribuir. A nossa organização aqui no Espírito Santo, completou ontem (27 de outubro) 28 anos de existência e a gente sabe que ao longo desses anos, a nossa organização, como outras também, é movida por altos e baixos e a gente tem usado muito a palavra descênça das massas, uma palavra também questionada até que ponto há essa descênça de massa, até que ponto relacionamos ela com o contexto mesmo em que vivemos, então ao longo de 28 anos de MST no Espírito Santo, nós temos buscado aprofundar de como nós podemos melhorar, do ponto de vista produtivo, da educação, e ocupar o latifúndio do saber no campo da universidade tem sido também um dos grandes desafios pra gente, pensando no mestrado são poucas pessoas, por isso que foi motivo de grande alegria a defesa da companheira Dalva, porque pra nós não é só a Dalva que tornou-se mestre, mas é uma sem terra que ocupou a universidade que até então estava muito pra burguesia e o desafio pra nós é esse também (NARRATIVAS EDNEIA ROSA DA SILVA PEREIRA, PINHEIROS/ES, OUTUBRO DE 2013).

Num recorte mais extenso da narrativa de Ednéia, em que um assunto relaciona-se a outro, buscamos neste momento dialogar aqui com as questões centrais que perpassam o debate da formação e da profissão docente do campo.

As condições difíceis de trabalho vão ao encontro das estatísticas nacionais apresentadas no início desta pesquisa e se configuram como propulsoras da luta contra a proletarização docente e a favor das melhorias e da efetivação dos direitos. A denúncia de uma infraestrutura imprópria, a dificuldade de acesso à formação e a ausência de uma carreira profissional traz à tona a vida

docente no campo e a precariedade da profissão professor/monitor/educador. Por outro lado, a denúncia é reveladora da luta. Não há inércia ou indiferença mediante o processo vivido. Há reconhecimento e proposição de transformação, o que por sua vez, nos acena para a produção de uma profissionalização docente no campo, cercada pelas muitas ausências como as denunciadas por Ednéia, mas também propulsoras de um movimento pela melhoria das condições em que se encontram e este movimento, consciente, articulado e propositivo, caminha em nossa perspectiva, em direção ao fortalecimento da profissão docente.

A denúncia que se faz por meio da voz de Ednéia está presente nas reivindicações dos docentes do campo e movimentos sociais há anos. Se retomarmos o documento denominado *Política Educacional do Estado do Espírito Santo*, produzido em 2004, a partir de um seminário estadual de educação, entendemos que os avanços ainda são tímidos, pois há 10 anos se propunha:

-melhoria nas condições estruturais de trabalho do profissional para que possa desenvolver seu trabalho de professor e “não de provedor” no local onde está inserido; - garantia aos professores de origem e vivência rural a formação específica para trabalhar no meio rural – mesmo que já sejam graduados em todos os níveis; -garantia da formação em serviço para todos os profissionais da educação rural; - formação do professor do campo coerente com a realidade do campo; - benefícios adicionais, além de um salário digno, ao professor do campo, como por exemplo, ser recompensado em suas despesas com transporte e outros; - valorização do primeiro segmento do ensino fundamental, uni e pluri, que não tem experiência de pedagogia exitosa, mas tem uma história de valor para o homem do campo, valor que deve ser garantido, considerando o profissional desse segmento (MOREIRA, 2004, p. 166).

Passados 10 anos, o cenário atual possui avanços e permanências. Sem dúvida algumas mudanças pleiteadas foram contempladas, sobretudo, no que se refere à formação docente do campo. Entretanto, essas advindas da luta nacional *Por Uma Educação do Campo*, que contribui para a garantia da graduação em Pedagogia da Terra, formação dos professores dos anos iniciais, pós-graduação e Licenciatura em Educação do Campo. Vale destacar, como exemplo, o maior programa formativo implementado no Espírito Santo, foi

o Escola Ativa, financiado pela SECADI/MEC e executado em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo e Secretaria Estadual de Educação. Esta não foi uma resposta do governo do Espírito Santo ao exposto no documento citado, mas um fazer advindo de uma proposição nacional, o que nos revela a permanência da ausência de uma política educacional do campo do governo do Espírito Santo. Permanecem também a precariedade da infraestrutura das escolas do campo, o fechamento arbitrário das escolas multisseriadas e as dificuldades de acesso à formação.

Por outro lado, a experiência docente nas escolas do campo e as formações, que imprimem transformações nos modos de agir e pensar dos educadores e que trazem também a possibilidade de acesso à profissão docente no campo foram consideradas pela Secretaria Estadual de Educação no processo seletivo de designação temporária de professores do campo. Apesar de ainda muito tímido, este pode ser, do ponto de vista dos educadores um passo importante que confere valor às aprendizagens e experiências cunhadas pelos educadores em seus processos de trabalho, vida e formação. Exprime o sentido de reconhecimento da luta pelo estado.

A instabilidade profissional e o acúmulo de trabalho também emergem como denúncias e refletem as transformações vividas nos últimos anos, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que trouxe em seu texto novas demandas à escola, ao fazer docente, com normativas a favor da flexibilização curricular e novos parâmetros de avaliação (OLIVEIRA, 2012) e que imputam ao docente uma série de outros fazeres, estes sob o discurso da autonomia e do profissional democrático.

Além dos problemas sociais que seguramente impactam no trabalho docente, a Lei traz uma centralidade no papel do professor como um agente de resolução das questões sociais e outras exigências de caráter administrativo que repercute sensivelmente sobre a identidade e o perfil do trabalhador. Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a dar respostas às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educativas. A descentralização administrativa e financeira repercute em um maior volume de trabalho e de responsabilidade da gestão escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 23).

Como denúncia que se encontra com as narrativas de Ednéia, sobretudo em relação à inexistência de um Plano de Cargos e Salários, a pesquisa de Ferreira, Venturim e Côco (2012) acerca do trabalhador docente do Espírito Santo também afirma:

[...] 55% dos professores investigados são concursados, mas somente 46,7% disseram ser contemplados com plano de cargo e salário, o que revela a precariedade que muitas vezes a carreira docente se apresenta. Tanto o “Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos” devem tratar da organização da categoria docente em um determinado sistema educacional, a estrutura e dinâmica, os sistemas de incentivo e os dispositivos de avaliação do desempenho docente. Os sistemas municipais e estaduais de educação foram obrigados a implantar o plano de carreira com a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), instituído pela emenda constitucional nº 14/96, e regulamentado pela Lei nº 9.424/96. Com o fim do Fundef, a obrigatoriedade continuou com a edição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Lei nº 11.494/2007, de acordo com o art. 40 das Disposições Finais. Mas, os dados da pesquisa revelam que a regra não é seguida por todos os sistemas educativos (FERREIRA; VENTURIM; CÔCO, 2012, p. 31).

Não obstante, a terceirização que chega com toda força aos sistemas de ensino também se faz presente na Escola do Assentamento Nova Vitória e como um “corpo estranho”, descolado da realidade impõe aos modos organizativos do viver em comunidade, seu modelo capitalista de prestador de serviços. Esta e outras denúncias trazidas na voz de Ednéia vão ao encontro de Côco (2010) que afirma ser o campo educacional atual um cenário de um conjunto de mudanças que acarretam em perdas salariais, aumento da precarização das contratações de professores e da terceirização de muitas atividades escolares. O que por sua vez, não significa uma diminuição das atividades escolares e/ou docentes.

Nessa perspectiva, é ressaltado no diálogo a necessidade de ampliar o corpo docente da escola a partir do excesso de demandas advindas de todas essas transformações. Entretanto, a ampliação por si só não garante a melhoria do trabalho e a profissionalização docente, faz-se necessário a constante reflexão e o reconhecimento dos mecanismos que atravessam o fazer docente contemporâneo, bem como, o que subjaz os discursos legalistas e as

demandas impostas aos educadores, sobretudo, ao defendermos a especificidade como ponto de garantia do direito à Educação dos Povos do Campo. É importante problematizar que o projeto de Educação do Campo também tem demandas que contribuem para uma carga excessiva de trabalho e compromisso que se dão para além do espaçotempo da escola, que se estendem à família, que levam às estradas, viagens, reuniões... enfim, pensar na profissão docente do campo é pensar nas demandas de trabalho colocadas pelo projeto de Educação do Campo.

O reconhecimento de Ednéia acerca das dificuldades que enfrenta não a silencia diante da necessidade da formação. Esta concebida como desejo, principalmente em nível de mestrado, que elege como proposição de investigação uma situação problema enfrentada não em particular, mas pelo movimento ao qual pertence. A formação ganha um sentido de ocupação na perspectiva de se constituir como espaçotempo de estudo, pesquisa, reflexão dos problemas da coletividade. Chegar ao mestrado é ocupar o “latifúndio do saber”, palavra de ordem dos militantes que ainda expressa de forma muito significativa a denuncia quanto a ausência do professor-educador-monitor na universidade.

Formação não apenas acadêmica, mas formação no sentido de compreensão do vivido e de a partir desta a perspectiva de uma atuação intencional.

Uma coisa que eu percebo também quando a gente fala de formação e que precisamos avançar, não só a formação pessoal do educador, mas a formação com as famílias dos educandos. Porque a nossa proposta de educação tem que ser consolidada com as famílias, a escola e os educadores sozinhos não conseguem, só há êxito com a participação das famílias e porque eu estou dizendo tudo isso, porque nós temos vivido algumas fragilidades, principalmente em função do contexto em que vivemos hoje, como já falei! São muitas mudanças e como a gente lida com isso? As vezes a família entra em choque com a escola e se a gente não tiver um projeto construído em conjunto, uma parceria a escola se frustra. Não sei se você está me entendendo? Por mais que a gente tenha um projeto de educação e de assentamento é preciso

reconhecer que o perfil das famílias mudou. Muitas famílias que passaram pelo processo de conquista da Terra, do acampamento e depois do assentamento não estão mais. Outras chegaram através da compra do lote, então eles têm a visão de que são pequenos agricultores ou empresários agricultores e que estão ali para produzir e abastecer um mercado, como se estivessem ali sem nenhuma relação com o assentamento, porque não participaram desde o início. E a gente precisa rever um pouco isso. É um fato, é uma realidade que nós estamos vivenciando e a gente não sabe como lidar. Por isso eu tenho vontade de estudar essa questão um pouco mais porque é um elemento presente nesta nova realidade. Digamos assim é um novo jeito e nós precisamos aprender esse novo jeito porque é o perfil de algumas famílias e eu me pergunto: _ até onde a escola tem conseguido atingir os objetivos das famílias? Onde a gente as vezes extrapola ou a gente não chega? Precisamos considerar o lado econômico, não é que a escola é tudo, mas a escola é uma ponte que pode articular. Então quando eu falo que temos que avançar na formação das famílias é avançar na participação, na organização, nos eventos, na gestão, nas vivências cotidianas. É um desafio que a gente se depara e que a gente precisa aprofundar e uma das nossas propostas é traçar um plano de formação com as famílias, aprofundando esses aspectos gritantes e que muitas vezes a gente vai passando... passando e não consegue resolver. Então precisamos discutir e buscar como a escola do assentamento está neste novo contexto, sobretudo a nossa, com uma diversidade de estudantes de outros assentamentos, eles ficam aqui, hospedados na casa dos assentados porque a nossa escola não tem alojamento, vêm na segunda e retornam na sexta e ficam nas famílias e isso acho que era ainda o que eu gostaria de falar (NARRATIVAS EDNEIA ROSA DA SILVA PEREIRA, PINHEIROS/ES, OUTUBRO DE 2013).

Nas palavras que finalizam sua narrativa, saltam os problemas enfrentados pelas mudanças sociais e que interferem diretamente na relação da família com o projeto educacional do movimento, como a chegada de famílias ao

assentamento que ocupam a terra, mas não se integram nas lutas. Para tanto, novamente descortina-se na narrativa de Ednéia a formação como uma possibilidade de ir ao encontro, de formar militantes que apesar de não terem uma história de conquista daquele território podem fazer desta ocupação mais do que residir e prover seu sustento familiar. Nessa perspectiva, as reflexões de Caliari (2013) acerca da participação das famílias no projeto de educação do campo, nos afirma que esta pode ser potencializada, entre outros, por momentos de convivência nos espaços familiares e escolares que colaboram para a discussão e elaboração de ações efetivas de participação. Assim, a formação das famílias para o envolvimento e compromisso com o movimento se faz no processo de participação. Esta, por sua vez, vai ao encontro da compreensão da militância como processo formativo, é na participação, na dinâmica do movimento, nos processos de reflexão, planejamento, ocupação da terra que se enredam a formação das famílias.

O trabalho de formação das famílias também têm suas raízes em Paulo Freire e seu compromisso com a alfabetização das massas, afinal o Espírito Santo carrega a triste estatística de possuir a maior taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais da região sudeste, 6,7% enquanto que o percentual da região é de 4,8%.²⁸ É claro que o compromisso transcende a aprendizagem das primeiras letras e se sustenta nos pressupostos de uma Educação para a organização, contra alienação do trabalhador e a favor da luta em prol de um projeto de nação, por meio da efetiva garantia dos direitos a todos os cidadãos (MOLINA, 2006). A formação ganha sentido ao viabilizar a tomada de consciência do papel de cada um no movimento social, como expresso, “*o educador sozinho não dá conta*”, é necessário reconhecimento da importância do projeto educativo empreendido naquela realidade, adesão a este e envolvimento. A ausência das famílias neste processo também contribui para o excesso de trabalho dos educadores e sem dúvida, fragiliza a ação educativa e o projeto de nação que se reivindica.

Fica o desafio de trazer essa discussão para os processos de formação dos educadores-monitores-professores do campo. Trata-se de uma questão

²⁸ Dados da pesquisa nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2012.

gritante e que impõe problematizar as relações que se efetivam a partir do modelo de sociedade que se tem. Nessa perspectiva, a formação dos professores-monitores-educadores do campo não pode ser descolada dos problemas sociais vividos pelos coletivos humanos (ARROYO, 2012). Ganha sentido a formação docente que se configura como espaço-tempo de debate e que vai ao encontro das demandas de trabalho, acesso à carreira docente e formação, mas, também, ao encontro das fragilidades que ameaçam os projetos defendidos pelo movimento *Por Uma Educação do Campo*, que ameaçam as práticas de fortalecimento da coletividade e do fazer pedagógico enredado pelos educadores, militantes e famílias.

Outrossim, encerramos essas páginas com sentidos que nos passam na perspectiva do acalento e também do desassossego, que não se finda com o produzido. A inquietação inicial propulsora deste diálogo nos levou ao encontro de nossos pares. Junto a eles no diálogo que se faz por meio da fala e da escuta nos conhecemos um pouco mais e tecemos este texto. São narrativas que registram as histórias de vida no contexto profissional de uma professora, uma monitora e uma educadora, que em meio aos seus cotidianos reservaram um tempo especial para o narrar. Sujeitos que abriram não somente as portas de suas escolas, mas as suas vidas, sabores e dissabores de seus fazeres, desafios, conquistas e sentidos cunhados na produção de suas existências humanas nas condições de filhas de agricultores, docentes, estudantes, mães, esposas, militantes, trabalhadoras... Assim, cada qual com a riqueza de suas singularidades permitiu-nos viver esta experiência/sentido.

A INCONCLUSIBILIDADE E O NÃO ACABAMENTO COMO CONSIDERAÇÕES

Uma só voz nada termina, nada resolve.

*Duas vozes são o mínimo de vida,
o mínimo de existência (BAKHTIN, 2008, p. 239)*

Como conceitos vinculados à polifonia de Bakhtin (2008), a inconclusibilidade e o não acabamento tomam parte das considerações finais deste trabalho, no sentido de pensar, problematizar, interrogar e porque não afirmar, a partir das narrativas e dos diálogos das diferentes vozes desta pesquisa o que produzimos neste processo, marcando nessas primeiras linhas nossa condição de sujeitos histórico-sociais, produtores de um saber polifônico, provisório e inacabado.

Realizar esta escrita é deveras estimulante, uma vez que sentimos reluzir em nossa mente e em nossos registros as diversas apropriações e sínteses que fomos produzindo ao longo da pesquisa. Por outro lado, é também desafiante como tentativa de expressar-se, pois os limites de nossa própria capacidade com certeza não conseguirão traduzir na sua totalidade nossas indagações, problematizações e aprendizagens que se deram ao longo deste percurso investigativo.

Promover uma escuta dos sentidos produzidos pelos professores-educadores-monitores do campo acerca da formação e sua interface com a profissionalização docente do campo, nasce como motivação a partir de nossas vivências cotidianas de trabalho e estudo junto aos nossos companheiros. A palavra desassossego, usada no início deste trabalho traduz bem o que nos impulsionou: o desassossego que nos levou em busca do diálogo com o outro. O desejo de conversar com docentes de diferentes experiências educativas do campo acerca da formação e da profissão. Movidos por este desejo vimos ao longo dos estudos das disciplinas do doutorado, no processo de qualificação I e qualificação II da pesquisa e em especial, a partir

das conversas com nosso orientador que, embora demarcássemos nossa busca a partir da relação formação e profissão, muitos outros fios emergiram neste processo, uma vez que sua complexidade demanda questões objetivas e subjetivas que se presentificam nas diferentes realidades do campo e das suas práticas educativas. Como se um assunto puxasse o outro ou como se um fio se entrelaçasse a muitos outros.

Nessa perspectiva, nosso itinerário foi sendo produzido a partir dessa questão em diálogo com outras tantas que emergiram no percurso, mostrando-nos que por mais didáticos que desejássemos ser, algo nos escapa e nos leva ao caminho que se constrói ao caminhar. É nessa perspectiva que aqui trazemos nossas considerações.

Ao nos enveredarmos em busca dos sentidos da formação para a profissão docente nos lançamos ao subjetivo, às singularidades que perpassam os sujeitos. Ao trazerem para o diálogo as questões da formação e profissão docente entrelaçadas às suas histórias de vida nos encontramos com sentidos marcados pelas experiências de estudante, filha de agricultores, professora, militante, mãe e em meio a esses nos confrontamos também com uma diversidade de sentidos produzidos no amalgamado de atravessamentos, que se deram e ainda se dão, em suas vidas. Nos encontramos então, na expressão das palavras, não com um sentido uníssono de uma professora, de uma monitora e de uma educadora, mas com uma multiplicidade de sentidos que se forjam numa perspectiva particular, subjetiva, histórico-social e cultural.

Pensar a profissão docente no campo e sua relação com a formação nos exigiu um recorte e este se fez ao elegermos o espaçotempo da especialização em Educação do Campo como locus de nossas reflexões, mas em todas as narrativas o espaçotempo proposto foi transgredido... dialogamos para além. A professora, educadora e monitora, em suas histórias de vida trouxeram para suas narrativas outros espaçotempos determinantes em sua formação profissional e estabeleceram relações de distanciamento e aproximação com formações em nível de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação. Entendemos que este transgredir, bem como outros que maravilhosamente se fizeram, ocorreram em função da proposição metodológica da pesquisa de

trabalhar com as narrativas. Ou seja, ao fazer a escolha pela escuta aberta e dialógica permitimos ao narrador e a nós uma escuta descomprometida inicialmente com o apriori (BERTAUX, 2010), o que por sua vez já abre o diálogo com o sentimento de liberdade. Embora tivéssemos uma questão problema a ser pensada, o diálogo fluiu e trouxe tantas outras questões que atravessam a profissão docente e que ecoam das práticas cotidianas das escolas e dos movimentos sociais do campo. Para além, vimos quão prazeroso é poder falar de nós, embora sejam poucos os momentos em que o fazemos e cada vez mais escassas são as pessoas dispostas a ouvir.

Ter disposição para a escuta é como aprendemos com Larrosa (2002) assumir o lugar de passividade, não uma passividade tal como a compreendemos enquanto sinônimo de inércia, mas uma passividade que se faz enquanto disposição para a escuta atenciosa do outro. “Viver a experiência como o que nos passa nos faz sujeitos da experiência que se define por sua passividade, disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 19).

Nessa perspectiva, entendemos que a passividade, abertura essencial ao diálogo não se dá na pesquisa de forma espontânea, é preciso provocá-la e buscar coerentemente condições que oportunizem as experiências produzidas nesse processo de escuta das narrativas. A liberdade para o diálogo abre portas, cria aproximações. A escolha pelas narrativas foi uma escolha intencional que promoveu o diálogo que buscávamos. Esse diálogo se fez por meio da escuta, na escrita desse texto e também se fez no espaçotempo da escola em Laranja da Terra, na Escola Família de Mimoso do Sul e na Escola do Assentamento Nova Vitória, em Pinheiros. Um diálogo que para os fins da pesquisa teve centralidade nas narrativas da professora-monitora-educadora, mas que se deu com outros tantos sujeitos da educação do campo.

A narratividade de nossa própria história de vida, escrita no primeiro capítulo, nos desafiou a reservar um tempo para nós. Vivemos sim no ativismo da sociedade moderna. Quem de nós reserva tempo para suas biografias? Pra contar histórias de sua infância aos seus filhos ou netos? Ou ainda, quem se permite o ócio da reflexão descomprometida e/ou saudosista dos tempos de outrora? As vezes até pensamos, mas não registramos. Realizar essa

proposição para nós se constituiu em rememorar e trazer para a escrita os meus próprios sentidos que, semelhantemente aos meus pares, foram se produzindo no delineamento da vida, nos sabores e também nas agruras pelas quais passamos. Permitiu-me reconhecer modos de pensar e empreender que frutificaram pelas aprendizagens e vivências na Educação do Campo.

Entendo que de fato não houve um retorno do campo para o campo, como suscitei na introdução deste trabalho, mas uma produção de minha existência que se deu nas relações produzidas por meio do trabalho, tal como aprendemos com Marx (1975). Nessa perspectiva compreendia o campo enquanto criança a partir da vida de minha família e da produção de nossa existência humana nas relações que se davam por meio da exploração da mão de obra, do uso abusivo dos defensivos químicos, pela compreensão da terra como recurso a ser utilizado para a exploração/produção/comercialização. Relação que substituiu o valor de uso pelo valor de troca (MARX, 1975), bem própria da sociedade capitalista na qual vivemos. Indagamos então: é possível produzir outras existências contrapondo-se a este modelo de sociedade? É possível produzir outro sentido para o trabalho? É possível cunhar a partir desses novos sentidos uma nova relação com a vida no campo? Sim, é possível. Reconhecer as relações que nos escravizam e que nos aprisionam ao modelo proposto é um passo significativo na produção de uma nova existência humana. É o que busca viver o Movimento da Educação do Campo e foi em meio a este movimento que produzi uma nova relação com o trabalho e a vida no campo. Não foi um ir e depois voltar, mas uma ruptura que se fez na dinâmica da vida, por meio das diferentes experiências que permitiram produzir a minha existência humana e de meus companheiros à luz de uma outra lógica, ainda sim vinculada ao modelo social e econômico vigente, entretanto, não mais fadado exclusivamente às relações de exploração, mas movidos pela crença de que é possível mudar, transformar.

Nossa concepção de Educação do Campo se faz nessa perspectiva. Como espaçotempo de conflito e luta, vai impondo-se e produzindo novas formas de existir no mundo. O movimento dos trabalhadores sem terra, como afirma Caldart (2004), se educa desde o acampamento, tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de

apropriação das conquistas de seu trabalho e continua assim posteriormente nos assentamentos que vão ocupando.

Como dialogamos com diferentes sujeitos em mais de uma experiência educativa do Movimento de Educação do Campo, vimos que a substancial marca de produção desta nova existência se faz no compromisso que se colocam os sujeitos para com o trabalho. Compromisso este que ecoou em todas as narrativas e que traduz com bastante sentido o que é ser professor-educador-monitor do campo. Não basta apenas dar aulas, ensinar o conteúdo, garantir as aprendizagens mínimas do currículo... é preciso estar comprometido com um projeto de sociedade, que se vivencia nos espaçostempos da escola, do movimento, das relações entre família, educadores, educandos, poder público.

Temos visto nesta pesquisa e em nossas itinerâncias que o compromisso não se faz homogêneo, tampouco, se é capaz de mensurá-lo, medir ou classificar quem é mais ou menos comprometido. O que vimos são pessoas engajadas de modos e jeitos diferentes neste processo. Entendemos que esta diversidade não pode ser motivo de credenciar ou descredenciar militantes, escolas e/ou movimentos, mas de reconhecermos que não há uma única Educação do Campo no Brasil, pacífica e acordada em todos os seus pressupostos e práticas. Entendemos que pessoas são diferentes e que os sentidos produzidos por elas, em suas experiências, lhes permitem formas igualmente distintas de agir e pensar. Essa diferença, em nossa perspectiva, é potencializadora, sobretudo, se intercambiada. Por outro lado, entendemos que não é toda prática pedagógica do campo que se constitui em Educação do Campo. Daí o sentido do *Compromisso*, é ele que imprime uma outra lógica à organização das escola, à relação professor x aluno, aos saberes, aos problemas do entorno da escola, à dinâmica familiar, enfim, ser e estar no movimento da Educação do Campo é ser e estar comprometido com a coletividade humana e com as transformações.

Realizar, portanto, o inventário que segue sistematizado no capítulo II deste trabalho, contribui, entre outros, para nos apropriarmos das diferentes perspectivas que atravessam as pesquisas acerca da formação do professor

no campo. Considerando, cada uma em seu tempo histórico, cunhado pela perspectiva governamental, por um lado, e pelo movimento social, por outro que fez emergir uma contraproposta educativa, endógena e ao encontro de suas demandas socioculturais e econômicas. Embora tenhamos um aumento nas produções acadêmicas acerca da Formação Docente referenciada no Movimento da Educação do Campo nos anos de 2010 e 2011, identificamos uma precariedade em relação ao número de dissertações e teses defendidas anualmente. A ocupação da temática Educação do Campo e Formação Docente ainda tem sido muito tímida nas universidades, o que por sua vez, entendemos nós, associa-se às dificuldades do professor-educador-monitor do campo ter acesso à formação em nível superior e principalmente à pós-graduação. Esse dissabor é expresso nas narrativas dos sujeitos e se ratifica nos números estatísticos que acompanham nossa pesquisa. Como então tornar academicamente investigável nossa prática formativa e profissional se ainda estamos tão distantes da universidade?

Uma expressão significativa da educadora Edneia em sua narrativa é a busca pela formação em nível de mestrado, bem como, a vitória da companheira que concluiu o mestrado no ano de 2013 que se refletiu na conquista de todo o movimento. Essa é a realidade vivida e denunciada no inventário das produções acadêmicas e também na voz dos sujeitos professora-educadora-monitora.

Destarte, a formação e a profissionalização docente como fios amalgamados, impôs-nos o desafio de compreender essa relação na história, foi o que empreendemos no capítulo III. Como a perspectiva do trabalho pautou-se nas narrativas, buscamos estabelecer com os interlocutores teóricos uma relação de autores que contam uma história, a história da profissão docente no Brasil. Ler e recontar na escrita essa história foi aprender a partir de diferentes olhares da profissão professor. Nos colocamos alguns pontos em comum, mas nos permitimos ora ir para os aspectos mais econômicos e sociais, ora para fins mais legalistas e outros ainda para nossas próprias apreensões e compreensões. Embora tenhamos realizado uma escrita linear é sabido, como bem nos afirmam Vicentini e Lugli (2009) a história da profissão docente no Brasil não se deu assim, ela é feita de avanços e retrocessos que se deram,

sobretudo, em função das grandes diferenças regionais do território brasileiro. Diferenças essas que ainda estão colocadas e que continuam influenciando as condições de trabalho do professor, o acesso e permanência na carreira, a formação em nível superior, formação continuada, organização sindical, enfim, a profissão docente brasileira.

Neste sentido, ao pensarmos a profissão docente no Brasil e a profissão docente no Campo nesta pesquisa não a pensamos como processo homogêneo, mas com caminhadas históricas diferentes. Também não temos uma única Profissão Professor. Avanços importantes se deram na tentativa de minimizar essas diferenças nos últimos anos, como o piso nacional do magistério e a dedicação de 1/3 da jornada de trabalho para planejamento, ambos implantados por meio da Lei 11.738 de 16 de julho de 2008; a formação em nível superior; formação continuada em serviço, garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; o reconhecimento da especificidade do trabalho nas escolas do campo, o que por sua vez também permitiu a elaboração de projetos de formação específica em nível superior e formação continuada, enfim, há conquistas relevantes, mas o processo é lento e os municípios, cada qual com suas justificativas, insistem em protelar o cumprimento da legislação.

Outrossim, na escuta das narrativas da professora, da monitora e da educadora do campo, no capítulo V, ao falarem de sua atuação profissional surge em comum o dissabor com a sobrecarga de trabalho. Não há uma indisposição para o fazer, mas a denúncia da ausência de mais profissionais que possam contribuir nos fazeres cotidianos da escola. A sobrecarga de trabalho, sobretudo, nas experiências da Educação do Campo, que envolve o fazer para além do espaço-tempo da escola, minimiza a reflexão e impulsiona para o ativismo, proletarizando o trabalho do educador-monitor-professor.

Não descolada da realidade maior do Espírito Santo, essa precarização não se faz apenas nas escolas do campo, mas como nos afirmam Ferreira, Venturim e Côco (2012) 55% dos docentes investigados na pesquisa citada anteriormente trabalham em mais de uma instituição de ensino. Entretanto, cabe aqui uma reflexão que traz marcas diferentes neste processo. Nas experiências do

Movimento da Educação do Campo, a sobrecarga de trabalho do professor-educador-monitor se impõe pelo compromisso de seu fazer e este não lhe traz maior remuneração salarial, ou seja, visitas às famílias, reuniões com as associações, conselhos, comitês, plantões noturnos nas EFAs, viagens de estudo, aulas teóricas e práticas, formações das famílias, trabalho prático na propriedade da escola, entre outras, são atribuições da jornada de trabalho docente no campo, que geralmente é de 40 horas semanais. Além de uma carga horária efetiva na sala de aula, que na sua maioria fica em torno de 20 a 25 horas/aula, todas as outras atividades são desenvolvidas durante o restante dos dias, semanas e meses, pois essa demarcação cronológica só existe para fins burocráticos. O fazer se dá cotidianamente, imbricando a vida profissional, pessoal e social dos sujeitos educadores-monitores-professores do campo.

Em relação aos dados apresentados na pesquisa acima, a sobrecarga de trabalho se dá em função de uma busca pela complementação salarial. A pesquisa ainda registra que 80% dos respondentes não estão satisfeitos com o salário e afirmam que este não lhes oportuniza uma vida digna.

Seja pelo compromisso com um Projeto Educativo ou pela busca de uma vida mais digna para si e sua família, o viés comum entre sujeitos docentes do Movimento da Educação do Campo e sujeitos docentes das Escolas Regulares o que está em cena é a profissão docente, suas condições de trabalho, remuneração, formação, organização e garantia de direitos. Nesse sentido, entendemos que a luta é comum e que pode ser fertilizada no intercâmbio dos saberes e fazeres, nos avanços produzidos localmente, no respeito à especificidade. Sendo assim, refletir, discutir e produzir a profissão docente deve ser um movimento contínuo e permanente, nos espaçostempos da formação, das organizações sociais e poder público, na perspectiva que considera a diversidade profissional docente que se faz no campo e na cidade.

Nesse sentido, o curso de Especialização em Educação do Campo: interculturalidade e campesinato em processos educativos, narrado em seu nascimento e desenvolvimento no capítulo IV deste trabalho, nos evidencia a ausência de uma discussão acerca das questões da profissionalização docente, sobretudo, a partir dos fios da formação, condições de trabalho e

organização. É sabido que os limites temporais e espaciais, bem como, os engessamentos curriculares condicionam a escolha do que será privilegiado na formação e o que deverá ser contemplado em outra oportunidade. Entretanto, pensando nas demandas, essa sem dúvida é uma colocada e por isso torna-se importante compor a pauta dos espaçostempos da formação do educador-monitor-professor do campo, sejam estes na parceria colaborativa (FOERSTE, 2005) com a universidade, nos processos de seus respectivos movimentos, nas formações empreendidas pelo poder público, enfim, não podemos deixar mais que este debate seja adiado. É preciso discutir a profissão docente no campo e reunir proposições que possam respaldar a construção dos estatutos socioprofissionais dos docentes camponeses, bem como, contribuir junto às instituições como o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, que em 46 anos de trabalho, ainda não garantiu aos seus monitores (professores) um “Plano de Cargos e Salários”, ficando sempre na dependência das relações de convênio com o estado. Esta relação, embora esteja amparada por decreto está sujeita a uma avaliação anual do mesmo. É o Estado quem determina quanto um monitor recebe pelo seu trabalho. Este à luz de sua racionalidade técnica e burocrática tem dificuldades de compreender a dinâmica e a complexidade que envolve o ser profissional monitor-educador-professor do campo, exigindo assim a cada ano novas comprovações mensuráveis do trabalho destes profissionais, enquadrando estas em tempos cronologicamente determinados que fogem ao fazer das Escolas Famílias Agrícolas e aos desafios que surgem em seu cotidiano.

Não obstante, a construção de uma narrativa acerca do curso de especialização e da especificidade na formação docente, foi significativa por encontrarmos movimentos propulsores da luta pela especificidade e reconhecermos nestes movimentos uma caminhada importante realizada no Espírito Santo. O que vimos é uma perspectiva processual, com momentos de maior intensidade e participação e outros com recuos, como o que sentimos hoje.

Nos últimos anos participamos de diferentes experiências educativas do campo, trabalhando como monitora nas EFAs, coordenadora do Centro de Formação e reflexão do MEPES, em projetos de extensão universitária, na

Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), na comissão que posteriormente constituiu o comitê de Educação do Campo do estado, no grupo de pesquisa Cnpq “Cultura, parcerias e Educação do Campo” da UFES, enfim, vivenciamos diferentes espaçostempos do Movimento da Educação do Campo. A partir dessas vivências vimos um crescimento significativo de projetos, programas, ações, criação de mais EFAs, Pedagogia da Alternância nas escolas multisseriadas do campo mantidas pelos municípios, oferta de formação docente em grande escala, ou seja, conquistas de um Movimento Nacional da Educação do Campo, é assim que compreendemos. Vimos também fortalecidos o trabalho de cada movimento e a produção de novas materialidades a partir do constituído na história, com novas apropriações e produções em contextos diversos. No entanto, nos chama atenção, sobretudo nesses dois últimos anos, uma frágil articulação entre as diferentes experiências do Movimento da Educação do Campo no estado e um silenciamento.

O que vimos são movimentos comprometidos com o seu fazer, produzindo e empreendendo significativos saberes e fazeres, mas cada qual muito aprisionado ao próprio movimento. As EFAs do MEPES e as Escolas de Assentamento pouco dialogam. Os docentes de escolas multisseriadas com experiências em Educação do Campo dos municípios de Laranja da Terra e Domingos Martins conhecem o fazer do MST somente a partir das leituras dos textos da especialização. Os quilombolas e indígenas cada qual em sua realidade! Neste sentido, nossa pesquisa nos mostra que há um desafio pela frente. O desafio está no diálogo, respeito, reconhecimento da diversidade e na necessidade de intercambiar nossas experiências como possibilidade de uma articulação maior, conforme preconiza o Movimento Nacional da Educação do Campo e ainda pautado na compreensão de que a força está nessa articulação e não no isolamento e credenciamento de quem é ou quem não é Educação do Campo. A força está no diálogo que denuncia, problematiza e propõe.

Nessa perspectiva, registramos a relevância dessa diversidade como fruto do trabalho do Movimento da Educação do Campo no Espírito Santo que, paradoxalmente, cunhou novas apropriações e produções materiais de práticas

pedagógicas camponesas, sobretudo, em espaços tradicionais de ensino, mas que hoje se sente desafiado a intercambiar, articular, dialogar, reconhecendo que não são apenas as EFAs, as escolas do MST, quilombolas ou indígenas que compõem o Movimento da Educação do Campo, outras emergem como fruto de todo este processo, guardando aproximações e distanciamentos que as caracterizam de acordo com suas demandas, sujeitos, realidades.

A necessidade de compreendermos essa diversidade na perspectiva da interculturalidade, tal como trabalhada na especialização, foi trazida nas narrativas da monitora Simone e da educadora Ednéia, no capítulo V deste trabalho. Ambas ressaltam a relevância do conhecimento/reconhecimento da diversidade de sujeitos e práticas camponesas existentes em nosso estado, o que por sua vez, nos aponta para uma disposição ao diálogo, condição imprescindível neste enfrentamento. Reconhecimento que se produz no conhecer e compreender, que rompe com conceitos pré-estabelecidos, que permite entender numa dimensão histórica e social o fazer dos diferentes sujeitos professores-educadores-monitores do campo. Não obstante, essa necessidade expressa por nós não se produz de forma tão natural. Ela é conflituosa e se coloca a todos. O que entra em cena como potencializador no reconhecimento da diversidade são os processos produzidos por cada um. Nessa perspectiva, como afirmado, a diferença/diversidade ganha força por se constituir em possibilidade de aprendizagem e intercâmbio das experiências e no fortalecimento das lutas comuns.

Pensando nessa perspectiva, entendemos que os atravessamentos das questões interculturais no processo formativo do educador-monitor-professor ganham sentidos que contribuem neste reconhecimento, sendo fundamentais na compreensão da diversidade que é o campo. Se o campo é diverso, plural e suas práticas pedagógicas igualmente dessemelhantes, então não podemos caminhar na proposição de uma educação “própria e apropriada” como alguns movimentos vêm proclamando. Ou ainda, afirmar que a Pedagogia da Alternância é o modelo próprio e apropriado à Educação do Campo. Esta é uma questão de discurso, pois na prática o que vimos são as diferentes apropriações, consideradas por nós não como adaptações de modelos da

Alternância, mas produções em contextos. O que questionamos aqui são os discursos repetidos sem uma reflexão de sua expressão.

A relevância da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo, para nós, é algo concreto, não se trata aqui de questioná-la. Sua práxis, mediada por novas temporalidades e espacialidades da aprendizagem não apenas oportunizou o acesso à educação escolar de jovens agricultores, mas tem nos ensinado que é possível transgredir os modelos seculares de organização da escola, universidade e fazer desta uma nova possibilidade de construção da educação brasileira, nos níveis da escola básica e também do ensino superior. O que necessita ser questionado é a imposição de modelos. Mas, afirmar que esta é uma educação “própria e apropriada ao campo” é homogeneizar o campo, pois o próprio e apropriado de Pinheiros não são os mesmos de Mimoso do Sul e estes, tampouco de Domingos Martins e Laranja da Terra. O apropriado, por sua vez, soa mais determinante e prescritivo ainda e nega as demais práticas produzidas pelos sujeitos do campo. Portanto, ratificamos que no chão da escola essa afirmativa não se materializa, pois esta é sempre uma nova produção humana. A Pedagogia da Alternância hoje em nosso estado tem contornos diversos em seus níveis de organização, formação, sujeitos envolvidos, manutenção, relação comunitária e essa produção se faz por possibilidades engendradas pelo próprio Movimento da Educação do Campo, por isso, torna-se necessário repensar os discursos que depõem contra nosso próprio fazer, revelando-se extremamente contraditórios aos propósitos que sempre acreditamos e defendemos.

Nessa perspectiva, nas narrativas dos sujeitos professor-educador-monitor, trazidas no capítulo V deste trabalho, nos encontramos com três experiências formativas do campo, cada qual com sua especificidade, de acordo com a produção de homens e mulheres de contextos diferentes, o que por sua vez reúne aproximações e distanciamentos em função dessa diversidade. Ouvir suas histórias de vida e profissão é também ouvir a história da comunidade escolar. Assim, nos embrenhamos nessa escuta, movidos por sentidos de nossas experiências e em busca dos sentidos de nossos pares. Como afirmado, a busca pelos sentidos se deu neste processo como uma busca pelo diálogo que colocou no centro da conversa a formação e a profissão docente,

trazendo uma multiplicidade de perspectivas e atravessamentos que compõem essa questão.

A formação, reconhecida por todos os sujeitos como importante e necessária ganhou sentidos diferentes na voz de cada uma. Sentidos esses expressos a partir das relações cunhadas no seio dos movimentos no qual militam, nas itinerâncias de seus percursos de vida e relação com a escola, bem como, a partir do vivido hoje no contexto da Educação do Campo.

Nessa perspectiva as relações produzidas no âmbito da formação para a profissionalização docente se dão para além da entrada na profissão. nos sentidos expressos, há consenso na importância da busca pela formação, sobretudo, em nível superior para adentrar à docência e também para manter-se nela, entretanto, os contextos formativos engendrados na perspectiva da especificidade fortaleceram a necessidade de que formações desta natureza não sejam pontuais, mas uma conquista perene. Que oportunize o prosseguimento dos estudos e das discussões que emergem cotidianamente da vida e do trabalho nas escolas do campo. Nessa perspectiva a atuação profissional impulsiona a busca pela formação como possibilidade de discutir as interrogações que são vivenciadas no chão da escola.

Outrossim, pensar os sentidos da formação na profissionalização docente é compreender que a formação de professores ganha sentido na aprendizagem profissional se vinculada à materialidade do fazer docente do campo. Os sujeitos na expressão dos seus sentidos reforçam a relevância de processos formativos em que a vivência, os saberes e experiências têm lugar. Nessa perspectiva, o movimento se faz numa lógica contrária às práticas formativas que primam apenas pelas aprendizagens técnico-instrumentais e que por sua vez, impõem aos cursistas-docentes tarefas a serem executadas na sala de aula e posteriormente demonstradas nos encontros da formação. Neste caso, a formação é para instrumentalização e a aprendizagem docente necessita ser comprovada mediante o cumprimento das tarefas. A escola, por sua vez, é o laboratório aonde se coloca em prática a teoria aprendida, validando ou refutando o aprendido. Além de todas as atribuições e sobrecarga de trabalho,

denunciados nas narrativas que aqui trouxemos, a formação neste caso passa a se constituir como mais uma.

Destacamos também em nossas escutas que o envolvimento e o compromisso, sobretudo, dos sujeitos narradores que estão diretamente vinculados aos movimentos sociais do campo, como a monitora e a educadora, são expressos em seus fazeres profissionais e na participação das formações, o que é ressaltado como necessário e também árduo, pois impõe aos docentes outras atribuições que acabam por sobrecarregar suas práticas. Nesta perspectiva, nos sentimos desafiados a pensar o compromisso e o envolvimento numa dimensão que seja força singular e coletiva dos sujeitos e que não suprima a reflexão acerca da profissão docente do campo nos espaçotempos da militância.

No diálogo com o narrado pelas professora-monitora-educadora, compreendemos que a relação formação e profissão docente se produz também nos entremeios do processo. Ou seja, os sentidos produzidos na formação para a profissão docente situam-se no movimento formativo, no deslocar, nas discussões, no relacionar das novas aprendizagens, no processo de reflexão e ação cotidiana que cada uma na sua particularidade vem produzindo. Nessa perspectiva, não há necessidade de comprovar aprendizagens, nem tampouco atribuir à escola o espaço de laboratório, mas as novas aprendizagens produzidas, ou não, vão construindo novos e outros contornos no fazer profissional docente no campo, elas passam a compor o labor docente como novas apropriações profissionais.

Discutir a produção de sentidos a partir da formação e em relação à profissionalização docente é, portanto, compreender que estes não são unânimes e/ou universais aos professores do campo. Os sentidos da formação para a profissão professor são pessoais, ligados às suas aspirações em relação ao trabalho e à carreira, fundados em suas memórias, histórias de vida e crenças no seu potencial de transformação que sua prática é capaz de empreender. Dialogar com a diversidade de sentidos que ecoam nas vozes dos sujeitos é fazer uma escuta atenciosa na tentativa de captar essa

heterogeneidade como um pressuposto fundamental nos processos de formação de professores.

Por outro lado, os diversos sentidos trabalhados nesta pesquisa à luz de Vigotski (2001) produzidos pelos sujeitos também dialogam com significados comuns à docência no campo. Há também significados (VITOTSKI, 2001) em relação à formação e a profissão no campo, tal como dialogamos nas narrativas do capítulo V e que colocam em cena a necessidade da formação continuada como direito docente e, sobretudo, como uma necessidade do trabalho.

A sobrecarga que a profissão imputa aos docentes; a relevância da organização profissional e a luta por melhores condições de remuneração e trabalho são trazidos nas narrativas como denúncia da precarização profissional e revelam a luta que se produz no campo pela profissão docente. Luta não uniforme, que se distingue em função da heterogeneidade do movimento da educação do campo no território do Espírito Santo. Entretanto, como luta pode ser fortalecida no intercâmbio, na organização dos diferentes movimentos em prol dos direitos que passam por significados comuns.

Encerrando a escrita para o momento... entendemos ainda que condições de trabalho, estatuto socioprofissional, organização e formação devem constituir-se em pauta nos processos de formação docente, contribuindo na produção de experiência/sentidos político-pedagógicos que nos impulsionem à luta por direitos. Luta esta que tem especificidades, mas que também é comum a todos os educadores, monitores, professores do campo que movidos pelo compromisso estão no campo, produzindo educação do campo e que neste processo não podem deixar de pensar na atuação docente como uma atuação que se situa no âmbito de uma profissão. Nessa perspectiva, ganha sentido, entre outros, a formação como espaço-tempo de luta, reflexão e transformação da vida docente no campo.

REFERÊNCIAS

1. ALDRIGHI, Salete Maria Moreira. **PEDAGOGIA DA TERRA: UMA ANÁLISE DO(S) PROCESSO(S) FORMATIVO(S)**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2010.
2. ALMEIDA, Célia Maria de Castro. MOREIRA, Marta Candido. **Educação Intercultural e Formação de Professores-as: Uma Experiência em Assentamento Rural**. Caxambu-MG: Anped, 2005.
3. ANDRADE, Therezinha. **O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo - Ibitité, Minas Gerais, 1956-1959**. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
4. ALVES, N. No cotidiano se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
5. ARAÚJO, Ismael Xavier de. **A Educação do Campo e a formação sociopolítica do professor: o caso da turma MAGISTERRA**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.
6. ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Brasília-DF, 1999.
7. ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
8. ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. (ORGs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
9. BATALHA, Denise Valduga. **As Concepções de Alfabetização e Letramento de duas Alfabetizadoras que atuam em Escolas do Campo no Município de Palmeiras das Missões-RS: Uma Reconstrução dos Percursos Formativos através de Relatos Autobiográficos**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.
10. BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

11. BASTOS, Valéria Aparecida. **Educação do Campo e Formação Continuada dos(as) Professores(as): as Contribuições do Projeto Político Pedagógico**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.
12. BENJAMIN, Walter. “Experiência e Pobreza”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
13. _____, W. “O Narrador”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
14. _____, W. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
15. _____, W. **Obras Escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995
16. BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: A Pesquisa e Seus Métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.
17. BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In Brait, Beth. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contextos, 2005.
18. BOLZAN, Doris Pires Vargas. RABAIOLI, Greice Ozelane. **Movimentos de Aprender a Docência. Classes rurais multisseriadas e o desenvolvimento profissional de professores**. Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação. Vitória v. 16 n. 2 Jul./dez. 2010
19. BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19
20. BRASIL, Ministério da Educação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394-96.
21. _____, Ministério da Educação – **Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília, abril de 2001.
22. _____, M. E. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, abril de 2002.
23. _____, M. E. **Referenciais Curriculares Nacionais das Escolas do Campo**. Brasília, 2004.

24. BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Tese (doutorado) – FEUSP, São Paulo, 1994.

25. BRZEZINSKI, Iria. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades.** In BRZEZINSKI, Iria. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

26. CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

27. CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: O caso de Olivânia.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

28. CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva dos Movimentos Sociais.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

29. CATANI, Denice Bárbara. **Estudos de História da Profissão Docente.** In LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

30. CÔCO, Valdete. **Auxiliar de Educação Infantil.** In: OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A.M.C. VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

31. CONSIDERA, Marcela Loivos. **“Que sejam as mães da pátria” – Histórias e Memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011.

32. CONCEIÇÃO, Darinez de Lima. **A Formação Continuada de Professores para o Fortalecimento dos Direitos dos Povos do Campo à Educação: Uma análise da Experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense.** Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará. Belém, 2010.

33. COSTA, Gilberto Ferreira. **A Construção da Identidade na Formação do Professor: Um Olhar sobre os alunos do Curso de Pedagogia da Terra da UFRN.** Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

34. CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.
35. COUTINHO, Janailton. **Experiências de formação da FETAG-RJ: educação do campo em questão.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2009.
36. CRUZ, Nelbi Alves da. TORRES, Artemis Augusta Mota. **Pedagogia da Alternância: Uma metodologia própria e apropriada das Escolas Famílias Agrícolas protagonizada pelos camponeses.** Anais do III seminário Internacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 11 1 13 de agosto de 2010. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
37. CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** LOPES. E.M.T. FARIA FILHO. L. M. VEIGA. C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 5.ed. São Paulo: Autêntica, 2011.
38. DIAS, Márcia Antônia. **A EDUCAÇÃO NO CAMPO: as especificidades da docência em duas comunidades rurais.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
39. ENGUITA, M. **A ambiguidade da docência.** Entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria e Educação. n 4. 1991.
40. EVANGELISTA, Abigail Bastos. **A Universidade e os Professores de Escolas Rurais: suas concepções e sua prática docente.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP. Campinas, 2005.
41. FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria.** In BRAIT, Beth. (Org.) Bakhtin Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
42. FARIA FILHO, L. M. VIDAL. D. G. **os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.
43. FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

44. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. (orgs.). **O trabalho na Educação Básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte/Minas Gerais: Fino Traço, 2012.
45. FERREIRA, E. B. VENTORIM, S. CÔCO. V. **O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho**. In. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. (orgs.). **O trabalho na Educação Básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte/Minas Gerais: Fino Traço, 2012.
46. FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2010.
47. FERREIRA, Vera Lúcia Campos. **A Formação Continuada de Professores na Estratégia Metodológica da Escola Ativa em Mato Grosso do Sul (2000 a 2007)**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2010.
48. FRANCO. Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na primeira república**. 2001. 297 f. Tese. (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de filosofia, Letras e História da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.
49. FRIGOTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica. Memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia editora, 2006.
50. FOERSTE, Erineu. **Parceria na Formação de Professores: do Conceito à Prática**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.
51. _____, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
52. _____, E. **Pedagogia da Terra: Diálogos entre MST e Universidade**. Caxambu: ANPED, 2005.
53. _____, E. FOERSTE, G. M. S. **Questões Culturais na Formação de Professores**. Cadernos de pesquisa em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Pedagógico. Programa de Pós-Graduação em Educação. V.7, n.14 (dez.1995).

54. _____, E. Discussões acerca do projeto político da educação do campo. In: Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; SCHENEIDER, Laura Maria (Org.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2008. n. 6, p. 75-126.
55. _____, E. **Pedagogia da terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2009. 1 CD-ROM.
56. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
57. _____, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
58. GARCIA, Carlos Marcelo. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
59. GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. 2. Ed. São Paulo: perspectiva, 1999.
60. GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
61. GATTASS, Leila Valderes Souza. **Formação de Professores e Educação no Campo: uma análise da prática pedagógica no cotidiano**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Mato Grosso. Cuiabá, 2006.
62. GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do Campo e no Campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na escola distrital padre Fulgêncio do Menino Jesus, no município de Colatina-ES**. Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.
63. GENER, Maria Isabel C. **A origem y desarrollo de las escuelas normales em Francia**. Valencia/Espanha: Promolibrio, 1985.
64. GUIMARAES, Waldenira Santos. **Programa Pró-Letramento: A Formação Continuada de professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará. Belém, 2011.
65. HARTUWIG, Adriana Vieira. **Professores (as) Pomeranos (as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana –**

PROEPO – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá-ES. Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

66. JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância.** Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

67. JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

68. LAGES, Elizabeth Dias Munaier. **Da Educação Rural à Organização Social no Campo: Ou Construindo o Diálogo em meio ao Rural nos Textos e nas Práticas Pedagógicas Desenvolvidas por Helena Antipoff e Paulo Freire.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

69. LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

70. LELIS, Izabel. **A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias.** In TARDIF, M. LESSARD, C. **O ofício de professor.** História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

71. LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Manifesto dos professores Públicos de Instrução Primária da Corte (1871).** História da Educação - RHE v. 15 n. 34 Maio/ago. 2011 p. 177-197

72. LINHARES, Célia. **Desafios contemporâneos da Educação Docente – tempo de recomeçar: Movimentos Instituintes na escola e na formação docente.** In DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

73. LOBO, Lílian Messias. **Solos e Alternâncias Educativas: Pesquisa-Ação na Formação de Educadores.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2009.

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

75. _____, M. BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalização docentes. **Revista de Ciências da Educação.** Campinas, v. 25. n. 89, p.1095-1436, Set. / Dez., 2004.

76. MARTINS, Marilda da Conceição. **A prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão: a pedagogia dos aços.** Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

77. MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo, Grijalbo, 1977.

78. MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos (terceiro). SP. Nova Cultura, 1991 (pp.166-188). MARX, Karl. **A mercadoria.** In: MARX. O Capital, tomo 1, vol 1. SP. Abril Cultural, 1983 (pp.46-78).

79. MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. 3. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p. 201-224

78. MEIRELES, Mariana Martins de. **Da Cidade para a roça: Itinerâncias e Práticas de Professores Urbanas em Escolas Rurais.** Natal-RN: Anped, 2011.

81. MENESES, Maria Adeilma. **Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Sergipe. Aracajú, 2009.

82. MERLER, Alberto (ORGs.) Et al. **Educação do Campo: diálogos interculturais em Terras Capixabas.** Vitória: Edufes, 2012.

83. MERLER, Alberto. FOERSTE, Erineu. SCHUTZ-FOERSTE, Gerda. **Educação do Campo e Culturas: Uma discussão sobre pedagogias alternativas.** In GERKE DE JESUS, Janinha. TRARBACH, Maria Aparecida (ORGs.). Introdução a Educação do Campo. Caderno I. UFES. Vitória, 2013.

84. MONTEIRO, Albêne Lis. NUNES, Cely do Socorro Costa. **Modelos Formativos e Dificuldades Vividas na Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do Campo.** Caxambu-MG: Anped, 2008.

85. MORAES, Valdirene Manduca de. **A Organização dos Espaços e Tempos Educativos no Trabalho dos Egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2011.

86. MOREIRA, Flávio. **Formação e Práxis de Professores em Escolas Comunitárias Rurais: Por uma Pedagogia da Alternância.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2000.

87. _____, Flávio. **Educação do Campo e o contexto das políticas públicas: novas perspectivas?** In ESPÍRITO SANTO. **Políticas Públicas para o Espírito Santo**. Secretaria estadual de Educação. Vitória, 2004.
88. MOREIRA, Marta Candido. **Diversidade Cultural e Formação de Professores-as: Uma experiência em Assentamento Rural**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberaba-MG. Uberaba, 2004.
89. NOGUEIRA, Delane Lima. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: Registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.
90. NÓVOA, Antônio. **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário**. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.
91. _____, A. **Professores de tempo: análise sócio-histórica da profissão docente em Portugal, séculos XVIII e XX**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v.I-II.
92. _____, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
93. _____, A. "O passado e o presente dos professores". In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992b.
94. NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.
95. _____, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
96. NUNES, Aline Silva Andrade. **PRONERA E CULTURA CORPORAL: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2010.
97. NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Políticas Educacionais e Formação de Professores no Sistema Neoliberal: Uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso- Tocantins de 2002 a 2006**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiania, 2008.

98. OLIVEIRA, D. A. VIEIRA, L. M. F. **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: resultados de pesquisa.** Belo Horizonte/Minas Gerais: GESTRADO/UFMG, 2010.
99. OLIVEIRA, D. A. VIEIRA, L. M. F. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo: conhecendo novos docentes e suas condições.** In: FERREIRA, E.B. OLIVEIRA. D.A. VIEIRA. L. F. **O trabalho docente na Educação Básica no Espírito Santo.** Belo Horizonte/Minas Gerais: Fino Traço, 2012.
100. OLIVEIRA. D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, Editora UFPR, 2010.
101. OLIVEIRA. Édna Castro de. **Os Processos de Formação na Educação de Jovens e Adultos: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.
102. OLIVEIRA. Édna Castro de. BARBOSA FILHO. Custódio Jovêncio. **Educação de Jovens e adultos e Educação do Campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação.** Inter-ação. Revista da Faculdade de Educação. UFG, v. 36, n.2. jul/dez/ 2011.
103. OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem Docente: Desenvolvimento Profissional de Professores de Classes Rurais Multisseriadas.** Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.
104. PALUDO, Conceição. DOLL, Johannes. **Pesquisa e Formação de Educadores nos Movimentos Sociais do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete. PALUDO, Conceição. DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do Campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.
105. PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Professores do Campo e a Pesquisa no Cotidiano Escolar em Mato Grosso.** Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008.
106. PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classe.** São Paulo: Pioneira, 1969.
107. PERRENOUD, Philippe. **A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor.** In: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

108. PEZZIN, Josimara. **Professores (as) Sem Terra: um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.
109. PINTO, Helder de Moraes. **A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a Formação de Professores para o Meio Rural Mineiro**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
110. PIO, Jucelia Marize. **Apropriação da Escrita no Curso de Formação de Professores de Ciência para a Educação no Campo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
111. PIZETTA, Adelar João. **Formação e Práxis dos professores de escolas de assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1999.
112. POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e Formação de Professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. In, NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1992.
113. RABELO, Josefa Jackline. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra: Para onde aponta o Projeto de Formação de Professores**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.
114. REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. 2.ed. Campinas/SP: autores associados, 1995.
115. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17 ed. revista e amp. Campinas: Autores Associados, 2001.
116. RIBEIRO. Sávia Cássia Francelino. **Semeando a Educação do Campo: a experiência da 1ª Turma de Magistério Norte/Nordeste do MST**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2003.
117. ROCHA, Maria Isabel Antunes. SALOMÃO, Mufarrej Hage. (ORGs). **Escola de Direito. Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

118. ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Aracy Alves. (ORGs). **Educação do Campo. Desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
119. ROCHA, Maria Isabel Antunes. SALOMÃO, Mufarrej Hage. (ORGs). **Escola de Direito.** Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
120. _____. M. I. A. MARTINS, Aracy Alves. (ORGs). **Educação do Campo. Desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
130. ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da Ação Docente: Aprendizagens de Professoras Leigas em Classes Multisseriadas na Escola do Campo.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2007.
140. RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **A Formação de professores de Nível Médio para o Ensino Fundamental do Campo. Conforme a Percepção dos Docentes e Discentes da I turma, na Cidade de Bananeiras.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2003.
141. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
142. ROSENO, Sonia Maria. **O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais.** Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.
143. SÁNCHEZ, Sánches Dámian. **Resistência e formação na produção do comum: o curso de pedagogia da Terra da UFES.** Tese de doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.
144. SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: Uma Análise Histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.
145. SANTOS, Fátima Maria dos. MAZZILLI, Sueli. **A Formação de Educadores Sem Terra: Um estudo de Caso.** Caxambu-MG: Anped, 2007.
146. SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Práticas de memória, narrativas da história: representações de alunos do curso de pedagogia**

para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de História. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

147. SANTOS, Glézia Kelly Costa. **As Comunidades Quilombolas do Campo em Sergipe e os Desafios da Formação Docente.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Sergipe. Aracajú, 2011.

148. SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA. J. SOUZA, R.F. VALDEMARIN. V.T. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas/SP: autores associados, 2006.

149. SEGTOWICH, Patrícia de Nazaré dos Reis. **Formação de Educadores do Campo: Contribuições para Pensar a Educação Ambiental.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

150. SILVA, Fábio Dantas de Souza. **Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educacionais.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

151. SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa Política de Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas e Seus Impactos no Cotidiano da Sala de Aula.** Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

152. SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernande da. FONSECA, Selva Guimarães. **A Formação de Professores de História e Educação Básica no Meio Rural.** Caxambu-MG: Anped, 2007.

153. SIMÕES, R. H. S. SALIM. M.A.A. **Conteúdos ensinados na Escola Normal do Espírito Santo no início do século XX: entre formação geral e a formação pedagógica.** In: SIMÕES. R.H. S. FRANCO. S. P. SALIM. M.A. A. (Orgs.). *História da Educação do Espírito Santo.* Vitória/ES: Edufes, 2009.

154. SIMÕES, Regina Helena Silva. CORREA, Rosa Lydia Teixeira. MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. (ORGs). **História da profissão Docente no Brasil.** Vitória: Edufes, 2011.

155. SMOLKA, A. L. B. Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et. al. (Orgs.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

156. SOARES, Maria José Nascimento. **O Processo Formativo-Educativo dos Trabalhadores Rurais do MST-SE: A Prática Pedagógica dos Monitores-Professores.** Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

157. SOUZA, José Boaventura de. **Escola Normal Rural de Juazeiro: uma experiência Pioneira**. Juazeiro do Norte: IPESC, 1994, (Série Monografia, nº 3).

158. SOUZA, R.F. **Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil**. In: O Legado Educacional do Século XX. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

159. SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). 2004. Universidade Federal da Bahia. 2004.

160. SOUZA, Kelly Pereira. **Luta pela Terra, Luta pela Palavra: História de Vida e Formação de duas Educadoras Populares do Campo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

161. SOUZA, Luciana Pereira. **Vidas de Professores e Práticas Significativas nas Escolas do Campo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008.

162. TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. In: revista brasileira de educação. N. 14, p. 19-34, maio/jun/jul/ago. 2000.

163. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: vozes, 2002.

164. _____, M. **Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos de uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. N.º 13 – Jan./Fev./Mar./Abr., 2000.

165. TARDIF, M. LESSARD, C. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

166. TARDIF, M. LESSARD, C. **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

167. TITTON, Mauro. **Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores do MST: Realidade e Possibilidades**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

168. TRANZILO, Paulo José Riela. **Contribuições Teóricas para a Formação de Professores do Campo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.
169. VARGAS, Luiz Carlos. **Da Luta pela Terra em Corumbá-MS à Formação dos Professores Leigos no Assentamento Taquaral**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011.
170. VICENTINI, Paula Perin. **A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL DO SÉCULO XX: SINDICALIZAÇÃO E MOVIMENTOS** IN: BASTOS, MARIA HELENA CÂMARA & STHEFANO, MARIA (ORG.) HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – SÉCULO XX. PETRÓPOLIS: VOZES, 2005, P. 336-346.
171. VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.
172. VIEIRA, Alda Aparecida. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: O Caso da UNIMONTES**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.
173. VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. “Pensamento e Palavra”. In L. S. Vigostki. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
174. VILLELA, Heloisa de O. S. **do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX**. In: STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: vozes, 2005.
175. VILLELA, Heloisa de O. S. **O mestre escola e a professora**. In: LOPES. E.M.T. FARIA FILHO. L. M. VEIGA. C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 5.ed. São Paulo: Autêntica, 2011.
176. _____, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
177. WEREBE. M. J. G. **A educação**. In. HOLANDA. S. B. História Geral da Civilização Brasileira. 6.ed. São Paulo: DIFEL, 1985.
178. WOLFF, ELIETE ÁVILA. **Fundamentos Psicossociais da Formação de Educadores do Campo**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
179. ZAKRZEVSKI, Sonia Beatris Balvedi. **A Dimensão Ambiental no Desenvolvimento Profissional de Professoras e Professores das Escolas**

Rurais. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal São Carlos. São Paulo, 2002.

180. ZANCANELLA, Yolanda. **Educação dos Povos do Campo: Os Desafios da Formação dos Educadores.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

181. ZEN, Eliézer Toretta. **Pedagogia da Terra: A Formação do Professor Sem Terra.** Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

APÊNDICE 1

Dissertações e Teses do Portal Capes - Formação do Professor do Campo– Período 2002 a 2011

Ano	Dissertação ou Tese	Título	Autor	Universidade	Área
2002	Tese	A Dimensão Ambiental no Desenvolvimento Profissional de Professoras e Professores das Escolas Rurais	ZAKRZEVSKI, Sonia Beatris Balvedi	Federal São Carlos – São Paulo	Ecologia e Recursos Naturais
2003	Dissertação	A Formação de professores de Nível Médio para o Ensino Fundamental do Campo. Conforme a Percepção dos Docentes e Discentes da I turma, na Cidade de Bananeiras	RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa	Educação
2003	Dissertação	Semeando a Educação do Campo: a experiência da 1ª Turma de Magistério Norte/Nordeste do MST	RIBEIRO, Sávia Cássia Francelino	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa	Educação
2004	Tese	A Pedagogia do Movimento Sem Terra: Para onde aponta o Projeto de Formação de Professores	RABELO, Josefa Jackline	Universidade Federal do Ceará	Educação
2004	Dissertação	Diversidade Cultural e Formação de Professoras: Uma experiência em Assentamento Rural	MOREIRA, Marta Candido	Universidade Federal de Uberaba-MG	Educação
2005	Dissertação	A Universidade e os Professores de Escolas Rurais: suas concepções e sua prática docente	EVANGELISTA, Abigail Bastos	Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP	Educação
2006	Dissertação	A Construção da Identidade na Formação do Professor: Um Olhar sobre os alunos do Curso de Pedagogia da Terra da UFRN	COSTA, Gilberto Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2006	Dissertação	Formação de Professores e Educação no Campo: uma análise da prática pedagógica no cotidiano	GATTASS, Leila Valderes Souza	Universidade de Mato Grosso	Educação
2006	Tese	O Processo Formativo-Educativo dos Trabalhadores Rurais do MST-SE: A Prática Pedagógica dos Monitores-Professores	SOARES, Maria José Nascimento	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2006	Dissertação	Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores do MST:	TITTON, Mauro	Universidade Federal da Bahia	Educação

		Realidade e Possibilidades			
2006	Dissertação	O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo - Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959	ANDRADE, Therezinha	Pontifícia Universidad e Católica de Minas Gerais	Educação
2006	Dissertação	Educação do Campo e Formação Continuada dos(as) Professores(as): as Contribuições do Projeto Político Pedagógico	BASTOS, Valéria Aparecida	Universidad e de São Paulo. Ribeirão Preto	Psicologia
2007	Tese	Fundamentos Psicossociais da Formação de Educadores do Campo.	WOLFF, ELIETE ÁVILA	Universidad e Federal do Rio Grande do Sul	Educação
2007	Dissertação	A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a Formação de Professores para o Meio Rural Mineiro	PINTO, Helder de Moraes	Pontifícia Universidad e Católica de Minas Gerais	Educação
2007	Dissertação	Formação de Educadores do Campo: Contribuições para Pensar a Educação Ambiental	SEGTOVICH, Patrícia de Nazaré dos Reis	Universidad e Federal do Pará	Educação em Ciências e Matemática
2007	Tese	Construção da Ação Docente: Aprendizagens de Professoras Leigas em Classes Multisseriadas na Escola do Campo	ROCHA, Solange Helena Ximenes	Universidad e Federal de São Carlos	Educação
2007	Dissertação	Educação dos Povos do Campo: Os Desafios da Formação dos Educadores	ZANCANELLA, Yolanda	Universidad e Federal de Santa Catarina	Educação
2008	Dissertação	Luta pela Terra, Luta pela Palavra: História de Vida e Formação de duas Educadoras Populares do Campo	SOUZA, Kelly Pereira	Universidad e Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2008	Dissertação	Políticas Educacionais e Formação de Professores no Sistema Neoliberal	NUNES, Klívia de Cássia Silva	Pontifícia Universidad e Católica de Goiás	Educação
2008	Dissertação	Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: Registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo	NOGUEIRA, Delane Lima	Universidad e Estadual do Ceará	Educação
2008	Dissertação	Vidas de Professores e Práticas Significativas nas Escolas do Campo.	SOUZA, Luciana Pereira	Universidad e Federal de Mato Grosso	Educação
2008	Dissertação	Contribuições Teóricas para a Formação de Professores do Campo	TRANZILO, Paulo José Riela	Universidad e Federal da Bahia	Educação

2008	Dissertação	Professores do Campo e a Pesquisa no Cotidiano Escolar em Mato Grosso	PANIAGO, Rosenilde Nogueira	Universidade Federal de Mato Grosso	Educação
2009	Dissertação	Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educacionais	SILVA, Fábio Dantas de Souza	Universidade Federal da Bahia	Educação
2009	Dissertação	Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	FERNANDES, Flávia Azevedo	Universidade de Brasília	Educação
2009	Tese	A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA	CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2009	Dissertação	Experiências de formação da FETAG-RJ: educação do campo em questão	COUTINHO, Janailton	Universidade Federal de Viçosa	Extensão Rural
2009	Dissertação	Solos e Alternâncias Educativas: Pesquisa-Ação na Formação de Educadores	LOBO, Lílian Messias	Universidade Federal de Viçosa	Agronomia
2009	Dissertação	A EDUCAÇÃO NO CAMPO: as especificidades da docência em duas comunidades rurais	DIAS, Márcia Antônia	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Educação
2009	Dissertação	Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN	MENESES, Maria Adeilma	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Educação
2010	Dissertação	PRONERA E CULTURA CORPORAL: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão	NUNES, Aline Silva Andrade	Universidade Federal do Maranhão	Educação
2010	Dissertação	A Formação Continuada de Professores para o Fortalecimento dos Direitos dos Povos do Campo à Educação: Uma análise da Experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense	CONCEIÇÃO, Darinez de Lima	Universidade Estadual do Pará	Educação
2010	Dissertação	Práticas de memória, narrativas da história: representações de alunos do curso de pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de História	SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos	Universidade de São Paulo	Educação
2010	Dissertação	Aprendizagem Docente: Desenvolvimento Profissional de Professores de Classes Rurais	OZELAME, Greice Rabaiolli	Universidade Federal de Santa Maria	Educação

		Multisseriadas			
2010	Dissertação	A Educação do Campo e a formação sociopolítica do professor: o caso da turma MAGISTERRA	ARAÚJO, Ismael Xavier de	Universidade e Federal da Paraíba	Educação
2010	Dissertação	Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas	Ferreira, Lúcia Gracia	Universidade Estadual da Bahia	Educação
2010	Dissertação	A prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão: a pedagogia dos aços	MARTINS, Marilda da Conceição	Universidade e Federal do Piauí	Educação
2010	Dissertação	Pedagogia da Terra: Uma análise do (s) Processo (s) Formativo (s)	ALDRIGHI, Salete Maria Moreira	Universidade e de Brasília	Educação
2010	Dissertação	O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais	ROSENO, Sonia Maria	Universidade e Federal de Minas Gerais	Educação
2010	Dissertação	A Formação Continuada de Professores na Estratégia Metodológica da Escola Ativa em Mato Grosso do Sul (2000 a 2007)	FERREIRA, Vera Lúcia Campos	Universidade e Católica Dom Bosco	Educação
2011	Dissertação	A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: O Caso da UNIMONTES	VIEIRA, Alda Aparecida	Universidade e de Brasília	Educação
2011	Tese	Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: Uma Análise Histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo	SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos	Universidade e Federal da Bahia	Educação
2011	Dissertação	As Concepções de Alfabetização e Letramento de duas Alfabetizadoras que atuam em Escolas do Campo no Município de Palmeiras das Missões-RS: Uma Reconstrução dos Percursos Formativos através de Relatos Autobiográficos	BATALHA, Denise Valduga	Universidade e Federal de Santa Maria	Educação
2011	Tese	Da Educação Rural à Organização Social no Campo: Ou Construindo o Diálogo em meio ao Rural nos Textos e nas Práticas Pedagógicas Desenvolvidas por Helena Antipoff e Paulo Freire	LAGES, Elizabeth Dias Munaier	Universidade e Federal de Minas Gerais	Educação
2011	Dissertação	As Comunidades Quilombolas do Campo em Sergipe e os Desafios da Formação Docente	SANTOS, Glézia Kelly Costa	Fundação Universidade e Federal de Sergipe	Educação

2011	Dissertação	Programa Escola Ativa Política de Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas e Seus Impactos no Cotidiano da Sala de Aula	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo	Universidade e Federal do Pará	Educação
2011	Dissertação	Apropriação da Escrita no Curso de Formação de Professores de Ciência para a Educação no Campo	PIO, Jucelia Marize	Universidade e Federal de Minas Gerais	Educação
2011	Dissertação	Da Luta pela Terra em Corumbá-MS à Formação dos Professores Leigos no Assentamento Taquaral	VARGAS, Luiz Carlos	Fundação Universidade e Federal de Mato Grosso do Sul	Educação
2011	Dissertação	Que sejam as mães da pátria” – Histórias e Memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo	CONSIDERA, Marcela Loivos	Fundação Universidade e Federal de Mato Grosso do Sul	Educação
2011	Tese	Realidade da Educação do Campo e os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva dos Movimentos Sociais	CARVALHO, Marize Souza	Universidade e Federal da Bahia	Educação
2011	Dissertação	A Organização dos Espaços e Tempos Educativos no Trabalho dos Egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo	MORAES, Valdirene Manduca de	Universidade e Tuiuti do Paraná.	Educação
2011	Dissertação	Programa Pró-Letramento: A Formação Continuada de professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA	GUIMARAES, Waldenira Santos	Universidade e Estadual do Pará	Educação

APÊNDICE 2

Síntese Sobre as Produções acerca da Formação do Professor do Campo nos últimos 10 anos, por ordem cronológica.

Documento-Evento	Título do Trabalho	Autor (a)	Ano
Dissertação PPGE-UFES	<i>Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamento: A Experiência do MST no Espírito Santo</i>	Adelar João Pizetta	1999
Dissertação PPGE-UFES	<i>Formação e Práxis dos Professores em Escolas Comunitárias Rurais: Por uma Pedagogia da Alternância</i>	Flávio Moreira	2000
Anped	<i>Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST</i>	Erineu Foesrte	2004
Anped	<i>Educação Intercultural e Formação de Professores: uma experiência em assentamento rural</i>	Célia Maria de Castro Almeida e Marta Candido Moreira	2005
Dissertação PPGE-UFES	<i>Pedagogia da Terra: A Formação do professor Sem Terra</i>	Eliézer Toretta Zen	2006
Caderno CEDES	<i>Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo</i>	Miguel Conzalez Arroyo	2007
Anped	<i>A formação de educadores Sem Terra: um estudo de caso</i>	Fátima Maria dos Santos e Sueli Mazzili	2007
Dissertação PPGE-UFES	<i>Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância</i>	Janinha Gerke de Jesus	2007
Dissertação	<i>Professores (as) Sem Terra: um estudo sobre práticas</i>	Josimara Pezzin	2007

PPGE-UFES	<i>educativas do MST</i>		
Anped	<i>A Formação de Professores de História e a Educação Básica no Meio Rural</i>	Astrogildo Fernandes da Silva Junior e Selva Guimarães Fonseca	2007
Anped	<i>Modelos Formativos e Dificuldades Vividas na Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do Campo</i>	Albêne Lis Monteiro e Cely do Socorro Costa Nunes	2008
Revista Pró-Discente	<i>Movimentos de Aprender a Docência: Classes Rurais Multisseriadas e o Desenvolvimento Profissional de Professores</i>	Doris Pires Vargas Bolzan e Greice Ozelane Rabaiolli	2010
Anped	<i>Da Cidade para a Roça: Itinerâncias e Práticas de Professoras Urbanas em Escolas da Roça</i>	Mariana Martins de Meireles	2010
Dissertação PPGE-UFES	<i>Professores do Campo e no Campo: um estudo sobre Formação Continuada e em Serviço na Escola Distrital Padre Fulgêncio do Menino Jesus, no município de Colatina-ES</i>	Marleide Pimentel Miranda Gava	2011
Dissertação PPGE-UFES	<i>Professores (as) Pomeranos (as): Um Estudo de Caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) desenvolvido em Santa Maria de Jetibá</i>	Adriana Vieira Guedes Hartuwig	2011
Tese PPGE-UFES	<i>Resistência e formação na produção do comum: o curso de pedagogia da Terra da UFES</i>	Dámian Sánches Sánches	2011

ANEXO I

Decreto nº 7.247 sancionado no dia 19 de abril de 1879. Definia a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Denominada de “Reforma Leôncio de Carvalho”. O Decreto foi pioneiro em aproximar a formação de professores da realidade econômica do país por meio de conteúdos específicos sobre atividades agrícolas.

Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834

Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

A Regência permanente, em nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II Faz saber a todos os súditos do Império que a Câmara dos Deputados, competentemente autorizada para reformar a Constituição do Império, nos termos da Carta de Lei de 12 de outubro de 1832, decretou as seguintes mudanças e adições à mesma Constituição.

Art. 1º O direito, reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição, será exercido pelas Câmaras dos Distritos e pelas Assembléias, que, substituindo os Conselhos Gerais, se estabelecerão em todas as províncias, com o título de: Assembléias Legislativas Provinciais.

A autoridade da Assembléia Legislativa da Província em que estiver a Corte, não compreenderá a mesma Corte, nem o seu Município.

Art. 2º Cada uma das Assembléias Legislativas provinciais constará de 36 membros nas Províncias de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas e São Paulo; de 28 nas do Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Sul; e de 20 em todas as outras. Este número é alterável por lei geral.

Art. 3º O Poder Legislativo Geral poderá decretar a organização de uma segunda Câmara legislativa para qualquer Província, a pedido de sua Assembléia, podendo esta segunda Câmara ter maior duração do que a primeira.

Art. 4º A eleição destas Assembléias far-se-á da mesma maneira que se fizer a dos Deputados à Assembléia Geral Legislativa e pelos mesmos eleitores, mas cada Legislatura provincial durará só dois anos, podendo os membros de uma ser reeleitos para as seguintes.

Imediatamente depois de publicada esta reforma proceder-se-á em cada uma das Províncias à eleição, dos membros das suas primeiras Assembléias Legislativas Provinciais, as quais entrarão logo em exercício e durarão até o fim, do ano de 1837.

Art. 5º A sua primeira reunião far-se-á nas Capitais das Províncias, e as seguintes nos lugares que forem designados por atos legislativos provinciais; o lugar, porém, da primeira reunião das Assembléias Legislativas da Província, em que estiver a Corte, será designado pelo Governo.

Art. 6º A nomeação dos respectivos, Presidentes, Vice-presidente e Secretários, verificação dos poderes de seus membros, juramento e sua polícia e economia interna, far-se-ão na forma dos regulamentos e interinamente na forma do regimento dos Conselhos Gerais de Província.

Art. 7º Todos os anos haverá sessão, que durará dois meses, podendo ser prorrogada, quando o julgar conveniente o Presidente da Província.

Art. 8º O Presidente da Província assistirá à instalação da Assembléia provincial, que se fará, à exceção da primeira vez, no dia que ela marcar; terá nos termos igual ao do Presidente dela e à sua direita; e aí dirigirá à mesma Assembléia a sua fala, instruindo-a do estado dos negócios públicos e das providências que mais precisar a Província para seu melhoramento.

Art. 9º Compete às Assembléias Legislativas provinciais propor, discutir e deliberar, na conformidade dos artigos 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição.

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

1º) Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva Província e mesmo sobre a mudança da sua Capital, para o lugar que mais convier.

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral,

3º) Sobre os casos e a forma por que pode ter lugar a desapropriação por utilidade municipal ou provincial.

4º) Sobre a polícia e economia municipal, precedendo propostas das Câmaras.

5º) Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para elas necessários, contanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do Estado. As Câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas, dos seus Municípios.

6º) Sobre a repartição da contribuição direta pelos Municípios da Província, e sobre a fiscalização do emprego das rendas públicas provinciais e municipais, e das contas de sua receita e despesa. As despesas provinciais serão fixadas sobre orçamento do Presidente da Província, e as municipais sobre orçamento das respectivas Câmaras.

7º) Sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimentos dos seu ordenados.

São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos que dizem respeito à arrecadação e dispêndio das rendas gerais, à administração da guerra e marinha e dos correios gerais; dos cargos de Presidente de Província, bispo, comandante superior da guarda nacional, membro das relações e tribunais superiores e empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo.

8º) Sobre obras públicas, estradas e navegação no interior da respectiva Província, que não pertençam à administração geral do Estado.

9º) Sobre construção de casas de prisão, trabalho, correição e regime delas.

10) Sobre casas de socorros públicos, conventos e quaisquer associações políticas ou religiosas.

11) Sobre os casos e a forma por que poderão os Presidentes das Províncias nomear, suspender e ainda mesmo demitir os empregados provinciais.

Art. 11. Também compete às Assembléias Legislativas provinciais:

1º) organizar os Regimentos Internos sobre as seguintes bases: 1ª) nenhum projeto de lei ou resolução poderá entrar em discussão sem que tenha sido dado para ordem do dia pelo menos 24 horas antes; 2ª) cada projeto de lei ou resolução passará, pelo menos, por três discussões; 3ª) de uma a outra discussão não poderá haver menor intervalo do que 24 horas.

2º) Fixar sobre informação do Presidente da Província, a força policial respectiva;

3º) Autorizar as Câmaras municipais o Governo provincial para contrair empréstimos com que ocorram às suas respectivas despesas;

4º) Regular a administração dos bens provinciais. Uma lei geral marcará o que são bens provinciais.

5º) Promover, cumulativamente com a Assembléia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.

6º) Decidir quando tiver sido pronunciado o Presidente da Província, ou quem suas vezes fizer, se o processo deva continuar, e ele ser ou não suspenso do exercício de suas funções, nos casos em que pelas leis tem lugar a suspensão.

7º) Decretar a suspensão e ainda mesmo a demissão do magistrado contra quem houver queixa de responsabilidade, sendo ele ouvido, e dando-se-lhe lugar à defesa.

8º) Exercer, cumulativamente com o Governo Geral, nos casos e pela, forma marcados no § 35 do art. 179 da Constituição, o direito que esta concede ao mesmo Governo Geral.

9º) Velar na guarda da Constituição e das leis na sua Província, e representar à Assembléia e ao Governo Geral contra, as leis de outras Províncias que ofenderem os seus direitos.

Art. 12. As Assembléias provinciais não poderão legislar sobre impostos de importação, nem sobre objetos não compreendidos nos dois precedentes artigos.

Art. 13. As leis e resoluções das Assembléias Legislativas provinciais sobre os objetos especificados nos arts. 10 e 11 serão enviadas diretamente ao Presidente da Província, a quem compete sancioná-las.

Excetua-se as leis e resoluções que versarem sobre os objetos compreendidos no art. 10, §§ 4º, 5º e 6º, na parte relativa à receita e despesa municipal, e § 7º, na parte relativa aos empregos municipais, e no art. 11, §§ 1º, 6º, 7º e 9º, as quais serão decretadas pelas mesmas Assembléias, sem dependência da sanção do Presidente.

Art. 14. Se o Presidente entender que deve sancionar a lei ou resolução, o fará pela seguinte fórmula, assinada de seu punho: "Sanciono, e publique-se, como lei."

Art. 15. Se o Presidente julgar que deve negar a sanção, por entender que a lei ou resolução não convém aos interesses da Província, o fará por esta fórmula: "Volte à Assembléia Legislativa provincial - expondo debaixo de sua assinatura as razões em que se fundou. Neste caso, será o projeto submetido a nova discussão; e se for adotado tal qual, ou modificado no sentido das razões Pelo Presidente alegadas, por dois terços dos votos dos membros da Assembléia, será reenviado ao Presidente da Província, que o sancionará. Se não for adotado, não poderá ser novamente proposto na mesma sessão.

Art. 16. Quando, porém, o Presidente negar a sanção por entender que o projeto ofende os direitos de alguma outra Província, nos casos declarados no § 8º do art. 10, ou os tratados feitos com as nações estrangeiras, e a Assembléia provincial julgar o contrário por dois terços dos votos, como no artigo precedente, será o projeto, com as razões alegadas pelo Presidente da Província, levado ao conhecimento do Governo e Assembléia Geral, para esta definitivamente decidir se ele deve ser ou não sancionado.

Art. 17. Não se achando nesse tempo reunida a Assembléia Geral e julgando o Governo que o projeto deve ser sancionado, poderá mandar que ele seja provisoriamente executado, até definitiva decisão da Assembléia Geral.

Art. 18. Sancionada a lei ou resolução, a mandará o Presidente publicar pela forma seguinte: "F.....Presidente da Província de.....faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa provincial decretou, e eu sancionei, a lei ou resolução seguinte (a íntegra da lei nas suas disposições somente): mando, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei ou resolução pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Secretário da Província a faça imprimir, publicar e correr."

Assinada pelo Presidente da Província a lei ou, resolução, e selada com o selo do Império, guardar-se-á o original no Arquivo Público, e, enviar-se-ão exemplares delas a todas as Câmaras e Tribunais e mais lugares da Província, onde convenha fazer-se pública.

Art. 19. O Presidente dará ou negará a sanção no prazo de dez dias, e não o fazendo, ficará entendido que a deu. Neste caso, e quando, tendo-lhe sido reenviada a lei, como determina o art. 15, recusar sancioná-la, a Assembléia Legislativa provincial a mandará publicar com esta declaração, devendo então assiná-la o Presidente da mesma Assembléia.

Art. 20. O Presidente da Província enviará à Assembléia e Governo Geral cópias autênticas de todos os atos legislativos provinciais que tiverem sido promulgados, a fim de se examinar se ofendem à

Constituição, os impostos gerais, os direitos de outras Províncias ou tratados, casos únicos em que o Poder Legislativo Geral os poderá revogar.

Art. 21. Os membros das Assembléias provinciais serão invioláveis pelas opiniões que emitirem no exercício de suas funções.

Art. 22. Os membros das Assembléias provinciais vencerão diariamente, durante o tempo das sessões ordinárias, extraordinárias e das prorrogações, um subsídio pecuniário marcado pela Assembléia provincial na primeira sessão da Legislatura antecedente. Terão também, quando morarem fora do lugar da sua reunião, uma indenização anual para as despesas de ida e volta, marcada pelo mesmo modo e proporcionada à extensão da viagem.

Na primeira Legislatura, tanto o subsídio como a indenização serão marcados pelo Presidente da Província.

Art. 23. Os membros das Assembléias provinciais que forem empregados públicos não poderão, durante as sessões, exercer o seu emprego, nem acumular ordenados; tendo, porém, opção entre o ordenado do emprego e o subsídio que lhes competir como membros das ditas Assembléias.

Art. 24. Além das atribuições que por lei competirem aos Presidentes das Províncias, compete-lhes também:

1º) Convocar a nova Assembléia provincial de maneira que possa reunir-se no prazo marcado para suas sessões. Não a tendo o Presidente convocado seis meses antes deste prazo, será a convocação feita pela Câmara Municipal da Capital da Província.

2º) Convocar a nova Assembléia provincial extraordinariamente, prorrogá-la e adiá-la, quando assim o exigir o bem da Província, contanto, porém, que em nenhum dos anos deixe de haver sessão.

3º) Suspender a publicação das leis provinciais, nos casos e pela forma marcados nos arts. 15 e 16.

4º) Expedir ordens, instruções e regulamentos adequados à boa execução das leis provinciais.

Art. 25. No caso de dúvida sobre a inteligência de algum artigo desta reforma, ao Poder Legislativo Geral compete interpretá-lo.

Art. 26. Se o Imperador não tiver parente algum que reúna as qualidades exigidas no art. 122 da Constituição, será o Império governado, durante a sua menoridade, por um Regente eletivo e temporário, cujo cargo durará quatro anos, renovando-se para esse fim a eleição de quatro em quatro anos.

Art. 27. Esta eleição será feita pelos eleitores da respectiva Legislatura, os quais reunidos nos seus Colégios, votarão por escrutínio secreto em dois cidadãos brasileiros, dos quais um não será nascido na Província a que pertencem os Colégios, e nenhum deles será cidadão naturalizado.

Apurados os votos, lavrar-se-ão três atas do mesmo teor que contenham os nomes de todos os votados e o número exato de votos que cada um tiver. Assinadas estas atas pelos eleitores e seladas, serão enviadas, uma à Câmara Municipal a que pertencer o Colégio, outra ao Governo Geral por intermédio do Presidente da Província, e a terceira diretamente ao Presidente do Senado.

Art. 28. O Presidente do Senado, tendo recebido as atas de todos os Colégios, abri-las-á em assembléia geral, reunidas ambas as Câmaras, e fará contar os votos; o cidadão que obtiver a maioria destes será o Regente. Se houver empate, por terem obtido o mesmo número de votos dois ou mais cidadãos, entre eles decidirá a sorte.

Art. 29. O Governo Geral marcará um mesmo dia para esta eleição em todas as Províncias do Império.

Art. 30. Enquanto o Regente não tomar posse, e na sua falta e impedimentos, governará o Ministro de Estado do Império, e na falta ou impedimento deste, o da Justiça.

Art. 31. A atual Regência governará até que tenha sido eleito e tomado posse o Regente de que trata o art. 26.

Art. 32. Fica suprimido o Conselho de Estado de que trata o Título 5º, Capítulo 7º da Constituição.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução das referidas mudanças e adições pertencer, que as cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nelas se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império as faça juntar à Constituição, imprimir, promulgar e correr.

Palácio do Rio de Janeiro, aos 12 de agosto de 1834, 11º da Independência do Império.

FRANCISCO LIMA E SILVA.

João Bráulio Moniz.

Antônio Pinto Chichorro da Gama.

Publicação:

- Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834 , Página 15 Vol. 1 (Publicação Original)

ANEXO II

DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

1835– nº. 10

Eu Joaquim José Rodrigues Torres, presidente da Província do Rio de Janeiro, faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte.

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado.

Vencerá o ordenado annual de hum conto e seiscentos mil réis; podendo o Presidente da Província arbitrar-lhe mais huma gratificação até a quantia de quatrocentos mil réis annuaes, segundo merecer por sua aptidão professional, e numero de ouvintes com aproveitamento.

Artigo 3º. O Presidente da Província destinará hum Edifício Publico para estabelecimento da Escola: na falta desta fará alugar huma casa, e mandará dar ao Director os utensílios necessários.

Artigo 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito annos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.

Artigo 5º. A Escola Normal só pode abrir-se depois que houver matriculados mais de dez ouvintes. Enquanto se não abrir, o Director vencerá a terça parte do seu ordenado sòmente.

Artigo 6º. Os que pretenderem matricular-se, dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e attestação de boa conducta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicilio: com despacho do mesmo Presidente serão matriculados pelo Director, se pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita.

Artigo 7º. Senão concorrer numero suficiente para poder abrir-se a Escola, o Presidente da Província poderá mandar abonar a quantia de vinte mil réis mensaes, às pessoas que pretenderem habilitar-se para exercer o magistério de instrução primaria, e não poderem freqüentar a Escola por falta de meios: não podendo exceder de dez o numero dos Pensionistas.

Artigo 8º. Aos que pretenderem gozar do benefício de disposição do Artigo precedente, além de reunirem as qualidades exigidas no Artigo quarto, he mister:

1º-Que justifiquem a falta de meios sufficientes par poderem freqüentar a Escola Normal.

2º-Que prestem fiança idônea à reposição das quantias que receberem, nos seguintes casos: 1º, se forem despedidos por alguma das causas especializadas no Artigo décimo quarto; 2º, sendo reprovados; 3º, se abandonarem a Escola; 4º, recusando exercer o magistério, depois de habilitados; 5º, se deixarem as Cadeiras, em que tiverem sido providos, espontaneamente, ou por demissão. Neste último caso far-se-há, na quantia total recebida, hum abatimento de dez mil réis por cada mês que houverem servido.

Artigo 9º. O Fiador, na falta do afiançado, ficará responsável pela reposição de todas as quantias por este recebidos: e, processando-se na Thesouraria conta corrente à vista do termo de fiança, e das quantias

pagas, proceder-se-há executivamente contra elle, pela mesma forma que se procede contra os devedores da Fazenda Pública.

Artigo 10. Tanto os Professores, que concorrerem a freqüentar a Escola Normal, como os Escolares, a proporção que o Director os for julgando suficientemente instruídos, farão o exame publico na presença do Presidente da Província.

Os Professores que forem approvados, ficarão habilitados para continuarem a reger suas Cadeiras: os reprovados perderão o direito a ellas.

Os Escolares approvados serão mandados a substituir os Professores que forem chamados a freqüentar a Escola Normal.

Artigo 11. Os Professores substituídos, em quanto freqüentarem a Escola Normal, terão opção entre o ordenado actual das suas Cadeiras, e huma pensão mensal de vinte mil réis. Os Escolares habilitados, que os forem substituir, vencerão, durante a substituição, o ordenado que pelo Artigo décimo sexto fica competindo às Cadeiras de primeiras letras.

Artigo 12. Os Professores que recusarem freqüentar a Escola Normal, ou que sem justa causa se não apresentarem no prazo marcado pelo Presidente, serão aposentados com meio ordenado, se tiverem de dez a quinze anos de magistério: com dois terços delle, tendo de quinze a vinte, e com todo o ordenado, quando houverem servido vinte annos completos.

Artigo 13. A Escola estará debaixo de inspecção immediata do Presidente da Província. O Director he obrigado a dar-lhe conta totos os mezes do adiantamento e conducta de seus ouvintes.

Artigo 14. O Presidente poderá demittir o Director, quando assim convier ao Serviço Público, declarando o motivo da demissão.

Poderá igualmente despedir os Escolares, sobre informação do Director, por incapacidade, irregularidade de conducta, e falta de applicação. O Escolar que fizer quinze faltas ao anno, não sendo por causa de moléstia, será despedido.

Artigo 15. Fica suspenso o provimento de Cadeiras de primeiras Letras vagas, ou que vagarem, até que na Escola Normal se habilitem pessoas que as possam servir.

Artigo 16. Em quanto huma Lei não regular o numero de Cadeiras de primeiras Letras, que devem existir na Província, e seus respectivos ordenados, os Professores actuaes, logo que se habilitarem na forma do Artigo décimo, e os que no futuro se nomearem, gozarão de ordenado annual de quatrocentos mil réis; e se lhes abonará annualmente a gratificação de dez mil réis por cada discípulo com aproveitamento, que tiverem excedente de dez até vinte: se tiverem maior numero, vencerá mais cinco mil réis por cada hum que exceder de vinte até quarenta: e allem disso receberão dois mil e quinhentos réis por todos que excederem de quarenta.

Artigo 17. O Presidente marcará por hum Regulamento o modo pratico, por que hão de fazer-se os exames dos que freqüentarem a Escola Normal, os concursos das Cadeiras vagas e tudo o mais que for conveniente para o regimento econômico da mesma Escola.

Artigo 18. Ficam revogadas todas as Leis e Disposições em contrario.

Mando por tanto a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que o cumpram, e farão cumprir tão inteiramente, como nella se contém. O secretário desta Província a faça imprimir, publicar, e correr Dada no Palácio do Governo da Província do Rio de Janeiro aos quatro dias do mês de Abril de mil oitocentos trinta e cinco, décimo quarto da independência e do Império.

Joaquim José Rodrigues Torres

Carta de Lei pela qual Vossa Excellencia Manda executar o Decreto da Assembléia Legislativa Provincial, que Houve por bem sancionar, creando na Capital desta Província huma Escola Normal, para nella se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério de instrucção primária, e os Professores atualmente existentes, na forma acima declarada.

Para Vossa Excellencia ver

Joaquim Francisco Leal

Sellada e publicada nesta Secretaria de Governo da Província do Rio de Janeiro em 10 de Abril de 1835.

ANEXO III**DECRETO-LEI N. 8.530 – DE 2 DE JANEIRO DE 1946****Lei Orgânica do Ensino Normal**

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA A SEGUINTE:**Lei Orgânica do Ensino Normal****TÍTULO I****Das bases da organização do ensino normal****CAPÍTULO I****DAS FINALIDADES DO ENSINO NORMAL**

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

CAPÍTULO II**DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS**

Art. 2º. O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º. Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

CAPÍTULO III**DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL**

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem.

Parágrafo único. É vedado a outros estabelecimentos de ensino o uso de tais denominações, bem como o de nomes que incluam as expressões normal, pedagógico e de educação.

CAPÍTULO IV
DA LIGAÇÃO DO ENSINO NORMAL COM OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 6º O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário.
2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial.
3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será, assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

TÍTULO II
Da estrutura do ensino normal
CAPÍTULO I
DO CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região.

§ 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições.

CAPÍTULO II
DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.

Art. 9º Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

CAPÍTULO III DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.

Art. 11. Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.

Art. 12. A constituição dos cursos de especialização de magistério e os de administradores escolares será definida em regulamento.

CAPÍTULO IV DOS PROGRAMAS E DA ORIENTAÇÃO GERAL DO ENSINO

Art. 13. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, e se comporão segundo as bases e a orientação metodológica que o Ministro da Educação e Saúde expedir.

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos:

- a) adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;
- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso;
- e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.

Art. 15. O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

TÍTULO III Da vida escolar

CAPÍTULO I DOS TRABALHOS ESCOLARES

Art. 16. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames.

Parágrafo único. Integrarão a vida escolar trabalhos complementares.

CAPÍTULO II DO ANO ESCOLAR

Art. 17. O ano escolar dividir-se-á em dois períodos letivos e em dois períodos de férias, a saber:

- a) períodos letivos, de 15 de março a 15 de junho, e de 1 de julho a 15 de dezembro;
- b) períodos de férias de 16 de dezembro a 14 de março e de 16 a 30 de junho.

§ 1º Haverá, trabalhos escolares diariamente, exceto aos domingos e dias festivos.

§ 2º Poderão realizar-se exames no decurso das férias.

CAPÍTULO III DOS ALUNOS E DA ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 18. Os alunos dos estabelecimentos de ensino normal serão sempre de matrícula regular, não se admitindo alunos ouvintes.

Art. 19. Nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas.

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições;

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão.

Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.

Parágrafo único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos.

Art. 22. Os candidatos à matrícula em cursos de especialização de magistério primário deverão apresentar diploma de conclusão do curso de segundo ciclo e prova de exercício do magistério primário por dois anos, no mínimo; os candidatos à matrícula em cursos de administradores escolares, ou funções auxiliares de administração, deverão apresentar igual diploma, e prova do exercício do magistério por três anos, no mínimo.

CAPÍTULO IV DA MATRÍCULA E DA TRANSFERÊNCIA

Art. 23. A matrícula far-se-á de 1 a 10 de março, e sua concessão dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições, de admissão; quanto às demais de ter ele conseguido habilitação no ano anterior.

Art. 24. É permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino normal, em cursos do mesmo ciclo.

Parágrafo único. A regulamentação poderá dispor sobre os exames de seleção, entre candidatos à transferência, quando seu número exceda ao de vagas.

CAPÍTULO V DA LIMITAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS EM CLASSE

Art. 25. Os trabalhos em classe não excederão de vinte e oito horas semanais, em qualquer dos dois ciclos do ensino normal.

Parágrafo único. A distribuição semanal dos trabalhos será fixada pela direção de cada estabelecimento, antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas de cada disciplina.

CAPÍTULO VI DAS AULAS, EXERCÍCIOS E TRABALHOS COMPLEMENTARES

Art. 26. As lições e exercícios são de frequência obrigatória, e, bem assim, os trabalhos complementares definidos em regulamento.

Art. 27. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos regime de ativa e constante colaboração.

§ 1º O professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para trabalho em cooperação, espírito de auto-crítica e de compreensão humana, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino.

§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos discursivos, mas à realização das técnicas de trabalho intelectual mais recomendáveis futuros docentes.

Art. 28. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem.

Art. 29. Como trabalhos complementares os estabelecimentos de ensino normal deverão promover entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições para-escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação. Merecerão especial cuidado as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais.

CAPÍTULO VII DA HABILITAÇÃO DOS ALUNOS

Art. 30. A habilitação dos alunos, para a promoção à série imediata, ou conclusão de curso, dependerá, em cada disciplina, de uma nota anual de exercícios, da nota obtida em prova parcial e das notas do exame final.

Parágrafo único. As notas serão expressas em escala de zero a cem.

Art. 31. A partir de abril e excetuados os meses em que se realizarem provas escritas, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento. A média aritmética dessas notas mensais será a nota anual de exercícios.

Art. 32. Haverá, na primeira quinzena de junho, para todas as disciplinas, prova parcial, escrita, ou prática, que versará sobre toda a matéria ensinada até uma semana antes de sua realização; e ao fim do ano letivo, exames finais que constarão de prova escrita e de prova oral, ou de prova escrita e de prova prática.

Parágrafo único. As provas escritas dos exames finais serão realizadas na segunda quinzena de novembro, e as provas orais e práticas no mês de dezembro.

Art. 33. Será habilitado nos trabalhos do ano, o aluno que obtiver nota final cinqüenta, pelo menos, em cada disciplina.

§ 1º A nota final resultará da media aritmética da nota anual de exercícios da obtida na prova parcial e das obtidas nas duas provas do exame final.

§ 2º Será facultada segunda chamada para qualquer das provas, nas condições que o regulamento admitir.

Art. 84. Aos alunos que não tiverem obtido habilitação em uma ou duas disciplinas, será assegurado o direito de realizarem exames finais em segunda época, os quais se farão na primeira quinzena de março.

Parágrafo único. Nessa hipótese, o cômputo de habilitação se fará pela mesma forma indicada no art. 33, substituindo-se, apenas, os resultados das provas de primeira época pelas de segunda.

Art. 35. Não poderão prestar exames finais, na primeira época ou na segunda, os alunos que houverem faltado a vinte e cinco por cento das aulas e exercícios, ou dos trabalhos complementares, quando de caráter obrigatório.

CAPÍTULO VIII DOS CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Art. 36. Aos alunos que concluírem o curso de primeiro ciclo de ensino normal será expedido o certificado de regente de ensino primário; aos que concluírem o curso de segundo ciclo dar-se-á o diploma de professor primário.

Art. 37. Aos habilitados em cursos de especialização, ou de administração escolar, serão expedidos os competentes certificados.

Parágrafo único. Dos certificados e diplomas de ensino normal constarão sempre indicações claras sobre a natureza do curso, sua duração, disciplinas componentes e notas obtidas.

TÍTULO IV Da administração e organização do ensino normal CAPÍTULO I DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 38. Não poderá, funcionar no país estabelecimento de ensino normal que desatenda aos princípios e preceitos desta lei.

Parágrafo único. Não poderá igualmente funcionar o estabelecimento que desatenda à legislação complementar, ou a regulamento, expedidos pelos Estados, ou pelo Distrito Federal, relativamente ao ensino normal em seus respectivos territórios.

Art. 39. Os poderes públicos federais e estaduais devem desenvolver a redai de estabelecimentos de ensino normal, mediante conveniente planejamento, a fim de que, no devido tempo e onde se torne

necessário, haja em número e qualidade os docentes reclamados pela expansão dos serviços de ensino primário.

CAPÍTULO II DO ENSINO NORMAL MEDIANTE MANDATO

Art. 40. Onde se torne conveniente, poderão os Estados outorgar mandato a estabelecimentos municipais ou particulares de ensino, para que ministrem cursos de ensino normal, do primeiro ou do segundo ciclo e que serão, assim, oficialmente reconhecidos.

Art. 41. A outorga de mandato será, deferida em cada Estado, segundo a regulamentação que for expedida, mas dependerá, sempre, de confirmação do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 42. Os estabelecimentos, municipais ou particulares, que desejarem outorga de mandato de ensino normal, deverão satisfazer às seguintes exigências mínimas:

- a) prédio e instalações didáticas adequadas;
- b) organização de ensino nos termos do presente decreto-lei;
- c) corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica;
- d) ensino de português, geografia e história do Brasil, entregue a brasileiros natos;
- e) manutenção de um professor-fiscal, no estabelecimento designado pela autoridade de ensino competente;
- f) existência de escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino.

Parágrafo único. Não poderá ser concedido mandato para curso de segundo ciclo do ensino normal, senão a estabelecimento que já possua ginásio oficialmente reconhecido.

Art. 43. O mandato será suspenso ou cassado pela autoridade que a houver concedido, sempre que o estabelecimento de ensino normal deixe de preencher as condições de idoneidade ou eficiência de ensino indispensáveis.

Art. 44. Os estabelecimentos de ensino normal subordinados à administração dos Territórios não poderão funcionar validamente sem prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Art. 45. A organização interna e demais condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino normal serão definidas, para cada unidade federada, na conformidade da legislação complementar e regulamento que, sobre a matéria, forem expedidos pelos Estados e pelo Distrito Federal.

§ 1º A legislação de cada Estado deverá definir o caráter especializado dos cursos normais regionais, segundo as condições de vida, social e econômica das diferentes zonas de seu território, podendo igualmente limitar o funcionamento desses cursos a algumas delas, ou a uma só e determinada zona.

§ 2º Não funcionarão no Distrito Federal cursos de primeiro ciclo de ensino normal.

Art. 46. A legislação de cada unidade federada poderá acrescentar disciplinas à seriação indicada nos artigos 7º, 8º e 9º, ou desdobrá-las, para maior eficiência do ensino.

CAPÍTULO IV

DAS ESCOLAS ANEXAS AOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância.

Art. 48. Além das escolas primárias referidas no artigo anterior, cada escola normal e cada instituto de educação deverá manter um ginásio, sob regime de reconhecimento oficial.

CAPÍTULO V

DOS professores DE ENSINO NORMAL

Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exigir-se-á inscrição, em competente registro do Ministério da Educação e Saúde.
4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna.

TÍTULO V

Das medidas auxiliares

Art. 50. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e bem assim, para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários.

Parágrafo único. A concessão das bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos.

Art. 51. A União, os Estados e os Municípios poderão subvencionar estabelecimentos particulares de ensino normal, sob mandato, sempre que funcionem em zonas onde não haja ensino normal oficial.

Art. 52. Os estabelecimentos de ensino normal, deverão constituir-se como centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem, esforçando-se sempre por desenvolver ação conjunta em prol da dignificação da carreira do professor primário.

Art. 53. Nenhuma taxa recairá, sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino normal.

TÍTULO VI

Disposições finais

Art. 54. Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, as unidades federadas que não providenciarem nos termos do presente decreto-lei, quanto ao planejamento e desenvolvimento da rede de ensino normal, que lhes caberá manter, a fim de que a expansão de seu

sistema escolar primário não venha a ser prejudicada por escassez de pessoal docente devidamente habilitado.

Parágrafo único. Para os efeitos do que se dispõe neste artigo, os órgãos de administração do ensino normal, em cada unidade federada, se articularão com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, aos quais farão enviar a legislação existente e a legislação que lhe for acrescida, bem como, até 30 de março de cada ano, sucinto relatório sobre as atividades do ensino normal no ano anterior.

Art. 55. Atendidas a diferenciação do nível de formação e as normas que disciplinarem a investidura e a carreira do magistério, em cada unidade federada, os diplomas de professor primário, expedidos na conformidade do presente decreto-lei, terão validade em todo o território nacional.

Parágrafo único. A regulamentação que for baixada pelos Estados e pelo Distrito Federal assegurará, porém, em igualdade de condições, preferência aos diplomados em cada uma dessas unidades, respectivamente.

Art. 56. Os certificados de professores especializados de ensino primário e de administradores escolares terão a validade que lhes outorgar a regulamentação de cada unidade federada.

Art. 57. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58° da República.

JOSÉ LINHARES
Raul Leitão da Cunha.

ANEXO IV

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Módulo I	Ementa	Disciplinas	Carga Horária
Teoria e prática da EAD. Ferramenta Moodle. Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo.	Disciplina 01: Teoria e prática da EAD. Educação aberta e a distância aplicada na formação continuada de professores do campo. Ferramenta Moodle aplicada na formação continuada de professores do campo. Disciplina 02: Metodologia da Pesquisa em Educação do campo. Pressupostos da metodologia da pesquisa educacional, aplicados á educação do campo.	02 (02 fascículos)	15h 30h
Módulo II	Ementa		Carga Horária
Introdução à Educação do Campo I e II	Disciplina 01: Contextualização histórica das lutas por Educação do Campo: Povos tradicionais, territórios e saberes da terra. Agricultura familiar: Agroecologia, comunidade sustentáveis, economia solidária. Educação ambiental. Políticas Públicas de Educação do Campo. Disciplina 02: Diversidade e inclusão na educação do campo. Subjetividade e cultura na educação do campo. Os sujeitos do campo. Disciplina 03: Propostas pedagógicas de Educação do Campo (Pedagogia da Alternância, Centros Estaduais Integrados de Educação Rural, Movimento dos Pequenos Agricultores, Escolas Agrotécnicas Federais, Movimento Sem Terra, Educação em Comunidades Indígenas, Educação em Comunidades Quilombolas, PROJOVEM Campo Saberes da Terra etc.). Disciplina 04: Produção de trabalho final do módulo. Seminário presencial de avaliação nos polos	04 (02 fascículos)	30h 30h 15h
Módulo III	Ementa		Carga Horária

Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo I e II	Disciplina 01: Interculturalidade, interdisciplinaridade e educação do Campo: aspectos teóricos e práticos.	04 (02 fascículos)	30h
	Disciplina 02: Aspectos históricos, geográficos, ciências da natureza, escolarização e construção identitária na Educação do Campo (comunidades pomeranas, quilombolas, indígenas etc.).		30h
	Disciplina 03: Educação e linguagens (Língua materna, leitura de imagens, etnomatemática, educação física).		30h
	Disciplina 04: Produção de trabalho final do módulo. Seminário presencial de avaliação nos pólos		15h
Módulo IV	Ementa		Carga Horária
O Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo	Disciplina 01: Projeto-pedagógico como articulador do trabalho na escola (o ensino e a aprendizagem) e de integração entre a comunidade e a escola. Regime de colaboração. Gestão democrática.	04 (02 fascículos)	30h
	Disciplina 02: Escolas em comunidades camponesas: especificidades na construção do conhecimento e do projeto político-pedagógico nas diferentes áreas do saber.		30h
	Disciplina 03: O projeto político e pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade/interdisciplinaridade/campesinato.		30h
	Disciplina 04: Produção de trabalho final de módulo. Seminário presencial de avaliação nos pólos		15h
Módulo V	Ementa		Carga Horária
Trabalho final de curso	Pesquisa sobre educação do campo: aspectos teóricos e práticos. Elaboração de trabalho final de curso Seminário presencial de avaliação na UFES	01	60h
Carga horária total		16	420h

ANEXO IV

Eixos temáticos, projetos e autores dos trabalhos apresentados na Especialização em Educação do Campo na UFES em 2010.

EIXOS TEMÁTICOS - Nº DE BANCAS – Nº DE SALAS – Nº DE AVALIADORES

Nº	EIXOS TEMÁTICOS	BANCAS	Nº DE SALAS	Nº AVALIADORES
01	Culturas e Saberes da Terra na Educação do Campo	02	02 (20)	08
02	Currículo e Educação do Campo	02	02 (20)	08
03	Territórios e Movimentos Sociais na Educação do Campo	01	01 (10)	04
04	Processos Educativos Escolares do Campo	04	04 (40)	16
05	Sala de Aula e Educação do Campo	03	03 (30)	12
06	Ensino Aprendizagem na Educação do Campo	02	02 (20)	08
07	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo	02	02 (20)	08
08	Famílias Camponesas e Educação do Campo	02	02 (19)	08
09	Juventude na Educação do Campo	02	02 (20)	08
10	Agricultura Familiar e Sustentabilidade	01	01 (10)	04
11	Agroecologia e Educação do Campo	01	01 (10)	04

12	Educação Ambiental nos Contextos Campesinos	02	02 (18)	08
13	Educação de Jovens e Adultos Camponeses	01	01 (10)	04
14	Políticas Públicas para a Educação do Campo	02	02 (17)	08
TOTAL DE BANCAS		27		
TOTAL DE SALAS NECESSÁRIAS		27		
TOTAL DE APRESENTAÇÕES		275		
TOTAL DE AVALIADORES		107		

01 A - CULTURAS E SABERES DA TERRA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Profª Maria Flávia Silveira Barbosa

Relatora: Profª Martanézia R. Paganini

Prof. Saulo Santana

Profª Sonia Maria Bassani Bravim

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 08

Nº	Polo	Título	Cursista
17	Aracruz	Análise de palavras antigas Guarani dentro de mitos e lendas	Mauro Luiz Carvalho

23	Aracruz	Análise de palavras antigas Guarani dentro de mitos e lendas ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Rosana Pessotti Marastoni
372	São Mateus	Casas de farinha e suas funções: culturas e tradições ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Sidineide Vidigal Reginaldo
376	São Mateus	As comunidades quilombolas e as suas diversidades culturais	Valquíria Dionízio Jorge Leite
223	Piúma	Contribuição do ambiente educativo na formação interpessoal dos alunos da Escola Família Agrícola de Olivânia ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Givaldo Carneiro da Silva
240	Piúma	Os sujeitos do campo: sua subjetividade e diversos saberes	Sonia Francisco Klein
166	Nova Venécia	Resgate dos valores históricos do CEIER – Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – ES ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Ediani Beilke
136	Mantenópolis	A construção Histórico-educacional de Águas Claras ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Leonardo Pinheiro de Lacerda
94	Domingos Martins	A vinda da família pomerana para o meio urbano: impactos e influências no modo de ser pomerano	Jeny Klitzke da Silva
117	Domingos Martins	Por uma educação do campo: reconhecendo a identidade cultural dos alunos de origem pomerana	Vanderléa Kuhn Zandonadi

01B - CULTURAS E SABERES DA TERRA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Profª Laura Maria Schneider Duarte

Relator: Prof. Soller Gonzalez NÃO COMPARECEU

Profª Maria Angélica Vago Soares

Prof. Leonardo de Miranda Siqueira

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 09

Nº	Polo	Título	Cursista
84	Domingos Martins	A cultura escolar e a cultura campesina: um estudo sobre as escolas do campo inseridas na comunidade pomerana	Edir Marli Foeger
85	Domingos Martins	Ous muter sprak wa schaul: nossa língua materna na escola	Eliana Braun
89	Domingos Martins	Educação do campo: resgatando a expressividade e a identidade sócio-histórica-cultural na Comunidade de Biriricas	Eucineia Regina Muller
368	São Mateus	As comunidades quilombolas e suas manifestações culturais	Maria Madalena Dionizio
371	São Mateus	A cooperação na Comunidade Quilombola de São Cristovão ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Rosicleide Dias Sobrinho Turiel ALTERAÇÃO DO NOME
02	Aracruz	Culinária tradicional Guarani do Espírito Santo	Andrea Souza da Cunha

05	Aracruz	A importância da conscientização das crianças nas séries iniciais da Escola Vereador Leandro Zinger para a preservação da identidade e diminuição do êxodo	Gilcéia Favoro
14	Aracruz	Identidade cultural dos quilombolas em Alto Cachoeirinha – João Neiva	Maria Solange de Marchi Bortolini
203	Nova Venécia	A diversidade cultural do Assentamento Olinda II Pinheiros/ES	Monica Aparecida Olegário de Souza
159	Nova Venécia	Resgate histórico da EMPEF Professor Florenço Trams, considerando a sua contribuição para a realidade do campo	Carmelinda Weber Marin

02A - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Profª Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner

Relatora: Elida Maria Fiorot Costalonga

Profª Stela Maris Mendes Siqueira Araújo

Profª Andressa Dias Koehler

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 10

Nº	Pólo	Título	Cursista
374	São Mateus	A matemática no cotidiano do homem do campo	Tiago Dionízio Jorge

202	Nova Venécia	Práticas pedagógicas da educação do campo: contribuições do Programa Escola Ativa para o município de Vila Pavão	Marlete Renoke
01	Afonso Cláudio	As contribuições da língua pomerana no currículo escola da EMEIEF Laranja da Terra	Adriana Tesch Nitz
235	Piúma	O ensino da matemática inserido nos temas geradores da EFA de Olivânia: uma intervenção geral	Shaymon Supeletto Guimarães
18	Afonso Cláudio	Mulheres negras e a educação campesina: desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano escolar	Lúcia de Fátima Silva Barboza
355	São Mateus	A formação continuada dos professores frente à inclusão ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Eliane Cirilo Serafim Lopes ALTERAÇÃO DO NOME
220	Piúma	Inclusão digital do jovem do campo na comunidade de Belo Monte	Fabrcio Vieira Beredas
225	Piúma	Programa de inclusão digital para alunos e monitores da EFA de “Olivânia”	Israel Ricardo Ferreira de Deus
246	Santa Leopoldina	Como ocorre o processo de inclusão dos alunos surdos num contexto rural	Aparecida Maria das Graças Queiroz da Silva
213	Nova Venécia	Educação do campo na perspectiva da educação inclusiva	Walmíria Rodrigues da Silva Zucolotto
	Mantenópolis	O currículo e a pedagogia da alternância	Conceição Martins Souza Rodrigues

02B - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO Composição da banca:

Presidente: Prof. Rogério Drago

Relator: Prof. João Paulo Derocy Cêpa

Prof. Cláudio Cari

Profª Gildete Rosa da Silva Morozini

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 11

Nº	Pólo	Título	Cursista
31	Afonso Cláudio	O calendário de produção agrícola e sua ressignificação para as escolas do campo	Monica Aparecida Riso Seibel
91	Domingos Martins	A construção do Projeto Político Pedagógico na educação do campo	Gabriela Stockl Ronchi
150	Mantenópolis	Um currículo contextualizado que atenda a realidade dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Córrego do Café	Sueli de Souza Rocha Pereira
260	Santa Leopoldina	O currículo numa perspectiva intercultural no contexto da educação do campo	Jandira Margualdt Dettmann
342	Vargem Alta	A prática docente na aplicabilidade no currículo para a educação do campo	Luciana Marta Alves Silva
364	São Mateus	A importância da disciplina da Educação Física nas escolas do campo ALTERAÇÃO DO TÍTULO ?????NOVO TÍTULO a importância docente na aplicabilidade no currículo para a educação do campo	Lielle Serafim
366	São Mateus	Formação de professores para a educação no campo	Maria Aparecida Marciano
370	São Mateus	Educadores e educadoras no MST	Rosiane Fernandes Oliveira
227	Piúma	Currículos e Escola Família Agrícola: processos e contradições	Joel Duarte Benísio
231	Piúma	Contextualização do currículo das escolas multisseriadas do Vale Corindiba	Nélia Maria Montovaneli Nazarino
	Nova Venécia	Contribuições da Educação do Campo para o fortalecimento de práticas agroecológicas no Assentamento Olinda II – Pinheiros/ES	Vera Marta Alves de Oliveira

			NÃO CONSTA NO RELATÓRIO
--	--	--	-------------------------

03 - TERRITÓRIOS E MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof. Itamar Mendes da Silva

Relatora: Prof^a Alzenira Schwambacch VeltenProf^a Silvana Barbosa Pereira de Carvalho NÃO COMPARECEUProf^a Fernanda Monteiro Barreto Camargo

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 18

Nº	Pólo	Título	Cursista
36	Afonso Cláudio	A invasão de terra no Distrito de Joatuba – Município de Laranja da Terra	Sabrina Butzke Maier
273	Santa Teresa	Periferização de Santa Maria de Jetibá: um desafio para a educação do campo	Antonio da Silva Pereira Neto
357	São Mateus	O êxodo rural e as comunidades camponesas	Gilcilene de Souza Pereira
238	Piúma	O impacto da Pedagogia da Alternância nas comunidades camponesas de Mimoso do Sul	Simone Ferreira Angelo
176	Nova Venécia	O processo de formação e organicidade do trabalho coletivo: o caso do Assentamento Vale da Vitória ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Fabrice Carolino da Silva
186	Nova Venécia	A revitalização do Córrego Bela Aurora no município de Vila Pavão/ES	Joelma Tones Oliveira
188	Nova Venécia	A importância da extensão rural como instrumento de desenvolvimento da Educação do Campo no CEFFA de Chapadinha – Nova Venécia	Laércio Moreira Sossai
169	Nova Venécia	O papel da Educação do Campo no desenvolvimento e valorização dos camponeses do	Edineia Rosa da Silva Pereira

		Assentamento Nova Vitória	
199	Nova Venécia	Levantamento histórico do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vila Pavão/ES	Marines Tose
248	Santa Leopoldina	A imigração e a formação socioeconômica pomerana no Espírito Santo: sua permanência em Vila Pavão	Brenda Maria Soares

04A - PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Valdete Côco Relatora: Prof^ª Geciane Soares do Nascimento Prof^ª Gerda M. S. Foerste Prof^ª Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 20

Nº	Polo	Título	Cursista
011	Aracruz	O ensino das Ciências Sociais no quarto e quinto ano de Ensino Fundamental na Escola Tupinikim de Caeiras Velha: uma experiência de três educadoras ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Leidiane Pego de Souza Sezinando VAI ENTREGAR PORTFÓLIO DIA 08/12
079	Domingos Martins	Implicações com a vinda da criança da Educação Infantil do meio rural para estudar na cidade	Beatriz Câmara
080	Domingos Martins	Por que os alunos do campo estudam na cidade?	Carla Machado da Silva
161	Nova Venécia	Formação e auxílio para a educação do campo na comunidade pavoense	Chirlei Vigan ATESTADO MÉDICO

			NÃO COMPARECEU
175	Nova Venécia	Educação do campo e suas aplicações	Fabiana da Silva D´Agostini ALTERAÇÃO DO NOME
267	Santa Leopoldina	Educação do Campo e Internet: rede de ligação entre o aluno do campo e suas aprendizagens	Rita de Cássia Rosa
212	Nova Venécia	O contexto da Educação do Campo no município de Nova Venécia: relato da experiência de implantação das escolas municipais comunitárias rurais	Suézio de Oliveira
163	Nova Venécia	Vivências da Pedagogia da Terra em escolas de assentamentos – Pinheiros – MST/ES	Dalva Mendes de França
295	Santa Teresa	Com a palavra os pais, alunos e professores: a importância da aprendizagem nas escolas camponesas ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Silvana Schaeffer
132	Mantenópolis	Contribuição da educação do campo nas escolas com salas multisseriadas	Ilma Pereira da Silva
369	São Mateus	A prática da Educação Infantil nas escolas do meio rural no sistema de ensino em São Mateus - ES	Rosália Ferraz Teixeira FALTOU CERTIFICADO

04B - PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Denise Meyrelles de Jesus

Relatora: Prof^ª Gerlinde Weber

Prof. Erineu Foerste

Profª Gabriela Santos Alves

LOCAL: IC- IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 21

Nº	Polo	Título	Cursista
009	Aracruz	Educação indígena: educação do campo com traços da educação urbana	Larissa Felipe Guedes
086	Domingos Martins	Educação Infantil: primeiros passos para a educação do campo	Elisabeth Christ Uliana
092	Domingos Martins	A importância da escola multisseriada para as comunidades camponesas	Gilla Seibel
196	Nova Venécia	A influência do Projeto de educação do campo do centro Municipal de Educação Agroecológica Agostinho Batista Veloso na cultura da comunidade Fazenda Veloso – Vila Pavão/ES	Maria Aparecida Pena
205	Nova Venécia	O lúdico na Educação Infantil da Educação do campo na Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental Maria Pagel Storari, Vila Pavão/ES	Noemi Felberg
266	Santa Leopoldina	A presença do saber popular na sala de aula	Marineuza Plaster Waiandt
200	Nova Venécia	As contribuições do curso técnico em agropecuária do CEIER de Vila Pavão para melhoria das condições do homem do campo	Marizete Andrade da Silva
291	Santa Teresa	Classes multisseriadas: um desafio na prática pedagógica	Rejane Berger
274	Santa Teresa	Dificuldade de acesso à pesquisa em virtude da inexistência de biblioteca nas escolas camponesas de Santa Teresa – ES	Berenice Miotto Rodrigues dos Santos
27	Afonso Cláudio	Educação no campo e empreendedorismo rural	Marlesi da Penha Coelho Zambon

04C - PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Relatora: Prof^ª Luciene Perini

Prof^ª Leandra Gonçalves dos Santos

Prof. Geraldo Ferreira dos Santos

LOCAL: IC- IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 25

Nº	Polo	Título	Cursista
003	Aracruz	O ensino da língua Portuguesa nas escolas indígenas Tupinikim de Aracruz	Gilsimeria dos Santos Silva
012	Aracruz	As funções de cuidar e educar no Ensino Fundamental	Lucenilda de Souza Pego
099	Domingos Martins	O intelectual na escola: uma experiência inicial no município de Domingos Martins	Maria Aparecida Trarbach
102	Domingos Martins	A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade a partir do estudo de temas geradores nas escolas mutisseriadas: uma abordagem metodológica	Marlene Bautz
179	Nova Venécia	Conquistas na educação do campo no Centro Municipal de Educação Agroecológica Praça Rica – Vila Pavão/ES	Idalina Gaudino de Ávila

			Faltou
192	Nova Venécia	Educação do campo na Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental Assentamento Três Corações, Vila Pavão/ES	Maraise Zuquetto Faltou
251	Santa Leopoldina	Evasão escolar na EEEFM Frederico Boldt	Daniela Bromerschenkel de Paula
190	Nova Venécia	A escola no assentamento 27 de outubro: um projeto de Educação do Campo	Leunildo Sartori Faltou
275	Santa Teresa	A escola do campo como espaço de ressignificação dos hábitos alimentares para uma vida saudável	Catharina Uliana
347	São Mateus	A Educação Infantil no campo	Alessandra Soprani de Melo
	Mantenópolis	Gestão e Educação do Campo: um olhar sobre a democratização	Evania Marciano de Freitas INCLUSÃO

04D - PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Circe Mary Silva da Silva Dynnikov

Relatora: Prof^ª Letícia Queiroz de Carvalho

Prof^ª Ozirlei Teresa Marcilino

Profª Angela Rodrigues Dias Pimentel

LOCAL: IC- IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala ANEXO

Nº	Polo	Título	Cursista
007	Aracruz	A matemática na escola Tupinikim da Aldeia de Comboios nas séries finais do Ensino Fundamental e sua preparação para o Ensino Médio	Jefferson Francisco Felício
021	Aracruz	A educação do campo enquanto auxiliadora do camponês	Rita de Cássia Ruy Dambroz
116	Domingos Martins	A diversidade da escola multisseriada do campo: contribuições para a aprendizagem	Elizabeth Angela dos Anjos da Conceição
194	Nova Venécia	A importância do Centro Municipal de Educação Agroecológica Luzia Souza Barros para a Comunidade de Todos os Santos, Vila Pavão/ES	Maria Antonita Polati Alteração no nome
195	Nova Venécia	Os desafios da educação do campo no Córrego do Socorro-Vila Pavão/ES	Maria Aparecida Jacobesen Grimevald
256	Santa Leopoldina	Os limites e as possibilidades da atual organização das escolas do campo no município de Santa Maria de Jetibá	Eliete Facco Krause
215	Nova Venécia	Educação do Campo: experiência e desafios nas escolas de assentamento coordenada pelo MST no município de Pinheiros/ES	Zelita Mendes França de Souza
276	Santa Teresa	Práticas pedagógicas nas escolas camponesas: contribuições para a formação do homem do campo	Doraci Ziviani Sarnaglia
292	Santa Teresa	A educação infantil como espaço de conhecimento e suas possíveis	Rosalina Koelhert

		interfaces com a educação do campo no Município de Santa Maria de Jetibá	
340	Vargem Alta	O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem nas escolas rurais	Lessi de Freitas Souza

05A - SALA DE AULA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Ilka Márcia R.de Souza Serra

Relatora: Prof^ª Adriana Vieira Guedes Hartuwig

Prof. Mariangela Lima de Almeida

Prof^ª Liliane Dias Heringer Casotte

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 05

Nº	Polo	Título	Cursista
96	Domingos Martins	O estudo da matemática a partir de temas geradores na EMEF Eugenio Pinto Santana	Leticia Sant'Ana
100	Domingos Martins	Trabalhando com projetos pedagógicos na Escola do Campo	Marilsa Maria Bessert
24	Afonso Cláudio	Educação do campo: uma atuação de cuidado	Marcelia Klitzke
21	Afonso Cláudio	O papel do professor na educação campestre	Lucilene Breacini ALTERAÇÃO DO NOME

Nº	Polo	Título	Cursista
11	Afonso Cláudio	Educação do jovem no campo: desafios e possibilidades	Eriete Teófilo Martins dos Santos NÃO COMPARECEU
174	Nova Venécia	Instrumentos pedagógicos como auxílio de aprendizagem na educação do campo	Eunice Kippert
198	Nova Venécia	A importância da formação específica para os educadores da educação do campo	Maria Luiza Barbosa Ribeiro
258	Santa Leopoldina	Educação no campo e práticas escolares na Educação Infantil TITULO ALTERADO	Giani Loriatto Potratz
297	Santa Teresa	Relações do gênero e o papel da mediação na educação do campo	Jacinta Cristiana Barbosa
239	Piúma	Escolas do campo: uso do livro didático no ensino da Matemática	Simone Poton

05B - SALA DE AULA E EDUCAÇÃO DO CAMPO Composição da banca:

Presidente: Profª Sonia Lopes Victor

Relator: Prof. Vanildo Stieg Prof. Alexandro Braga Vieira

Profª Geyza Rosa Oliveira Novaes Vidon

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 06

97	Domingos Martins	Escola Urbana na Educação do Campo: Práticas educativas que promove integração de saberes entre culturas diferenciadas.	Mara Cristina Hanthequeste Moraes Modolo
88	Domingos Martins	Educação do campo: a interação escola e família como fundamento de emancipação educacional Correção do título	Emerson Nilson Zahn
35	Afonso Cláudio	Educação infantil: enfocando jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física nas escolas da zona rural no município de Laranja da Terra	Rosinete Melo Mundt
42	Afonso Cláudio	Práticas pedagógicas realizadas na educação do campo	Tatiana Rocha
47	Afonso Cláudio	O papel da informática educativa como suporte da aprendizagem na zona rural: uma análise no município de Laranja da Terra	Yuri Seibel
191	Nova Venécia	A prática pedagógica dos Educadores do Centro Municipal de Educação Agroecológica	Louriani Kumm Kipper Correção do nome
170	Nova Venécia	Educação do campo e novas tecnologias	Elaine Oliveira dos Santos Faltou
259	Santa Leopoldina	O lúdico pomerano	Ivone Hoffmann
278	Santa Teresa	Leitura e produção de texto na escola do campo: reflexões	Elizangela Cosme Gatti

		possíveis	
234	Piúma	A formação continuada de professores em educação do campo na rede municipal de Anchieta	Rosangela Cremonini

05C - SALA DE AULA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof Charles Moretto

Relatora: Prof^a Andréia Weiss

Prof Wallace Manuel Hupp

Prof Valmir Matiazzi

LOCAL: IC- IV - Centro de Educação/sala 07

Nº	Polo	Título	Cursista
103	Domingos Martins	A importância dos registros da cultura de uma comunidade: a lenda da casa de Salloker ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Nadia Barbosa do Vale

106	Domingos Martins	O pedagogo como articulador da Educação do Campo nas EMEF's de Domingos Martins ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Roseli Gonoring Hehr
16	Afonso Cláudio	A informática como suporte educativo nas escolas do campo	Ircina Tonath Keppo
15	Afonso Cláudio	A influência da atividade prática sobre o comportamento dos alunos oriundos da área urbana de Santa Maria de Jetibá	Horácio Vicente Caetano Gonçalves
26	Afonso Cláudio	Educação do jovem no campo: desafios e possibilidades	Marilza Saager Dias NÃO COMPARECEU
206	Nova Venécia	Atuação dos educadores em escolas de assentamento e escolas multisseriadas localizadas no campo: metodologias e princípios que norteiam essas escolas	Ozana Luzia Galvão Baldoto ALTERAÇÃO DO NOME
193	Nova Venécia	Práticas agrícolas na escola: uma possibilidade de enriquecer o conhecimento	Maria Terezinha Agustini
124	Mantenópolis	Os instrumentos como fator de aprendizagem e vivência do ser ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Dalvina Pereira Higuinim
19	Aracruz	A importância da leitura para os alunos indígenas Tupinikim do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra Capixaba na aldeia de Caieiras Velhas, município de Aracruz – ES ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Nely Barbosa Mendes
288	Santa Teresa	Em foco: adequação do livro didático para estudantes do campo	Marluce Fardin Vesper

06A - ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Hellen Castro Almeida Leite

Relatora: Prof^ª Marina Rodrigues Miranda

Prof^ª Andrea Cristina Almeida

Prof. Gilberto Nunes Melo

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 14

Nº	Polo	Título	Cursista
18	Aracruz	Educação do campo: expectativas e novos horizontes de aprendizagens – estudo de caso da EMPEIF Barra do Triunfo – João Neiva	Monica Casoti Fornaciari
349	São Mateus	Educação especial: inclusão ou exclusão	Andressa Aparecida Piona NÃO COMPARECEU
356	São Mateus	Indisciplina na sala de aula	Fátima Conceição Seraphim
156	Nova Venécia	A leitura e a escrita no processo de aprendizagem dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental do Centro Municipal de Educação Agroecológica Agostinho Batista Veloso, Vila Pavão/ES	Arleti Moser

204	Nova Venécia	Alfabetização no contexto do campo no Centro Municipal de Educação Agroecológica Agostinho Batista Veloso, Vila Pavão/ES	Nerli Tressmann Veloso
30	Afonso Cláudio	Ensino de Física para alunos do campo: uma análise das perspectivas no município de Laranja da Terra/ES	Miriam Klitzke
20	Afonso Cláudio	Desafios da educação campesina: educar os alunos para a sua permanência no campo	Luciana Tobias Coelho Farias Daniel NÃO COMPARECEU
232	Piúma	A importância da leitura e escrita na Educação do Campo	Roberta Arpini
171	Nova Venécia	Avaliação escolar e o processo de desenvolvimento dos educandos/as	Eliana do Nascimento
015	Aracruz	A necessidade da construção de uma educação escolar no espaço do próprio campo	Maria Margareth Devens

06B - ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^a Mirian Lange Noal Relator: Prof. Leonardo Matiazzi Correa Prof^a Rosane Pereira Castilhos Prof^a Rosana de Vilhena Lima

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 15

Nº	Polo	Título	Cursista
----	------	--------	----------

17	Afonso Cláudio	O processo de ensino aprendizagem e sustentabilidade	Leidilaine Dusterhafet Haddad
29	Afonso Cláudio	Fatores que interferem no aprendizado dos alunos campesinos da rede municipal de Laranja da Terra/ES	Max Weber Davila Lessa
75	Domingos Martins	Alfabetização de crianças falantes da língua pomerana	Aldair Marilza Lampier de Paula
147	Mantenópolis	Percepção da atuação do professor em face das dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais nas escolas do campo no município de Pancas	Penha da C. R. Ribeiro
339	Vargem Alta	Alfabetização no contexto campesino em Vargem Alta/ES: limites e perspectivas	Leonilda Maria Favoro Sartori
341	Vargem Alta	O campesino: como inseri-lo no processo de aprendizagem	Lubia Marta Rossetto
284	Santa Teresa	Não quero mais estudar: entendendo os fatores que provocam desestímulo nos alunos do campo para prosseguirem seus processos de formação acadêmica.	Liliane Tesch
13	Aracruz	O ensino do eixo natureza e sociedade em turmas do Centro Municipal de Educação Infantil Novo Irajá – Aracruz/ES ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Lucimara Francisca Ribeiro
153	Nova Venécia	Jogos on line e valorização da aprendizagem no ensino agrícola: uma experiência no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Boa Esperança	Aline Mendes da Costa
216	Piúma	Motivação do aluno no processo de ensino e aprendizagem	Alessandra Paganini do Nascimento

07A - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Maria Izabel Antunes Rocha Relatora: Prof^ª Ednalva Gutierrez Rodrigues Prof. Rogério Caliari Prof. Welington Ribeiro da Silva

LOCAL: IC- IV CENTRO DE EDUCAÇÃO - AUDITÓRIO

Nº	Polo	Título	Cursista
373	São Mateus	O trabalho prático e sua abrangência na Escola Comunitária Rural Municipal de Japira	Sylvia Batista de Sousa
271	Santa Leopoldina	As escolas famílias agrícolas no Espírito Santo	Vanderson Bolis
180	Nova Venécia	Escola Família Agrícola do Km 41: desafios e perspectivas da Pedagogia da Alternância na construção do Projeto Político Pedagógico – São Mateus/ES	Ingrid Galvão da Silva Moraes
285	Santa Teresa	Educação do campo e pedagogia da alternância: na luta pela valorização da cultura campesina	Luana Pivetta Sipolatti
351	São Mateus	Temas geradores: metodologia que gera conhecimentos e novas práticas	Bernadete dos Santos Soares
222	Piúma	Relação de pertencimento entre aluno - escola - família em duas perspectivas pedagógicas: Pedagogia da Alternância e Pedagogia de Escola	Geovani Bissa Meriquete

		Pública	
229	Piúma	Plano de formação das Escolas Famílias Agrícolas em busca da sustentabilidade do campo	Katiuscia Dallarme
236	Piúma	A importância de uma Educação especificamente do campo na formação dos jovens camponeses de Castelo	Silvana Maria Laquini Moro
113	Domingos Martins	A importância do Plano de Ensino para enfoques interdisciplinares	Vanilza Entringer Schunck
182	Nova Venécia	A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: desafios e possibilidades	Ivanete Cardoso
	Mantenópolis	A Pedagogia da Alternância no fortalecimento da educação do campo	Sânia Lopes Bonfim Aniszewski

07B - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof. João Assis Rodrigues

Relatora: Prof^a Miriã Lucia Luiz

Prof. Alessandro Rodrigues

Prof^a Janinha Gerke de Jesus

LOCAL: IC- IV CENTRO DE EDUCAÇÃO Sala 17

Nº	Polo	Título	Cursista
33	Afonso Cláudio	Plano de estudo: ferramenta metodológica para a valorização da juventude rural	Rodrigo Max Berger
81	Domingos Martins	A aplicabilidade do plano de estudo na Escola Família Agrícola de São Bento do Chapéu	Cleberon Schunck
112	Domingos Martins	O retorno do Plano de Estudo para a família ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Vânia Bullerjahn Ewald
333	Vargem Alta	Pedagogia da Alternância: uma possibilidade de desenvolvimento educacional para o município de Vargem Alta	Ana Maria da Silva Santos
277	Santa Teresa	A Pedagogia da Alternância na concepção da comunidade escolar: EEEF Fazenda Emílio Schroedr ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Edineia Koeler
168	Nova Venécia	Pedagogia da Alternância: uma alternativa para a Educação do Campo	Edinaldo Freitas Ribeiro
352	São Mateus	Avaliação coletiva: um dos instrumentos da pedagogia da alternância	Claudinei Caliman
367	São Mateus	O processo de transição para a pedagogia da alternância na EMEEF Zumbi dos Palmares	Maria de Fátima da Conceição Silva
217	Piúma	A desvalorização e desinteresse dos alunos do Ensino Médio da EFA Olivânia com relação ao cumprimento das atividades relacionadas aos instrumentos da Pedagogia da Alternância	Aline Moura Faria

221	Piúma	Formação em serviço: o monitor e a formação na Pedagogia da Alternância proposta pelo MEPES	Féliquex Bissa Meriquete
	Mantenópolis	A contribuição da Pedagogia da Alternância na construção da identidade e formação da consciência emancipatória dos jovens camponeses	Paulo Rogério Adamatti Mansan

08A - FAMÍLIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Marlene de Fátima Cararo Pires

Relatora: Prof^ª Jaqueline Scalzer

Prof^ª Vanda Valadão NÃO COMPARECEU

Prof^ª Olindina Serafim Nascimento

LOCAL: CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - Sala 11 Mestrado

Nº	Polo	Título	Cursista
296	Santa Teresa	Participação dos pais na vida escolar dos filhos, na EEUEF “Maria Julieta” no assentamento Tomazine.	Verônica Maria de Souza Soares
74	Domingos Martins	Participação das comunidades nas conquistas da Escola do Campo	Alcione Santana Volkens Falk

209	Nova Venécia	A organização das famílias contribuindo para o fortalecimento do projeto de educação do campo no CMEA Luiza Souza Barros	Sandra Regina Marchiori Ortega
211	Nova Venécia	Os cursos de formação como elemento motivador das famílias camponesas da EMUEF Córrego das Flores	Simone Santana Shades
43	Afonso Cláudio	A influência da família campesina no processo ensino-aprendizagem	Tatiana Verdin Martins
241	Piúma	Educação do campo e participação dos pais ou responsáveis na Pedagogia da Alternância	Vandeir Spadetti
38	Afonso Cláudio	Pedagogia da alternância: proposta ética de gestão democrática da educação do campo que promove o desenvolvimento social. Uma leitura da Escola Família Agrícola São João de Garrafão	Siegmund Berger
167	Nova Venécia	Identificação do sistema de produção das famílias dos jovens do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão	Edilene Cristina Rodrigues
344	Vargem Alta	Associação, um espaço educacional para o agricultor	Madalena Mazzocco
	Mantenópolis	A importância da família na educação de seu filho	Gilson Fernandes Poubel NÃO COMPARECEU

08B - FAMÍLIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Juçara Luzia Leite Relatora: Prof^ª Inês de Oliveira Ramos Martins Prof^ª Claudiane Biehow Kalke Prof^ª Raquel dos Reis Menezes

LOCAL: CENTRO DE EDUCAÇÃO - PPGE - Sala 14 Mestrado

Nº	Polo	Título	Cursista
118	Mantenópolis	Educação do campo e qualidade de vida das famílias camponesas na comunidade de São Pedro Município de Águia Branca - ES	Ana Maria Ptak
01	Aracruz	A importância da família na gestão escolar, com o olhar na experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Agroecológica de Colatina ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Ana Carla Loss Furlan
247	Santa Leopoldina	A camponesa afrodescendente e sua participação na educação escolar dos seus filhos(as) ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Beatriz Elias da Silva e Souza ALTERAÇÃO DO nome
155	Nova Venécia	Educação do Campo e a importância da família neste processo – Estudo de Caso na Escola Municipal Pluridocente de ensino Fundamental Washington Dondoni – Vila Pavão – ES ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Aparecida Malacarni Goltara Dondoni ALTERAÇÃO DO nome

162	Nova Venécia	As contribuições das famílias na gestão do projeto educação do campo do CMEA Luiza Souza Barros ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Cristiany Maria Camata
173	Nova Venécia	A importância da família no processo de gestão do CEIER Vila Pavão – ES ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Elizangela Alves ALTERAÇÃO DO NOME
289	Santa Teresa	Relação família e escola valorizando o campo como meio de sobrevivência.	Marta Elena Zanotelli
293	Santa Teresa	Qualidade de vida do homem do Campo	Sara Delai
98	Domingos Martins	Estudo de Caso: Êxodo Rural	Maria de Oliveiras Rodrigues Fardin ALTERAÇÃO DO NOME
111	Domingos Martins	A escola, a família e o trabalho no campo através da imagem	Vanderleia Seibel

09A - JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof. Iguatemi Santos Rangel

Relatora: Prof^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro

Prof. Wemerson Rocha de Oliveira

Prof^a Priscila Lorena Valadão

LOCAL: CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - Sala 27 Mestrado

Nº	Polo	Título	Cursista
187	Nova Venécia	Desafios e possibilidades para a permanência do jovem no campo na comunidade de Córrego das Flores-Vila Pavão/ES	Kelly Ramlow
154	Nova Venécia	A permanência dos jovens no campo no Centro Estadual Integrado de Educação Rural	Andréa Cristiane Rodrigues
28	Afonso Cláudio	A educação do campo como instrumento relevante na diminuição da gravidez na adolescência	Martilúcia Barbosa Breda
32	Afonso Cláudio	Busca de cenários e perspectivas atrativas aos jovens rurais com base nas tendências da agricultura	Pedro Murilo Silva de Andrade
354	São Mateus	A autoorganização dos estudantes nas escolas comunitárias rurais de Jaguaré	Elessandra Maria Moreto
365	São Mateus	Agricultura e identidade camponesa: a descaracterização dos sistemas de produção – perda da identidade e distanciamento da vivência camponesa TITULO ALTERADO	Márcio Ribeiro Matos
207	Nova Venécia	A influência dos meios de comunicação na conduta de jovens camponeses	Rosani Oinhos
228	Piúma	O projeto profissional: um instrumento da Pedagogia da Alternância para a formação integral do jovem e o desenvolvimento do campo	José Salazar Zanuncio Junior
25	Afonso Cláudio	Educação do jovem no campo: desafios e possibilidades	Marcos Vinycius Telles Zavarize NÃO COMPARECEU

45	Afonso Cláudio	Educação do jovem no campo: desafios e possibilidades	Wendel de Souza Fonseca NÃO COMPARECEU
	Mantenópolis	Pedagogia da Alternância e os jovens rurais em Mantenópolis	Nilda Rosa de Oliveira

09B - JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Maria Eneida Furtado Cevidanes

Relator: Prof. Reginaldo Célio Sobrinho

Prof^ª Maria das Graças Possatti

Prof^ª Sonia Maria de Oliveira Ferreira

LOCAL: CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - Sala 12 Doutorado

Nº	Polo	Título	Cursista
09	Afonso Cláudio	Novo contexto e nova história traçada pelo jovem rural	Elaine Gomes Menezes
14	Afonso Cláudio	Educação do jovem no campo: desafios e possibilidades	Grasieli Aparecida Zavarize
201	Nova Venécia	Êxodo rural da juventude	Marlene Lúcia Carpanedo
233	Piúma	Pedagogia da Alternância no contexto do desenvolvimento do jovem do	Ronald de Souza Rohr

		campo	
215	Piúma	O êxodo rural dos jovens na agricultura familiar	Alcero Lamão Nazarino
160	Nova Venécia	A autoestima dos jovens estudantes da Escola CEIER de Vila Pavão/ES em relação à educação e o meio rural	Celina Gonzaga Bonfim
37	Afonso Cláudio	A evasão escolar de jovens do campo de Laranja da Terra	Sandra Gering Lahas
375	São Mateus	A autoorganização dos educandos na Escola Família do km 41 São Mateus-ES e sua contribuição no processo pedagógico	Valdinar dos Santos
164	Nova Venécia	O bom filho à casa retorna: um estudo sobre o papel da educação do campo na vida do camponês que experimentou a vida urbana	Deize da Silva
181	Nova Venécia	A influência da educação do campo para despertar as potencialidades no jovem rural	Irení Rodrigues de Oliveira
	Mantenópolis	A contribuição da Pedagogia da Alternância no processo do protagonismo dos jovens rurais no município de Mantenópolis - ES	Elaine de Sousa Morais

10 - AGRICULTURA FAMILIAR E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Marisa Terezinha Valladares

Relatora: Prof^ª Arlete Maria Pinheiro Schubert

Prof^ª Rachel Curto Machado Moreira

Prof^ª Danúbia Perozini Seibel

LOCAL: CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - Sala 18 Doutorado

Nº	Polo	Título	Cursista
117	Mantenópolis	Agricultura Familiar como fortalecimento da Educação Indígena	Alverinda De Oliveira
334	Vargem Alta	O pequeno produtor e o meio que o cerca	Célia Mazzocco
93	Domingos Martins	A Organização familiar em uma propriedade agrícola TÍTULO ALTERADO	Graciany Tononi Sarmento
104	Domingos Martins	A influência do agronegócio na agricultura de subsistência: Estudo de Caso	Rogéria Silva Mees
12	Afonso Cláudio	Olhares pedagógicos e sociais sobre a pecuária extensiva e os impactos ambientais e a educação do campo associados: in foco distrito de Sobreiro TÍTULO ALTERADO	Fábio Junior de Souza

208	Nova Venécia	Aproveitamento de fibras vegetais: arte e sustentabilidade	Sabrina Ribeiro Guimarães
224	Piúma	Educação do campo: uma possibilidade teórica e prática para o desenvolvimento da agricultura familiar sustentável TÍTULO ALTERADO	Ildranis Laquini Moro
242	Piúma	Os movimentos sociais e suas práticas como proposições formativas dos sujeitos da educação do campo TÍTULO ALTERADO	Vanderson Gonçalo Neves Batistini
183	Nova Venécia	Transporte escolar rural e Educação do Campo: diálogos possíveis	Jerri dos Santos Oliveira
157	Nova Venécia	A formação do estudante do campo no enfoque da sustentabilidade	Beatriz Ribeiro Guimarães ATESTADO MÉDICO NÃO COMPARECEU

11 - AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Maria do Carmo Paolielo

Relator: Prof. Ismael Tressmann

Prof^ª Solange Lins Gonçalves

Prof^ª Vera Lucia Mayer Seibel

LOCAL: CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - Sala 19 Doutorado

Nº	Polo	Título	Cursista
142	Mantenópolis	A agroecologia como um princípio e não como alternativa na educação do campo	Maria Elizabeth Oggeone da Fonseca
143	Mantenópolis	Horta agroecológica na escola	Marlene de Athayde Nunes
264	Santa Leopoldina	Horta escolar como modelo de produção orgânica para alunos do Ensino Fundamental	Lusiane Helena Vieira
358	São Mateus	A cultura da mandioca e a dinâmica da agregação de valores	Glassi da Silva Santos Hupp
361	São Mateus	Agroecologia e educação do campo	Jailson Bonna
172	Nova Venécia	Educação, saúde e agricultura: espaço social e cultural através da prática da horta escolar na Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental	Elisangela Oliveira dos Santos Manhães

		Maria Pagel Storari, Vila Pavão/ES	
272	Santa Leopoldina	Sustentabilidade na Agricultura Familiar	Viviane Bold Rocon NÃO COMPARECEU
105	Domingo Martins	Preservação das Propriedades Rurais	Rosana da Penha Cruz
350	São Mateus	Educando com a Horta Escolar	Arlan Cardoso Gouveia NÃO COMPARECEU
40	Afonso Cláudio	Os impactos da agricultura no meio ambiente: em foco a Escola Municipal de Jequitibá Pequeno – município de Laranja da Terra/ES	Simone Nass

12A - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CONTEXTOS CAMPESINOS

Composição da banca:

Presidente: Prof. Eduardo Augusto Moscon Oliveira

Relatora: Prof^a Cláudia Alessandra Costa de Araujo Lorenzoni

Prof^a Irene Ohnesorg Huguinim

Profª Graça Lobino

LOCAL: IC-IV CENTRO DE EDUCAÇÃO - Sala 04

Nº	Polo	Título	Cursista
022	Aracruz	Controvérsia entre o direito ambiental e o direito econômico: impactos na atividade portuária e sua influencia na comunidade campesino	Rosália Lima Seibert NÃO COMPARECEU
282	Santa Teresa	Educação do campo: cidadãos mais comprometidos com o meio	Jocinéa Bienow Brandão
130	Mantenópolis	Preservação dos recursos hídricos para o desenvolvimento local sustentável	Gisele Pancine Vigna Lacerda
345	Vargem Alta	Reciclagem: Plantando para o Futuro e Valorizando a Vida	Monica Miranda Baiense Scaramussa
08	Afonso Cláudio	Os impactos ambientais na percepção infantil: in foco educação do campo	Edna Wendler
22	Afonso Cláudio	As causa da poluição no meio em que vivemos	Luzia Breda ALTERAÇÃO DO NOME
255	Santa Leopoldina	Programa de Educação Ambiental: preservação e conservação das nascentes na comunidade empoçada em A. Cláudio	Elcina Kuster Garbrecht
77	Domingos Martins	Educação ambiental na escola do campo: uma prática na Escola de São Miguel	Angelita da Penha Mayer

108	Domingos Martins	Lixo ao redor das Escolas do Campo	Simone Grecco
110	Domingos Martins	As nascentes próximas ao Rio Jucu no distrito da sede de Domingos Martins	Vanderleia Velten

12B - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CONTEXTOS CAMPESINOS

Composição da banca:

Presidente: Prof. Arnaldo Pinto Junior

Relatora: Prof^a Flávia Nascimento Ribeiro

Prof^a Marlene Moronari de Oliveira

LOCAL: IC-IV - CENTRO DE EDUCAÇÃO - Sala 16

Nº	Polo	Título	Cursista
336	Vargem Alta	Preservação Ambiental do Entorno da Bica da Rainha, Vargem Alta-ES	Elizabete Pazinato de Oliveira
24	Aracruz	A preservação, respeitando o ontem, o hoje e o amanhã, responsabilidade de todos e exercício de cidadania	Scheila Bitarães Pereira
06	Aracruz	O difícil acesso das crianças do campo nas escolas urbanas e valorização das escolas do campo ALTERAÇÃO DO TÍTULO	Gyseli Mattos Peruch

04	Afonso Cláudio	A preservação da água como uma proposta pedagógica da Escola Municipal Fortaleza	Ana Maria Christe Ferreira
133	Mantenópolis	Educação Ambiental e Sustentável	Irene Kubit Pitako Teixeira
134	Mantenópolis	A Destruição do Solo Através dos Agrotóxicos	Janacelia Andrade Lacerda
268	Santa Leopoldina	A preservação ambiental como prática de valorização do homem do campo	Rosa Sepulcri Bortoloni
281	Santa Teresa	Educação Ambiental: um tema rural	João Nolasco Ribeiro

13 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CAMPONESES

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª. Andressa Mafezoni Caetano

Relator: Prof. Fábio Luis Alves de Amorin

Prof^ª Alzimaira Layber Marcarini

Prof^ª. Andréia Lins

LOCAL: IC- II - AUDITÓRIO DO CCHN

Nº	Pólo	Título	Cursista
20	Aracruz	Motivos de Relutâncias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos espaços campestres do município de João Neiva	Raquel Aparecida Schiavon
26	Aracruz	A educação escolar indígena e a educação de jovens e adultos: o significado dos educandos indígenas Tupinikim da Aldeia de Pau Brasil do município de Aracruz-ES	Valdemir de Almeida Silva
03	Afonso Cláudio	Um estudo sobre a resolução de problemas nas salas da EJA	Ana Lucia Schulz Welmer ALTERAÇÃO DO NOME
05	Afonso Cláudio	A importância da educação de Jovens de Adultos no atual contexto da sociedade	Audineia Klug Soares
06	Afonso Cláudio	Letramento na alfabetização de Jovens e Adultos	Aureana Klug Soares
19	Afonso Cláudio	Jogos: um instrumento de auxílio no processo de ensino aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos	Luciana Schulz Clemente
82	Domingos Martins	Alfabetização de adultos no meio rural de Domingos Martins: uma perspectiva emancipadora	Deomira Kifer
90	Domingos Martins	A educação de jovens e adultos ministrada para alunos da zona rural do município de Domingos Martins	Fernada Rodrigues Neves Reinholtz
377	São Mateus	Quais os elementos que conduzem a permanências dos alunos do EJA na EMEF Zumbi dos Palmares	Vany dos Santos
189	Nova Venécia	A agricultura familiar e sustentabilidade na Comunidade do Córrego das Flores – Vila Pavão/ES	Laudemiro Rocha

14A - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof. Marcelo Lima

Relatora: Prof^a Andréia Souza Pignaton Prof^a Maria Alayde Alcântara Salin Prof^a Rosiléia Alves dos Santos LOCAL: IC- II CCHN Sala 02

Nº	Polo	Título	Cursista
07	Afonso Cláudio	Classe multisseriada: desafios da educação rural no município de Afonso Cláudio – Distrito de Piracema	Carina Rébuli de Palma Pinto
237	Piúma	A importância da biblioteca na formação e valorização dos saberes da população camponesa do ES	Silvani Silva de Souza
269	Santa Leopoldina	Políticas públicas educacionais voltadas à manutenção da língua pomerana	Sintia Bausen Kuster
335	Vargem Alta	Políticas educacionais para Educação Básica do campo em Vargem Alta/ES: limites e perspectivas	Clemilda da Penha B. Athayde de Souza
286	Santa Teresa	O desenvolvimento da educação do campo	Lucinete Venturini de Oliveira
348	São Mateus	A nucleação das escolas rurais e seus impactos nas comunidades camponesas: um estudo de caso sobre a escola da comunidade Palhau	Ana Cristina Soprani
353	São Mateus	As políticas necessárias para a educação no campo	Edgar Soares dos Santos
359	São Mateus	Política Nacional de Educação do Campo	Helder Sarmento Ferreira

	Mantenópolis	Dificuldades da implantação da Educação Infantil nas escolas do campo TÍTULO ALTERADO	Miriene Valentin Gomes
	Mantenópolis	Alfabetização e letramento	Maria Martins de Iaia Souza
	Mantenópolis	A importância do currículo específico para a construção de educação básica do campo	Eliane Florêncio Maciel da Silva
	Mantenópolis	Aplicação de temas geradores nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas do campo do sistema municipal de educação de Alto Rio Novo	Liliane A. Faria Ribeiro INCLUSÃO DE NOME E TÍTULO

14B - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Composição da banca:

Presidente: Prof^ª Gilda Araujo Relator: Prof. Tércio Girelli Kill Prof^ª Teresa Cristina Mate Calvo Prof^ª Kenya Maquarte Gumes Brengensk

LOCAL: CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - Sala 11 Doutorado

Nº	Pólo	Título	Cursista
360	São Mateus	Políticas Públicas para a educação no campo	Irineu Gonçalves Pereira

363	São Mateus	Escola educação do campo: direito das comunidades quilombolas do Sapê do Norte	Juciane Maia da Silva NÃO COMPARECEU
218	Piúma	Educação do campo: uma possibilidade para o município de Itapemirim/ES	Andréia Brun Vieira
165	Nova Venécia	Formação de professores em Educação do Campo	Deuzira Conte
78	Domingos Martins	O processo de alfabetização a partir da língua pomerana	Arcelia Plaster
10	Afonso Cláudio	Gestão escolar no contexto da educação do campo	Eleninha Schulz
34	Afonso Cláudio	Classes multisseriadas: um desafio para os educadores e uma perspectiva de aprendizagem para os educandos	Rosinéia Ribet Ascaciba Cabral
280	Santa Teresa	Educação do campo: valorização das escolas, ensino e profissionais enquanto poder público	Gizele Kelfer
362	São Mateus	A inclusão alunos do meio urbano e a participação de pais na Escola Família Agrícola	Joelma Albino Coswosk
	Mantenópolis	Dificuldades e perspectivas no ensino de Português das séries iniciais do Ensino Fundamental da zona rural	Valdice Paulino Salazar
	Mantenópolis	O papel do Pedagogo junto aos professores das Escolas Multisseriadas	Vânia Ferreira da Silva