

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE

ELEUZA APARECIDA DE SOUZA LOPES

A ESCOLA RURAL DE TEMPO INTEGRAL QUIM MACHADO NO MUNICÍPIO DE
ITUMBIARA/GO: INCONSISTÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

MORRINHOS/GO

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE

ELEUZA APARECIDA DE SOUZA LOPES

A ESCOLA RURAL DE TEMPO INTEGRAL QUIM MACHADO NO MUNICÍPIO DE
ITUMBIARA/GO: INCONSISTÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Morrinhos como pré-requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Reis Dos Santos

MORRINHOS/GO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A L864e Aparecida de Souza Lopes, Eleuza
A ESCOLA RURAL DE TEMPO INTEGRAL QUIM MACHADO NO
MUNICÍPIO DE ITUMBIARA/GO: INCONSISTÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO DOCENTE / Eleuza Aparecida de Souza Lopes; orientador Flávio
Reis dos Santos. -- Itumbiara, 2019.
118 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em
Ambiente e Sociedade) -- Câmpus Sudeste - Sede: Morrinhos, Universidade
Estadual de Goiás, 2019.

1. Educação Rural, Educação do Campo, Formação Docente, Trabalho
Docente. I. Reis dos Santos, Flávio, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE

ELEUZA APARECIDA DE SOUZA LOPES

A ESCOLA RURAL DE TEMPO INTEGRAL QUIM MACHADO NO MUNICÍPIO DE
ITUMBIARA/GO: INCONSISTÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada pela
Banca Examinadora em 13/12/2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos
Universidade Estadual de Goiás
(Presidente)

Prof. Dr. Júlio Cesar Meira
Universidade Estadual de Goiás
(Membro Interno)

Prof. Dr. Rodrigo Jurucê M. Gonçalves
Universidade Estadual de Goiás
(Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

A Deus, a maior fonte de força espiritual, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência e pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir.

À Universidade Estadual de Goiás e ao seu corpo docente, que com paciência e dedicação ensinaram-me não somente o conteúdo programado, mas também, o sentido da amizade e do respeito. À direção e administração que me proporcionaram dias de muita aprendizagem.

À Plataforma Brasil/Comitê de Ética pela análise e aprovação desse trabalho.

Especialmente, ao meu orientador Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos, por ter acreditado em mim, minha gratidão pela orientação exemplar pautada em elevado e rigoroso nível científico, corrigindo-me sempre que necessário sem nunca me desmotivar.

Aos meus pais, Eduardo Carlos de Souza e Élia Marques da Costa (*in memoriam*), que nunca deixaram de me amar e nem de confiar em mim, sou imensamente grata pela educação e valores infundidos, primordiais na minha caminhada. A vocês meu amor eterno, gratidão e partilha da alegria deste momento.

Aos meus amados filhos Aryadne Souza Lopes e Rejânio Mendes Lopes Júnior, que sempre me apoiaram e acreditaram no meu sonho, estimulando-me nos momentos mais difíceis. Muitas vezes, deixei de estar com vocês, privando-os da minha atenção materna e sempre compreenderam. Muito obrigada pelo profundo apoio e amor que vocês têm por mim. Vocês são a luz da minha vida.

Ao meu esposo Rejânio Mendes Lopes, meu companheiro de todos os momentos, pela sua presença incansável com que me apoiou ao longo do período de formação, desde o processo seletivo à conclusão desta dissertação.

Aos meus colegas professores, coordenadores pedagógicos, alunos, pais e funcionários do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (Unidade Dionária Rocha), que sempre confiaram em meu trabalho durante os 17 anos de convívio, em especial, à Mestre Lara Cristina de Queluz Andrade, que me incentivou a participar do processo seletivo do mestrado. Ao colega, filho do coração, Mestre Cristiano Maksuel, pelo apoio e a amizade que construímos ao longo dos anos de trabalho.

À minha colega de curso Thaynara Martins, que, em momentos cruciais do mestrado, foi meu porto seguro, segurou minha mão em momentos de desânimo, dando-me ânimo novo. Você é um ser humano raro e especial.

Aos meus familiares, em especial aos meus irmãos, com os quais começamos juntos a conhecer as primeiras letras, estudando em uma escola do campo e vivendo no campo, especificamente na Escola Municipal de 1º Grau Pirenópolis de Oliveira, na fazenda Lageado, no município de Itumbiara/GO. Escrever sobre a Educação do Campo rememorou nossa história vividamente.

Aos Professores Dr. André Luiz Caes, Dr. Júlio Cesar Meira e Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves, pela disponibilidade e disposição em participar da banca.

Aos professores, à gestora, coordenadores e funcionários da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado, à Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara/GO e a todos aqueles que se dispuseram a me ajudar, respondendo ao questionário ou me fornecendo as informações/dados necessários para a pesquisa, a participação de vocês foi imprescindível para concretização deste trabalho.

E a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

LOPES, Eleuza Aparecida de Souza. A Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado no município de Itumbiara/GO: inconsistência entre formação e atuação docente. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2019.

RESUMO

A educação é uma política social de substancial importância para o sistema capitalista, pois contribui para a promoção das condições políticas fundamentais à realização do desenvolvimento econômico. A realidade que caracteriza a educação para os sujeitos do campo é traduzida pela existência de aproximadamente 43 mil escolas do campo com classes multisseriadas, com professores que não possuem formações específicas para atuarem nas mais diversas áreas do conhecimento, explicitando a urgente necessidade da realização de um maior número de pesquisas acadêmico-científicas que venham contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas centradas nessa temática. O objetivo central da presente pesquisa é averiguar a especificidade da formação acadêmica e as áreas de atuação dos professores que trabalham na Escola Municipal Quim Machado no município de Itumbiara/GO, na perspectiva de verificar se o contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 sobre a relação formação acadêmica e atuação docente é respeitado/atendido ou não. Empregamos como opção metodológica para a realização da pesquisa o estudo de caso, pois entendemos que contribui para a descoberta de informações novas e de importantes aspectos para exprimir experiências, refletir, observar e analisar as nossas descobertas de forma crítica e organizada. Na pesquisa de campo, optamos pela aplicação de questionários constituídos por questões semiabertas aos professores da Escola Municipal Quim Machado, por entender que o seu uso é essencial para obter as respostas desejadas. A realização da análise das respostas dos questionários teve o intuito de compreender a formação docente, a atuação e o contexto que caracteriza a escola objeto deste estudo. Ao realizar a análise textual discursiva das respostas, buscamos captar uma visão abrangente da educação do campo e a interposição com a educação urbana com suas discordâncias e correlações. Diante da realidade em relação à formação e atuação do docente em sala de aula, há dados suficientes para afirmar que a Escola Quim Machado enfrenta distorções, desvios, inconsistências e desafios para compor seu quadro docente, pois carece de professores de Geografia, Arte, História, Ensino Religioso, Educação Física, bem como de professores formados em Magistério Superior e em Letras para atender à sua demanda. Os professores da Escola Quim Machado precisam enfrentar as deficiências da própria formação ofertada por Instituições de Ensino Superior que, com seus currículos fechados, não possibilitam ao docente atuar em uma escola localizada no campo com diversas particularidades. Fica claro o quanto a formação docente deixa o profissional sem perspectivas de executar práticas pedagógicas coerentes com a realidade da escola e dos alunos. A matriz curricular da referida escola é entregue pronta para ser executada e temas atuais não são contemplados como é o caso do agronegócio, tecnologias, internet, *bullying* e outros aspectos das realidades daqueles que moram no campo.

Palavras-Chave: Educação Rural, Educação do Campo, Formação Docente, Trabalho Docente.

LOPES. Eleuza Aparecida de Souza. The Quim Machado Full Time School in the municipality of Itumbiara/GO: inconsistency between training and teaching performance. 2019. 122p. Dissertation (Master in Environment and Society) – Goiás State University, Morrinhos, 2019.

ABSTRACT

Education is a social policy of substantial importance to the capitalist system as contributes to the promotion of the political conditions that are fundamental to the realization of economic development. The reality that characterizes education for rural subjects is translated by the existence of approximately 43.000 rural schools with multi-grade classes, with teachers who do not have specific training to work in the most diverse areas of knowledge, explaining the urgent need to perform a greater number of academic-scientific researches that may contribute to the formulation and implementation of public policies focused on this theme. The main objective of this research is to investigate the specificity of academic education and the areas of expertise of teachers working at Quim Machado Municipal School in the municipality of Itumbiara/GO, in order to verify if what is contained in the National Education Guidelines and Bases Law no 9.394/1996 on the relationship between academic education and teaching performance is respected/not met. We use as a methodological option for conducting the research case study, as we understand that it contributes to the discovery of new information and important aspects to express experiences, reflect, observe and analyze to organize our findings in a critical and organized way. In the field research we chose to apply questionnaires consisting of semi-open questions to teachers of Quim Machado Municipal School, understanding that their use is essential to obtain the desired answers. The analysis of the answers of the questionnaires aimed to understand the teacher education, the performance and the context that characterizes the school object of this study. By performing the discursive textual analysis of the answers, we seek to capture a comprehensive view of rural education and the interposition with urban education with its disagreements and correlations. Given the reality regarding teacher education and performance in the classroom, there is sufficient data to state that Quim Machado School faces distortions, deviations, inconsistencies and challenges to compose its teaching staff, because it lacks teachers of Geography, Art, History, Religious Education, Physical Education, as well as teachers trained in Magisterium and Letters to meet your demand. The teachers of the Quim Machado School need to face the deficiencies of their own education, offered by higher education institutions, which with their closed curricula do not allow the teacher to work in a school located in the countryside with various particularities. It is clear how much teacher education leaves the professional with no prospects of performing pedagogical practices consistent with the reality of the school and the students. The curriculum of this school is delivered ready to be executed and current topics are not covered as is the case of agribusiness, technologies, internet, bullying and other aspects of the realities of those who live in the countryside.

Keywords: Rural Education, Rural Education, Teacher Training, Teaching Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Povoado Santa Rosa do Meia Ponte	13
Figura 2 – Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado	52
Figura 3 – Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado (Primeiro Plano)	73
Figura 4 – Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado (Acesso Central).....	75
Figura 5 – Formação Inicial dos Professores E. M. Quim Machado.....	81
Figura 6 – Níveis de Atuação dos Professores E. M. Quim Machado	82
Figura 7 – Vínculo Empregatício dos Professores	84
Figura 8 – Atuação em Áreas Afins da Formação Inicial.....	86
Figura 9 – Formação Continuada	87
Figura 10 – Atividades Docentes Coletivas	89
Figura 11 – Dificuldades no Cotidiano Escolar	92
Figura 12 – Material de Apoio Pedagógico	94
Figura 13 – Troca de Experiências entre Professores e Equipe Diretiva	97
Figura 14 – Recursos Financeiros para os Professores	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turmas/Classe E. M. Quim Machado (2018)14

Tabela 2 – Turmas/Classe E. M. Quim Machado (2019)14

Tabela 3 – Distribuição Percentual Docentes Efetivos do Ensino Fundamental: Disciplinas e Categorias Indicador da Formação Docentes40

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 55

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A LUTA PELA EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB 9.394/1996)	20
2.1 Movimentos Sociais e Educação Popular	20
2.2 Movimentos Sem Terra e Educação	25
2.3 Formação de Professores da Educação Básica e Escola para as Populações Rurais ..	35
2.4 Pedagogia da Terra e Formação de Professores do Campo	42
3. DIREITO À EDUCAÇÃO: ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE ITUMBIARA/GO	49
3.1 A Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO	49
3.2 Formação de Professores da Rede Municipal de Itumbiara/GO	57
3.3 Transporte Escolar no Município de Itumbiara/GO	60
3.4 Fechamento das Escolas do Meio Rural de Itumbiara/GO	62
3.5 Escola Quim Machado: Currículo e Projeto Político Pedagógico	67
4. ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE TEMPO INTEGRAL QUIM MACHADO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS	73
4.1 A Educação do Campo e a Escola Quim Machado	73
4.2 Inconsistências entre a Área de Formação e a Área de Atuação dos Professores da Escola Quim Machado	78
4.2.1 Formação Inicial, Atuação Docente e Formação Continuada.....	80
4.2.2 O Chão de Escola na Quim Machado: Dificuldades, Demandas, Recursos Materiais e Financeiros	90
5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	100
6. REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma política social de substancial importância ao sistema capitalista, pois contribui para a promoção das condições políticas fundamentais à realização do desenvolvimento econômico. Partindo desse contexto, segundo Bernardo Mançano Fernandes, para que o desenvolvimento do meio rural se realize, é necessária a implementação de “uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude”, que atenda à população que habita o campo no processo de sua formulação, sendo considerada a sua realidade objetiva e voltada para o desenvolvimento do campo como parte componente do território brasileiro (FERNANDES, 2005, p. 3).

A educação do campo é resultado direto dos “pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que intensificaram suas lutas, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo” (SOUZA, 2006, p. 16). De outra parte, cabe esclarecer que a educação rural decorre da construção ideológica ruralista como instrumento de subordinação das populações que vivem e trabalham no campo, impondo-lhes um rígido controle no “espaço das políticas de educação para ‘civilizar’ e manter a subordinação” (SOUZA, 2006, p. 16). Historicamente, a “educação rural” disponibilizada e controlada pela classe dominante não elaborou políticas efetivas para realizar a formação escolar de qualidade associada à vida no campo na perspectiva de promover a melhoria da qualidade de vida dos povos do campo em nosso país.

As Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB n.º 1/2002), por sua vez, apontam que os professores com formação no âmbito urbano, que atuavam nas escolas rurais, “desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo” (BRASIL, 2002). Tal fato, sem dúvida, ocasionava uma prática educativa desvinculada da realidade dos estudantes do campo.

Partindo desse pressuposto, o nosso objetivo primeiro está voltado exatamente para averiguar a especificidade da formação acadêmica e as áreas de atuação dos professores que trabalham na Escola Municipal Quim Machado no município de Itumbiara/GO, na perspectiva de verificar se o contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 sobre a relação formação acadêmica e atuação docente é respeitado/atendido ou não. Como objetivos específicos intencionamos investigar se as condições humanas e materiais disponibilizadas pela

escola para o desenvolvimento das atividades educativas são suficientes para assegurar aos estudantes a oferta de um ensino de boa qualidade. Cabe salientar, aqui, que a Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado é a única em atividade atualmente no município de Itumbiara/GO, remanescente de um total de 96 escolas rurais, que foram sistematicamente fechadas nas últimas décadas.

A Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado está situada no Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte (Itumbiara/GO). Foi durante o mandato do Prefeito Modesto de Carvalho que o grupo escolar do povoado passou à denominação de Escola Municipal “Meia Ponte”, em cumprimento ao disposto no Item L, do Artigo 75 da Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. O nome foi escolhido devido à proximidade do então grupo escolar ao Rio Meia Ponte. E, no ano de 2010, passou oficialmente a se chamar Escola Municipal Quim Machado, conforme Lei municipal de n.º 3.998, de 16 de agosto de 2010, em homenagem a um grande incentivador da educação na região o Senhor Joaquim Machado Filho, tendo doado, inclusive, parte de sua fazenda para a construção do prédio escolar. Já a Lei n.º 4.910, de 24 de setembro de 2018, altera o artigo 1º da Lei n.º 3.998/2010 que passa a ser denominada Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado.

Figura 1 – Povoado Santa Rosa do Meia Ponte



Foto: Gesmar de Paula Santos Júnior (2019)

Em nossas sondagens iniciais, constatamos que as instalações físicas da unidade escolar foram edificadas em alvenaria e dispõem de 11 (onze) salas de aulas, que atendem a 11 turmas/classes da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Turmas/Classes (2018)

Turma/Ano	Turno	Matriculados
Pré I /Única	Integral	18 alunos
Pré II/ Única	Integral	20 alunos
1º Ano/ Única	Integral	27 alunos
2º Ano/ Única	Integral	20 alunos
3º Ano/Única	Integral	33 alunos
4º Ano/ Única	Integral	31 alunos
5º Ano/ Única	Integral	26 alunos
6º Ano/ Única	Integral	30 alunos
7º Ano/ Única	Integral	23 alunos
8º Ano/Única	Integral	19 alunos
9º Ano/Única	Integral	19 alunos
Total		266 alunos

Fonte: Escola Quim Machado – Elaboração da Autora (2018)

No ano letivo de 2018, a Escola Municipal Quim Machado atendeu 266 alunos (Tabela 1) e, em 2019, tem o quantitativo de 239 alunos (Tabela 2), que residem em fazendas da região, ou seja, são crianças do meio rural, que habitam o meio rural e frequentam a escola no meio rural.

Tabela 2 – Turmas/Classes (2019)

Turma/Ano	Turno	Matriculados
Pré I /Única	Integral	23 alunos
Pré II/ Única	Integral	17 alunos
1º Ano/ Única	Integral	20 alunos
2º Ano/ Única	Integral	28 alunos
3º Ano/Única	Integral	23 alunos
4º Ano/ Única	Integral	29 alunos
5º Ano/ Única	Integral	26 alunos
6º Ano/ Única	Integral	32 alunos
7º Ano/ Única	Integral	24 alunos
8º Ano/Única	Integral	24 alunos
9º Ano/Única	Integral	17alunos
Total		239 alunos

Fonte: Escola Quim Machado – Elaboração da Autora (2019)

No ano de 2019, o número de salas permaneceu o mesmo de 2018, mas o número de alunos atendidos diminuiu, como pode ser observado na comparação entre os dados da Tabela 1 e Tabela 2. A escola dispõe, também, de um laboratório de informática com 10 (dez) computadores, uma sala para os professores, uma sala de direção, uma secretaria, uma cantina, um pátio coberto e uma quadra de esportes.

Esclarecemos que as nossas investigações são decorrentes de inquietações sobre a relação formação acadêmica específica (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Ciências, Matemática e Arte) e atuação docente em sala de aula, ou seja, constatamos que, em alguns casos, o professor que ministra aulas de História, por exemplo, não possui formação universitária correspondente, isto é, Licenciatura em História, Arte, Ensino Religioso e Geografia.

Outro aspecto que muito nos incomoda relaciona-se às condições de trabalho no interior da escola e, mais especificamente, no interior da sala de aula e, nesse sentido, construímos a seguinte problemática para a pesquisa: A formação acadêmica (universitária) e a área de atuação de cada professor que desenvolve as suas atividades docentes na Escola Municipal Quim Machado contemplam os dispositivos legais na relação formação específica e área de atuação? As condições humanas e materiais existentes na escola para a realização das atividades de ensino e aprendizagem são suficientes para garantir a oferta de uma educação de boa qualidade para os estudantes do meio rural?

Para que possamos compreender de forma mais clara e objetiva a situação da educação no meio rural brasileiro nos debruçamos sobre as realidades que caracterizam a Escola Municipal Quim Machado em Itumbiara/GO, mais exatamente, as realidades que envolvem os professores que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), considerando que esse nível de ensino requer a formação universitária (licenciatura) em áreas específicas do conhecimento.

Em nossas incursões iniciais a campo, tivemos a oportunidade de estabelecer contato com alguns documentos oficiais disponibilizados pela direção da unidade escolar, considerando-se que, mesmo tendo conhecimento prévio da estrutura organizacional curricular do ensino fundamental no ensino público do município de Itumbiara/GO, julgamos ser importante consultar o currículo definido pela Secretaria de Educação para as escolas da rede municipal.

1. 4º e 5º anos: Língua Portuguesa; Educação Física; Arte; Ciências; Geografia; História; Matemática; Língua Estrangeira Moderna (Inglês); Ensino Religioso; Prevenção e Qualidade de Vida e Amor Exigente (PQV/AE);

2. 6º ao 9º ano: Língua Portuguesa; Educação Física; Arte; Ciências; Geografia; História; Matemática; Língua Estrangeira Moderna (Inglês); Prevenção e Qualidade de Vida e Amor Exigente (PQV/AE); Ensino Religioso.

Para alcançar sucesso na realização e desenvolvimento de uma atividade, especialmente, quando essa atividade remete às questões educacionais, é imprescindível estabelecer uma direção a ser tomada, é preciso definir uma metodologia que possa auxiliar a realização de tal atividade na perspectiva de atingir os fins determinados. A metodologia proposta pelo Movimento dos Sem Terra para suprir o modelo tradicional é o construído com a participação de sujeitos sociais partindo da prática para a teoria. Sob essa ótica, na compreensão de Luiz Bezerra Neto (1999, p. 106), “a prática [era] o principal meio de instrumentalização do homem para o exercício das práticas revolucionárias”.

Por ser parte integrante desse contexto, entendemos que as realidades características da Escola Quim Machado e de seus professores constituem relevante objeto de estudo que merece ser pesquisado na perspectiva de elucidar as inconsistências e distorções legais, bem como expressar as verdadeiras condições na relação formação acadêmica e atuação docente, considerando as condições para a realização das atividades educativas e educacionais no interior da sala de aula.

Aclaramos que, em primeiro um momento, procedemos a uma revisão bibliográfica e documental, pois entendemos que oportuniza desenvolver a investigação a partir de trabalhos e estudos já realizados por outros pesquisadores, assim como se concentra em dados obtidos a partir de documentos que registram fatos e/ou acontecimentos de uma determinada época e, nesse caso específico, analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), o Regimento da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara, as pastas dos docentes, a Matriz e os Conteúdos Curriculares.

Por outro lado, por sua aplicação e eficácia em diferentes áreas do conhecimento e comprovadamente para a nossa investigação, utilizamos como opção metodológica para a realização da pesquisa o estudo de caso que, para Antônio Chizzotti, facilita descobrir novos dados e aspectos relevantes, relatar experiências, refletir, observar e analisar para formular um relatório organizado e crítico, (CHIZZOTTI, 2006); bem como estudamos intensamente um ou poucos objetos que, para Antônio Gil, possibilitou um vasto e pormenorizado conhecimento com o propósito de “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2007, p. 55).

O estudo de caso está voltado para a realização de uma pesquisa abrangente, o que exige um rigoroso planejamento com inclusão de abordagens específicas à coleta e análise de dados,

sendo indicado quando se pretende tratar de condições contextuais com confiança na possibilidade de que estejam intensivamente relacionadas ao fato estudado. Nesse sentido, Robert Yin (2001) assevera que, quando se quer conhecer uma realidade, o “estudo de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” e, ainda, possibilita resguardar as propriedades significativas e buscar um entendimento integral dos fenômenos dessa realidade (YIN, 2001, p. 19).

Na pesquisa de campo, optamos pela aplicação de questionários constituídos por questões semiabertas aos professores da Escola Municipal Quim Machado, por entender que o seu uso é essencial para obter as respostas desejadas. Nessa direção, a escolha dessa técnica para o levantamento de dados sobre a formação e atuação dos professores do Ensino Fundamental II, possibilitou acesso ao processo científico, além de promover questionamentos acerca dos limites da ciência sob os aspectos da capacidade de conhecer e de interferir na realidade da escola. Após a coleta dos dados, houve a compilação das informações, utilizamos os estudiosos que abordam as pesquisas qualitativas para compreender as tendências seguidas pela análise textual discursiva. Nessa direção, Roque Moraes (2003, p. 191) afirma que as “pesquisas qualitativas vêm cada vez mais sendo utilizadas em análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações para aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga”.

A realização da análise das respostas dos questionários teve o intuito de compreender a formação docente, a atuação e o contexto que caracteriza a escola objeto deste estudo. Ao realizar a análise textual discursiva das respostas, buscamos captar uma visão abrangente da educação do campo e a interposição com a educação urbana com suas discordâncias e correlações. Esclarecemos que, para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizamos Termo de Assentimento do Comitê de Ética/Plataforma Brasil, com o Parecer Consubstanciado do CEP de número 3.414.053, o que contribuiu para uma maior tranquilidade e segurança da pesquisa, do pesquisador e dos pesquisados, portanto quem optou por não responder, teve seu direito assegurado, sem que houvesse nenhum constrangimento, punição ou necessidade de se explicar (BRASIL, 2019).

Nesse contexto, a pesquisa se desenvolveu com a participação de 10 (dez) professores, caracterizando a amostra como não probabilística intencional, por ser aquela em que, para Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, “o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção dentre outros aspectos) de determinados elementos da população, mas não representativos dela” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 38). Nesse sentido, a pesquisa de campo “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um

problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou a relação entre ele” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 69). A escolha pelo questionário contemplou o objetivo da pesquisa, que foi o de averiguar a formação dos professores da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado e da sua realidade em âmbito geral.

Aclaramos que, além desta Introdução, a presente dissertação está organizada em mais 4 (quatro) seções textuais, a saber: no Capítulo 1 (Seção 2) intitulado “A Luta pela Educação para as Populações do Campo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996)”, discorreremos sobre as bases de orientação da Educação Popular de Paulo Freire e sua estreita relação com os movimentos populares e sociais na luta pela terra e em defesa da Reforma Agrária no Brasil, em especial, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e suas proposições para o desenvolvimento da prática de uma educação voltada para as realidades que caracterizam os diferentes contextos históricos das populações que vivem e trabalham no campo, desde o primeiro processo de ocupação de terras improdutivas no Rio Grande do Sul, em 1979, até a emergência do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, em 1997, ocasião da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

Na sequência, apresentamos os dispositivos legais que fundamentam os processos de formação de professores da educação básica contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e aprofundamos as nossas discussões no que diz respeito à formação de professores para atuar e atender efetivamente às populações campesinas, a partir da criação do curso de licenciatura em “Pedagogia da Terra”.

No Capítulo 2 (Seção 3) – “Direito à Educação: Escolas Municipais Rurais de Itumbiara/GO” –, trazemos uma contextualização histórica da educação praticada no município de Itumbiara/GO com base em documentos oficiais, ou seja, consultamos e analisamos o contido tanto na Constituição Federal de 1988 (Artigos 205 a 214) e na LDB 9.394/1996, quanto na legislação municipal, sobretudo, na Lei Orgânica do Município e no Plano Municipal de Educação e nas Leis Municipais que determinaram o fechamento das escolas do meio rural em Itumbiara/GO. Nesse sentido, ocupamo-nos da descrição do quantitativo de escolas rurais existentes no município entre os anos de 1990 a 2019 e denunciemos o descaso do poder público no atendimento às necessidades escolares das populações que moram nas áreas rurais do município, visto que, nos dias atuais, apenas uma escola rural permanece em funcionamento em decorrência da luta da comunidade escolar aliada à resistência da comunidade local para manter a escola aberta no Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte.

No Capítulo 3 (Seção 4), nomeado “Escola Municipal Rural de Tempo Integral Quim Machado: Entre Avanços e Retrocessos”, detalhamos as informações sobre a constituição e trajetória histórica da Escola Quim Machado, na perspectiva de aclarar a sua realidade diretamente imbricada à realidade cotidiana dos sujeitos que moram, vivem e trabalham nas propriedades rurais (pequenas e médias) da região do Santa Rosa do Meia Ponte, movimentadas na luta pela terra e pela manutenção da existência, contidas na totalidade da sociedade capitalista em toda a sua extensão. Concentramo-nos em destacar os aspectos que expressam o cotidiano da unidade escolar, mais especificamente, aqueles, direta e indiretamente, ligados à formação acadêmica e à área de atuação dos professores no interior na sala, na tentativa de expressar os desvios, inconsistências, dificuldades, necessidade e carências que traduzem tal relação na Escola Rural Quim Machado.

Na Seção 5 (Considerações Finais), apontamos a importância da existência e manutenção das atividades educacionais na Escola Rural Quim Machado, decorrência direta das reivindicações e resistência dos moradores do Povoado Santa Rosa do Meia Ponte e região, que permanecem na luta para assegurar o direito de acesso e permanência à educação pública e gratuita em sintonia com as realidades e necessidades locais. Destacamos a urgência de uma maior atenção e preocupação por parte do Governo Municipal, da Secretaria de Educação de Itumbiara em relação ao estabelecimento de uma relação dialógica constante com a Equipe Diretiva da Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado para a construção de Regimentos e Projetos Políticos Pedagógicos que tenham ligação direta com as vivências, experiências, carências, especificidades e potencialidades da escola e de sua comunidade. Ressaltamos a necessidade da implementação de ações pedagógicas conjuntas entre os poderes do município (Executivo e Legislativo), a Secretaria de Educação e a Escola Quim Machado para auxiliar os alunos num processo de aprendizagem atrativo, contextualizado tanto com a realidade local quanto com as transformações e inovações na sociedade capitalista em permanente tecnologização.

2 A LUTA PELA EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB 9.394/1996)

No presente capítulo, buscamos contextualizar historicamente as concepções de Educação Popular, Pedagogia da Terra, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Educação, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) enfatizando os delineamentos sobre a formação de professores da educação básica que desenvolvem suas atividades docentes no ensino fundamental no meio rural e a formação para docência na educação básica e educação do campo na perspectiva de fornecer ao leitor informações que contribuam para o entendimento das realidades que caracterizam a educação para as populações que habitam no campo.

2.1 Movimentos Sociais e Educação Popular

A Educação Popular tem seu nascimento no seio das comunidades locais, sendo orientada por uma proposta educacional pautada em princípios e metodologias emancipatórias, construída a partir das realidades sociais e econômicas marcadas pela opressão e exploração imposta à massa populacional pelo capitalismo, que atua de forma perversa, causa dor e sofrimento às classes populares. De acordo com Jorge Werthein (1985):

A Educação Popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, que volta a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985, p. 22).

A Educação Popular propõe uma relação educativa que vai muito além do trabalho com conteúdos escolares, como argumenta Paulo Freire, “vai em busca da formação do homem-pessoa, ao invés do homem-coisa, do homem como um ser social comprometido com as causas de seu tempo, insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e fundamentalmente transformador” (FREIRE, 1987, p. 13). Dessa forma, o termo Educação Popular representa uma tendência contrária ao elitismo, pois dispõe de pressuposto consciente e conscientizador, conforme aponta Marlene Ribeiro (2010):

Do mesmo modo que a expressão campo remete às lutas históricas do campesinato, Educação Popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular. Estão compreendidas nessas experiências, entre outras, a criação do método Paulo Freire (FREIRE, 1979; BARREIRO, 1980; PALUDO, 2001) e a Educação do Campo em que os movimentos camponeses desempenham papel central (RIBEIRO, 2010, p. 43).

É nesse contexto de descontentamento com as desigualdades sociais que a Pedagogia de Paulo Freire, que é fruto da Educação Popular, reinventa-se, confunde-se e materializa-se no respeito aos sujeitos simples. Refletindo sobre o padrão hegemônico global, que retira da sociedade os preceitos básicos de solidariedade e cooperação, o autor assevera que: “uma economia que convive friamente e indiferentemente com a fome e a miséria de milhões a quem tudo é negado não merece respeito de educador, mas, sobretudo, meu respeito de gente” (FREIRE, 2012, p. 36).

Para Moacyr Góes (2002), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) já falava em Educação Popular, mas numa perspectiva restrita de universalização da escola. Uma nova ótica do termo Educação Popular emerge para superar a proposta assistencialista dos governos na orientação da conscientização, autonomia e autogestão das camadas populares da sociedade. Essa concepção de Educação Popular, segundo Carlos Rodrigues Brandão, foi fruto das contribuições dos movimentos sociais populares e de educadores e políticos comprometidos com educação pública de qualidade para todos (BRANDÃO, 1980).

No final da década de 1940, a questão relacionada à Educação de base começava a revelar-se no país e, segundo Ana Maria do Vale (1992, p. 7), “até a Segunda Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida apenas como a extensão da educação formal para todos, sobretudo, para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais”. Com o fim da Guerra, os ideais democráticos ganharam espaço e a educação de base passou a ser entendida como um mecanismo de ajuste social, esse modelo de educação serviu como instrumento de domínio da cultura de seu tempo (BEISIEGEL, 1989, p. 14).

Na década de 1950, alguns educadores começaram os debates sobre a educação para jovens e adultos, resultando em questionamentos sobre a função dos conteúdos ministrados. Na concepção da Educação Popular, os educadores almejavam uma educação que não fosse apenas uma transmissora de programas pré-estabelecidos, presos à transmissão de conteúdos, mas sim, libertadora e emancipadora, contribuindo para a formação de pessoas críticas e conscientes do seu potencial de mudar a sociedade.

Nos anos finais da década de 1950, esse movimento se fortaleceu e de acordo com Paiva (1987), adeptos de diversos segmentos sociais como educadores, intelectuais, estudantes, líderes comunitários de todo o país realizaram mobilizações a favor da Educação Popular, momento em

que foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nessa direção, Saviani (2008) diz que diversas instituições organizaram as suas práticas baseadas nessas teorias, dentre elas a Igreja Católica e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). De acordo com Conceição Paludo (2001), o propósito de incluir as classes populares no contexto político do período ocorreu da seguinte forma:

[...] no início dos anos de 1960 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), o primeiro, data de 1960, e esteve ligado à Prefeitura de Recife. Em seguida é criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Educação de Base (MEB), em março de 1961. Por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Além de atividades de alfabetização, organização de base e cultura popular. Sentido: papel das classes populares no cenário social e político contrastando com educação para a profissionalização e despertar as energias populares, visando à pressão suficiente para realizar mudanças propostas. Nova utopia pedagógica: não diretivismo, enquanto atitude pedagógica e conscientização, enquanto processo pedagógico de construção da consciência crítica. Expressava-se pelo ativismo e pela vivência do binômio conscientização x massificação (PALUDO, 2001, p. 89).

Nesse contexto, Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996, p. 210) aponta os movimentos que se destacaram naquele momento: “Centros Populares de Cultura (CPC) – ligados à UNE; Movimentos de Cultura Popular (MCP) – Liderados por Paulo Freire; Movimentos de Educação Popular de Base (MEB) – criados pela CNBB”. Na perspectiva de Demerval Saviani (2008):

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despidendo-se de todo o espírito assistencialista (SAVIANI, 2008, p. 318).

O movimento propunha a escuta dos “intelectuais”, desse modo, a proposta era imergir na Cultura Popular, respeitando a realidade da população rural e urbana, isso pela orientação filosófica marxista e cristã dos grupos de lideranças que o compunham.

Sob essa ótica, destacamos a elaboração de uma nova organização legal da educação no Brasil: a Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 4.024), promulgada em 20 de dezembro de 1961, na qual as escolas rurais ficavam delegadas aos municípios, não trazia nenhuma proposta de educação efetiva quanto à instituição pública de ensino que atendia às camadas populares, excluídas e esquecidas. Concomitantemente, a Educação Popular se efetivava com uma proposta educacional que atendia essa população que, para Maria do Socorro Xavier Batista e Deyse Morgana das Neves Correia (2010):

Tendo Paulo Freire como agente na realização e disseminação das experiências fecundas da Educação Popular nesse período, o trabalho com as classes populares do campo e da cidade promoveu uma ação cultural para o fomento da politização, valorizando a identidade, os saberes do povo e caminhando para a reflexão sobre as condições de existência e as motivações que [levavam] a tal realidade (BATISTA; CORREIA, 2010, p. 157).

Dessa maneira, a Educação Popular e a Educação Rural congregavam das mesmas características, por terem como base a organização coletiva por meio dos movimentos populares que possuíam os mesmos anseios sociais (GIROUX, 1986). Destacamos que uma das principais características da Educação Popular foi (é) ter o povo como protagonista, o que justifica a presença dos grupos de diversos segmentos da sociedade como as igrejas, sindicatos, movimentos sociais, movimentos populares, movimentos estudantis, dentre outros. Em consonância com Maria Antônia de Souza, foi:

Nessa década [que] foram organizados os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. Assim foram desenvolvidos grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular. No campo havia um contexto de emergência de movimentos sociais rurais, a exemplo dos boias-frias, movimentos de luta pela permanência na terra e contra a expropriação (SOUZA, 2006, p. 54).

Esses movimentos foram se fortalecendo, expandindo-se e, na primeira metade dos anos 1960, voltaram-se à promoção da cultura popular, questionando sobre a “forma ingênua e folclórica” de se conceber a cultura do povo e a alienação da consciência (FÁVERO, 1983). Tais questionamentos deram origem ao surgimento de movimento de promoção da cultura popular, que “reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação; as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também” (BRANDÃO, 2001, p. 35).

Movimentos sociais e populares de luta e resistência e a Educação Popular não podem ser concebidos separadamente, ambos lutam pelo fortalecimento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade. Conforme Boa Ventura de Sousa Santos (2000), a Educação Popular nasceu fora da escola, mas junto com os movimentos sociais que valorizam os saberes prévios dos povos do campo e da cidade, colocando-os na condição de protagonistas da perspectiva de transformação social, ela surge e se consolida como teoria e prática pedagógicas alternativa ao modelo pedagógico vigente tradicional e liberal.

No entanto, a partir da instalação da ditadura civil-militar no Brasil, em 1964, o Movimento de Educação Popular enfrenta um período sombrio. No ano de 1967, o governo ditatorial com o objetivo de silenciar o Movimento de Educação Popular cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com ideias contrárias às de Paulo Freire e da Educação Popular. Somente quase duas décadas depois do golpe de 1964, reascendem as esperanças. Para Eduardo Tadeu Pereira, “os movimentos sociais reascendiam, influenciando e acolhendo os militantes dispersos que só aí encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares” (PEREIRA, 2006, p. 31).

Outros fatos importantes ocorrem no período de 1978 a 1992, com destaque para o nascimento do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980; a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983 e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984. Nesse contexto, Roseli Salete Caldart (1997) defende a necessidade de:

Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. Isto não representa, pois, uma preocupação apenas com o imediato e apenas com os Sem-Terra (CALDART, 1997, p. 157).

Partilhando do pensamento de Caldart, Saviani (1995, p. 52) pontua que, no campo da educação, a década de 1980 começou “a organizar e construir as entidades destinadas a reunir educadores e associações de caráter sindical que [passam a se organizar] em todo território nacional”. Na década seguinte (1990), ocorre uma intensificação de debates, seminários e pesquisas para consolidar uma proposta de educação a fim de atender os sujeitos excluídos e, nesse sentido, também aqueles das áreas rurais. Para atender os anseios desses sujeitos, uma nova proposta de educação surge, Fernandes & Mônica Castagna Molina (2004, p. 41) argumentam que, mais do que uma mudança de nomenclatura, a proposta de Educação Popular envolvia a mudança de concepção, visto que “enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo [nascia] das experiências camponesas de resistência em seus territórios”.

Podemos afirmar que a Educação Popular e a Educação do Campo carregam, no decorrer do tempo, marcas de lutas e tensões da realidade que as representam como decorrência da realidade de sujeitos das camadas populares, que historicamente foram excluídos e marginalizados: mulheres, homens, crianças, jovens e trabalhadores. Na luta em defesa do resgate desses direitos, os movimentos sociais viram na educação a alternativa viável, por meio da própria experiência das pessoas em defesa de seus direitos e, nesse processo, “os movimentos

campesinos defenderam uma proposta de educação emancipadora, política e transformadora, como é o caso da educação do campo. Este processo tem mão dupla: o movimento social precisa se ocupar da escola e a escola precisa se ocupar do movimento social” (CALDART, 2000, p. 49).

Ao se reconhecerem como sujeitos de direito, os camponeses se dispõem a lutar, por exemplo, por uma escola que seja construída onde moram, com propostas pedagógicas que atendam às suas especificidades, com base na prática dialógica democrática, integrando as relações educação-comunidade, conteúdo-realidade, escola-movimento social. Defendendo uma Educação Popular que transforme o campo e que, acima de tudo, possa transformá-lo, Ismael Xavier Araújo & Severino Bezerra Silva (2011) caracterizam o processo educativo da Educação Popular para justamente demonstrar a realidade às pessoas a partir de suas múltiplas faces e discrepâncias e a sua relação consolidada com a Educação do Campo, devido às suas matrizes ideológicas, tendo em vista que, tanto na teoria como na prática educativa, a relação é marcada, sobretudo, pela luta dos movimentos populares, os quais anseiam por transformações na realidade, essenciais para promover uma educação inovadora e capaz de mudar o modelo vigente.

Trazendo para o contexto atual, a Educação Popular que aqui falamos faz-se mais do que necessária frente à concepção dominante de educação que reforça, na prática, a exclusão social e a falta de solidariedade humana. Essa afirmativa decorre de sua incumbência ética e política com a massa, com sua proposta de contestar qualquer forma de discriminação, censura e negação de direitos na sociedade capitalista excludente. Nesse sentido, Brandão (1984) expressa que a Educação Popular é o fazer pedagógico confluyente entre educadores e movimentos populares, construindo, a partir dela, a Educação do Campo por representar forças de resistência ao capitalismo que cerceia o espaço das reflexões. A Educação Popular, em sua trajetória histórica, defende uma proposta pedagógica que trilha um caminho inverso, libertador, dando sentido e identidade às pessoas, bem como acesso a uma educação que respeite sua história e assegure os direitos individuais e coletivos de escolha e de decisão, historicamente negados (FREIRE, 2012).

2.2 Movimento Sem Terra e Educação

Diante das contribuições do MST na elaboração de uma proposta de educação voltada para as classes populares, temos que falar do histórico de construção e desenvolvimento do Movimento. Sua constituição tem início no período final da ditadura civil-militar, quando aconteceram as primeiras ocupações de terra nas Fazendas Macali e Brillhante, em sete de

setembro de 1979, no estado do Rio Grande do Sul, pelos trabalhadores sem terra (STEDILE; FERNANDES, 1999). Em janeiro de 1984, ocorreu a fundação oficial do Movimento, na cidade de Cascavel/PR, onde aconteceu também o Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra (FERNANDES, 1996; SILVA, 2002).

Conforme indicamos, a primeira propriedade ocupada pelos sem-terra foi a fazenda Macali. Essa ocupação produziu grande visibilidade nacional gerada pelo destaque e cobertura jornalística realizada pelos meios de informação e comunicação de nosso país, em face à coerção empreendida pelo governo federal por meio da ação do exército para a retirada das famílias da fazenda ocupada, fato que resultou na sensibilização e adesão dos diversos segmentos sociais em defesa da reforma agrária. Na dissertação de mestrado de Deoclécio Gomes Petry, cita-se Fernandes apud Petry (1999) sobre a importância da ocupação da Fazenda Macali na constituição do processo de formação do MST:

A gleba Macali é uma parcela de terra originalmente pertencente à Fazenda Sarandi, localizada no município de Ronda (Rio Grande do Sul). A área de terra pública, grilada pela empresa Madeireira Carazinho Ltda- daí o nome Macali - durante a ditadura militar. No dia 07 de setembro de 1979, essa gleba Macali foi ocupada por 110 famílias de trabalhadores rurais sem terra. O governo estadual entregou então essas terras para os sem-terra o que reanimou a luta, durante o regime militar, e contribuiu para desencadear o processo de formação do MST (FERNANDES; STÉDILE apud PETRY, 2014, p. 36-37).

Entre dezembro de 1980 e fevereiro de 1981, um novo acampamento se estabeleceu no Rio Grande do Sul, próximo à Encruzilhada Natalina, na fazenda Brilhante. Analisando o papel da Encruzilhada Natalino, Caldart (2004) diz que a ocupação das terras também é feita por meio da “ocupação da escola”, esse termo surge pelas lutas em defesa de escolas nos assentamentos, pelo fato de não ser direito garantido nas primeiras ocupações. Naquele período, uma das preocupações dos sem-terra era que seus filhos tivessem acesso à escola, tendo como seu maior anseio, que aprendessem a ler e a escrever. Os primeiros registros de atividades com crianças são de 1981, na Encruzilha da Natalino (CALDART; SCHWAAB, 1990), sendo essa uma das primeiras experiências que serviram de base para a construção do que se convencionou denominar “educação do campo” pelos educadores e intelectuais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Os espaços abertos à educação do campo foram ocupados tanto nas secretarias de educação, quanto nas “universidades e outros órgãos para pautar a discussão sobre ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo, sobre desenho pedagógico de escola, formação de educadores” (MST, 2008, p. 15). A luta pela Educação do Campo extrapolou os limites do próprio MST e conquistou destaque em toda área da educação brasileira e, partir de então, a luta

se direcionou para a garantia de uma política educacional efetiva para os camponeses. Essa política educacional, segundo o MST, precisava ser contrária à proposta de educação rural (FERNANDES, 2004). Foi exatamente, a partir da primeira experiência materializada no acampamento da Encruzilhada Natalino, que teve início a fundamentação da proposta de Educação do Campo:

Com o início do ano letivo e a realidade de 180 crianças, em idade escolar, sendo 112 crianças preparadas para entrar na 1ª série, que em 1983 foi autorizada a construção da escola e as duas educadoras começaram, imediatamente, a lecionar. Esta escola passou a existir legalmente no assentamento de Nova Ronda Alta, em outubro de 1983 (ROSSETO, 2009, p. 24).

Assim, surge o processo de elaboração de uma proposta de educação e, segundo Caldart & Schwaab (1991), as crianças desse acampamento passaram a vivenciar uma nova realidade. A frequente realização de reuniões, celebrações, assembleias, por exemplo, traziam os questionamentos que preocupavam os adultos. A situação dos acampamentos, de acordo com Rosseto (2009, p. 24), traz uma descrição dessa realidade: as próprias crianças se perguntavam “para que tantas reuniões, caminhadas, fome, cruz, morte?”. A escola, nesse período que compreende as primeiras ocupações (1979-1980), sugere a existência de duas concepções de escola, a “necessidade da escola” e a “escola necessária à luta”, as duas concepções coexistem, misturam-se para atender às crianças que passaram a viver nos acampamentos, bem como enquanto possibilidade de superar as desigualdades sociais existentes no Brasil (CALDART; SCHWAAB, 1990).

Os conflitos gerados pelo Movimento precisavam ser trabalhados pela escola na direção de transpor o desafio de vincular o conhecimento e o processo educacional à organização dos assentamentos e as formas de trabalho e organização (MST, 1991a, p. 51).

Em 1984, o MST conquista mais uma escola no Espírito Santo e, em julho de 1987, acontece o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das Escolas de Assentamentos, em São Mateus/ES (MARTINS, 2011). Esse Encontro marca a origem da fundação do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e os desafios colocados: a luta por escola e a construção de espaços coletivos locais e estaduais de educação (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). A Dissertação de Maria Eleusa Mota, com o título: “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF): A Construção da Educação do Campo no Brasil”, aponta que, a partir dessas experiências, o MST criou o Setor de Educação que deu início às atividades de formação de educadores (MST apud MOTA, 2015, p. 47).

A primeira turma de educadores para as escolas dos assentamentos e acampamentos iniciou sua formação na cidade de Braga/RS. Atualmente, o processo de formação é desenvolvido

pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), na cidade de Veranópolis/RS. O Setor de Educação do MST, em 1987, elaborou sua proposta pedagógica com uma base emancipatória e colaborativa, tendo como pressuposto principal a promoção de transformações sociais, na expectativa de que livres de qualquer opressão e exploração os sem-terra sejam os protagonistas de uma nova sociedade (CALDART, 1997).

Objetivando expandir a escolarização para as diversas modalidades de ensino nas áreas de assentamentos e acampamentos, o MST intensificou a luta junto às instâncias municipal, estadual e federal por uma escola de qualidade, na qual os educandos não necessitassem sair do campo para estudar. Para Roseli Caldart – pesquisadora membro do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST – “ocupar a escola” tornou-se a bandeira da luta pela educação para os sem-terra, que traz em si dois significados, a saber:

[...] Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos Sem Terra pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente deste que vive e trabalha no meio rural. [...] O segundo significado diz respeito à resistência e à produção no território ocupado. À medida que não foi pensada para ser ocupada por um tipo de população como a dos Sem Terra, a escola de modo geral não se encontra preparada para recebê-los e, muito menos, para atender aquela demanda de estudo e formação que justificaram esta decisão de ocupá-la. Daí que esta ocupação implique também em um processo de transformação da escola, de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus novos sujeitos (CALDART, 2000, p. 139). [...] E haja a mobilização das famílias dos Sem Terra pelo direito à escola que realmente faça sentido em suas vidas presente e futura; que o MST pega para si a responsabilidade de mobilizar e organizar uma proposta de educação que atenda especificidades das escolas conquistadas, formando educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva; e o MST, incorpore a escola em sua dinâmica: acampamento e assentamento do MST têm que ter escolas, e a escola passe a ser vista como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p. 145-146).

Nesse sentido, são perceptíveis as palavras de ordem do movimento nos vários encontros organizados com a participação de trabalhadores do campo e da cidade: 1º Encontro Nacional dos Assentados em 1984: Terra para Quem nela Trabalha, 1º Congresso Nacional: Ocupar é a Única Solução, 2º Congresso: Ocupar, Resistir, Produzir e 3º Congresso: Reforma Agrária uma Luta de Todos.

No ano 2000, por ocasião da realização do 4º Congresso a palavra de ordem foi a “reforma agrária sem latifúndio”. Maria Eleusa da Mota (2015) faz referência sobre os congressos realizados pelo MST, no sentido de mostrar que o ideário do movimento vai além da conquista de um pedaço de chão, a preocupação maior é a defesa por um país mais justo e igualitário. As discussões que orientaram o 5º Congresso Nacional do MST expressam tal preocupação, conforme podemos perceber por meio de sua temática central “em defesa da ‘Reforma Agrária, por Justiça

Social e Soberania Popular’, deixando claro que o debate sobre a sociedade e a realidade do país sempre esteve em pauta na luta” MOTA, 2015, p. 38).

O período compreendido entre os anos de 1990 a 1992 foi marcado por intensa repressão aos movimentos sociais, pela estagnação nos processos de reforma agrária e muita violência no campo. Foi um momento de fortalecimento da União Democrática Ruralista (UDR), em que o MST optou por se organizar internamente, criando vários setores. A palavra de ordem passou a ser “Ocupar, Resistir, Produzir”. O movimento cria um Setor de Educação, Caldart (1991) argumenta que:

Quando a organização dos Sem Terra cria em sua estrutura um Setor de Educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do Trabalhador Rural Sem Terra, que entre tantas coisas inclui também a educação e a escola (CALDART, 1991, p. 86).

A ocupação da escola, segundo Roseli Caldart (1991), ocorre ao mesmo tempo que o processo de ocupação da terra, fazendo parte da mesma história, assentadas nas mesmas fundamentações, na perspectiva de elaboração de sua própria proposta de educação e do seu material didático. O Caderno de Educação n.º 9 caracteriza essa pedagogia que foi idealizada pela coletividade numa concepção de educação emancipadora:

Esperamos com este texto contribuir especialmente na reflexão sobre o jeito da escola. Temos observado que o funcionamento da escola também forma, capacita, educa. Para fazermos uma escola diferente não basta trocarmos os conteúdos das disciplinas e alterarmos a metodologia de sala de aula. O jeito de organizar a escola e as relações sociais que este jeito gera são tão importantes como o conteúdo e a didática. Queremos mudar o conteúdo e a forma da escola funcionar para qualificar o processo educativo. O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo fundamental desta pedagogia é o próprio Movimento. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST ((MST/CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, 1999, p. 4-5).

Historicamente, as conquistas são positivas – apesar de que ainda há muito a ser feito – no sentido de que, atualmente, o MST conta com a expansão da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, formação técnica e cursos superiores, dentre os quais podemos destacar os pioneiros: Pedagogia, Direito e Agronomia. Segundo Caldart (2000), a materialização da Pedagogia do Movimento não começa e nem cabe na escola, compõe-se por diversas matrizes pedagógicas, que em síntese põe em movimento e, ao mesmo tempo, põe-se em movimento para estabelecer um processo de transformação social e cita a: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e da História.

Reiteramos que, desde a sua criação, o MST incluiu em sua agenda política a luta por escola e a discussão de que escola deveria fazer parte da vida da família sem-terra (CALDART, 2003). Ao longo de sua história, o Movimento tem avançado na busca de mudanças globais e não apenas setoriais. É possível afirmar que o MST, em suas lutas, enfrenta o pilar central do capital, a propriedade privada, e convicto de que a luta pela terra não liberta o trabalhador da exploração e, da mesma forma, só a escola não é capaz de libertar o sem-terra da exploração do latifúndio, portanto a proposta é unir as duas conquistas, primeiro ter acesso à terra e, segundo, o acesso à escola, à educação e ao conhecimento. Nessa perspectiva, consciente da sua contribuição enquanto movimento social, compreende que sua luta tem caráter educativo.

Caldart (1997, p. 157) “defende uma dependência da educação em sua relação com o contexto, entendendo-a como o reduto do pensar ‘científico’, necessariamente desconcertado das ações sociais concretas”, é a busca de uma educação específica que atenda aos anseios de cada localidade. Um dos temas que mais preocupava o Movimento era a criação e implementação de um modelo educativo que fosse coerente com os princípios políticos e ideológicos do MST e que tivesse a terra como elemento central. Percorrendo e entendendo a ideologia de Paulo Freire, que acreditava na relevância do papel transformador da educação no indivíduo. Sob essa ótica, João Pedro Stédile, da Coordenação Nacional do MST, asseverava: “companheiros e companheiras: vamos à luta pela terra e pela educação para todos” (CALDART, 1997 p. 26). Agregando e enfatizando a importância de se formar e se preocupar com o acesso ao conhecimento:

[...] Devemos lutar pela educação. Todos; adultos, velhos, crianças e jovens, devem estudar permanentemente. Porque se nós não tivermos acesso ao conhecimento, se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa e mais igualitária (CALDART, 1997, p. 26).

O trabalho central, desde o princípio, constituiu-se em organizar a luta pela implantação de escolas públicas de 1ª a 4ª séries nos assentamentos, bem como reunir os professores e as comunidades para debater a construção da “escola diferente”, orientada pelos seguintes questionamentos: “1) O que queremos com as escolas dos assentamentos? 2) Como fazer a escola que queremos?” (CALDART, 1997, p. 27).

No período compreendido entre os anos 1989 até 1994, identificou-se um avanço organizacional e de elaboração pedagógica, que derivou na constituição de um Movimento Nacional de Educação, iniciando uma experiência mais sistemática para a formação de professores dos assentamentos, por meio do curso de magistério destinado a formar os educadores. Também começou a elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos, que resultou na elaboração de um caderno de formação intitulado “O que Queremos com as

Escolas dos Assentamentos”, o primeiro de muitos outros materiais que fornecem ferramentas práticas aos militantes do Movimento (CALDART, 1997, p. 29).

Cabe ressaltar, ainda, o estabelecimento de duas frentes de trabalho: 1) A “alfabetização de Jovens e adultos”; 2) A educação infantil com o nome de “creches”, abrangendo as crianças até os 6 anos e suas mães. Essas estratégias procuravam atingir o grande número de analfabetos dos assentamentos. Tendo em vista atender essas frentes, a busca se direcionou para a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo para que os professores pudessem atuar nas escolas de educação básica. No ano de 1997, aconteceu o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST e contou com o apoio da Universidade de Brasília (UNB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outras entidades. Durante esse encontro, foram definidas as metas e desafios da Educação do Campo.

Em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Estado de Goiás, promovida em parceria entre MST, UNB, UNICEF, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, dessa conferência, cria-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria n.º 10, de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Com a criação do programa voltado para a política pública de Educação do Campo (PRONERA), passaram a ser desenvolvidos projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016; 2017).

De acordo com os documentos do MST, a educação está associada a um projeto político e a uma visão de mundo, que passa pelos processos de formação da pessoa humana. Nesse sentido, a educação é entendida como “uma das dimensões da formação tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 1996, p. 5). Diferente de outros movimentos camponeses, o MST atribui fundamental importância à educação, considerando-a como crucial para efetivar a reforma agrária e demais reivindicações. A educação é considerada como um dos pilares da transformação social, sendo efetivada no espaço formal escolar ou na dinâmica das lutas do cotidiano. Como afirma Dermeval Saviani, “a meta é impactar direta ou intencionalmente por meio do trabalho educativo em cada indivíduo, a partir do pressuposto de que a humanidade é produzida histórica e coletivamente” (SAVIANI, 2008, p. 7).

As práticas educacionais nas áreas de reforma agrária se efetivam com articulação de políticas públicas de educação com subsídio de programa educacional e conta com parcerias das Escolas Técnicas e Institutos das Universidades Federais e Estaduais, Ministérios e Órgãos Públicos. De acordo com o Artigo 7º, § 1º, da Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL/MEC/2008). Para o economista, ativista e escritor brasileiro, João Pedro Stédile (2001), um dos membros mais relevantes da direção nacional do MST, realça que:

O Movimento dos Sem Terra tem um Setor de Educação que cuida das várias atividades relacionadas com a melhor formação das crianças e dos jovens. Uma dessas atividades do Setor de Educação é desenvolver cursos especiais de magistério que prepara as professoras que dão aula nas escolas dos assentamentos. Nesses cursos preocupa-se desenvolver metodologias de ensino mais participativas, as quais os alunos possam repassar os conhecimentos científicos vinculados com a realidade rural. Um dos esforços na área educacional do MST é o de produzir um outro tipo de material didático, que ajude o aluno a entender os conhecimentos a partir de sua realidade (STÉDILE, 2001, p. 76).

Nesse sentido, uma das preocupações do MST é formar pessoas, que possam realizar uma leitura crítica dos problemas sociais e, ainda, de intervir promovendo ações transformadoras. Para Luiz Bezerra Neto (1999, p. 39), no interior do MST:

A problemática educacional ganha importância à medida que o MST coloca como fundamental o rompimento de três grandes ‘cercas’: a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância e que submetem os trabalhadores rurais sem terra à condição de vida degradante na sociedade brasileira (BEZERRA NETO, 1999, p. 39).

De acordo com Bezerra Neto (1999), a educação, para o Movimento, é uma ferramenta substancial para transformar a vida e a sociedade por meio de uma revolução sociocultural, com papel estratégico em um processo revolucionário. Já para Caldart (2000), a reforma agrária cria a identidade coletiva do sem-terra, que, a partir daí, luta para que ocorra a reforma agrária com os valores internalizados, visto que:

Este Sem-Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART, 2000, p. 26).

Nos assentamentos/acampamentos, a parte prática do ensino é integrar o currículo, o conhecimento científico da realidade à luta concreta e ao saber prático. A proposta pedagógica tem uma abrangência mais ampla que a vigente em nosso país e abarca o desenvolvimento cultural do assentamento não se restringindo ao espaço da sala de aula. Investe-se na capacitação dos professores com programas específicos para os docentes das escolas do Movimento. Dessa forma, “a escola para o MST não é apenas um lugar em que a criança vai aprender ler, escrever e

a contar. O que defendem [...] é uma escola capaz de despertar nas crianças o amor pela terra e a consciência de que precisam lutar para que seus direitos sejam respeitados” (ALCÂNTARA, s/d, p. 34).

De acordo com Miguel Arroyo (2000), as escolas do MST buscam desenvolver uma pedagogia crítica da realidade, pretendem integrar-se na dinâmica do Movimento. Eles propõem a pedagogia em movimento, executando a tarefa de formar sujeitos sociais: os Trabalhadores Sem Terra. Gradativamente, os professores das escolas do campo vão percebendo que são muito mais que alfabetizadores, são parte de uma dinâmica social e cultural, extremamente importantes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Arroyo (2000) afirma que uma nova pedagogia nasce fruto dos movimentos sociais e do modelo freireano de educação popular, aponta caminhos para a construção da proposta de educação do campo, que surge como um novo paradigma para atender os camponeses, e com a participação destes – “assentados, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias” (MOLINA, 2004, p. 63). É uma proposta de educação pensada a partir de seus sujeitos e que atenda aos interesses do trabalhador. Afirmações publicadas no Caderno de Formação n.º 18 define muito bem a concepção de escola do movimento ao afirmar que:

Estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde o professor e aluno são companheiros e trabalham juntos-aprendendo e ensinando; uma escola se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentive e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um mundo novo (MST/CADERNOS DE EDUCAÇÃO N.º 18, 1999, p. 3).

Na concepção da educação construída pelo MST, a organização possui papel fundamental, afirmando-se numa postura crítica, radicalmente oposta aos modelos educativos conservadores e tradicionais impostos pelas ideologias dominantes, pois não correspondem às realidades dos assentamentos. Colocando-se na perspectiva da criação e consolidação de um novo tipo de escola pública, na luta de exigir do Estado que seja de boa qualidade e gratuita. Assim, esses princípios foram construídos de maneira democrática e participativa, resultado de muitos diálogos para a definição das bases para a educação dos sem-terra, a saber:

1) Uma educação pensada, planejada e estruturada a partir dos princípios da classe trabalhadora do MST; 2) Uma alfabetização que vá além do reconhecimento das letras, que vá além do espaço da sala de aula e que se dê nas atividades culturais, religiosas, recreativas etc., do assentamento; 3) A escola precisa ser um ambiente seguro, receptivo e acolhedor para que a criança se sinta feliz para poder expressar afetividade, sonhos, desejos, fantasias, etc., desenvolvendo-se com liberdade; 4) A escola deve ser planejada como um todo, com a participação de alunos, pais, professores etc., visando atender a todos (BEZERRA NETO, 1999, p. 76).

Essas características apontam um novo modelo de educação para responder às necessidades e realidades da população do campo, que vão além das salas de aula, que promovem a liberdade, a democracia, a participação e a construção de cidadãos e cidadãs críticos, autônomos e conscientes dos seus direitos. Essas ideias afirmam-se numa clara crítica ao paradigma conservador, rígido, linear e engessado de educação que, com uma forte influência católica, militar e capitalista, restringe as liberdades do ser humano, promovendo o autoritarismo e a repressão.

Como explica Bezerra Neto (1999), esse modelo de escola onde se educa partindo da realidade do sujeito, quebra com a relação transversal de poder professor-aluno, e estes convertem-se em companheiros que trabalham juntos aprendendo e ensinando. Esse modelo é construído com base na obra clássica de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido”, na qual o autor parte de um questionamento do paradigma existente de educação, chamado por ele de sistemático, bancário, e imposto à sociedade como um instrumento de dominação. A educação proposta por Freire é compreendida pelo MST como uma prática revolucionária, pois visa atender aos interesses das classes oprimidas (BEZERRA NETO, 1999).

Todos esses elementos convergem para a criação da Pedagogia da Terra, entendendo que essa essência transformadora, com claras estruturas políticas teria que acompanhar sempre os postulados ou elaborações que se fizeram no futuro. Não podemos esquecer que esses movimentos que procuram transformações sociais e questionam os padrões estabelecidos e impostos, foram e são objeto de perseguição política, consequência das orientações ideológicas dos governantes, de caráter capitalista, uma vez que “assim como a luta pela terra adquire caráter subversivo, a luta pela educação no campo tem sido historicamente rechaçada pelos ‘de cima’”. Fato evidenciado pelas perseguições sofridas pelas escolas do MST, que padecem de falta de recursos públicos e constantes ameaças de fechamento” (RODRIGUES, 2017, p. 33).

Enfim, desde 1995 até os dias atuais, destaca-se, na educação para as populações do campo, a consolidação das novas frentes de trabalho e de novas formas de organicidade e de relações externas. Ressalta-se a consecução de convênios e parcerias no âmbito nacional e estadual permitindo abranger o trabalho a 19 (dezenove) estados brasileiros. É possível afirmar que, a partir de então, explicita-se a bandeira de luta pela educação do MST, que se consolida na defesa da garantia do direito à educação, desde a creche até a universidade. Essa trajetória do MST no campo da educação desenvolveu-se por meio de dois eixos: “1) A luta pelo direito à educação; 2) A construção de uma nova pedagogia” (CALDART, 1997, p. 32).

2.3 Formação de Professores da Educação Básica e Escola para as Populações Rurais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) é a legislação que regulamenta o sistema educacional tanto público como privado, desde a educação básica até o ensino superior (graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*) do Brasil. A LDB 9.394/1996 vem reafirmar direitos constitucionais de grande relevância no tocante à educação e à formação docente e define os princípios da educação pública quanto aos direitos e deveres do Estado, delineando seus princípios e regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Essa lei também consubstancia temáticas importantes relacionados a recursos financeiros e formação dos profissionais que atuam na educação, sendo esse um avanço importante (CARVALHO, 1998).

A formação de professores no Brasil representa aspecto estratégico na qualidade da educação, é imprescindível conhecer o perfil do professor como fundamento para o planejamento e o monitoramento das políticas relacionadas à formação e à valorização desses profissionais. Diante desse apontamento, fica evidente que há uma enorme distância entre o perfil de professor segundo a determinação da LDB de n.º 9.394/96 em seu artigo 62 e a realidade do atual perfil de professor e o contexto social que até agora o criou. Devido ao grande número de docentes que atuam na educação básica sem graduação e sem formação didático-pedagógica – sem formação finalizada ou sem licenciatura, ou seja, bacharéis que atuam na educação básica. Essa “circunstância exige ações imediatas para aumentar o investimento na formação profissional” (BRASIL, 2000, p. 12).

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica, “mais do que os números nacionais, são as disparidades regionais que chamam a atenção no desafio relativo à formação de professores, no Ensino Fundamental persiste a marca de 20% dos docentes sem a formação recomendada” (BRASIL, 2018, p. 107). Além disso, não podemos perder de vista que os números nacionais apontam diferenças entre os estados, que superam os 40 pontos percentuais. Os dados preocupam devido ao ritmo do crescimento do número de professores com escolaridade superior que atua na educação básica, evidências estatísticas demonstram as dificuldades para ultrapassar o patamar dos 80% (BRASIL, 2018, p. 107).

Apesar da constatação do crescimento da oferta da educação básica em nosso país, não se verifica o crescimento da formação de profissionais da educação na mesma proporção, isso pode ser constatado por meio da análise das matrículas na educação básica no estado de Goiás, que atingiram um “total de 1.440.908 matrículas efetivadas na Educação Básica e de cada 100 matriculados, 91 concluem o Ensino Fundamental [Ciclo I] aos 12 anos, 76 concluem o Ensino Fundamental [Ciclo II] aos 16 anos e 61 concluem o Ensino Médio aos 19 anos” (BRASIL, 2018,

p.171). Com essas informações, podemos constatar que a formação de professores impacta o sistema de acesso e permanência do aluno na escola, visto que:

[...] 83% dos professores da Educação Básica em Goiás têm ensino superior completo, 97,7% das escolas públicas contam com infraestrutura básica: energia elétrica, esgoto (fossa ou rede pública), água filtrada ou ligada à rede pública e banheiro dentro do prédio, 57,8% contam com biblioteca ou sala de leitura e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do EF Anos Finais é de 4,9 (BRASIL, 2018, p. 171).

A defasagem em relação ao ideal de 100% previsto pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta demandas diferentes por faixa etária de ensino, sendo maior na Educação Infantil e um pouco menos significativa no Ensino Médio, o que representa disparidades no território nacional (BRASIL, 2018, p. 107). No Ensino Fundamental, por seu tempo, constata-se a “marca de 20% dos docentes sem a formação recomendada, apontando que diferenças entre os estados superam os 40 pontos percentuais (BRASIL, 2018, p. 107).

O desafio para promover a formação de professores da Educação Básica está posto e as disparidades regionais despertam a nossa atenção, pois 64,7% desses profissionais na região Nordeste, por exemplo, possuem formação em nível superior, na região Sudeste este percentual é de 84% e, nos anos finais do Ensino Fundamental na região Sul a porcentagem é a de 58,1% com formação superior nas disciplinas que lecionam. Na região Centro-Oeste, apenas 44,7% dos professores do Ensino Médio têm formação específica nas disciplinas que lecionam” (BRASIL, 2018, p. 107).

Os dados acima evidenciam a realidade da educação pública brasileira, a carreira do magistério não é interessante para a maior parte dos jovens de nosso país, o que expressa a baixa procura pelas licenciaturas no ensino superior que, diretamente, resulta em professores sem formação adequada para atuar na docência, especialmente, nas escolas públicas de nosso país, refletindo em um ensino de baixa qualidade. Portanto, o que prevê o PNE 2014-2024 em “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 61) não se materializa.

Assim sendo, torna-se cada vez mais urgente rever e estabelecer novos parâmetros para a formação e a carreira docente, com vista a redirecionar os caminhos da educação pública na oferta de um ensino de boa qualidade. No Brasil, boa parte dos professores dos cursos de formação docente nunca deram aulas na educação básica, o que revela um problema estrutural na história da educação. Segundo Demerval Saviani (2009, p.148), “no decorrer da história da educação no Brasil, a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

É pontual compreender a importância da escola como instituição formadora de cidadãos conscientes de seu papel social, reivindicando um projeto de sociedade mais justo e igualitário, é nesse espaço institucionalizado, com professores politizados e bem formados atuando como atores principais nessa orquestra denominada escola, que se pode vislumbrar esse projeto de educação e de sociedade. Nesses termos, um dos grandes desafios do Brasil é investir na formação de professores, graduando docentes de excelência. A situação é emergencial, devido ao número de licenciaturas que não atendem aos requisitos mínimos de qualidade de ensino no contexto da realidade e os desafios que os docentes enfrentam no cotidiano da sala de aula. Maurice Tardif (2002) nos chama a atenção para a necessidade de tornar a profissão de professor atrativa aos jovens, com valorização financeira e com planos de carreira, incentivando-os cada vez mais a ingressarem e seguir a carreira docente, considerando ainda, que:

[...] a maioria dos cursos universitários continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais, observa-se uma divisão de trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdos demasiadamente especializados, com pouco impacto nos alunos (TARDIF, 2002, p. 283).

Nesse sentido, os formadores de professores precisam ter em mente o contexto que envolve o processo de ensino e aprendizagem, considerando não ser somente o conteúdo/teoria o centro do processo. O problema em questão é que: quando os alunos concluem suas licenciaturas e passam a exercer a docência percebem que não possuem didática para exercer o magistério. Nessa perspectiva, as reformas educacionais seguem uma trajetória política invariável e que, na concepção de Saviani (2008), obedecem a uma mesma filosofia, a de serem elaboradas pelo poder executivo sem a participação de segmentos da sociedade. Um modelo político voltado para atender aos interesses da classe dominante, pois de nada adianta promover reformas educacionais se permanecem estruturadas contra os interesses do povo. Segundo Saviani (2008, p. 87), historicamente, em nosso país “as decisões relativas ao campo educacional não competem aos educadores, ficando a estes apenas executar de modo eficiente e enquadrar a educação nos objetivos da modernização acelerada”.

Os problemas de formação pedagógica passam pelo caminho das reformas, o que reforça a relevância de se estruturar ações governamentais e mesmo institucionais para formar os profissionais que atuam nas instituições públicas de ensino com recursos também públicos. A formação de professores, na perspectiva de Saviani (2009) é provocada pela inquietação da necessidade de formar professores a partir de 1827, com a implementação da Lei de Instrução Pública e aponta para a materialização da institucionalização da formação dos docentes no Brasil, que passa a ocorrer em estabelecimentos de nível secundário e em nível superior: escolas normais

modelares (1890-1932), institutos de educação (1932-1939), cursos de Pedagogia e de licenciatura simultaneamente em escolas normais (1939-1971), escolas para habilitação específica de Magistério (1971-1996), institutos superiores de educação e escolas normais superiores (1996-2006).

É importante exaltar a necessidade de considerar a relevância da formação universitária e continuada, na reforma do sistema educacional, assim como repensar sobre como deve ocorrer tais formações, considerando as particularidades de cada município e comunidade escolar. Nessa perspectiva, é salutar considerar as escolas localizadas no meio rural, e a Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado, objeto de estudo da presente pesquisa, localizada no município de Itumbiara, enquadra-se nessa modalidade de educação, por ofertar ensino para alunos residentes na zona rural daquela região.

É imprescindível compreender que nenhum estado, país, região ou município têm a autonomia plena, possibilidade ou potencialidade de mudar uma realidade ou um sistema a curto ou a médio prazo, pelo fato de haver uma estrutura organizada, que representa interesses de uma determinada classe social; o que só pode ocorrer com a implementação de uma determinada lei. Nesse sentido, é importante realizar as apreciações temporais e ter consciência de que os resultados são progressivos nas diferentes esferas de trocas ou mudanças político-administrativas, sejam elas positivas ou negativas, que ocorrem em contextos específicos.

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contempla no Título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional) em seu Artigo 3º, os princípios norteadores de como deve ocorrer o ensino nos sistemas de ensino do Brasil. No Inciso IX do Artigo 3º, exemplifica-se a garantia o padrão de qualidade, sendo este o primeiro indício da Lei sobre a importância da condição da formação dos professores reconhecendo que esta é base para fornecer uma educação de qualidade aos estudantes (BRASIL, 1996).

O Título VI (Dos Profissionais da Educação), em seu Artigo 61, estabelece as normativas em relação à formação de professores nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As primeiras aproximações da prioridade aos fundamentos da formação dos profissionais para o atendimento adequado aos educandos teriam de ser prioridade, ter capacitação constante, articulada com a aplicação e implementação de conhecimentos anteriores tanto da formação como da experiência prática.

O Artigo 62, por sua vez, indica a necessidade e obrigatoriedade da formação dos professores em cursos de licenciatura de nível superior, com graduação plena, mesmo atuando na Educação Básica até os primeiros 5 (cinco) anos do Ensino Fundamental. Já na etapa do Ensino

Fundamental II o que corresponde (do 6º ao 9º ano) devem ter educação superior em uma licenciatura específica (BRASIL, 1996).

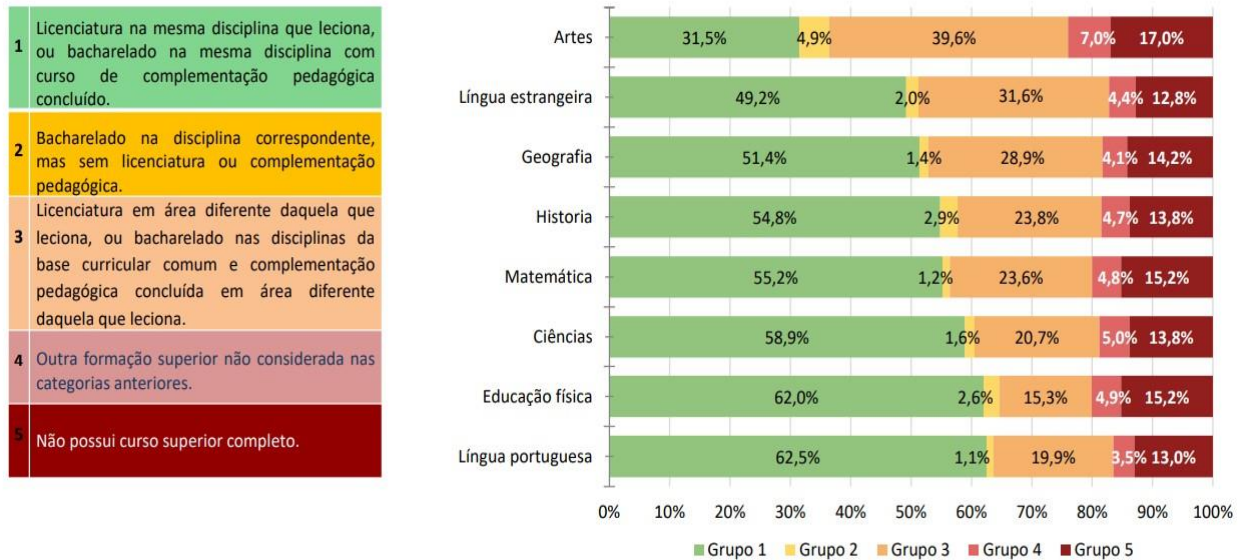
Conforme estabelecido no Artigo 62, apenas duas instituições estão autorizadas a promover a formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil: as universidades e os Institutos Superiores de Educação, criados pela Lei n.º 11.892/2008 e, dentre outras finalidades, devem ofertar: “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2008).

O Artigo 63 estabelece que os programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, em todos os níveis, ficam a cargo dos Institutos Superiores, aspecto que é reiterado pelo Parecer CNE/CP n.º 115/1999. O debate em torno da LDB conforme Rita de Cassia Medeiros Gomes (2011, p. 12) “desde a promulgação da Lei n.º 9.394/1996, o tema Formação de Professores para a Educação Básica tem causado enormes discussões, quer no âmbito do Conselho Nacional de Educação, como fora dele”. Valorizar a carreira docente, na concepção de Saviani (1990), por sua vez, é disponibilizar recursos para promover a melhoria das condições de vida e trabalho dos professores. “O que é fundamental no processo educativo é o que diz respeito ao trabalho do professor com seus alunos na sala de aula, que foi secundarizado em função de uma máquina burocrática imensa que se montou” (SAVIANI, 1990, p.13). Nessa direção, prossegue Saviani (1990):

[...] a primeira medida seria na direção de desmontar a máquina e deslocar a ênfase para as atividades fins, de modo que a massa dos recursos seja destinada a equipar as escolas, a remunerar adequadamente os professores, a aumentar a jornada escolar, a criar condições de trabalho para os professores; tudo isso para permitir um ensino qualitativamente aceitável (SAVIANI, 1990, p. 13).

Vejamos as inconsistências e o não cumprimento à LDB (9.394/1996) nos dados contidos na Tabela 3, no que diz respeito à formação mínima e à distorção na relação entre a área de formação e a área de atuação do professor no interior da sala de aula em todo o território nacional. É oportuno apontar que a realidade que caracteriza o cotidiano da Escola de Tempo Integral Quim Machado, no município de Itumbiara/GO quanto à relação formação-atuação profissional por área não se distingue do contexto nacional.

Tabela 3 – Distribuição Percentual Docentes Efetivos do Ensino Fundamental: Disciplinas e Categorias Indicadoras da Formação Docentes



Fonte: INEP (2017)

Buscamos informações no Censo Escolar de 2018 sobre o percentual de disciplinas que são ministradas por professores na mesma área da formação superior (licenciatura) nos anos finais do ensino fundamental e constatamos uma significativa variação nas diferentes regiões do país. De forma geral, “as regiões Norte, Nordeste e grande parte da região Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada”. Outra informação contida nesse documento é que o Brasil contava com 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira, sendo que a maior parte desses docentes atua no ensino fundamental (62,9%), onde se encontram 1.400.716 docentes (BRASIL/INEP, 2018, p. 3). Ainda de acordo com o Censo Escolar 2018, o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior na mesma área em 2018, nas séries finais da educação básica, na região Norte era de 39,9%, Nordeste de 33,6%, Sudeste de 68,1%, Sul de 67,3% e na região Centro-Oeste de 49,9% de professores, menos de 50%, na região Centro-Oeste, onde está localizada a Escola Municipal Quim Machado (Itumbiara/GO) (BRASIL/INEP, 2018, p. 8). Apenas as regiões Sudeste e Sul avançaram, mas não atingiram a totalidade.

Dando sequência a essa política de formação, em 2009, o Ministério da Educação lança o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica com a intenção de formar os 330 mil professores que atuam na educação básica e sem graduação (BRASIL, MEC, 2014, p.4). O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, visando à elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. O texto do PNE 2014-2024, na meta 15, diz respeito diretamente à formação inicial de professores, buscando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do Art. 61 da Lei n.º 9.394/2, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78, grifo nosso).

Ao traçar como meta que todos os professores da educação básica devem possuir formação de nível superior na área específica em que atuam, surgem outros gargalos como profissionais sem curso em nível superior, bacharéis atuando como professores e quantidade significativa de professores atuando fora da sua área de formação. Para que tais situações fossem atingidas, foi aprovada em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP 2/2015, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada” dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 1).

Mesmo contando com programas de capacitação em nível superior para atender o que é exigido pela LDB 9.394/1996, diversos fatores dificultam que a exigência legal seja cumprida, dentre os quais podemos citar o baixo índice de matriculados nas licenciaturas, sendo esse um dado que trata de questões pontuais sobre a carreira docente. Segundo dados do Censo Escolar Superior, durante os anos de 2007 a 2017, “o número de alunos em cursos de licenciatura cresceu apenas 49,7%, enquanto o número de alunos de cursos tecnológicos cresceu 141%. No mesmo período, os cursos de bacharelado cresceram 65,6%” (BRASIL/INEP, 2017, p. 30).

Esses dados evidenciam a realidade da educação brasileira, a carreira do magistério não é interessante, por isso o número de matrículas no ensino superior não se destaca nas licenciaturas e o reflexo são professores sem formação adequada atuando na educação pública, que reflete um ensino de baixa qualidade. Portanto, o que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quanto à elevação da “taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”, não se materializa (BRASIL, 2014, p. 61). Nesse sentido, Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Damazo & Afonso André (2011), argumentam que são inúmeros os fatores que contribuem para tal contexto, pois:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e a atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Todos esses fatores interagem nas

realidades das redes escolares e estão inter-relacionados com as condições de aprendizagem escolar e o desempenho dos estudantes (GATTI; BARRETO; DAMAZO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

A formação e a profissionalização de professores da educação básica ainda são deficitárias em relação ao desenvolvimento histórico da educação e diante da complexidade da sociedade em que vivemos. Conforme mencionado anteriormente, acreditar friamente que a legislação sozinha é capaz de mudar uma realidade que se estende por anos, décadas, séculos é ingenuidade, pois “mudar a legislação é apenas uma forma de desviar a atenção das questões reais”, das construções socioeconômicas de um sistema que tem retirado da população o direito à educação de qualidade para todos, principalmente, a educação pública para os sujeitos do meio rural (SAVIANI, 1990, p. 7).

Diante do exposto, acreditar que a educação vai mudar de forma positiva por si só na conformidade da lei, constitui afirmação vaga, pois as mudanças reais dependem das transformações estruturais na sociedade, bem como da consciência de classe – trabalhadora – no interior da sociedade para lutar por seus direitos. A educação formal de qualidade é essencial nessa construção do pensamento crítico do cidadão, entretanto “a falácia consiste na expectativa de que a legislação possa operar transformações estruturais no âmbito da realidade educacional. Ora, essas transformações só podem ocorrer se houver mudanças estruturais no âmbito próprio da sociedade” (SAVIANI, 1990, p. 8).

Portanto, as esperanças depositadas pela população brasileira no transpassar da década de 1980 para a década de 1990 na elaboração de uma Constituição Cidadã e de uma LDB que viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram sim em alguns avanços, mas também inúmeros fracassos, distorções e frustrações, devido à inconsistência entre o dispositivo legal que poderia ser uma ferramenta importante para a formação de professores em nível superior, mas que resultou em meia vitória, tendo ainda muito a se fazer e a conquistar. Permanecemos perdendo sistematicamente a oportunidade de que sejam estabelecidas, no plano normativo, condições mais adequadas para a organização e funcionamento dos cursos de formação de professores em nosso país.

2.4 Pedagogia da Terra e Formação de Professores do Campo

Resultado da ação e atuação dos movimentos sociais e populares, a Pedagogia da Terra é mais que um conceito, podemos afirmar que se converteu num modelo filosófico de conhecimentos amplos, heterogêneos e complexos, para onde convergem diversas áreas do conhecimento e âmbitos da vida cotidiana. Dos limites de sua criação nos anos de 1970, transpassaram os referenciais teóricos e conceituais; constituiu-se num modelo educativo diferente dos modelos tradicionais que envolvem os movimentos sociais, as instituições e as

universidades públicas num objetivo comum, firmando-se como uma nova maneira de desenvolver políticas públicas na educação.

A Pedagogia da Terra, desde os anos de 1970, transformou-se em motivo de reflexão e produção acadêmica e intelectual com um desenvolvimento muito importante no Brasil, trouxe avanços significativos para a compreensão e análise da sociedade. As bases filosóficas da educação popular de Paulo Freire embasaram as ideias centrais da Pedagogia da Terra, que refletem sobre os momentos históricos que marcaram a sua criação e consolidação, assim como os fatores políticos, econômicos e culturais que incidiram nesse processo, que, desde o princípio, esteve à procura de modelos educativos que reconhecessem as contradições das sociedades latino-americanas, expressos na pobreza, na desigualdade social, nos problemas ambientais, consequências diretas da consolidação e permanente expansão do sistema econômico capitalista.

Reiteramos que a emergência da Pedagogia da Terra tem relação direta com o desenvolvimento dos movimentos sociais na década de 1970, momento que produziu efervescência no panorama nacional, regional e mundial. No transpassar da década de 1970 para a década de 1980, emerge a organização do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), configurando-se como o mais representativo e atuante na exigibilidade de uma reforma agrária e da garantia dos direitos para a população por parte do Estado, lutando por melhorias na qualidade de vida dos pobres, convertendo-se em exemplo de luta para o processo dos movimentos sociais no Brasil e na América Latina.

Naquele período, os postulados freireanos passaram a ter mais influência sobre a educação e a sociedade, cada vez tinham mais participação e impacto nas construções teóricas nas universidades, do centro ao sul do continente americano, intensificaram-se as discussões, que foram consolidando-se, paulatinamente, em bases teóricas e conceituais freireanas e marxistas, as quais encontraram, na Pedagogia da Terra, campos férteis para a sua difusão. As origens da Pedagogia da Terra não se afastam das grandes preocupações da humanidade há décadas, quando os resultados impactantes da economia capitalista recaíram nos menos favorecidos, dificultando os meios que pudessem lhes garantir a sobrevivência.

Esclarecemos que, para falar de Pedagogia da Terra, temos que falar obrigatoriamente do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), já que é, no interior do movimento, onde essa concepção ganha força e começam as discussões e elaboração de propostas para a sua organização e materialização. Cabe sublinhar que a preocupação com a educação para as populações rurais deriva diretamente do debate sobre a reforma agrária, que foi e é a bandeira central de luta pela terra do MST, como descreve Fabiana de Cássia Rodrigues:

[...] Uma das exigências teóricas para os que se colocaram em luta pela reforma agrária no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), durante a década de 1980, foi a compreensão dessa luta, de seus limites e suas possibilidades em nossa particularidade histórica. Ao longo desse período, um movimento que nasceu como fruto de ocupações na região Sul, se nacionalizou e se colocou no debate nacional sobre a reforma agrária. Entre as tarefas que se colocaram estava a formação política da militância (RODRIGUES, 2017, p. 29).

Partindo desse contexto e, particularmente, das necessidades de satisfação da escolarização das crianças nos acampamentos e assentamentos, demandou das lideranças do MST e de seus integrantes a orientação para as bases da formação de educadoras e educadores no interior do próprio Movimento, o que, com o passar dos anos e da experiência acumulada, despertou no seio da comunidade acadêmica a discussão e preocupação na direção da criação de cursos de graduação para atender tais demandas nas universidades públicas. Os significados da formação de professores do campo são analisados por Tatyane Gomes Marques (2010, p. 63), numa nova concepção de que “a ampliação dos objetivos, as adequações curriculares e a condução geral do processo pedagógico propiciaram um amadurecimento do próprio jeito de pensar a formação de educadoras e educadores do campo”.

O MST começou a discussão pela criação de um curso de nível superior na área da educação, surgindo a clareza de que a única possibilidade seria por meio de uma universidade pública. Em janeiro de 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI), começou a primeira experiência em pedagogia em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), que contou com a ajuda financeira do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nesse contexto, também foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) pelo governo federal, o que fortaleceu os diálogos entre o MST, o governo e as universidades (MARQUES, 2010).

É necessário deixar claro que o desenvolvimento da Pedagogia da Terra esteve sempre articulado com a proposta de educação do campo criada, também, no interior do Movimento – educação do campo e pedagogia da terra –, construída coletivamente pelos sujeitos do campo, “condizentes com as suas especificidades e com a sua perspectiva contra-hegemônica de campo, agricultura, educação e sociedade” (MARTINS, 2012, p. 105).

De acordo com os apontamentos de Martins (2012, p. 107), a Pedagogia da Terra evidencia dois momentos políticos no Brasil: 1) Período inicial da experiência (1998-2002), tem início a construção formal do que hoje se denomina a Pedagogia da Terra, contabilizando efetivamente sete experiências; 2) Segunda etapa, que inicia em 2003, tem relação a um segundo período político brasileiro – o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. No período de 2003 até

2007, parcerias foram realizadas com 29 universidades públicas de todas as regiões do território nacional, garantindo a oferta de 3.469 vagas para as populações do campo (MARTINS, 2012, p. 111).

O fortalecimento da educação no interior do MST e de suas relações com as instituições públicas, desdobraram novas discussões nos órgãos estaduais encarregados de criar e incentivar políticas educativas, evidenciando a necessidade de democratizar o ensino superior. “A Pedagogia da Terra inseriu-se na estrutura estatal, por meio da ação dos sujeitos sociais organizados e essa experiência evidencia a possibilidade concreta da existência de outros caminhos para o ensino superior brasileiro” (MARTINS, 2012, p. 116).

A terminologia Pedagogia da Terra abarca muitas experiências de formação, visto que “quando acrescentamos ao substantivo ‘Pedagogia’ uma locução adjetiva ‘da terra’, qualificamos esse nome [e] implicitamente estamos afirmando que existe um jeito de fazer a formação de educadores/as que caracteriza essa pedagogia” (MARQUES; 2010, p. 67). Continuando com as afirmações de Marques (2010, p. 67), ao pesquisar a história do nome de “Pedagogia da Terra”, é razoável afirmar que não havia uma intencionalidade própria, surgiu primeiramente como o título de um jornal feito pela primeira turma. No momento em que os formandos passaram a ser chamados de pedagogos da terra, estavam sublinhando uma diferença com os protótipos estabelecidos pela educação superior em nosso país (CALDART, 2002).

Na perspectiva de formar os professores do campo, por serem profissionais da educação básica, o MST ao abarcar o significado amplo que correlaciona a Pedagogia da Terra com o meio ambiente, promoveu juntamente com as universidades públicas brasileiras a criação da Licenciatura em Pedagogia da Terra. Em verdade, a terminologia “Pedagogia da Terra” decorreu diretamente da materialização do primeiro curso de magistério, ofertado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), em 1998, ocasião em que:

[...] Os estudantes do MST não aceitaram a denominação ‘acadêmicos’ e utilizaram o termo Pedagogia da Terra como título de um jornal que informava aos outros estudantes da universidade quem eram e de onde vinham. O termo ganhou espaço no MST e foi utilizado para denominar a primeira turma do curso de Pedagogia (ARAÚJO, 2005 apud CARVALHO; ROCHA, 2006, p. 62).

O curso tinha o propósito de atender às necessidades do Movimento na formação de educadores e foi precursor, pois concretizou o que se convencionou denominar “Pedagogia da Terra”, conforme exposto no fragmento, pela caracterização do local de origem dos militantes da educação no MST, não se restringindo à fundamentação teórica acadêmica, mas fazendo menção à luta pela terra (CALDART, 2002).

As negociações do Setor de Educação do MST com as universidades públicas para

organizar um curso superior de Pedagogia tiveram início em 1994 e, conforme expusemos acima, a primeira turma de Pedagogia da Terra foi constituída na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, em 1998. Outras parcerias foram firmadas:

No ano de 2001, a APEdoC5 procurou à administração da UEM, solicitando “apoio institucional para a criação de um curso superior de formação de educadores que já atuam em escolas do campo”, a qual veio acompanhada de uma “Proposta de criação do curso de Pedagogia aos Educadores e Educadoras do Campo” (Processo 2.486/2002, fls. 3-36). Em 26/11/2007, sob a presidência do Vice-Reitor da UEM, realizou-se uma reunião com a presença dos seguintes participantes: Professores da UEM e representantes da Via Campesina, integrantes do Movimento Sem Terra e da Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Escola Milton Santos (UEM, 2009).

A primeira turma da Pedagogia para educadores do campo concluiu o curso em 2004 e a segunda em 2009. O objetivo dessa licenciatura é formar educadores para as séries iniciais do Ensino Fundamental a fim de articular processos de formação nas famílias e comunidades do campo, com vista a fortalecer os seus projetos de vida. Esses processos formativos no entendimento de Alex Verdério foram viabilizados pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por intermédio do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (VERDÉRIO, 2011).

No marco do VII Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 2015, foi celebrada uma parceria com a Universidade Estadual do Oeste de Paraná (UNIOESTE), a fim de comemorar 11 anos da Pedagogia da Terra, que tinha formado 69 pedagogos(as), dos(as) quais 30 já tinham feito algum estudo de pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado (MST, 2015, p. 1). Essa informação contribui para o entendimento da dimensão da iniciativa para a garantia do direito à educação das pessoas do campo e dos acampados e assentados do MST.

Ao abrir o primeiro programa acadêmico, novas parcerias e a abertura de outros programas com diversas ênfases se efetivaram, em universidades de diversas regiões do país, propostos a desenvolver processos educativos para o pessoal formador nos assentamentos. Os diálogos do MST com as Universidades públicas e com as instituições governamentais permitiram que a categoria ou definição de Pedagogia da Terra tivesse um maior reconhecimento na sociedade brasileira e uma relação no imaginário social com os programas acadêmicos, demonstrando que é possível o desenvolvimento de políticas públicas no plano da educação que

venham satisfazer parte das necessidades da população brasileira. Ao levarmos em consideração as experiências concretas viabilizadas na educação brasileira, como a Licenciatura em Pedagogia da Terra, “podemos perceber que há alternativas efetivas para outra lógica de determinação da organização e das políticas públicas para o ensino superior” (MARTINS, 2012, p. 116).

A Pedagogia da Terra transpassou os espaços de seu nascimento – os acampamentos e assentamentos do MST; suas discussões, referências teóricas e conceituais, compreensões e reflexões foram se ampliando, alimentando sua construção e desconstrução no diálogo com antigas e novas disciplinas, com pesquisadores, professores e estudantes em meio às rápidas mudanças do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Caldart (2009) chama a atenção para o desafio de vincular as lutas de resistência dos trabalhadores do campo contra a visão de que a terra é só um elemento de especulação do capital financeiro, pois uma outra lógica identificada como agricultura camponesa está comprometida com uma maneira de produção que busca assegurar a satisfação das necessidades de alimentação da população mundial – é o denominado “destino de origem” da educação do campo. Os temas que têm relação com os problemas ambientais e ecológicos do mundo ganham espaço na agenda política e pedagógica dos cursos, assim como as discussões e práticas educativas, trazendo para a reflexão acadêmica questões como a:

[...] Crise alimentar, energética e financeira, soberania alimentar, reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, discriminação dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos. Trata-se de uma agenda e uma disputa que vão muito além do campo das políticas públicas, mas que não o exclui, significando nele pressão de conteúdo, concepção, especialmente no que se refere ao direito à educação, mas também de tomar parte na definição sobre que educação, destacando-se a disputa/nova elaboração sobre que formação para o trabalho no campo [...] (CALDART, 2009, p. 59).

Essas informações permitem evidenciar que muitas discussões precisam ocorrer de forma mais efetiva e explicitar assuntos que podem se converter em centrais no processo de formação da Pedagogia da Terra, em busca da reflexão em torno da criação e fortalecimento de novas formas/modelos de se relacionar com a terra e com os recursos que ela oferece de maneira amigável e respeitosa. Essas reflexões implicam a tentativa de se procurar permanecer mais perto de modelos mais éticos e sustentáveis de se relacionar com o Planeta para assegurar a existência daqueles que vivem no campo.

Assumindo uma distância crítica da devastadora e inconsequente exploração feita pelo sistema de produção capitalista em relação aos recursos naturais, essas discussões podem ajudar a repensar novas práticas, que no curso de Pedagogia da Terra da Universidade do Estado de Bahia (UNEB), pautaram-se nos seguintes princípios: 1) A compreensão de currículo enquanto fenômeno instituinte: gerado a partir do contexto local; 2) A docência como princípio articulador das atividades; 3) Sólida formação teórica; 4) Compromisso profissional com a realidade; 5) O trabalho como princípio educativo; 6) Uma relação ética/estética de cuidado da terra; 7) Diálogo permanente sobre as transformações do mundo contemporâneo (MARQUES, 2010, p. 78). Aqui tomamos o princípio número 6 (seis), que aponta para uma “relação ético/estética de cuidado da terra”, que “baseado nos postulados de Leonardo Boff, no livro “Ecologia da Terra: Grito da Terra, Grito dos Pobres”, ressalta que a construção da Pedagogia da Terra implica um olhar voltado, não apenas para a educação do campo, mas também para a dimensão humana de cuidado e ternura para com o planeta” (MARQUES, 2010, p. 78).

3 DIREITO À EDUCAÇÃO: ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE ITUMBIARA/GO

O presente capítulo aborda as políticas educacionais como a formação de professores da segunda fase da educação básica (6º ao 9º ano), o currículo e o fechamento das escolas rurais no município de Itumbiara/GO durante os anos de 1990 a 2018. Em nossa concepção, reconhecer os processos educativos e o acesso à educação de qualidade, inclusiva e coerente com as realidades desses sujeitos determinam a qualidade de vida, a dignificação, a resistência e os seus processos de fortalecimento. Itumbiara está localizada em uma região em que predominam as atividades agrícolas e pecuárias, amplamente desenvolvidas pelo agribusiness. Entretanto, apenas uma escola municipal rural encontra-se em funcionamento na atualidade, fato que expressa o descaso do Estado com as populações rurais que precisam se deslocar até a cidade para acessar a formação escolar.

3.1 A Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO

A cidade de Itumbiara, situada no sul do estado de Goiás, limita-se ao Norte com os municípios de Panamá e Goiatuba, ao Sul com o estado de Minas Gerais e com o município de Cachoeira Dourada, a Leste com o município de Buriti Alegre e a Oeste com os municípios de Inaciolândia e Bom Jesus. De acordo com Júlio Cesar Meira (2017):

Até o ano de 1852 a localidade era conhecida apenas como Porto de Santa Rita, quando se tornou o Distrito de Santa Rita do Paranaíba, pela resolução provincial n.º 18, fazendo parte de Villa Bella de Morrinhos, condição que permanecera até o ano de 1909, quando a Lei Estadual n.º 349, de 16 de julho de 1909 conferiu autonomia à localidade, que passou a se chamar Itumbiara no ano de 1943 (MEIRA, 2017, p. 94).

Atualmente, Itumbiara conta com os povoados¹ de Santa Rosa do Meia Ponte, Sarandi e Campo Limpo e dispõe de uma área territorial de 2.461 km², sendo o décimo segundo município mais populoso de Goiás, com cerca de 102.513 habitantes, de acordo com dados do ano de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/IBGE, 2019).

¹ Art. 5º - O Município poderá dividir-se, para fins administrativos em povoados, distritos e regiões a serem criados, organizados, suprimidos. Art. 6º- São requisitos para criação de povoados e distrito: I - Povoado: (a) população mínima de duzentos habitantes; b) edificações acima de cinquenta casas; c) instalações de saúde pública; d) escola pública de primeiro grau. II - Distrito: a) população mínima de oitocentos habitantes; b) edificações acima de duzentas casas; c) existência de estabelecimentos comerciais ou industriais; d) instalações de saúde pública; e) escola pública de primeiro grau; f) instalações de segurança pública; g) população eleitoral mínima de seiscentos eleitores. Parágrafo Único: Os requerimentos para constituição de distrito ou povoados serão apresentados à Câmara Municipal por 50 % (cinquenta por cento) da população mínima exigida para cada caso. Art. 7º - A sede do distrito terá a categoria de vila. Art. 8º - A instalação do distrito se fará perante o Juiz de Direito da Comarca na sede do Distrito (ITUMBIARA/LEI ORGÂNICA N.º 1.159, 1990).

No que diz respeito à educação, de acordo com o Artigo 203 da Lei Orgânica de Itumbiara (1.159/1990), “ao poder público municipal cabe providenciar o atendimento escolar nas modalidades oferecidas, bem como assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades educacionais previstas nesta Lei”. Conforme podemos observar, a Lei Orgânica aponta os direitos fundamentais para as populações que habitam no meio rural, por exemplo, o atendimento escolar, porém, nas últimas décadas, o Município promoveu um sistemático fechamento das escolas que funcionavam nas áreas rurais, contrariando a legislação municipal, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

As duas últimas escolas fechadas no meio rural, tiveram as suas atividades encerradas em definitivo, respectivamente nos anos de 2010 e 2011, o que representa um retrocesso para quem vive no campo e nos incita a aprofundar as nossas investigações na perspectiva de entender como se deu o processo de finalização de suas atividades no meio rural e transferência para a área urbana. A Lei de n.º 3.997/2010 autorizou a transferência da Escola Municipal Rogério Ribeiro Mendonça, situada no Povoado de Sarandi, zona rural, para funcionar na zona urbana – a escola foi fechada na zona rural em 16 de agosto de 2010. O mesmo ocorreu com a Escola Agrícola Municipal Luiz Antônio Alves Pequeno – ofertava ensino regular e técnico – por meio da Lei Municipal n.º 4.0044/2011, que autorizou a transferência da Escola situada na Fazenda Santa Maria de Baixo, zona rural, para funcionar na zona urbana – fechada na zona rural em 1 de março de 2011.

A mudança dessas escolas rurais para a área urbana de Itumbiara caracteriza o encerramento de suas atividades em um momento em que os movimentos sociais haviam conquistado direitos importantes no âmbito das políticas públicas nacionais. Importante destacar, que no mesmo povoado onde a Escola Rogério funcionava foi construído um presídio:

O Presídio Regional no povoado de Sarandi, que veio a ser entregue no final do ano de 2008, porém a mudança ocorreria em 2009. Uma unidade escolar de ensino fundamental funcionava com as séries iniciais, porém foi fechada pela Secretaria Municipal de Educação, que achou inviável mantê-la. Na visão dos gestores, levar todas as crianças para a cidade geraria um custo menor, portanto todas as crianças, jovens e adolescentes, atualmente, estudam na cidade e são transportados por Kombis da Secretaria Municipal de Educação (SILVA, 2014, p. 23-48).

O que aconteceu em Itumbiara foi uma situação inversa ao cenário brasileiro de conquistas de direitos das escolas no/do campo, um povoado perdeu sua única escola.

Diante desse cenário, o direito de acesso e permanência à educação das populações rurais no lugar onde vivem, foi (é) efetivamente desconsiderado, o que evidencia a negligência e ausência de políticas públicas do Município nessa direção. Ressaltamos que a educação configura

um fator determinante na qualidade de vida e na dignidade das comunidades e das pessoas e, por isso, constitui-se direito fundamental e universal. O processo de desmonte das escolas no meio rural de Itumbiara tem o início na década de 1990, substituídas pelo transporte de escolares para as escolas urbanas. Nos primeiros anos da década de 1990, o Município contava com 29 (vinte e nove) escolas em funcionamento nas áreas rurais e, conforme afirmamos anteriormente, apenas uma nos dias atuais, resiste ao sistemático processo de fechamento, na conformidade dos documentos disponibilizados pelo Conselho Municipal de Educação de Itumbiara/GO, a saber: na região de Boa Vereda = 3 (três) escolas; Panamá = 1 escola; Campanha = 6 escolas; Campo Grande = 3 escolas; Fazenda Lageado = 2 escolas; Santa Maria = 10; demais regiões do município (povoados) = 4 escolas (ITUMBIARA/LIVROS DE RESULTADOS FINAIS, 1990 a 2008).

Retomamos aqui o objetivo geral desta pesquisa, que é verificar se a formação acadêmica dos professores que atuam na Escola Municipal Quim Machado do 6º ao 9º ano está de acordo com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996, bem como, alinhada às especificações estadual goiana e municipal de Itumbiara/GO, as quais dispõem, de acordo com o artigo 62, que os docentes precisam ter formação específica na área que atuam neste nível de ensino, porém não poderíamos deixar de denunciar o fechamento das escolas rurais no município.

Consideramos então, a importância de analisar o número de alunos que a Escola Rural Quim Machado atende na educação básica sem abandonar os estudos, vez que aulas didaticamente planejadas para atender às expectativas de cada faixa etária podem contribuir para a permanência dos discentes nas escolas. Nessa perspectiva, em 2017, no 6º ano, foram atendidos 23 alunos; no 7º ano, 17 alunos; no 8º ano, 25 alunos e, no 9º ano, 20 alunos, perfazendo um total de 85 alunos frequentes. Em 2018, o número de alunos aumentou: 6º ano, 30 alunos; 7º ano, 23 alunos; 8º ano, 19 alunos; 9º ano, 19 alunos; total de 91 alunos. O percentual de alunos atendidos em 2019 é de 32 alunos no 6º ano, 24 alunos no 7º ano, 24 alunos no 8º ano e, no 9º ano, 17 alunos, total de 97 alunos. Dois alunos foram reprovados no 6º ano em 2017; no 7º ano, 1 aluno; no 8º ano, 2 alunos e, no 9º ano, todos foram aprovados. Em 2018, o número de reprovados foi de 5 alunos no 6º ano; 9º ano, 1 aluno, não houve reprovação no 7º e 8º anos (ITUMBIARA/GO, 2019).

Quanto às instalações físicas, segundo dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa e Projeto Político Pedagógico, a escola conta com um prédio de alvenaria bem estruturado com salas de aulas, banheiros, pátios, áreas verdes, quadra poliesportiva coberta e sala de informática com dez computadores para os alunos (Figura 2). Conta também com transporte escolar e veículos bem conservados. Em relação aos serviços de saneamento básico,

conta com um poço artesiano, que fornece água tanto para a escola quanto para o povoado, e o esgoto é despejado em fossa séptica, a energia é da rede pública e o lixo é coletado periodicamente. As dependências da escola não são acessíveis aos portadores de deficiência, isso inclui os sanitários. Outro dado contemplado no Censo Escolar é que a instituição não possui biblioteca, espaço pedagógico para leitura e pesquisas escolares tanto dos docentes quanto dos discentes e, em 2018, a escola contou com quarenta e um funcionários (BRASIL/CENSO ESCOLAR, 2018).

Figura 2 – Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado



Foto: Gesmar de Paula Santos Júnior (2019)

A respeito da rede municipal de ensino, Itumbiara disponibiliza à população 15 (quinze) Centros de Educação e 17 (dezessete) escolas geridas pela Secretaria Municipal de Educação, ofertando da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental e, segundo informamos anteriormente, com apenas uma escola em atividade na zona rural (ITUMBIARA/GO, 2018).

A Secretaria de Educação de Itumbiara é a responsável por formular a política de educação do Município em coordenação com o Conselho Municipal de Educação, e seus objetivos são: “incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, bem como “valorizar os profissionais da educação e promover a gestão do ensino público municipal, assegurando o seu padrão de qualidade; garantir o acesso às escolas municipais, em igualdades de condições, às crianças e adolescentes portadores de deficiência física” (ITUMBIARA/GO, 2018, s/p).

Os profissionais que compõem a Secretaria Municipal de Educação visitam regularmente as escolas e centros municipais de educação para orientar, formar e acompanhar *in loco*² o

trabalho desenvolvido nas unidades (ITUMBIARA/GO, 2018). O município tem se destacado nas avaliações externas, superando as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2017, a rede municipal de educação alcançou a nota 7,0 superando a meta projetada para dois mil e vinte (BRASIL/INEP, 2017). Cabe esclarecer que:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O IDEB também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0; média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (BRASIL/INEP, 2017).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, cada instituição de ensino tem a sua meta estabelecida a partir da meta geral do IDEB, para que todas as escolas alcancem em 2020 a média 6,0 no índice. A partir dos resultados obtidos, é que se calcula o índice a ser alcançado em nível estadual e municipal em uma escala de 0 a 10, por meio do qual é possível verificar se as metas das escolas foram atingidas ou não (INEP, 2012).

Diante do estabelecido pelo INEP (2012), as avaliações em larga escala são realizadas por testes padronizados para a composição do IDEB, com a finalidade de mapear e conhecer os perfis das escolas. A interpretação de que os critérios dessa avaliação possuem aspecto bilateral, decorre de um lado, por seu aspecto positivo de se conhecer e obter dados sobre o desenvolvimento do processo de expansão e universalização do ensino, por outro lado, por apresentar um aspecto negativo de constituir instrumento regulador das políticas e suas ações, com vistas a atender uma ideologia de mercado sem ter como foco central do processo as políticas emancipadoras.

²

Orientação *in loco* é quando o funcionário da Secretaria Municipal de Educação realiza seu trabalho de intervenção pedagógica junto à gestão da escola, com dados dos gráficos de rendimentos bimestrais dos alunos que são enviados pelas escolas ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. A(s) disciplina(s) que os alunos apresentam menor rendimento/notas abaixo da média 6,0, o professor recebe orientação pedagógica de um técnico para planejar suas aulas e elaborar atividades de intervenção dos conteúdos (SME, 2018).

Almerindo Janela Afonso (2000, p. 46), argumenta que este “modelo se apoia no controle administrativo, são preferidas formas de avaliação predominantemente quantitativas, como as que são utilizadas em testes objetivos ou padronizados, que facilitam a mediação e permitem a comparação dos resultados acadêmicos”

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os testes padronizados podem não contemplar a diversidade de uma escola, sua localização, seu currículo, sua cultura, dentre outros aspectos, portanto é preciso ter em mente a realidade de cada escola. Na concepção de José Carlos Libâneo (1994, p. 195), “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”. A mensuração de resultados é um instrumento que oferece dados que precisam ser submetidos a uma apreciação qualitativa, sem estar voltada para se atingir somente metas de acordo com a avaliação de larga escala. Libâneo (1994) complementa que há um conjunto de fatores para se promover a qualidade da educação e a formação do professor é um fator de destaque nesse contexto, assim como melhores condições de trabalho e ensino, materiais didáticos dentre outros fatores:

[...] tais como a aquisição do conhecimento e da cultura, o desenvolvimento da personalidade, a formação para a cidadania, a inserção no mundo; as atividades meio que são as condições de realização desses objetivos, incluindo-se, entre essas condições, o planejamento pedagógico e curricular, a organização e gestão da escola, a cultura organizacional, a tecnologia, o desenvolvimento profissional dos professores (LIBÂNEO 2001, p. 59).

Não podemos deixar de mencionar que o IDEB impacta diretamente na formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, na medida em que são transformados em gestores da sala de aula, situação que demanda formação continuada por área de atuação para que possam desenvolver a prática docente com consciência crítica de seu papel social. E, capacitado, possa promover um ensino pautado nos princípios da autonomia, da reflexão, da crítica, da emancipação, que vão muito além do direcionamento do trabalho docente para treinar estudantes a fim de obter notas em avaliações externas. É preciso preparar os alunos para resolver problemas do seu cotidiano, da sua comunidade e, enfim, da vida em sociedade.

Na Tabela 4, apresentamos os nomes das dezessete escolas de Itumbiara, entre elas a Escola Municipal Rural de Tempo Integral Quim Machado. Assim, é possível observar metas projetadas e as metas alcançadas com as avaliações que foram realizadas pelo IDEB bianualmente desde o ano de 2005, com projeção até o ano 2021 por escola. Entre o ano 2005 e 2017, as escolas que mais se destacaram foram a Escola Municipal de Tempo Integral Escola José Gomes Pereira e a Escola Municipal Manoel Theodoro Ribeiro, ambas localizadas no meio urbano.

Por meio dos resultados do IDEB (2017), foi possível verificar que a Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado obteve a nota 6,3 não alcançando o mesmo desempenho que as duas escolas urbanas mais bem pontuadas, a Escola Municipal Manoel Theodoro Ribeiro com IDEB de 7,8 e a Escola Municipal de Tempo Integral Dona Venância Magalhaes Cotrim com 7,4. Embora tenha atingido a projeção estabelecida pelo Ministério da Educação, percebe-se a intenção de fomentar entre os professores a cultura de que o importante é treinar os alunos para que possam se sobressair nessa avaliação, sem considerar o contexto social e cultural da comunidade, ficando os professores na condição de executores dessa tarefa.

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
1. Escola Municipal Alexandre Arcipretti	3.6	3.9	4.9	5.8	6.0	6.0	6.2	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8
2 Escola Municipal Rotary Club	4.6	4.4	4.8	5.7	6.3	6.1	7.0	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
3. Escola Municipal Maria Leopoldina De Carvalho	4.5	4.3	5.3	5.2	6.8	6.4	6.8	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
4. Escola Municipal Tem. Integral Antônio Luiz Alves Pequeno				1.2			**				3.2	3.5	3.8	4.1	4.4
5. Escola Municipal Tem. Integral Amadeu Pedro de Oliveira			4.2		5.1		6.1			4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
6. Escola Municipal Tem. Integral Dona Venância Magalhaes Cotrim	3.9	3.9	5.2	6.1	5.9	6.6	7.4	3.9	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
7. Escola Municipal Tem. Integral. Joaquim Luiz de Miranda				5.7	5.9	5.8	6.1				5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
8. Escola Municipal Tem. Integral José Gomes Pereira					6.0	6.5	7.1					6.2	6.5	6.7	6.9
9. Escola Municipal Tem. Integral Juca Andrade		3.7	4.4	5.5		6.1	7.1		3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6
10. Escola Municipal Tem. Integral Quim Machado			4.4		5.3		6.3			4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
11. Escola Municipal Floriano de Carvalho	4.7	5.1	6.0	6.3	7.4	6.7	7.3	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
12. Escola Municipal Manoel Theodoro Ribeiro						7.7	7.8						7.8	7.9	8.1
13. Escola Municipal Oscar Domingos da Costa	4.3	4.6	5.1	6.0	6.2	6.2	7.0	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
14. Escola Municipal Peixoto da Silveira	2.8	3.8	3.8	4.9	6.1	6.5	6.4	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
15. Escola Municipal Prof. Alaor Dias Machado	3.6	3.9	4.1	4.8	5.8	6.0	6.4	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
16. Escola Municipal Rosa Arantes					5.8	5.8	5.7					6.0	6.3	6.5	6.7
17. Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos	3.7	3.8	5.3	6.1	7.2	6.6	7.1	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9

Fonte: BRASIL/INEP (2017) – Elaboração da Autora (2018)

Por meio dos resultados do IDEB (2017), foi possível verificar que a Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado obteve a nota 6,3 não alcançando o mesmo desempenho que as duas escolas urbanas mais bem pontuadas, a Escola Municipal Manoel Theodoro Ribeiro com IDEB de 7,8 e a Escola Municipal de Tempo Integral Dona Venância Magalhaes Cotrim com 7,4. Embora tenha atingido a projeção estabelecida pelo Ministério da Educação, percebe-se a intenção de fomentar entre os professores a cultura de que o importante é treinar os alunos para que possam se sobressair nessa avaliação, sem considerar o contexto social e cultural da comunidade, ficando os professores na condição de executores dessa tarefa.

As avaliações em larga escala têm caráter ambíguo devido à forma como são apresentadas à sociedade, provocando a competição e o ranqueamento entre as escolas, porém têm relativa importância para o sistema educacional brasileiro no que diz respeito à sua responsabilização. A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toshi (2005, p. 206) afirmam que apenas a avaliação do aluno é insuficiente para verificar as mazelas da educação brasileira, é preciso levar em conta outros componentes “como as condições das escolas, a formação dos professores”, os recursos materiais, didático-pedagógicos, acesso aos meios de informação e comunicação, “dentre outros fatores do contexto escolar”.

Rudá Ricci (2010), cientista político com uma ampla bagagem em temas de cultura e educação, faz uma análise sobre as metodologias de ensino usadas nos anos iniciais do ensino fundamental e a discrepância com as utilizadas a partir do oitavo ano e ensino médio. Ele usa a análise para chamar atenção do modelo de educação do Brasil, que forma alunos para competição, treinando mentes para que as escolas atinjam metas meramente numéricas. “O Brasil precisa dizer o que acredita, porque o MEC está querendo jogar goela abaixo que só existe um jeito de avaliar e quem é especialista nessa área sabe que não é verdade” (RICCI, 2010, p. 4).

A política nacional educacional brasileira desenha os caminhos da educação, nessa direção os métodos de ensino são discrepantes em cada faixa etária, fator que mutila o processo na educação básica. Segundo o autor supracitado, a trajetória escolar fica fragmentada e cada vez mais focada em ensinar e aprender técnicas de memorização, para que os alunos se saiam bem nas avaliações do IDEB, vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio, estudando apenas para as provas. Nesse caminho, observam-se as dificuldades que os professores se deparam na própria formação e no processo formativo educacional dos alunos da educação básica.

Na primeira etapa da educação básica, o foco é treinar os alunos para conquistar uma nota satisfatória no IDEB, já na segunda, a meta é que ele possa se sobressair no Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), em ambas as avaliações, o objetivo principal é atingir notas. Para Ricci (2010), os docentes exercem o papel de meros treinadores de mentes, ficando o currículo fragmentado e evidenciando as deficiências da formação docente e das políticas educacionais, é um efeito cascata comprovado em dados estatísticos de reprovação, evasão e abandono de alunos. Resultados catastróficos que evidenciam a ausência de políticas comprometidas com uma educação pública voltada para minimizar desigualdades sociais e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa realidade é ainda mais grave nas escolas do campo, onde os professores nem sempre recebem a formação pertinente às particularidades do contexto. O autor citado anteriormente ressalta o caos que é a formação dos docentes no Brasil, diante do baixo índice de estudantes universitários que optam pelos cursos que habilitam para a carreira docente e observa o agravante de que, geralmente, universitários que cursam licenciaturas têm uma certa resistência às disciplinas pedagógicas e à exigência dos estágios, os quais são responsáveis por apresentar aos futuros profissionais faces da educação básica que são essenciais ao exercício do magistério.

3.2 Formação de Professores da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO

Com as transformações dos paradigmas impostos pela sociedade nas últimas décadas, formação continuada tornou-se prioridade, devido às próprias exigências da profissão docente. O desafio para o profissional da educação abrange problemáticas cada vez mais complexas, como aprender a lidar com situações que não são contempladas no currículo da formação docente como o *bullying*, desastres ambientais, dificuldades de aprendizagem, influência das tecnologias, inclusão, linguagens por sinais, temas cada vez mais presentes na vida escolar. Nessa direção Campos (2007) pergunta:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: 1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e ser capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes (CAMPOS, 2007, p. 17).

Tais exigências partem do próprio mercado de trabalho que requer profissionais cada vez mais polivalentes e eficientes. Os professores que atuam nas escolas do campo, além de inseridos nesse contexto de exigências, devem buscar superar o modelo de educação imposto a essas instituições que, historicamente, têm sido vistas como carentes e pouco funcionais. Além de

se manter em constante formação, é preciso ter práticas pedagógicas que superem esse estigma e possibilitem aos alunos transformar informação em conhecimento, desenvolvendo a capacidade de análise, criação e superação da reprodução.

Diante desse quadro, o ambiente escolar é responsável em propiciar a construção do conhecimento sistematizado, tecnológico e, principalmente, contextualizá-lo com os problemas sociais e os próprios de sua vivência e, dessa forma, transformá-lo em conhecimento útil para melhorar suas vidas e da sociedade. Ser professor em uma sociedade complexa requer conhecimentos múltiplos, práticas pedagógicas para atender à demanda de quem vive no meio rural, considerando o seu modo de vida e a sua cultura, com currículos atraentes que valorizem a realidade de suas vidas. Enfim, o conhecimento multidisciplinar é uma exigência na formação acadêmica dos professores para atender à dinâmica dessa nova realidade das escolas no/do campo e do público que a frequenta.

Diante de tantos desafios e devido às deficiências na formação docente no Brasil, a formação continuada é uma alternativa para que os saberes relacionados com prática pedagógica se enriqueçam e os caminhos da educação se direcionem para formar cidadãos conscientes, ativos e críticos da realidade em que vivem. Como é uma formação que ocorre após a formação inicial, ela busca contemplar a realidade sociopolítica de cada escola, fator que contribui também para as escolas do campo que, segundo Libâneo (1991), é um fio condutor das políticas pedagógicas liberais e progressistas.

Nesse caminho, a pedagogia liberal é a estratégia vigente que busca justificar o sistema de ensino tradicional tecnicista e opressor da sociedade capitalista. Contrapondo essa perspectiva, a pedagogia progressista faz análise crítica das questões sociopolíticas que envolvem a educação. A pedagogia progressista dificilmente se institucionalizará numa sociedade pautada nos valores e princípios capitalistas solidificados, que nossa sociedade possui, mas no caráter de luta dos professores em busca de sua implementação (LIBÂNEO, 1991).

O caminho da educação no sentido de ir além da compreensão da sociedade, é oferecer uma educação emancipadora capaz de superar a reprodução das desigualdades e opressão social (LIBÂNEO, 1991). Na compreensão de Saviani (1982), há importância nos métodos de ensino sendo estes grandes responsáveis nas transformações dos meios de produção. A pedagogia progressista é um caminho na luta pela superação desse paradigma social da desigualdade, é uma alternativa para minimizar os problemas sociais, tendo a escola como prática social coletiva a luta pela democracia no espaço escolar e como resultado o social.

A profissão docente, para Saviani (1982), tem a relevância de agregar ao seu trabalho atividades contextualizadas e problematizadoras, com o objetivo de dar sentido aos conteúdos

para além da informação em si mesma, conectando o conteúdo programático com os problemas sociais que podem ser alterados com ações propositivas do alunado como cidadãos ativos e atuantes. Em uma sociedade dualista em que os interesses das classes dominantes predominam sobre os de classes dominadas ou carentes dos meios de produção, a escola é um aparelho ideológico que reproduz os interesses da sociedade capitalista, portanto:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1997, p. 36).

A estratificação social é usada pelo sistema para separar os escolarizados dos não escolarizados e definir qual profissão e função irá exercer em determinada empresa ou segmento social. Para compreender de forma mais clara e objetiva a situação da educação no meio rural brasileiro, debruçamo-nos sobre as realidades que caracterizam a Escola Municipal Quim Machado em Itumbiara/GO, mais exatamente, nas realidades que envolvem os professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, considerando que esse nível de ensino requer a formação universitária (licenciatura) em áreas específicas do conhecimento.

Na ausência de professores com formação específica, mobilizam-se aqueles professores com formação em áreas afins, constatamos que professores ministram aulas do 6º ao 9º ano em disciplinas nas quais não possuem formação: Geografia, História, Educação Física, Ensino Religioso e Artes. Cada área do conhecimento e cada disciplina possuem as suas especificidades e didática atinente. A questão não é desconsiderar professores com formação em áreas afins, mas deixar clara a necessidade de se ter uma formação específica (TARDIF, 2002).

Os docentes da Escola Municipal Quim Machado possuem formação superior, porém nem todos na área que atuam, pois devido às necessidades da própria instituição e, mesmo para complemento de carga horária, alguns acabam ministrando aulas em disciplinas para as quais não foram formados e relatam o desejo de permanecer recebendo formação continuada, que tenha direcionamento para os problemas focais e não genéricos, exemplo disso é a participação em congressos, palestras e reuniões pedagógicas pelo sistema de educação, que são formações, algumas vezes, realizadas na perspectiva de atender metas e propostas de governo, sem ouvir as necessidades reais que os professores possuem em seus cotidianos na sala de aula, além do que, os olhares estão mais focados nas instituições de ensino localizadas no meio urbano.

A formação continuada para professores com práticas pedagógicas que atendam às especificidades de quem atua no campo, investimentos na escolarização dos alunos do campo, que realmente atendam às demandas desse espaço de conhecimento esquecido pelo poder público, são

alternativas, as quais podem promover avanços no processo de ensino e aprendizagem para professores, alunos e a comunidade. Nesse sentido, examinamos as Resoluções do Conselho Municipal de Educação, que não abrangem as escolas do campo, fator que reforça o quanto essas instituições estão à margem da preocupação dos dirigentes de nosso país.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara, os professores que atuam na Escola Quim Machado recebem formação no início do ano letivo na sede da Secretaria Municipal de Educação. Acontece também no decorrer do ano letivo de forma continuada na própria instituição onde trabalham e na SME e por iniciativa própria, esses profissionais contam ainda com orientação *in loco* da equipe pedagógica da SME. Entendemos que o excelente desempenho no IDEB das escolas municipais é o resultado do esforço de uma rede em busca do ensino público de qualidade. (ITUMBIARA/GO, 2018).

3.3 Transporte Escolar no Município de Itumbiara/GO

O transporte escolar é imprescindível para que o aluno residente no campo tenha acesso à aprendizagem para fortalecer sua identidade cultural e, dessa forma, possa sedimentar a sua história de vida. O transporte escolar para quem mora no meio rural é a garantia do acesso à educação formal, é o reconhecimento das particularidades e necessidades dos contextos rurais. A Constituição Federal de 1988 garante ao discente da escola pública esse acesso em seu Artigo 208, o qual diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, Emenda Constitucional n.º 59/2009).

A Carta Magna também trata da obrigação dos municípios em seu Artigo 211: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1996). O texto constitucional é claro quanto ao regime de cooperação e obrigações de estados e municípios, portanto compete ao município de Itumbiara assegurar o transporte escolar aos alunos matriculados na rede de ensino, direito também dos alunos da Escola Municipal Quim Machado que recebem a mesma prerrogativa. O Plano Municipal de Educação estabeleceu metas para o atendimento a essas prerrogativas legais, dentre elas:

Garantir às crianças de 4 e 5 anos de idade da zona rural, transporte escolar para as escolas urbanas (ITUMBIARA, p.24, 2015); Garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da zona rural na faixa etária da educação escolar obrigatória, atendendo até o final da vigência desse plano a renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia-INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação

da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local (ITUMBIARA/GO, 2015, p. 32).

Outra meta do Plano Municipal é “buscar recursos financeiros, junto aos órgãos e instâncias municipal, estadual e federal até o final da década, que possibilitem a adequação devida e a ampliação da oferta de transporte escolar à criança da zona rural e à criança que apresente alguma deficiência que a impossibilite de ir e vir” (ITUMBIARA/GO, 2015, p. 19). A previsão no PNE como estratégia de garantia do transporte escolar não deixa de ser motivo de preocupação acerca da “sobrevivência” das escolas do campo. Essa estratégia pode estimular a saída do campo de crianças, adolescentes e jovens, justamente pelo desconhecimento dos que vivem no campo de sua própria realidade.

O transporte escolar é a realidade da grande maioria dos alunos que frequenta a Escola Quim Machado, diariamente os micro-ônibus e as Peruas Kombi buscam os discentes em suas residências ou em lugares estabelecidos pelos motoristas, ou seja, nas fazendas, e os levam até o Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte, local onde a escola oferece o ensino institucionalizado da educação infantil Pré I e II, do 1º ao 5º e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (ITUMBIARA/GO, 2018).

O marco legal estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei n.º 8.069/1990) define, em sua redação, o direito de toda criança e adolescente de acesso à educação pública de qualidade e próxima de sua residência (BRASIL, 1990). Considerando esse contexto, o fechamento das escolas municipais no espaço rural de Itumbiara fere os preceitos legais, retirando dos menos favorecidos um de seus direitos fundamentais, ter acesso ao ensino formal e se preparar para enfrentar os embates que a vida apresenta.

Preparar-se para o mercado de trabalho é um requisito básico de sobrevivência em uma sociedade desigual, competitiva e segregadora. Uma escola funcionando para atender os alunos de um povoado ou de uma região com toda certeza é insuficiente. Onde estão os alunos das outras escolas rurais do município? Possivelmente, engrossaram o número de evadidos, ou estão enfrentando horas em um transporte escolar para continuar seus estudos nas escolas da cidade. Ter direitos nem sempre é garantia de serem cumpridos. A Lei n.º 9.394/1996 traz em seu texto a mesma garantia, reafirmando a obrigação dos estados e municípios em assegurar esse direito:

Artigo 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei n.º 10.709, de 31/7/2003). Artigo 11. Os municípios incumbir-se-ão de: VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei n.º 10.709, de 31/7/2003) (BRASIL, 2003).

Vale destacar que o artigo 3º desta lei, reforça a relevância da parceria entre os estados e municípios em garantir qualidade do transporte que atende os alunos que dele dependem para ter

acesso à educação: “cabe aos estados articular-se com os respectivos municípios, para prover o disposto nesta lei da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos” (BRASIL, 1996). Assim como em outras regiões do Brasil, os alunos que moram no campo no município de Itumbiara, enfrentam dificuldades para estar em sala de aula, “percorrem longas distâncias desde suas casas até a escola em veículos e pontes e estradas mal conservadas, com fome, sede, frio, sono”, aspectos que reforçam a incoerência entre os preceitos legais e a realidade do dia a dia das famílias que colocam seus filhos em um transporte escolar e nem sempre tem a garantia que chegarão a seu destino em segurança (SANTOS, 2016, p. 90).

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, oferecendo apoio financeiro complementar aos estados e municípios para que alunos residentes na zona rural tenham acesso ao transporte escolar. A Medida Provisória 455/2009 amplia para todos da educação básica esse acesso e, com os recursos, é possível custear a manutenção dos veículos e embarcações, bem como pagar a terceiros para prestar esse serviço. Não se pode negar que houve importantes avanços na garantia de acesso às escolas públicas dos alunos residentes no campo, mas ainda há muito a se fazer para alcançar e cumprir na íntegra os preceitos legais existentes no papel, superando a realidade de várias regiões do país que enfrentam dificuldades.

Outros aspectos necessitam ser rememorados como intensificar a valorização e qualificação dos profissionais que atuam nas escolas do campo, que se desdobram a fim de considerar a identidade cultural de quem compõe essa comunidade escolar, buscando melhorar a qualidade do ensino, da aprendizagem e estreitar a relação professor e aluno.

Não se pode negar que o transporte é um fator que dificulta o processo de ensino aprendizagem, até porque muitos alunos que frequentam a Escola Quim Machado necessitam percorrer grandes distâncias para chegar até o transporte, mesmo com chuva e frio, conforme informações contidas nas fichas de matrícula dos alunos, bem como relatos efetuados pelos professores da Escola Quim Machado (ITUMBIARA/SME, 2018). As questões ambientais são consideráveis, pelo fato de que, muitas vezes, o aluno falta às aulas e perde a continuidade dos conteúdos e, quando chega molhado ou cansado, conseqüentemente não está motivado a participar das aulas e aprender, portanto ter as condições adequadas de acesso à escola é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem aconteça satisfatoriamente.

3.4 Fechamento das Escolas no Meio Rural Itumbiarenses

Dados de arquivos do Conselho Municipal de Educação revelam a ausência da institucionalização das escolas do campo até as primeiras décadas de 1990 no município de

Itumbiara, além de expor o grande número de escolas que funcionavam precariamente em espaços não adequados a uma escola. Ofertar educação escolar partia da própria comunidade ou de fazendeiros, os quais pretendiam oferecer o ensino básico, muitas vezes, ministrado por suas próprias filhas, a fim de que seus empregados tivessem os conhecimentos elementares para desempenhar suas funções. Um olhar atento à legislação educacional remete a refletir sobre a ausência de interesse da representação política do local, que é responsável e deveria garantir, como a qualquer cidadão brasileiro, o direito à educação digna e de qualidade para essas populações, claramente esquecidas e marginalizadas da sociedade (ITUMBIARA/GO, 1998). Segundo as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (BRASIL/MEC/CNE, 2003):

A educação do campo tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL/MEC/CNE, 2003, p. 1).

O fechamento das escolas no município de Itumbiara não pode ser visto como um fenômeno isolado dos debates que envolvem o campo; sem esse entendimento, as barreiras que foram construídas sobre a educação do campo tendem a permanecer, é um círculo vicioso que precisa ser rompido. Diante da realidade do fechamento das escolas no município, restando apenas uma em atividade, é urgente perguntar às pessoas que vivem no campo, que tipo de educação almejam e abrir espaços para que possam contribuir construindo um projeto que atenda às suas necessidades e modos de vida.

Antes de se fechar escolas públicas localizadas no campo, é preciso considerar que tipo de economia prevalece em nosso país e qual a contribuição de quem trabalha no campo para manter o índice de exportação de alimentos. Nessa direção, é importante reconhecer que o Brasil é um grande produtor rural, portanto há uma dívida com quem mantém esse dado em vigência:

Nós temos, aproximadamente, 30 milhões de pessoas que vivem no campo, o Brasil é a segunda maior agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares e exporta quase 95 bilhões de dólares. No entanto, nós não temos uma política específica de educação para a população que vive no campo brasileiro (PROCAMPO, 2013, p. 1).

É preciso reconhecer a existência e respeitar os direitos do homem do campo, como o direito à educação no campo, considerando a sua importância na transformação das realidades opressivas e injustas impostas pelo sistema capitalista. É claro que uma educação de qualidade, fortalecedora de processos políticos, ambientais, culturais, econômicos, dentre outros, deve ser prioridade em nossa sociedade, tanto para garantir os direitos fundamentais e universais dessas

populações, quanto para dignificar e não seguir submetendo esses sujeitos e comunidades, esquecidos, subjugados, marginalizados e explorados historicamente em âmbito nacional.

A educação do campo foi uma conquista dos movimentos sociais que pretendiam viabilizar uma educação que estivesse de acordo com os interesses e necessidades da população rural, para que o homem do campo tivesse orgulho de sua terra e de seus costumes. Isso significa fortalecer a identidade do homem do campo sem tratá-lo como pessoa atrasada e submissa diante dos que vivem no meio urbano. O arcabouço jurídico consistente e significativo, as legislações específicas inerentes à educação do campo são claros e exigem conteúdos, currículo, calendário escolar, ciclo agrícola e metodologias que requerem práticas educacionais de qualidade. Mesmo com as garantias legais, em diversos municípios brasileiros, a educação no campo agoniza, e Itumbiara sofre da mesma aflição, contando apenas com a Escola Quim Machado no meio rural.

Dados coletados nas primeiras incursões realizadas em campo, por meio de exame a documentos do Conselho Municipal de Educação, apontam a existência de apenas uma escola na área rural no município de Itumbiara, localizada no Distrito de Santa Rosa do Meia Ponte. A instituição atende somente à educação básica sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação – conforme afirmado anteriormente (ITUMBIARA/GO, 2018). No passado recente, o Distrito de Sarandi contava com uma escola que encerrou as suas atividades por meio da Lei de n.º 3.997/2010, a qual autorizou a transferência da Escola Municipal Rogério Ribeiro Mendonça para funcionar na zona urbana, ou seja, os alunos passaram a enfrentar os riscos da estrada para ter acesso à escola.

De acordo com os arquivos passivos³ – Livros de Ata de Resultados Finais (1990 a2018) – é importante mencionar que até meados da década de 1990, Itumbiara era responsável pelo atendimento dos alunos das áreas rurais dos municípios/povoados de Panamá, Cachoeira Dourada de Goiás, Santa Rosa, Santa Rosa do Meia Ponte, Sarandi, Bom Jesus, Buriti Alegre, Nilópolis, Almerindonópolis, Inaciolândia e moradores das fazendas adjacentes a esses distritos e povoados (ITUMBIARA/GO, 2018).

³ Os arquivos passivos incluem Livros Atas, Diários e mesmo folhas de caderno das escolas que tiveram suas atividades encerradas no campo no município de Itumbiara, encontram-se sob a responsabilidade do Departamento de Inspeção Escolar e Conselho Municipal de Educação que funcionam na Secretaria Municipal de Educação. Esses documentos são registros para comprovar quem residiu no campo a título de aposentadoria tanto para aluno quanto para professor, têm também, a função de comprovar nível de escolaridade de alunos exigida por empresas para contratação de funcionários. Disponível em: Secretaria Municipal da Educação – Rua 105 n.º 10 – Bairro Cidade Jardim – Itumbiara-GO) – CEP:75534-220.

Diante da quantidade de distritos e povoados, era necessária a construção de mais escolas localizadas no meio rural para atender aos alunos, lembrando que professores capacitados são indispensáveis para garantir preceitos legais. No entanto, a história se fez na direção inversa, no ano 2000, segundo Livros de Ata de Resultados Finais, apenas 5 (cinco) escolas na zona rural atendiam os distritos, povoados e moradores das fazendas da região. Em 2019, existe apenas uma escola funcionando (ITUMBIARA/GO, 2019).

A educação para o homem do campo não pode divergir da urbana. “O fechamento das escolas rurais, amplamente divulgados pelas pesquisas realizadas pelo próprio governo, é uma tentativa de ataque final na coluna vertebral da resistência camponesa” (SANTOS NETO et al., 2017 p. 8). Em virtude dessa discussão, constatamos que a realidade do município de Itumbiara, pelo significativo fechamento das escolas, é a mais visível representação de que a educação no/do campo não tem valor para o meio urbano, inculcando os valores da cultura capitalista, a qual intrinsecamente busca a subvalorização, marginalização e opressão das pessoas moradoras do campo, muito evidente no município.

Essa realidade demonstra outro pressuposto do sistema, pois reafirma o desinteresse por parte dos representantes públicos em fornecer uma educação de qualidade, digna e que ofereça as condições necessárias para subsidiar os alunos a desenvolverem a criticidade como ferramenta intelectual para lutar, resistir e transformar suas realidades opressivas e injustas. Assim, Flávio Reis dos Santos (2015) explica e complementa:

[...] o desenvolvimento da educação propriamente dito é mais importante para o crescimento do bem-estar social do que o desenvolvimento da instrução em si. É a educação em si, que forma os hábitos, que desenvolve os sentimentos, que desperta a capacidade de previsão; ensina cada um a fazer aplicação dos princípios e a utilizá-los como guias corretos para dirigir a conduta de cada pessoa. A educação pode ser vista como conhecimento continuado, indispensavelmente necessário para a manutenção entre os membros da sociedade (SAINT SIMON, 1825 apud SANTOS 2015, p. 64).

Segundo dados do Censo Escolar, entre os anos de 2002 e 2010, fecharam oficialmente 9,43% das escolas localizadas no meio rural. E é justamente no período de 2002 a 2009 que se acelerou o número de alunos transportados para as escolas urbanas, o número atingiu a ordem de 3.913.318 em 2002 e, em 2009, de 8.098.191, evidenciando que se priorizou o transporte dos estudantes do campo para as escolas da cidade, de certa forma, contrariando os dispositivos legais sobre a oferta da educação em locais próximos às residências dos estudantes. Enfim, fato concreto é que as escolas do campo foram sistematicamente fechadas e seus alunos passaram a frequentar as escolas da cidade (FERREIRA; BRANDÃO, 2012).

Jaqueline Deister (2018, p. 1) reafirma tal realidade ao apontar que “o crescimento do índice de fechamento de escolas em áreas rurais do Brasil é crescente”. Segundo a autora,

amparada por pesquisas realizadas pelo Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar), “de 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais deixaram de funcionar em nosso país”.

De acordo com o Conselho Municipal de Educação de Itumbiara (CME) – dados do arquivo passivo – o número de escolas do campo que atendia discentes da pré-escola ao 9º ano com salas multisseriadas ou não no município percorreu uma trajetória vertiginosamente decrescente. Em 2000, o município contava com 5 (cinco) escolas no/do campo; em 2006, com 3 (três), chegando a 2018 com apenas 1 (uma) no Povoado de Santa Rosa da Meia Ponte, denominada Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado (ITUMBIARA/GO, 2019).

Como reflexo dessa situação, Octavio Ianni (1997, p. 49) argumenta que “o agrário se dissolveu no mercado, no jogo das forças produtivas atuando no âmbito da economia, na reprodução ampliada do capital, na dinâmica do capitalismo global”, impondo uma cultura citadina e negando o direito fundamental à educação das pessoas que vivem no campo, negando a possibilidade de transformar e construir realidades mais justas e dignas, ofuscando as probabilidades de resistir, lutar e escrever uma história em que se reconheça a importância histórica, cultural, conservacionista e produtiva dessas populações.

A partir de um esforço em sintetizar e ao mesmo tempo avaliar o Movimento Nacional de Educação do Campo, Roseli Caldart (2008) a caracteriza por meio das mobilizações dos sujeitos do campo, mostrando seus saberes, valores e cultura que podem promover o movimento social em parceria com os educadores para construir seu Projeto Político Pedagógico e atender suas reais necessidades.

As políticas de educação precisam ter como meta a promoção do engajamento escolar como ponto de partida para a garantia do acesso e permanência da escola próxima ao seu local de moradia. Flávio Santos (2015) explica como a dimensão das exigências político-econômicas e capitalistas determinam as relações econômicas no interior do sistema e da unidade escolar, demarcando dois aspectos dos processos de escolarização:

[...] 1) A educação foi transformada em mercadoria de primeira necessidade, adquirida ao preço de produto de alto custo; 2) a insuficiente quantidade de vagas (acesso) determinou uma minuciosa seleção dos candidatos, na medida em que conciliou qualidades e habilidades lógicas, psicológicas e úteis, de modo a equacionar a realização do rendimento das atividades de ensino e de aprendizagem [...] (SANTOS, 2015, p. 140).

Essas explicações sobre os fatores que influenciam e direcionam a implementação (ou não) de políticas públicas para a educação, a negligência, o desinteresse e, por vezes, a ausência dos governos federal, estadual e municipal, responsáveis por garantir e oferecer escolas com ensino de qualidade, acessíveis e coerentes com a realidade das comunidades rurais, no horizonte

do direito fundamental e universal da educação expressam a realidade, ou diria, as realidades que caracterizam a educação pública para as populações rurais: a sua eliminação. São injustas as condições em que vivem as populações do campo no município de Itumbiara/GO, bem como a negação do direito à educação, reflexo dos fatores econômicos, políticos e sociais que fortalecem o sistema capitalista.

O município de Itumbiara não se ocupou em disponibilizar escolas suficientes para atender às demandas locais no espaço rural. Não houve e não há ações propositivas para evitar o fechamento das escolas rurais, muito pelo contrário, a adesão ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) pelo município foi imediata, incondicional, irreversível e, em momento algum, considerou as necessidades e carências, bem como os prejuízos que causaria às populações do campo.

3.5 Escola Quim Machado: Currículo e Projeto Político Pedagógico

Abordamos nesta seção a organização e importância do currículo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Projeto Político Pedagógico da Escola Quim Machado, para apontar a necessidade de o currículo ser construído para atender aos objetivos da educação do campo. Nesse sentido, é preciso entender os conceitos que regem o currículo e, sob essa ótica, compreender a dimensão entre a didática e o currículo. Nessa direção Saviani (2000) afirma que:

Do ponto de vista do Currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico. Do ponto de vista da Didática, a definição de métodos de ensino-aprendizagem deve levar em conta aspectos lógico-psicológicos e socioculturais da organização da atividade cognoscitiva e do processo de assimilação/apropriação do conhecimento sem perder de vista o arcabouço conceitual, a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a dimensão curricular do processo pedagógico (SAVIANI, 2000, p. 11).

Aclaramos que o currículo reflete a visão política da escola, é nele onde se define qual ser humano pretende-se formar, quais os valores, os objetivos e visão de sociedade propostos. Considerando que a identidade e a subjetividade estão implícitas no cerne de um currículo, constituem, portanto, subsídios que norteiam as teorias e delineiam para qual modelo de sociedade e que tipo de pessoa pretende formar, assim não pode haver neutralidade nas teorias de um currículo (SILVA, 2005). O Currículo de uma escola define sua identidade e a sua prática pedagógica, é um documento responsável em transformar conhecimentos do senso comum para o erudito, é aquele que deve considerar os conhecimentos da vivência dos alunos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e a escola é o espaço responsável em sistematizar esses conhecimentos.

A autonomia de uma escola fortalece a comunidade na construção da sua identidade. Garcia (2004, p. 44), por sua vez, afirma que o ambiente escolar é o marco na construção de um espaço de troca e construção de conhecimentos e, para que essa ideia se transforme em realidade, é preciso que a escola tenha autonomia para construir a sua matriz curricular, na perspectiva de se ter um currículo que contemple uma visão de educação ampla, objetivando superar a visão do específico e fragmentado para uma concepção de educação que envolve o conhecimento numa amplitude condizente com a diversidade de um país como o nosso. Dentro desse contexto, a educação do campo apresenta:

[...] um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (ROCHA et al., 2013, p. 7).

Defender que os currículos das escolas do campo e, como tal, o currículo da Quim Machado é considerar e garantir que a escola efetivamente seja um dos espaços sociais onde as identidades possam ser formadas para entender e reivindicar que sua condição de cidadão do campo seja mantida e seus contextos de lutas, trabalho, tradições culturais sejam valorizados. Em nossas incursões a campo, tivemos a oportunidade de examinar alguns documentos oficiais disponibilizados pela direção da unidade escolar sobre a organização curricular do ensino fundamental (6º ao 9º ano) definido pela Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara, a saber: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Prevenção e Qualidade de Vida e Amor Exigente (PQV/AE) e Ensino Religioso.

Os conteúdos de Educação Ambiental, Turismo e Educação para o Trânsito são trabalhados por meio de projetos especiais desenvolvidos durante o ano letivo. Educação Emocional, Educação Afetivo-social, Ética, Direitos e Defesa do Consumidor, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Drogas, Vida Social e Familiar, Saúde são integralizados aos conteúdos da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada do Currículo.

O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira é obrigatório conforme Lei n.º10.639/2003 e o conteúdo sobre História de Goiás são integrados às disciplinas de História e afins. Educação Musical, Teatro, dentre outras linguagens artísticas são integrados à disciplina de Arte. O Ensino Religioso, por ser matrícula facultativa, só entra na soma da carga horária para os alunos que fizerem a opção por cursá-la. Tanto o currículo quanto os conteúdos empregados/praticados na escola rural são exatamente os mesmos desenvolvidos nas escolas da cidade.

Entendemos que o processo educativo deve ampliar a prática docente orientada para a formação de sujeitos ativos, críticos e questionadores, que possam fazer a leitura dos problemas sociais e de mercado, abandonando o modelo de educação imposto pelo sistema capitalista, que forma indivíduos apáticos e submissos (FREIRE, 1990). Em nossa concepção, este deve ser o caminho para a construção de um currículo do campo, eficaz em defesa dos princípios de emancipação de todos os integrantes desses espaços. A ideia é garantir uma educação pública que realmente atenda aos anseios das classes populares do campo e seja edificada e se identifique com estas. Nesse sentido, é função social do currículo das escolas do campo (rurais) oferecer as condições necessárias para que as atividades socioculturais e de produção sejam contempladas, ou seja:

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática (SANTOS, 2009, p. 13-14).

Repensar a construção da educação no espaço rural exige um rompimento entre pensamentos científicos e de educação que foram construídos baseados num sistema capitalista excludente, fragmentado e de alta competitividade, formando mentes individualistas, por meio de currículos fragmentados e sem contextualização, fomentando uma educação dócil, acrítica, com papel meramente de transmissão de conhecimentos infundados e desconectados da realidade.

Agregar conhecimentos científicos com saberes populares, considerando as vivências e experiências escolares, permite integrar os currículos das escolas do campo ao dinamismo e integração do mundo e do capitalismo sem perder sua identidade, valores, costumes e cultura. Nesse sentido, o currículo precisa contemplar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e, a partir daí, buscar articular as dificuldades da vida cotidiana dos alunos, “no sentido de permitir ao estudante a construção significativa de conhecimentos que estejam realmente vinculados à resolução de seus problemas, bem como para a obtenção das habilidades necessárias para enfrentar os desafios da modernidade” (SANTOS, 2009, p. 13).

Nesses termos, é preciso reconhecer a importância da prática docente na mudança cultural de educação e ensino, partindo do princípio de que a realidade é processo e pode ser construída com ações do cotidiano, por meio do planejamento curricular da interdisciplinaridade, tendo a comunidade escolar participando efetivamente da elaboração e reestruturação do currículo (TORALES, 2013).

Assegurar um currículo que atenda às diretrizes legais e sociais é um dos grandes desafios para uma comunidade escolar, uma vez que o domínio teórico da equipe docente é primordial na elaboração de um documento de tamanha relevância para que haja ações pedagógicas realmente exitosas. Um dos pontos cruciais observados nas atuais práticas curriculares da Escola Quim Machado é a necessidade de superar a imposição de um currículo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, caracterizado por sua fragmentação, descontextualização e ensino desfocado da realidade de uma escola no/do campo.

Nessa direção, seria primordial reestruturar o currículo vigente com propostas que contemplem a vida daquela comunidade escolar, com mais criticidade e emancipação com ações educativas que valorizem os saberes socioculturais do Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte e dos alunos que residem nas fazendas da região, problematizando os conhecimentos científicos e culturais que fortalecem a comunidade local e instigam o desenvolvimento de políticas públicas para melhorar a qualidade de vida daquelas pessoas.

Outras inconsistências e/ou incoerências foram constatadas à medida em que buscamos examinar os documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018, p. 23) dispõe que a unidade escolar conta com uma biblioteca, no entanto a Quim Machado não tem um espaço físico para essa finalidade. O PPP apresenta, ainda, informações sobre a realidade da escola ao indicar os aspectos positivos e negativos no que diz respeito aos recursos humanos, didático-pedagógicos, estruturas físicas, envolvimento da comunidade na vida escolar dos filhos problemas que demandam atenção da equipe escolar:

Pontos Fortes da Escola: Internet; Regimento Escolar; envolvimento da equipe docente nos projetos da escola e da SME; equipe docente qualificada; apoio pedagógico; Liderança forte; a escola é bem vista pela comunidade; prevenção ao uso de drogas; formação continuada para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II. **Pontos Fracos da Escola:** falta refeitório; falta um local adequado para realização da higiene pessoal dos alunos que permanecem na escola durante todo o dia; baixa participação dos pais nos momentos relevantes para o sucesso escolar dos filhos. **Problemas que Devem ser Atacados Prioritariamente:** diminuir o índice de reprovação no Ensino Fundamental; reavaliar o sistema avaliativo (para avaliar com objetivo voltado para ação reflexão-ação, para garantir um processo avaliativo justo); relação entre família/escola se fortaleceu, e deve continuar evoluindo (PPP/QUIM MACHADO, 2018, grifos originais).

Mais uma inconsistência salta aos olhos no recorte acima, na medida em que aponta a falta de envolvimento dos pais na escola e, na sequência, destaca-se o fortalecimento da relação entre os pais e a escola. Não há dúvidas da necessidade de uma meticulosa revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado. Outro dado dessa investigação ocorreu por meio da análise do dossiê/pastas dos docentes, a informação é a de que a maioria dos professores da unidade escolar residem nas cidades de Itumbiara, Bom Jesus de Goiás e apenas 3 (três) no Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte (ITUMBIARA/GO, 2018).

Entendemos que o Projeto Político Pedagógico representa a oportunidade de a comunidade escolar construir um documento para direcionar as ações técnico-administrativas e didático-pedagógicas da instituição, por exemplo, as diretrizes para a formação continuada dos professores, o currículo mais adequado, a metodologia, método e avaliação a serem utilizados/aplicados no processo de aprendizagem dos alunos, a gestão administrativa dos recursos humanos, físicos, materiais, financeiros etc. Por se tratar de um momento em que todos professores, alunos, funcionários e pais podem refletir sobre a realidade da escola e, nesse caso em específico, da escola localizada no campo, no meio rural, portanto a relevância de construir juntos com processos democráticos e participativos a identidade da escola, isto é, o seu Projeto Político Pedagógico, considerando que a sua elaboração é antes de tudo uma ação política, é um ato democrático, em que o educar, efetivamente, considera os indivíduos como sujeitos ativos.

Pensar coletivamente, ouvir o que o outro tem a dizer requer uma postura democrática por parte dos profissionais que atuam na escola em meio a uma sociedade impositiva, autoritária e excludente. É uma tarefa complexa, difícil, que demanda muita atenção, dedicação, compromisso, comprometimento e responsabilidade tendo por objetivo primordial a formação escolar das crianças e adolescentes que residem no Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte e no entorno, mas não impossível. Portanto, as pessoas que compõem essa comunidade precisam definir o caminho que a escola deve seguir, bem como os objetivos que precisa atingir, sempre considerando a importância de cada um no processo de elaboração do projeto da escola. Nesse sentido, Falsarella (2013) argumenta que:

Bem formulado, o projeto político pedagógico é um guia para a melhoria da escola e da formação docente. Ao propiciar a reflexão sobre a prática, o PPP pode trazer bons resultados tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a comunidade escolar. Mas há muito ainda a trilhar para que tal prática social se estabeleça plenamente no âmbito da educação escolar pública brasileira. As dificuldades são muitas, mas não insuperáveis (FALSARELLA, 2013, p. 26).

A construção e manutenção de um ambiente adequado às relações pessoais no interior da escola é fundamental para o êxito de todas as ações em direção a um processo formativo eficiente por meio da prática de um ensino de alta qualidade, tendo em vista a transformação da realidade das pessoas que vivem e trabalham na região em que está instalada a Escola Quim Machado. Para tanto, um Projeto Político Pedagógico consistente e sintonizado às realidades, às necessidades, às carências e às potencialidades locais se faz imprescindível. Esse é um documento de fundamental importância no desenvolvimento de uma instituição de ensino que almeja uma educação eficiente e de qualidade. Como estabelece Ilma Veiga (1995, p. 22), “a construção do Projeto Político Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho

pedagógico e à sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

4 ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE TEMPO INTEGRAL QUIM MACHADO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Destacamos, nesta seção, a trajetória da Escola Municipal Quim Machado, que permanece firme no propósito de manter as suas portas abertas, ofertando ensino público gratuito às crianças e adolescentes do Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte e fazendas da região, mesmo enfrentando as adversidades próprias de uma escola do meio rural (campo). Apresentamos, também, as informações resultantes da pesquisa de campo sobre as áreas de formação dos professores vinculados à Escola Quim Machado, as inconsistências e desvios entre a área de formação e a área de atuação no interior da sala de aula, objeto central da presente pesquisa.

4.1 A Educação do Campo e a Escola Quim Machado

A Escola Municipal Quim Machado ocupa um espaço territorial que a caracteriza como escola do meio rural, é resultado da luta dos moradores do Povoado Santa Rosa do Meia Ponte e região, está localizada a 50 km do centro da cidade de Itumbiara/GO (Figura 3). A economia que sustenta as pessoas que vivem na região advém basicamente da agricultura (cana-de-açúcar) e da pecuária.

Figura 3 – Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado (Primeiro Plano)



Foto: Gesmar de Paula Santos Júnior (2019)

Considerando apenas o espaço físico em que está localizada a instituição de ensino, por si só não se caracteriza uma escola do campo, visto que a sua definição se vincula também à

“identidade dos espaços de reprodução social, de vida e trabalho dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327). Sobre a questão rural ou do campo, ficou evidenciado, diante das respostas dos questionários aplicados, que alguns professores da escola têm dúvidas quanto a essa caracterização do campo, alguns não sabem definir as particularidades nas quais a Escola Quim Machado está inserida. Nessa direção, o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, especifica que a escola para as populações que vivem no campo ou no rural é:

[...] § 1º - aquela situada em área rural, conforme definida pelo 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 [...] (BRASIL, 2010, p. 1).

Esclarecemos que a escola do campo vincula-se e identifica-se com a identidade das classes populares do campo, que movimentam e se formam na luta pela terra, pela reforma agrária e por um novo projeto de sociedade. Entretanto, não podemos deixar de considerar também, que o campo/rural e a cidade/urbano se imbricam para constituir uma totalidade, pois “no capitalismo não há configurações para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os ‘poros’ do modo de produção e organização da sociedade capitalista” (PERIPOLLI, 2010, p. 55).

Nesses termos, a resistência das escolas rurais como é a Quim Machado existe e persiste no Povoado Santa Rosa do Meia Ponte, visto que luta para permanecer em funcionamento no local em que vivem os seus alunos, conforme prevê a legislação vigente. De acordo com Caldart (2011, p. 24), “a Educação Básica do Campo é produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam”.

Embasada nesses princípios, a coletividade que compõe a Escola Municipal Quim Machado (Figura 4) constitui um dos principais alicerces na possibilidade de construção de uma nova organização escolar, tendo como referência as experiências e fundamentações teóricas dos intelectuais orgânicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como dos demais intelectuais que dedicam as suas pesquisas em defesa para as populações que vivem no meio rural (campo). Em outras palavras, que defendem a elaboração de uma proposta tanto de educação pautada nos princípios da educação do campo quanto nos princípios da educação no campo.

Figura 4 – Escola Rural de Tempo Integral Quim Machado (Acesso Central)



Foto: Gesmar de Paula Santos Júnior (2019)

Diante desse contexto, destacamos Molina e Laís Mourão Sá (2012, p. 329), os quais argumentam que “ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329). Caldart (2012, p. 18) esclarece sobre a educação que seja “no” campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”; e “do” campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Santos e Bezerra Neto (2017, p. 462), de sua parte, entendem que o processo ensino-aprendizagem deve acontecer no local em que as pessoas moram. Nesse sentido, a educação para as populações rurais deve ocorrer no meio rural, de outro modo, a educação para as populações do campo definida na legislação brasileira, segundo as classificações construídas pelo MST, deve ocorrer no campo e, portanto, é desnecessário se pensar em uma educação exclusiva para o campo, visto que os conhecimentos construídos pelo homem devem ser disponibilizados para toda a humanidade em sua plena totalidade.

A Escola Quim Machado, conforme apontamos anteriormente, atende alunos desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que a grande maioria desses discentes reside em fazendas da região do Povoado Santa Rosa do Meia Ponte e do meio rural do

município de Bom Jesus/GO. A escola funcionava em turnos alternados (matutino e vespertino) até o ano de 2017, quando passou a atender os alunos em tempo integral, devido ao longo período que a maior parte dos alunos passava no transporte escolar no trajeto casa-escola e escola-casa. Os alunos fazem as refeições diárias na unidade escolar, na qual adentram às 8 horas e saem para suas casas às 16 horas.

Foi exatamente, a partir de 2018, que a unidade escolar passou à denominação de Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado e, no período noturno, a instituição tem uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e oferta à população aulas do Ensino Médio regular.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, “o município deverá garantir aos estudantes do Ensino Médio e adultos da zona rural transporte escolar para as escolas urbanas” (ITUMBIARA/PME, 2015, p. 38). A Escola Municipal Quim Machado está sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação conforme Lei de Sistema n.º 2.890/2003, responsável por:

[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições públicas do Sistema Municipal de Ensino, exercer ação redistributiva em relação às escolas, considerando os seus projetos pedagógicos baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino; atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, assegurar às unidades escolares da rede municipal de ensino progressivos graus de autonomia e de gestão financeira, elaborar e executar as políticas e planos educacionais, em consonância com as Diretrizes, Plano Nacional e Estadual de Educação, integrando e coordenando as suas ações; e elaborar e fomentar a execução do Plano Municipal de Educação (ITUMBIARA/LEI 2.890/2003).

Outro ponto a ser destacado é a escolha do diretor escolar que é realizada por meio de eleição, conforme disposto na Lei Orgânica do Município de Itumbiara (1.159/1990, p. 53-54), que determina: “a escolha dos dirigentes escolares dos “estabelecimentos de ensino da Rede Pública Municipal será feita através de eleição direta e secreta com a participação de toda a comunidade escolar, assim entendida: o universo de professores e especialistas, funcionários não docentes, alunos e seus responsáveis”. A última eleição para a escolha do diretor ocorreu no início do mês de novembro de 2019 e representa, na prática, um processo importante para o fortalecimento do processo democrático no interior da unidade escolar, bem como para a sua ampliação para além dos seus muros, por meio do estabelecimento de parcerias com a comunidade local.

Não obstante, insistimos que, por se tratar de uma instituição de ensino localizada no meio rural, precisa de uma proposta de educação para o campo. Nessa perspectiva, Fernandes e Molina (2004, p. 37) afirmam e compartilham a concepção de que “a Educação do Campo configura um

novo paradigma, rompendo com a noção de educação rural e urbana, que tem como referência básica o produtivismo”, isto é, o campo como mero lugar de produção de mercadorias e não como ambiente de vida e acrescentam que:

O movimento por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um modo de viver que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. E esse é o princípio da Educação do Campo tem como pressuposto que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Considerando o Regimento Interno da Rede Municipal de Educação de Itumbiara para as unidades que ela coordena, o documento não contempla em seu conteúdo textual nenhum parágrafo sobre a realidade da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado, desconhecendo ou desrespeitando as garantias legais dispostas na Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define a educação do campo como modalidade de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A realidade verificada na Escola Municipal Quim Machado foi posta nas investigações desta pesquisa que constatou inconsistências, situação bastante recorrente em outras regiões do nosso país, visto que inúmeras pesquisas realizadas e informações dos movimentos sociais apontam que as escolas rurais (do campo) nem sempre tem regimento próprio, o PPP coerente com a realidade da escola, os recursos financeiros e humanos não são suficientes para atender as necessidades focais, inclusive a formação dos professores, em algumas regiões e escolas do país não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.

A escola conta com o Conselho Escolar, órgão de deliberação coletiva, sem fins lucrativos, com duração de 2 (dois) anos. Todos os segmentos da Comunidade Escolar têm representatividade no Conselho Escolar, por meio de eleição secreta ou por aclamação. Os membros são integrados pela comunidade escolar, composta por alunos, professores, pessoal técnico-administrativo, pais, mães ou responsáveis legais pelos alunos matriculados e frequentes (PPP, 2018). Segundo determinação do Ministério da Educação (MEC), as escolas são obrigadas a formarem um Conselho Escolar para que estes possam aprovar a aplicação dos recursos públicos.

Os órgãos colegiados possibilitam a participação da comunidade escolar na gestão da escola, por exemplo, o Conselho Escolar, que constitui um “espaço coletivo, onde os diferentes segmentos da comunidade escolar e a comunidade local estão representados” (BRASIL/MEC, 2006, p. 33). O Conselho Escolar é um dos mais importantes órgãos colegiados para a democratização das unidades escolares. “Nessa direção, quanto mais ativa e ampla for a participação dos membros do Conselho Escolar na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisão coletivos” (BRASIL/MEC, 2007, p. 45).

A Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado é um exemplo de luta e de resistência, na medida em que persiste em manter a oferta de educação básica para as populações do campo, na contramão das políticas de incentivo do governo federal à adesão ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, que retiram do campo crianças, adolescentes e jovens para estudar nas escolas da cidade, afastando-os, cotidianamente, de suas realidades e culturas. Diante desse contexto, Pablo Gentili e Tristan McCowan (2003, p. 139) expressam: “sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo, por isso reiteramos que é preciso estudar para viver no campo”.

4.2 Inconsistência entre a Área de Formação e a Área de Atuação dos Professores da Escola Quim Machado

Na direção de defender sua identidade, a Escola Quim Machado permanece na resistência em garantir a oferta de educação pública para a população do Santa Rosa do Meia Ponte e região, integrada às necessidades e potencialidades locais, bem como na luta para construir um currículo que atenda às demandas reais de seus alunos, pois se percebe hoje que “um currículo deslocado da cultura das populações do campo é uma situação que precisa ser superada caso se pretenda afirmar as identidades culturais das populações do campo (HAGE, 2006, p. 310).

O acesso à educação formal/institucionalizada, segundo Demerval Saviani (2005), é de fundamental importância a fim de que o conhecimento seja uma ferramenta libertadora, pois possibilita ao trabalhador o domínio daquilo que os dominantes dominam (conhecimento historicamente acumulado pela humanidade). Desse modo, o conhecimento contribui para que a classe trabalhadora possa se libertar das amarras ideológicas impostas pelo capitalismo, que tem

se alastrado como um câncer em nossa sociedade. Para que se garanta uma proposta de educação emancipadora, Arroyo e Fernandes (1999) defendem a necessidade de uma articulação permanente em defesa de uma educação básica para as populações que habitam no meio rural. Para que o conhecimento seja disponibilizado e alcance, de fato, essas populações, há também a necessidade da promoção efetiva de processo formativo inicial e processo formativo continuado de professores, pois a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas em nosso país está diretamente associada a tais processos formativos. Nessa direção, buscamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a fundamentação legal sobre a matéria que, de acordo com o Artigo 62, especifica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei n.º 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL/LDB, 1996).

A legislação brasileira determina que, para ser professor de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio é exigido o curso de licenciatura na área de formação específica, a saber: Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas. Essas licenciaturas que são cursos superiores de graduação, têm a duração média de 3 a 4 anos e, quem opta pela licenciatura, tem a carga horária de disciplinas divididas em específicas (da área escolhida) e pedagógicas (didática, políticas educacionais e outras bases importantes sobre educação), e já sai habilitado a assumir aulas (BRASIL, 1996).

Nessa propositura, a articulação dos conhecimentos da área específica e do conhecimento pedagógico constitui importante elemento de discussão e, por consequência, um

indicador da necessidade de repensar a formação docente para a educação básica. De acordo com Bolzan (2006), o conhecimento específico a ser ensinado pelo professor:

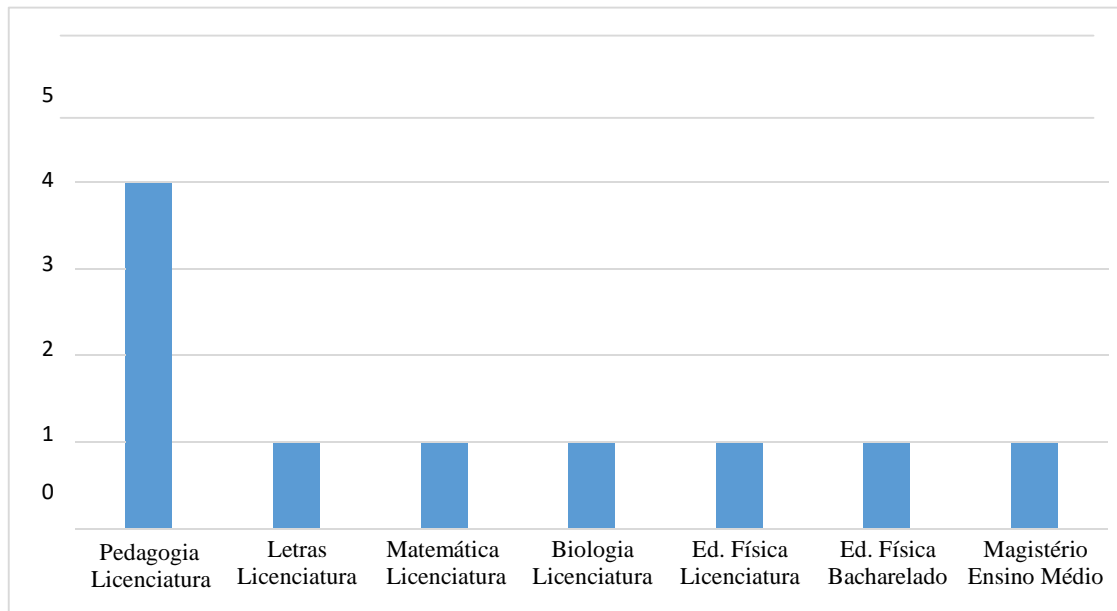
[...] Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo ideias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor. [...] Caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino-estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura (BOLZAN, 2006, p. 357-358).

Partindo desse pressuposto, o conhecimento deve ser compreendido como dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, que transcende o objeto ensinado, na busca pela compreensão mais dinâmica dos conteúdos por meio da ação pedagógica, ou seja, uma formação interdisciplinar (BOLZAN, 2006).

4.2.1 Formação Inicial, Atuação Docente e Formação Continuada

A formação inicial dos professores – conforme dados coletados por meio da aplicação de questionários (Figura 5) – da Escola Quim Machado apresenta a seguinte constituição dos 10 (dez) professores que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2018: 1 (um) formado em Biologia; 2 (dois) em Educação Física (1 licenciado e 1 bacharel); 1 (um) em Letras; 1 (um) em Magistério; 1 (um) em Matemática; 4 (quatro) em Pedagogia. A figura também não mostra nenhum docente formado em História, Geografia, Ensino Religioso e Arte. Vale ressaltar que PQV/AE faz parte de um projeto extracurricular que trabalha com Prevenção e Qualidade de Vida e Amor Exigente. É um projeto com aulas regulares do 6º ao 9º ano e os professores recebem formação mensal pela equipe pedagógica da SME ao titular da pasta na Escola (ITUMBIARA/GO, 2018).

Contrariando o disposto na LDB/1996 – não por vontade própria, mas em razão da falta de professores formados em determinadas áreas –, a Escola Quim Machado tem em seu quadro docente um professor com bacharelado em Educação Física atuando no Ensino Fundamental II. É importante esclarecer que os cursos de bacharelado e tecnólogos não habilitam o profissional a lecionar, sendo necessário para atuar como docente a licenciatura, ou a complementação pedagógica para que possa atuar no ensino fundamental.

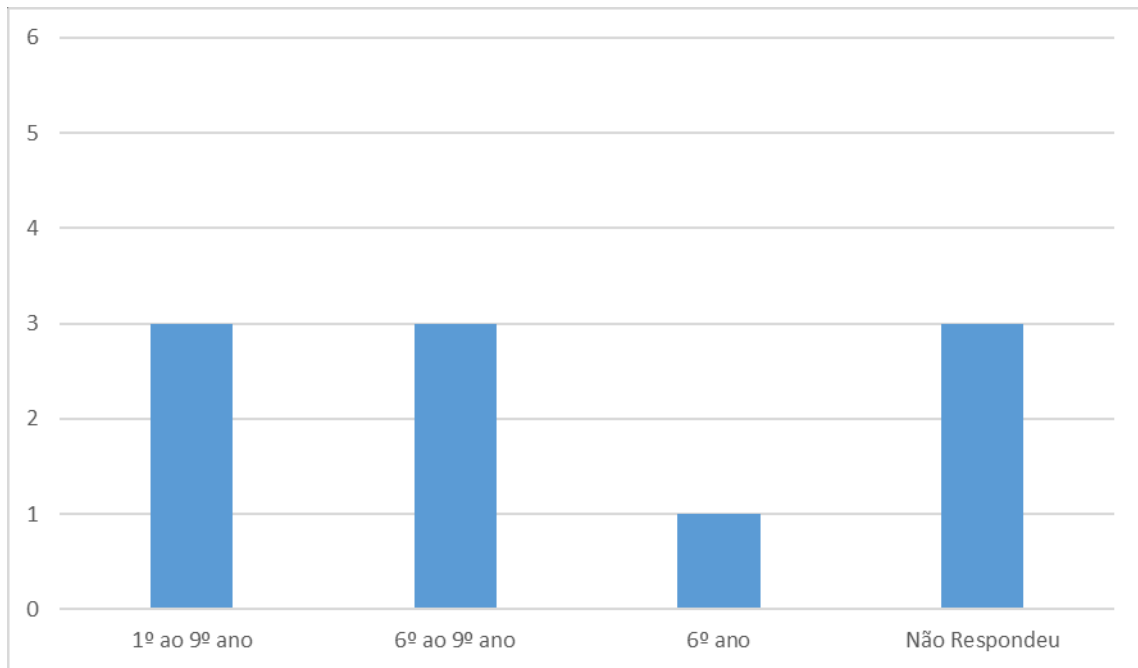
Figura 5 – Formação Inicial dos Professores da E. M. Quim Machado

Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Outra constatação de desvio da formação superior inicial e a área em que atua diz respeito a um professor formado em Educação Física que ministrou aulas de Geografia do 6º ao 9º ano em 2018. Uma última inconsistência verificada refere-se a um professor formado em Magistério, que atuou do 6º ao 9º ano com disciplinas interdisciplinares, desenvolvendo projeto de leitura (ITUMBIARA, 2018).

Lembrando que o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação (licenciatura), com duração média de três anos e tem como objetivo formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano), sendo permitido a esses profissionais supervisionar e coordenar atividades escolares, orientar educacionalmente alunos e dirigir escolas (essas funções de gestão em geral exigem também no mínimo uma especialização) (BRASIL, 1996).

Diante da realidade em relação à formação e atuação do docente em sala de aula, há dados suficientes para afirmar que a Escola Quim Machado enfrenta distorções, desvios, inconsistências e desafios para compor seu quadro docente, pois carece de professores de Geografia, Arte, História, Ensino Religioso, Educação Física, bem como de professores formados em Magistério Superior e em Letras para atender à sua demanda.

Figura 6 – Níveis de Atuação dos Professores da E. M. Quim Machado

Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Quanto à proposta da educação do campo de ter professores com formação específica na docência do meio rural, Molina e Sá (2011, p. 40) esclarecem que “a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo é um desafio”. Considerando tal desafio e a lógica mercadológica capitalista, é possível afirmar – nas palavras de Gaudêncio Frigotto (2008) – que:

[...] a produção e a divulgação do conhecimento não se fazem alheias aos conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta. É neste sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica um elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão. Evidencia-se aqui, também, de forma mais clara porque a pretensão positivista da neutralidade do conhecimento social, sob as condições de uma sociedade fraturada, cindida, é historicamente inviável. Esta visão de neutralidade, ao contrário, expressa apenas a representação do tipo de consciência e de conhecimento funcional a reprodução das relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2008, p. 51).

Corroborando o pensamento de Frigotto, Miguel Gonzáles Arroyo (2007, p. 163) aponta que o direito à educação, à cultura, à identidade e ao território, são dimensões adormecidas, mas reavivadas pelos movimentos sociais, que “lutaram para enriquecer a teoria pedagógica, abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores”. Na contramão dessas proposições, assim como da legislação vigente, a constatação da existência de um professor sem formação superior específica (formação magistério em nível médio), constitui uma grave violação da LDB

1996 e um desrespeito à população atendida. No entendimento de Luís Carlos Freitas (1995, p. 93), a escola precisa ter consciência “do seu papel e função social para a partir daí conceber o projeto de formação de seus educadores”. Diante desse contexto, elencamos as instituições de ensino superior de Itumbiara que ofertam formação superior (licenciaturas) no próprio município, com destaque para as instituições públicas federal e estadual que oferecem formação gratuita:

[...] Um campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG), um campus do Instituto Federal de Goiás, as duas únicas instituições de ensino superior públicas. Conta ainda, outras instituições de ensino superior particulares, como o Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara, pertencente à Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Faculdade Santa Rita de Cássia (UNIFASC), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Centro Universitário (UNA), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). O município dispõe ainda de unidades do SENAI, SENAC e SESI (ITUMBIARA/CME, 2018).

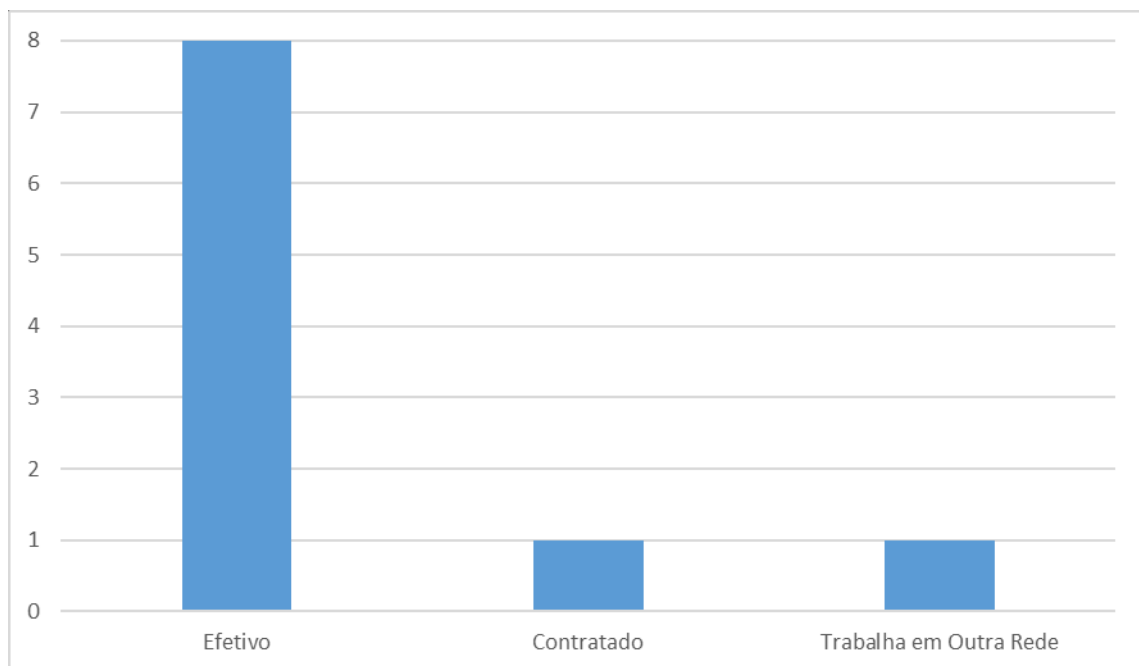
Entendemos ser pertinente ressaltar que há diferenças formativas entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo considerado o da primeira categoria como polivalente e o da segunda categoria consagrado em seu confinamento e dependência dos compartimentos disciplinares. Essa diferenciação formativa é mais acentuada quando nos remetemos aos professores que atuam nas escolas do campo.

O modo de vida de uma população contribui com a elaboração de uma proposta de educação e, de acordo com Caldart (2010), é a partir da relação entre território, trabalho, educação e cultura, que se põe a perspectiva das políticas formativas construídas pelo Movimento da Educação do Campo para os professores, alunos e pais de alunos. Essa intencionalidade possui a compreensão pedagógica, tendo em vista a aproximação das licenciaturas com as escolas do campo, que entendem ser necessário que, desde o início da formação, o educador precisa ter uma “ligação orgânica com o futuro local de trabalho, que é também onde se realiza a formação permanente” (SILVA, 2012a, p. 206).

A partir da própria compreensão alargada de formação que os movimentos sociais do campo possuem, em que estão articulados trabalho e educação, terra e conhecimento, luta coletiva e transformação da realidade, acreditamos na necessidade de que os professores da Escola Quim Machado tenham acesso “a processos que garantam e exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática, vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes” (MOLINA; SÁ, 2011, p.363).

Além do déficit de professores, distorção entre área de formação e área de atuação, e falta de formação adequada, cabe destacar que há um professor da escola sem vínculo estatutário, não é efetivo/estatutário na Rede Municipal de Ensino, mesmo sendo minoria, enfrenta a instabilidade de se manter trabalhando na rede (Figura 7). Para Oliveira e Assunção (2010, p. 1), “o vínculo empregatício reporta às condições e o processo de trabalho (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”. Alguns professores trabalham em mais de uma de uma escola, o que caracteriza a dupla jornada de trabalho. Tais situações demonstram que, mesmo sendo primordial o funcionamento dessa escola no campo, não há o devido cuidado com os recursos humanos para que desenvolva as suas atividades profissionais cotidianas de forma adequada.

Figura 7 – Vínculo Empregatício dos Professores



Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Para enfrentar os problemas educacionais existentes no sistema público de educação, é preciso assumir um posicionamento de criticidade a fim de promover a discussão quanto à construção de estratégias para a ressignificação do trabalho docente, considerando a escassez de recursos físicos e materiais, instabilidade profissional em decorrência da fragilidade do vínculo de trabalho (contrato temporário), carga horária dupla e algumas vezes tripla, dentre outras situações que envolvem a complexidade da profissão docente. As inúmeras atividades realizadas cotidianamente pelo professor – planejamento e preparação de aulas, definição e aplicação de

métodos e metodologias de ensino adequadas à realidade de cada turma, compartilhamento de conhecimento na atividade docente em sala de aula, aplicação de atividades avaliativas, correção de atividades avaliativas, participação em reuniões, cursos de capacitação e formação continuada – apesar de suas particularidades, do mesmo modo que outras profissões:

[...] é resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção, e mesmo contendo suas especificidades nas relações de produção capitalista, não foge a essa lógica alienante e contraditória, podendo ser ferramenta de reprodução e ou emancipação. [...] O trabalho educativo é, portanto, a produção e a reprodução do indivíduo humano, ao mesmo tempo, a produção e a reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano. É próprio do trabalho, produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e nos alunos. Este entra em contato com o não cotidiano pelo ensino daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para mudança (SILVA, 2012b, p. 207).

Para os professores que são obrigados a assumir tantas atividades e responsabilidades, intensificando ainda mais as suas práticas diárias, pois necessitam respeitar as especificidades de cada rede de ensino – municipal, estadual, federal, privada – e, também, dos sujeitos em níveis diferentes de aprendizado, além da sobrecarga de atividades e de jornadas diárias de trabalho, há de se considerar o fator salário, ou seja, o valor que recebem por hora/aula trabalhada. Sem outra opção a não ser assumir várias turmas para compensar a viagem até a escola, os professores acabam por acumular uma grande quantidade de tarefas a serem realizadas extraclasse, fora de sua jornada diária e sem a percepção de valores adicionais em sua remuneração mensal. Oliveira (2004) chama a nossa atenção para o aumento expressivo na quantidade de professores contratados temporariamente nas redes públicas de ensino estadual e municipal em nosso país, situação histórica na realidade educacional brasileira. Vejamos os seus apontamentos:

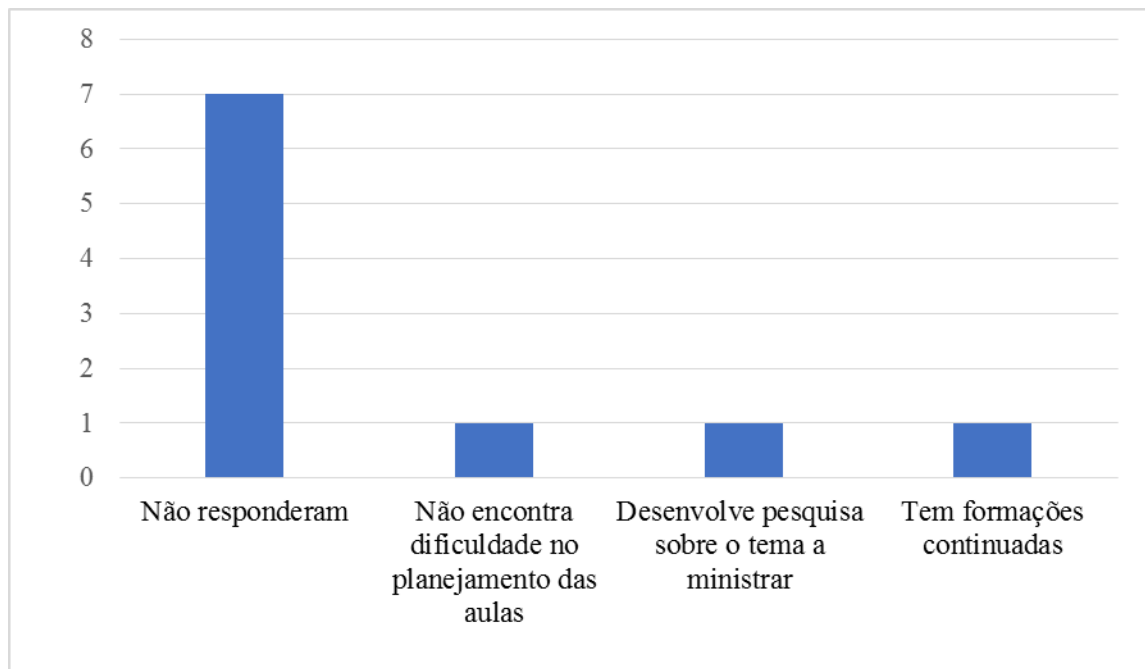
O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O número de professores do Ensino Fundamental II que atua em áreas diferentes daquela de sua formação superior é um problema que prejudica a qualidade do ensino. Um dos motivos determinantes desse déficit é a baixa remuneração que torna a carreira pouco atrativa. Esses são fatores importantes para que possamos compreender o baixo índice de jovens que estão dispostos a seguir carreira docente somado à sobrecarga de trabalho do professor que, para se manter,

precisa exercer a docência em diferentes níveis de ensino, com jornadas duplas ou triplas, tendo de planejar e buscar estratégias pedagógicas que atendam diferentes realidades. Os dados compilados do questionário evidenciaram essa realidade na Escola Quim Machado.

Há de se considerar que a prática docente em áreas do conhecimento para as quais o profissional não tem formação, portanto, domínio, requer um esforço extra para desenvolver a atividade docente no dia a dia. Outro desafio dos professores da Educação Básica diz respeito às avaliações em larga escala, que são despejadas sob a responsabilidade desses profissionais acerca do desempenho dos alunos (sucesso ou fracasso escolar) nas avaliações, como é o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Figura 8 – Atuação em Áreas afins da Formação Inicial



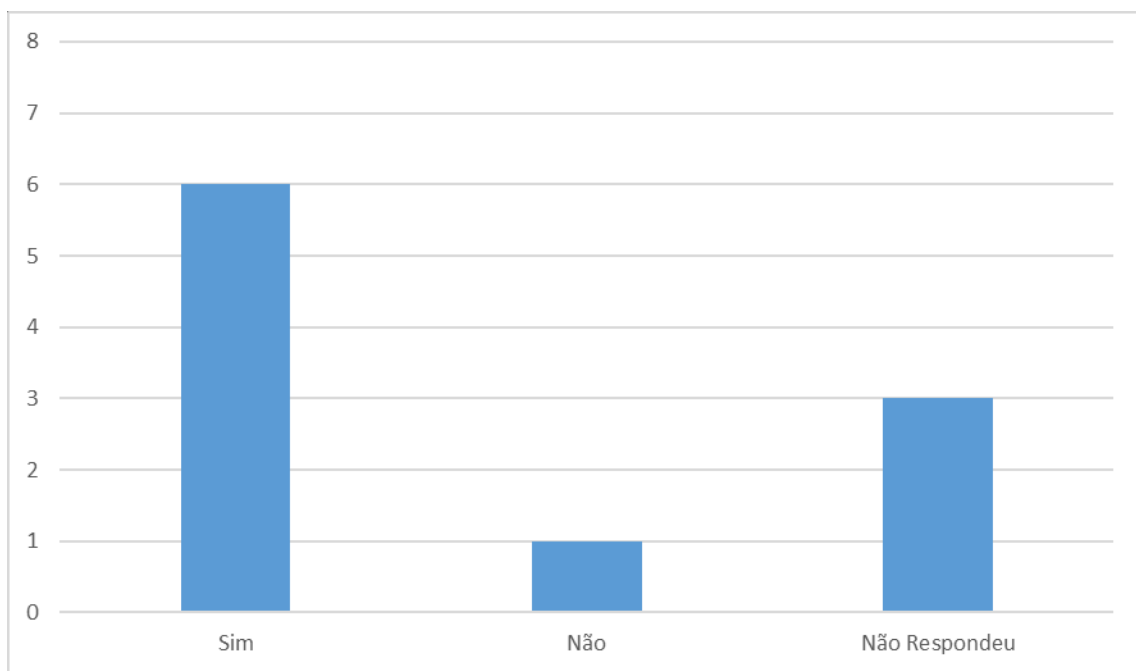
Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Com grande sobrecarga de atividades e responsabilidades no desenvolvimento de suas funções, mais a cobrança por resultados de desempenho nas avaliações externas, parte do trabalho docente fica direcionado para os números e classificações como fatores determinantes da qualidade do ensino. Os professores acabam por engessar a sua prática docente em direção ao bom desempenho dos alunos nessas avaliações, sendo esvaziado de parte de sua autonomia sobre o que, quando e para que ensinar. Nesse contexto, o trabalho docente realizado na sala de aula fica submetido às especificidades dessas avaliações, ficando, em segundo plano, a formação humana, crítica e cidadã.

Diante dos apontamentos referentes aos desafios de exercer a docência em disciplinas para as quais não é formado e a importância de dominar o conhecimento, muitas vezes, “na vida cotidiana para compreender os saberes, os desafios e as perspectivas da docência, é preciso ir além das receitas” (ALVES, 2001, p. 40). De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 355), “o sistema espera um preparo, uma formação e um estímulo do sujeito docente, que beira a excelência, tendo de ter o pleno domínio da sala de aula para atender todas às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam”.

A sobrecarga de atividades docentes prejudica o desempenho e a sua qualidade de vida do professor e, para mostrar seu impacto, Frutuoso e Cruz (2005, p. 29) explicam que “o termo carga de trabalho é uma construção teórica resultante da necessidade de compreender que, para uma determinada situação de trabalho, há uma tensão permanente entre as exigências do processo e as capacidades biológicas e psicológicas dos trabalhadores para respondê-las”.

Figura 9 – Formação Continuada



Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores para manter a Escola Quim Machado em funcionamento no Povoado Santa Rosa do Meia Ponte, há amplo reconhecimento do quadro docente das iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara e da gestão da escola para promover a formação continuada (Figura 9).

Alguns pontuam que a formação continuada não contempla as especificidades das diferentes áreas de formação, devido à abrangência das temáticas e conteúdos propostos, que possuem um caráter geral e, portanto, não atendem às particularidades de cada disciplina. Molina

(2015, p. 158) destaca a importância de se “vivenciar e construir um processo contínuo de educação, onde a realidade social seja a matéria-prima central da formação desses educadores”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores concebem e orientam os cursos de formação continuada, e também definem ser a escola o *locus* de formação (BRASIL, 2002). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e a Resolução CNE n.º 2/2015 tratam da função formadora da escola e a apresenta como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica “o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 2).

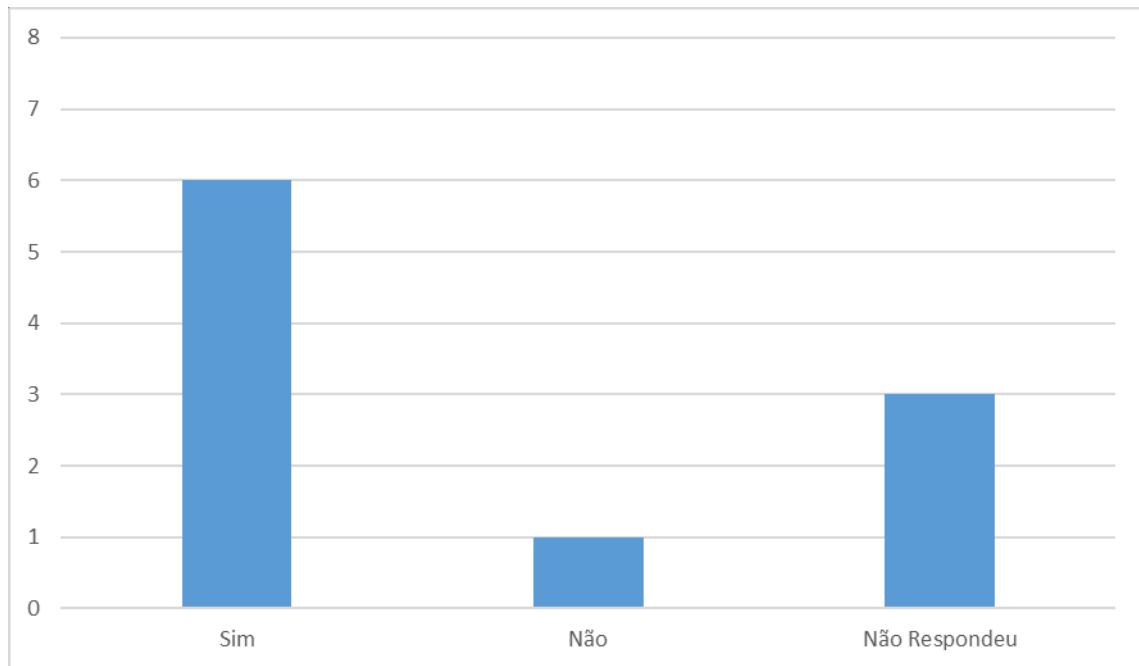
Diante desses dispositivos, é preciso reconhecer que os professores em seus afazeres cotidianos devem modificar suas práticas em virtude das circunstâncias com as quais se deparam diariamente, o que ocasiona autoformação devido à autorreflexão, quando interage com os colegas de trabalho, quando participa de trabalhos coletivos ou de formação na rede municipal. Diante da amplitude dos momentos em que ocorre a formação de professores, temos que considerar “o espaço das culturas vividas, entre as quais referências especiais devem ser feitas às práticas políticas coletivas”, uma vez que “a formação de professoras necessita ser compreendida segundo múltiplos contextos como o da formação acadêmica, o das propostas oficiais, o das práticas pedagógicas cotidianas, o das culturas vividas, o das pesquisas em educação” (ALVES, 2002, p. 18).

Podemos afirmar que é, nesse processo formativo centrado na profissão docente e na realidade da escola, que deve residir o objetivo para formação continuada, fundamentada nos princípios da reflexão crítica compartilhada. Essa formação, longe de constituir uma formulação acabada, representa uma possibilidade para contribuir com as transformações no interior da escola e da sala de sala, tendo em vista a oferta de um ensino de boa qualidade. Nessa direção, as práticas coletivas que marcam a rotina da escola também oferecem formação e contribuem com as atividades docentes, quando, por exemplo, se elabora e desenvolve um projeto determinado, que requer pesquisa, planejamento, troca de ideias e de experiências entre a Equipe Escolar tendo em vista o sucesso de sua execução.

Ao perguntarmos se existe no interior da unidade escolar medidas e ações para contribuir com as atividades docentes de forma coletiva, os professores convictamente apontaram o horário de trabalho coletivo, projetos de leitura, gincana de conhecimentos, eventos comemorativos, conselho de classe, conselho escolar como momentos de integração e troca de experiências. Contudo, 1 (um) professor apresentou uma opinião divergente, ou seja, entende que

não há ações para o desenvolvimento de atividades coletivas e outros 3 (três) optaram por não responder à pergunta (Figura 10).

Figura 10 – Atividades Docentes Coletivas



Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Diante das respostas, fica claro que a maior parte dos professores tem consciência de que o conhecimento não se dá de forma isolada e que o trabalho coletivo constitui uma oportunidade de trocar experiências, articular ideias e elaborar ações para o alcance de um objetivo pedagógico comum, para construir um trabalho eficiente. Nessa perspectiva, Loiola (2005) destaca os benefícios do trabalho coletivo nas escolas esclarecendo que a realização de atividades colaborativas entre os professores “constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas” (LOIOLA, 2005 apud DAMIANI, 2008, p. 220).

O Horário de Trabalho Coletivo também constitui momento, tanto de trabalho colaborativo/cooperativo quanto de formação continuada do professor, na medida em que demanda inúmeras leituras que dizem respeito às atividades educacionais, pedagógicas e de ensino, que podem contribuir para a solução de problemas e dificuldades da rotina da escola e do trabalho docente. Reafirmando a importância desse momento na escola, Viana (2011, p. 127) corrobora com essa perspectiva ao falar sobre a riqueza do Horário de Trabalho Coletivo no sentido de que “a reflexão sobre a ação torna-se a própria ação como objeto de reflexão, passa por uma crítica, uma análise, por uma relação com as regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga”.

O profissional reflexivo é aquele que tem a capacidade de repensar as suas atitudes e convicções, o que pode contribuir para resolução de problemas coletivos do cotidiano escolar com maior eficiência. Entretanto, é preciso participação efetiva para além dos limites da colaboração, é importante compreender os problemas da escola para depois saber o que se quer, e onde se pretende chegar, só assim é possível promover a transformação da realidade. Segundo Dalmás (1994), para que o processo participativo se materialize, de fato, há a necessidade de assumir “responsabilidades de elaboração, execução e avaliação e não apenas na execução. Esse procedimento – a participação no processo global de planejamento repercutirá na vida da escola, modificando relações e influenciando positivamente o processo de tomada de decisões”.

É importante contar com profissionais reflexivos, assim como é imprescindível a atuação dos órgãos colegiados como é o caso do conselho escolar, no interior da escola pública para se construir uma escola pautada na democracia. “A participação da comunidade na escola como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2006, p. 18). É preciso ter clareza do papel dos diversos segmentos da comunidade escolar como conselho escolar, conselho de classe, APMF, grêmios estudantis, equipe pedagógica, direção, corpo docente, corpo discente, pais, enfim, a comunidade escolar e contar com ampla participação, pois todos têm a responsabilidade na construção de uma escola de qualidade.

4.2.2 O Chão de Escola na Quim Machado: Dificuldades, Demandas, Recursos Materiais e Financeiros

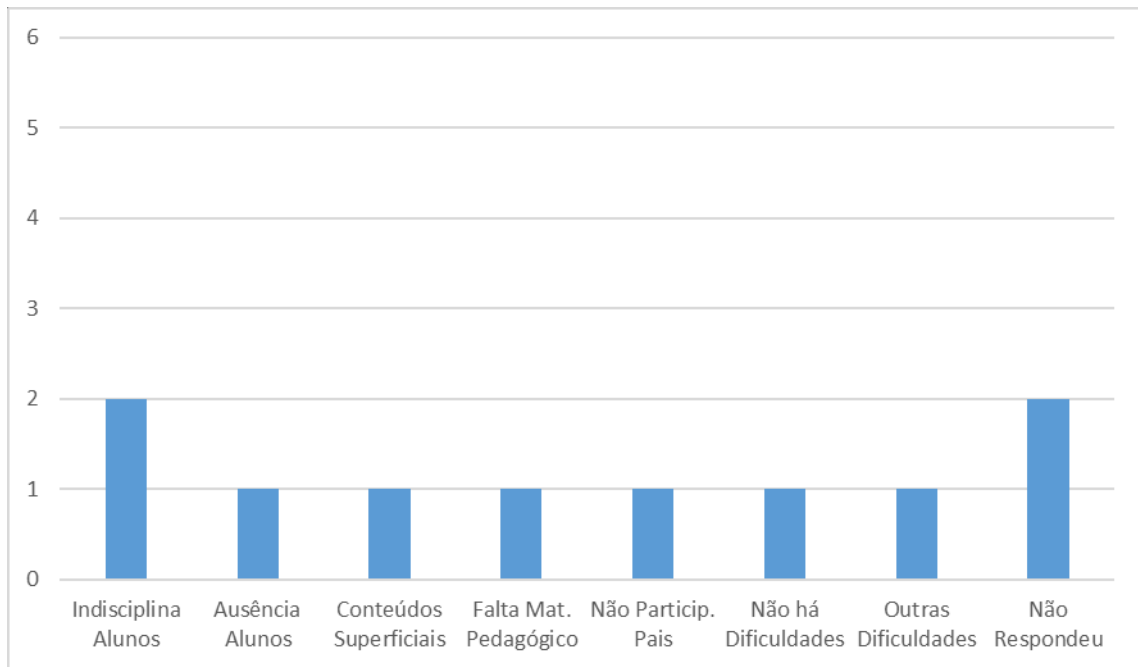
Segundo, Tardif e Lessard (2007) o trabalho docente é classificado em codificado e não codificado. Podendo o primeiro ser compreendido como aquele de caráter mais burocrático, rotineiro, das obrigações formais, das regras e normas, mais previsível, padronizado e controlado, enquanto que o segundo é caracterizado por seus aspectos mais informais e implícitos, próprios da atividade do professor como as atividades desenvolvidas com os alunos no cotidiano da sala de aula que nem sempre é possível prever e controlar o que acontece nesse ambiente. Essa classificação amplia a diversidade e a quantidade de trabalho que esse profissional tem de cumprir. Nessa linha de reflexão sobre as atividades desempenhadas pelos professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), dispõe em seu artigo 13, que a tarefa do professor é muito mais do que ministrar aulas, pois estes devem:

I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III. Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V. Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Boa parte das demandas profissionais do professor ultrapassam completamente os limites das atividades em sala de aula que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são inúmeras as tarefas e responsabilidades que se encaminham para o campo técnico-burocrático como a construção de planos de ensino, lançamento de notas em sistemas eletrônicos, planos de aula, elaboração e correção de atividades para a recuperação com alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, participação em reuniões nos colegiados escolares, participação em cursos de capacitação e formação continuada, dentre tantas outras. Vale ressaltar que, diante de tantas demandas, o tempo dedicado para a principal tarefa docente fica comprometido, o que pode acabar prejudicando a aprendizagem dos alunos, já que o tempo para planejar e executar boas aulas deixa de ser prioridade.

Associadas às inúmeras demandas estão as dificuldades enfrentadas pelos professores no chão de escola, que remetem ao desenvolvimento das atividades escolares no dia a dia da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado. Os professores participantes da pesquisa apontaram como sendo as principais dificuldades na unidade escolar as faltas dos alunos em decorrência de problemas recorrentes com o transporte escolar, a indisciplina de parte dos alunos, que não respeitam as regras de boa convivência, a falta de livros e materiais didáticos, a falta de materiais e recursos pedagógicos, a falta de tecnologias e o desinteresse dos alunos em participar das aulas (Figura 11).

O principal material de trabalho do professor é o material humano, ele é imprescindível para a realização da relação ensino e aprendizagem, portanto sem aluno, ou melhor, sem o interesse do aluno em participar das aulas o processo não se realiza, ocorrência que constitui mais um desafio para a prática docente do professor, o qual precisa buscar estratégias, instrumentos, ferramentas para despertar no aluno o interesse pelo processo formativo em meio a inúmeras carências.

Figura 11 – Dificuldades no Cotidiano Escolar

Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Quanto à relação interpessoal, Tardif e Lessard (2007, p. 33) inferem que, quando o objeto de trabalho é outro ser humano, bem como o próprio ser humano, isto é, o próprio professor as dificuldades tendem a aumentar, visto que “o ser humano realiza juízos de valores e é detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem”, considerando que a docência é uma atividade tão particular que seu objeto de trabalho não pode ser completamente dominado, na medida em que as pessoas têm ideias, anseios, vontades, desejos e iniciativas próprias, com total capacidade de aceitar ou de resistir ao que está sendo proposto.

Considerando os aspectos de interação no processo de ensino-aprendizagem, Batista e Codo (2006) afirmam que a empatia, a busca por uma relação de respeito e aceitação é outro diferencial nessa profissão, na qual o professor precisa manter seus alunos interessados em participar das atividades propostas. Nesse sentido:

Há aspectos da relação do educador como produto do seu trabalho que, a princípio, não diferem das que se estabelecem na produção entre os operários e as autopeças produzidas. O produto não pertence ao produtor, o carro produzido pelos trabalhadores de uma montadora não pertence aos operários, tanto como não pertence aos operários da construção civil o edifício construído. De fato, o aluno alfabetizado não pertence ao professor. A diferença aqui está na qualidade do vínculo que o trabalhador necessitou estabelecer com o seu produto para que a atividade de trabalho se realize. O aluno não poderia haver sido alfabetizado sem contar com o compromisso afetivo do professor, no entanto o operário da indústria automobilística ou da construção civil poderia concluir seu trabalho sem ele (BATISTA; CODO, 2006, p. 77).

Essas afirmações demonstram que o trabalho do professor vai muito além de pensar em procedimentos didáticos e pedagógicos, ele também precisa criar mecanismos que possam facilitar o desenvolvimento da relação entre professor e possibilitar a construção de conhecimentos por parte do aluno, a fim de que seu objeto de trabalho não demonstre resistência para o aprendizado. Nessa direção, João Batista e Wanderley Codo (2006, p. 79) argumentam que “os professores também experimentarão em maior ou menor medida que o espaço da aula pode se apresentar como espaço da indisciplina, agressão, às vezes da violência; como espaço de interrupção, das dificuldades de aprendizado do aluno”.

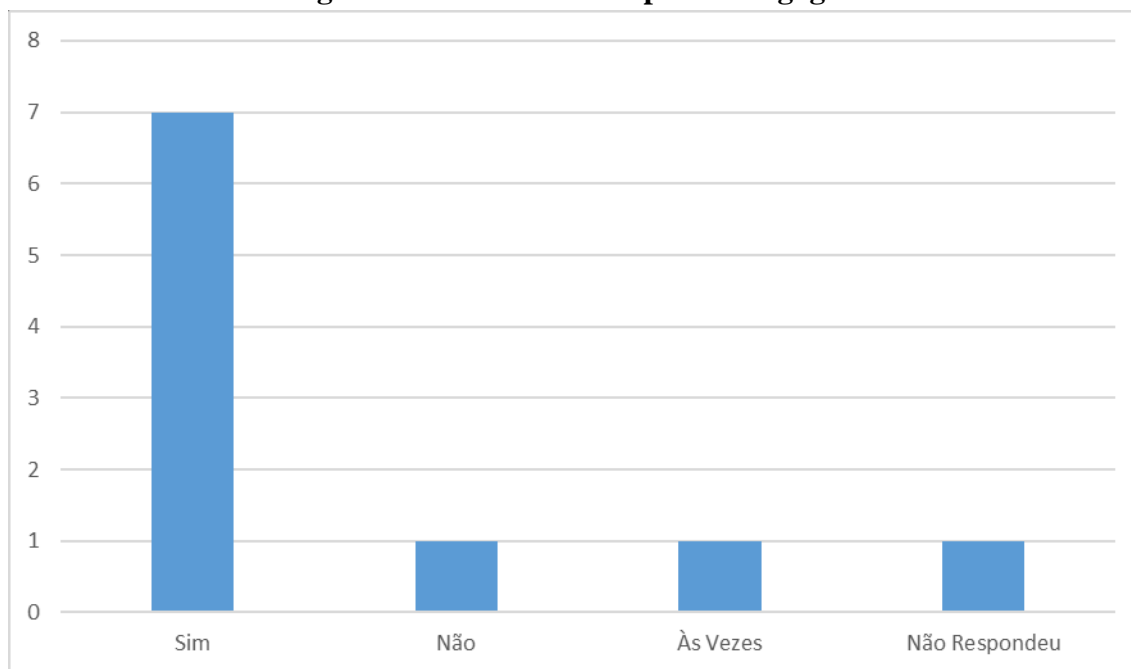
Deve-se considerar que, mesmo em condições estáveis para desenvolver seu trabalho, os professores da Escola Quim Machado lidam com questões inerentes às relações humanas, o que demanda a permanente renovação de suas estratégias para a realização da atividade docente de forma exitosa.

Uma das principais reclamações dos professores entrevistados sobre o material de apoio pedagógico remete à falta do livro didático para os alunos (Figura 12). Aguiar (2008) defende a ampla utilização do uso do livro didático como material de apoio ao desenvolvimento das atividades de aprendizagem, sobretudo, quando usado a partir da experiência e vida pessoal do educador, que, ao se apropriar do texto didático, pode convertê-lo em proposições adequadas à realidade do aluno.

O livro didático representa a principal fonte de pesquisa usada na sala de aula – apontam Santos & Carneiro (2006) – o que o torna a única fonte de material impresso usada pelos alunos das escolas públicas. Os autores destacam ainda que:

[...] o livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo a repetições ou imitações do real. Entretanto **o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar**, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias (SANTOS; CARNEIRO 2006, p. 206, grifos originais).

Demerval Saviani (2007), de sua parte, argumenta que esse material de apoio por ser direcionado ao que e ao como ensinar, pode ser um limitador a respeito do interesse do educador para com a ciência. Assim sendo, é preciso ter cuidado ao pressupor que o livro didático é o único instrumento com a função de promover a formação do escolar.

Figura 12 – Material de Apoio Pedagógico

Fonte: Elaboração da Autora (2019)

Reiteramos que a Escola Quim Machado funciona em tempo integral e a percepção geral dos professores é a de que, além dos recursos materiais, didáticos, pedagógicos, a instituição carece de vários outros recursos. Considerando a relevância dos diferentes materiais de apoio para a prática docente e para aprendizagem dos alunos, buscamos o entendimento dos professores ao expressar as suas opiniões no questionário. O Professor C respondeu que:

[...] as questões sobre recursos são bem complexas, mas um laboratório de matemática ou uma biblioteca ampla, uma sala de vídeo, um laboratório de informática com vários computadores para os alunos contribuiria para a melhoria da qualidade das atividades. A falta de uma sala de vídeo para discentes é citada por mais uma educadora, assim como cita a necessidade de materiais para aulas de oficinas (ENTREVISTADO C, 2019).

Demerval Saviani (2007) chama a atenção para a necessidade de o professor se interessar pelo conhecimento científico ao apontar que:

O interesse [do educador] pelas ciências manifesta-se de três maneiras diferentes. Em primeiro lugar, no que diz respeito à própria formação de cientistas. [...] Em segundo lugar, na medida em que as ciências lhe proporcionam um conhecimento mais preciso da realidade em que atua. Em terceiro lugar, na medida em que o próprio conteúdo das ciências pode constituir-se num instrumento direto da promoção do homem (educação). É nesse sentido que as ciências como tais passam a figurar no currículo pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 134-135).

A percepção de Saviani é no sentido de que, o educador deve buscar outros conhecimentos a fim de desempenhar uma docência, de modo a contribuir para a humanização de seus alunos e, nesse sentido, faz um alerta sobre a especificidade do livro didático ao afirmar que:

[...] os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa. Nota-se, ainda, que, nesse caso, o livro didático é não somente o instrumento adequado, mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados como o é aquele que constitui a ciência produto (SAVIANI, 2007, p. 136).

Mesmo com ressalvas quanto ao livro didático, devido ao seu caráter restrito, situação que dificulta a aproximação do conteúdo com a realidade do aluno, bem como pode haver a possibilidade de estabelecer propostas inadequadas de ensino, ele é considerado pela maioria das escolas como um material pedagógico importante para a docência. Diante da importância atribuída ao livro didático pela sociedade brasileira, ele ainda é uma ferramenta substancial na rotina da escola. Segundo Marisa Lajolo (1996, p. 4), toda a força e importância desse material didático se dá por ele determinar os conteúdos a serem seguidos e também definir estratégias de ensino, o que e como ensinar.

Diante da cultura de se seguir a programação estabelecida nos livros, Batista (1999, p.529), por seu tempo, afirma que, mesmo sendo constituídos por conteúdos didáticos sequenciais, com atividades didáticas distribuídas de acordo com a faixa etária dos alunos, o livro didático ainda é um material importante para os professores e a sua falta provoca descontentamento por parte da escola, docentes, pais e alunos.

Apesar de ter consciência de que os materiais de apoio pedagógico não se restringem ao livro didático, os professores da Escola Municipal Quim Machado entendem que constitui o principal instrumento de apoio às atividades educativas, mas devem ser utilizados “como meios e não como fins em si mesmos, com a dinâmica de possibilitar aos alunos um ensino mais dinâmico que o capacite a ampliar sua observação do mundo e, dessa forma, construa sua autonomia” (MELLO, 1999, p. 10).

As relações entre a direção, coordenação pedagógica e professores constituíram parte do objeto da pergunta de número 11 (11.1 Há troca de experiências entre professores e equipe diretiva? 11.2 Em que momento?) (Figura 9). Cabe aqui ressaltar que a coordenação pedagógica e a direção da escola são os responsáveis por criar uma cultura organizacional no ambiente escolar. Para tanto, é necessária a capacidade de liderança para “gerir práticas de cooperação em grupo, de modo a criar uma cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe gestora” (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Considerando as respostas dos professores, constatamos uma descrença sobre a função do coordenador pedagógico em relação à complexidade das atribuições e competências do cargo, pois o coordenador pedagógico muito mais se ocupa das atividades burocráticas do que

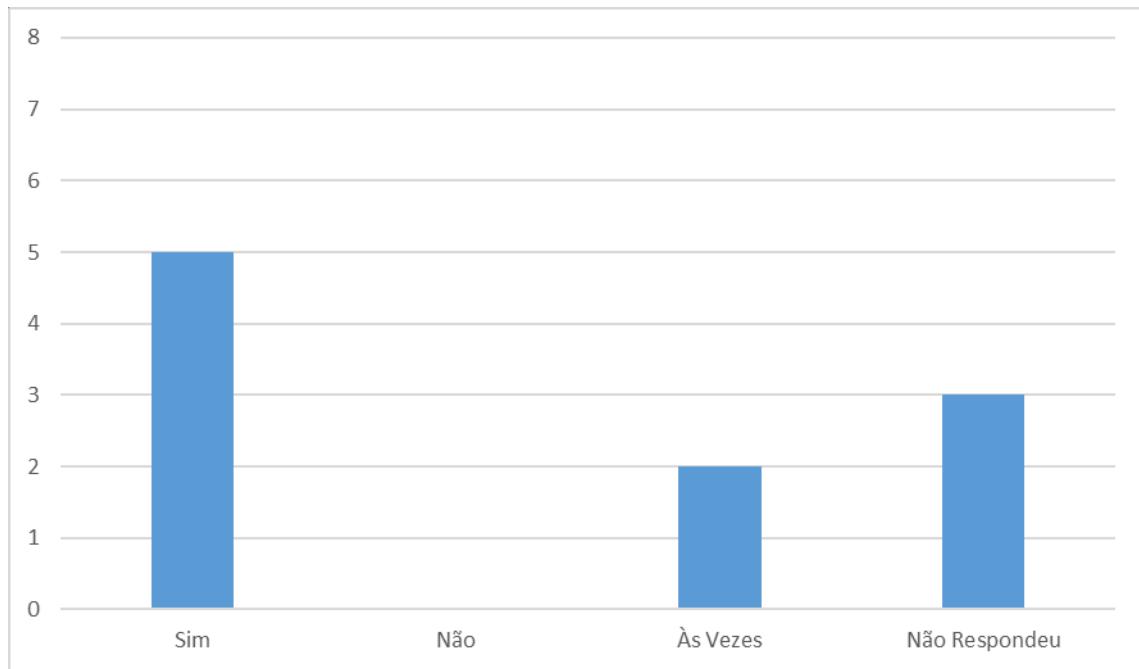
propriamente do suporte pedagógico ao quadro docente da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado. A coordenadora pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental II mora na cidade de Itumbiara e se desloca diariamente para a unidade escolar no transporte da Prefeitura Municipal de Itumbiara.

Na visão de Tufis Machado Soares e Lúcia Helena G. Teixeira (2006), o jeito de gerir uma escola interfere nas relações interpessoais e resultados, eles apontam que o perfil de gestor/diretor pode estar relacionado até mesmo com o desempenho da equipe e dos alunos. Segundo os autores, um diretor democrático, por exemplo, pode:

[...] influenciar positivamente na proficiência do aluno, além de produzir uma maior equidade com respeito à condição socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência. No entanto, ressalta-se que este estudo necessita de futuras comprovações empíricas que o reforcem e de extensões que o complementem (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 180).

Na mesma perspectiva, os estudos de Salete Eduardo de Souza (2007, p. 7) indicam que “a democratização dos processos de gestão tem relação com o bom resultado da escola”. Isso se dá devido à importância desse profissional na gestão, por ser o maestro dessa orquestra chamada escola no/do campo. A integração enriquece a convivência e Antônio Nóvoa (1997, p. 26), de sua parte, argumenta que “a troca de experiências e a partilha de saberes estabelecem espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” e, nessa direção, o gestor é um professor que ensina e aprende com os outros professores, coletivamente.

Sobre troca de experiências entre os docentes e a equipe diretiva, a maior parte dos professores disseram que há sim e, mais uma vez, constatou-se não haver unanimidade, houve também os que não responderam (Figura 13). Conforme Valter Soares Guimarães (2005, p. 5), “os diálogos ou trocas de experiência podem contribuir com a releitura da experiência assim como pode ocorrer quando partilham suas dúvidas quando fazem perguntas aos seus colegas, ou quando pedem esclarecimentos acerca de determinado assunto, ou as explicações do porquê se agiu dessa ou daquela maneira são ótimas possibilidades para a reflexão para rever sua prática”.

Figura 13 – Troca de Experiências entre Professores e Equipe Diretiva

Fonte: Elaboração da Autora (2019)

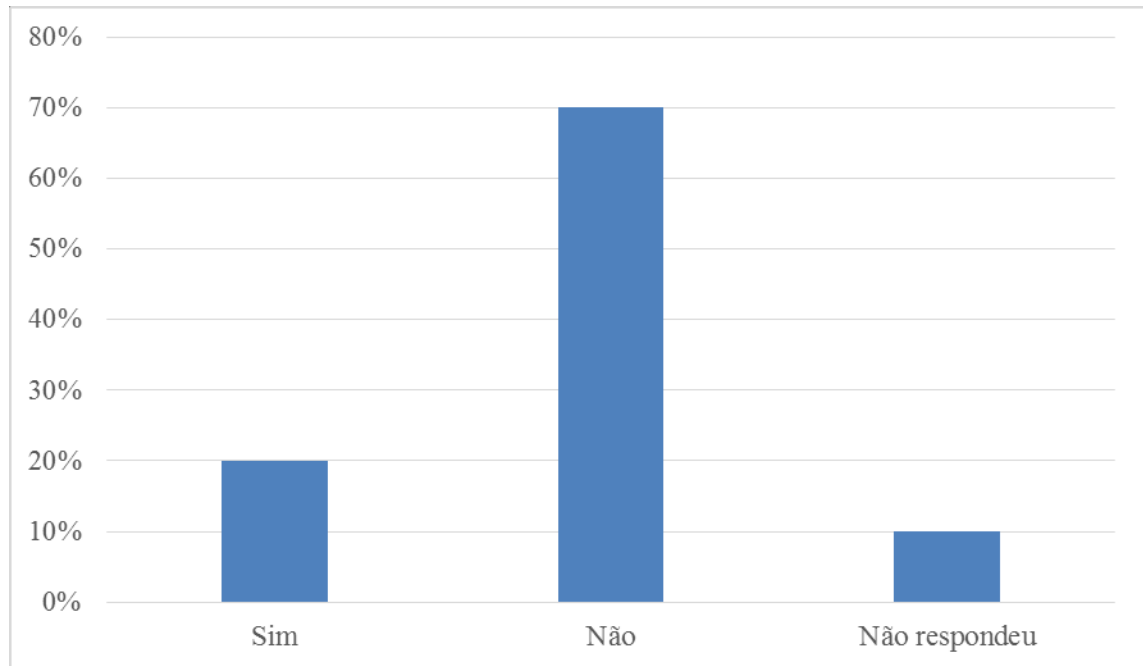
Ao trazer suas experiências cotidianas para a discussão no interior do ambiente de trabalho, compartilhando as experiências, as expectativas, as dúvidas, as frustrações, as conquistas, o conhecimento com os colegas, com o coordenador pedagógico e com o diretor pode possibilitar o estabelecimento de um clima de convivência amistosa, de aprendizagem, de compartilhamento, de ensinagem e de troca de experiências, que oportunizam revisitar a própria prática e favorecer reflexões em busca do aprimoramento profissional permanente. Dentre os momentos em que há essa troca de experiência na Escola Quim Machado, a Professora D apontou que “os horários de intervalo e de trabalho coletivo sempre são utilizados para o compartilhamento de experiências na escola tanto formal quanto informalmente”. O Professor F apontou as reuniões do Conselho Escolar para a troca de informações e conhecimentos, destacando que “esses são espaços/momentos onde a interação ocorre com mais frequência” (Figura 13).

De acordo com Nascimento (1997, p. 87), tais relações e reflexões contribuem para o crescimento profissional do professor, que envolve também, a “investigação de si próprio, a autonomia e o compromisso político do educador”. Dessa forma, a troca de experiências e saberes entre seus pares pode promover a construção de novos saberes, permitindo o redirecionamento de ideias e práticas educacionais.

Perguntamos aos professores se a prefeitura disponibiliza algum recurso financeiro adicional para que o professor atue na escola rural. Verificamos que os profissionais que atuam na Escola Quim Machado recebem adicional de acordo com o previsto no (Estatuto de Planos de

Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público do Município de Itumbiara/GO no Artigo 116, do Capítulo V), difícil acesso, na medida em que se deslocam diariamente das cidades de Itumbiara e de Bom Jesus para o Povoado Santa Rosa do Meia Ponte (Figura 14).

Figura 14 – Recursos Financeiros para os Professores



Fonte: Elaboração da Autora (2019)

O difícil acesso se caracteriza pela distância que o professor precisa percorrer de sua casa até a escola, e tanto Itumbiara quanto Bom Jesus ficam a mais de 15 Km da residência de grande maioria. Entre os 10 (dez) professores participantes da pesquisa, apenas 3 (três) residem no Povoado. Além do adicional por difícil acesso, os professores também têm à disposição o transporte escolar que é realizado entre a cidade de Itumbiara e a Escola Municipal Quim Machado. Os professores que residem em Bom Jesus utilizam veículos próprios (Figura 14).

O adicional de difícil acesso é um direito assegurado pela legislação municipal, mas desempenhar docência em diversas disciplinas sem formação adequada, assumir várias turmas, indica a necessidade de manutenção da existência, portanto uma carga horária diária que sobrecarrega o professor em suas atividades. Tal necessidade, obriga o professor a ministrar aulas em escolas da cidade, bem como na rede estadual de ensino, ou outra atividade profissional para complementar a renda mensal, o que prejudica a dedicação docente com exclusividade, assim como a busca e participação por cursos de capacitação e aperfeiçoamento profissional (formação continuada), situação que resulta no comprometimento da qualidade do ensino ministrado na Escola Municipal Quim Machado.

O Estatuto de Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público do

Município de Itumbiara/GO no Artigo 116, do Capítulo V, especifica que:

Os servidores do quadro do magistério, enquanto no efetivo exercício de suas funções em lugar de difícil acesso, receberão um adicional de locomoção de 20% (vinte por cento) que incidirá sobre o vencimento básico da tabela do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação, no qual não incidirá para efeito de aposentadoria. § 1º Entende-se por difícil acesso às unidades escolares com distância de 15 km (quinze quilômetros), levando em conta a relação da residência do servidor com o local de trabalho. § 2º Este benefício não será concedido aos servidores educacionais que tiverem gozando de licenças ou férias, nem se incorporará à remuneração para efeito de aposentadoria ou disponibilidade. § 3º Quando houver o transporte por parte da Municipalidade o benefício se extinguirá (ITUMBIARA/GO, 2017, p. 40).

Apesar de previsto no § 3º, o corte do adicional de difícil acesso, a Prefeitura de Itumbiara/GO optou por manter a gratificação para os professores que atuam na Escola Quim Machado, mesmo utilizando o transporte escolar do município. Em termos quantitativos, a expansão da escolarização da educação básica pública vem atingindo avanços satisfatórios, não se pode afirmar o mesmo com a remuneração e a valorização de quem labora “efeitos diretos sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.729).

Ressaltamos, por fim, que a falta de planejamento adequado resulta em inúmeros problemas e dificuldades que a escola e seus profissionais têm que enfrentar diariamente, como a pequena quantidade de recursos financeiros para a manutenção – limpeza e higiene – da unidade escolar e da equipe escolar, bem como a falta de materiais didático-pedagógicos, computadores, internet e demais recursos tecnológicos importantes para o bom desenvolvimento tanto das atividades docentes quanto das atividades técnico-administrativas no interior da escola e em sua relação com o mundo exterior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação que serve de emancipação às pessoas do campo busca, intencional e sistematicamente, colocá-lo a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, com vistas a instaurar uma nova forma de sociedade. O foco desse projeto de educação necessariamente precisa ter intenções pautadas nos princípios do próprio movimento que institui a proposta educacional e que tem como objetivo atender aos esquecidos.

Nesse contexto, chamamos a atenção da gestão municipal de Itumbiara e, também, da Equipe Diretiva da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado para a necessidade da construção de Regimentos e Projetos Políticos Pedagógicos que tenham ligação direta com as realidades, vivências, experiências, necessidades, especificidades e potencialidades da escola e de sua comunidade local. Há a necessidade de ações pedagógicas conjuntas entre os poderes do município (executivo e legislativo), a Secretaria de Educação e a escola para auxiliar os seus alunos no interesse de um processo de aprendizagem atrativo, contextualizado tanto com a sua realidade local quanto com as transformações e inovações tecnológicas disponibilizadas na sociedade capitalista.

Nessa direção, destacamos que, dentre os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na Escola Quim Machado, está a ação dos professores em atender as demandas do campo, tendo de superar a parcialidade de sua formação para preservar a cultura e a realidade de seus alunos e criar os mecanismos para evitar o abandono e a evasão escolar, ou seja, fazer com que a escola faça sentido na vida desses alunos. Nessa direção, os docentes precisam superar a forte e tradicional cultura da formação docente em buscar a homogeneidade em seus alunos, em agrupá-los por nível de conhecimento, desconsiderando as diferenças e especificidades de cada um deles.

Os professores da Escola Quim Machado precisam enfrentar as deficiências da própria formação, ofertada por Instituições de Ensino Superior que, com seus currículos fechados, não propiciam ao docente a possibilidade de atuar em uma escola localizada no campo com diversas particularidades. Fica claro o quanto a formação docente deixa o profissional sem perspectivas de executar práticas pedagógicas coerentes com a realidade da escola e dos alunos. A matriz curricular da referida escola é entregue pronta para ser executada e temas atuais não são contemplados como é o caso do agronegócio, tecnologias, internet, *bullying* e outros aspectos das realidades daqueles que moram no campo.

Lembramos que a imposição do currículo urbano se fez presente na realidade de ensinar e aprender nas escolas do campo, sem considerar as particularidades que contemplam o ambiente

local, pois carecem da definição da direção adequada a ser tomada. A escola do campo sempre foi tratada de forma residual no sistema educacional brasileiro “e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 10).

Apontamos aqui os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2018 sobre as matrículas da educação básica, em que aproximadamente 89% estão concentradas nas escolas da cidade, 99% das matrículas da rede particular estão nas escolas da cidade. As matrículas das escolas públicas municipais rurais atingem 19,5% do total de matrículas em nosso país, somadas a 5,2% das escolas públicas estaduais rurais. Não é só porque vive no campo uma porcentagem menor de estudantes que o número de matriculados é minoria, é porque em diversos lugares do país não existem mais escolas funcionando. E esse é mais um dado que mostra a resistência da Escola Quim Machado em continuar ofertando educação perto das residências dos alunos do campo.

Esses elementos expressam as dificuldades que os sujeitos os quais compõem essa comunidade enfrentam em seu cotidiano e que, ao mesmo tempo, são exemplos de persistência em superar os obstáculos e oferecer um espaço de acolhimento e produção de conhecimento. Antes de qualquer ponderação, os sujeitos da presente pesquisa têm buscado compreender as expectativas dos alunos quanto à sua escolarização no campo, a escola que aproxima não só eles da sua vivência, mas facilita o acesso de seus pais até o local onde recebem a educação formal. Nesse sentido, ressaltamos que a educação do campo precisa se enquadrar em uma categoria maior, a da educação popular, defendida pelo educador Paulo Freire. Garantir permanência dos alunos no campo, mostrando que é possível vencer vivendo no meio rural com princípios, valores e, portanto, não é só no ambiente urbano onde há desenvolvimento.

As experiências de vida, a absorção de aprendizados e conhecimentos locais precisam ser considerados no ambiente escolar e, para Paulo Freire (2007), é preciso valorizar a bagagem cultural, os modos dias e vida e saberes locais e regionais. Cabe ao professor mostrar aos seus alunos que possuem referência e saberes e não há necessidade de se desenraizar da sua realidade para correr atrás de outro modo de vida que o desintegra de suas raízes. Em busca de mudança social, com novos valores e condição humana, Roseli Caldart (2007), de sua parte, expressa que, para retratar o direito à educação, é necessário que a educação do campo consiga abranger o contexto social, político, educacional e que articule o homem do campo e todos os processos formadores envolvidos.

O sentido “no” e “do” são os termos utilizados para nominar a educação para as pessoas que moram no campo. O termo “do” campo é correto por retratar o direito das pessoas a terem acesso a uma educação pensada e idealizada a fim de atender às especificidades do lugar onde moram, suas necessidades tanto humanas quanto sociais e com a participação dos maiores interessados. O termo “no” campo ou (rural) também é correto, pois defende o direito à educação no local onde vivem, mas sem a participação efetiva de quem irá receber essas informações (CALDART, 2002).

A Escola Quim Machado se constitui como resultado das lutas dos movimentos sociais ocorridos pelo Brasil, no estado de Goiás e, sobretudo, pelos moradores do Povoado Santa Rosa do Meia Ponte e das fazendas da região. Daqueles que lutam pelo direito a um projeto de educação que atenda à realidade do campo, reconhecendo e valorizando seu modo de vida, de trabalho, de cultura. Essa Escola é um polo de insistência e resistência ao modelo de sociedade estabelecida na atualidade e, nessa perspectiva, as suas portas abertas significam a possibilidade de formação e transformação para a população local. Segundo Miguel Arroyo (2004), a superação desse modelo de educação pensada na busca de sobrepor quem mora “no” campo, mas cria as condições para superar esses olhares arcaicos e imaginários para o horizonte do ponto de vista “do” campo.

6 REFERÊNCIAS

- AFONSO, A.J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A.J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M.T. **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- AGUIAR, O.G. Professores, reformas curriculares e livros didáticos de ciências: parâmetros para a produção e avaliação do livro didático. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. 21 a 24 de outubro de 2008, Câmpus Curitiba da UTFPR, 2008. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4462/1/CT_COFIS_2015_1_01.pdf>. Acesso em: 13/08/2019
- ALCANTARA, A.P.; LONGUI, D; ROSSONI, R. Um olhar sobre a infância: herdeiros da terra prometida. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. VICTORIO FILHO, A; MONTEIRO, S. (Orgs.) **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.N.; ALVES, N. **A pesquisa no/do cotidiano**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARANHA, M. L de A. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARAÚJO, I. X.; SILVA, S. B. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARROYO, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M.G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- ARROYO, M.G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, 1999.
- ARROYO, M.G.; FERNANDES, B. M. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos CEDES, v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250024924_Políticas_de_formacao_de_educadores_do_campo>. Acesso em: 14/08/2019.
- ARROYO, M.G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 12/06/2019.
- BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

- BATISTA, M.S.X; CORREIA, D. M. das N. Educação de jovens e adultos na reforma agrária: uma experiência de educação popular do campo. In: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C. C.; PRESTES, E. T. **A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- BATISTA, M.S.X; PINTO, R.M. Segurança nas escolas e burnout dos professores. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.
- BEZERRA N. L. **Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis/RS: Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL, IBGE. **Dados de Geografia e Estatística do município de Itumbiara**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/itumbiara/panorama>> Acesso em: 15/6/2019.
- BRASIL, **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014 –2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005>. Acesso em: 13/08/2019.
- BRASIL, **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 22/11/2019.
- BRASIL, **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22/11/2019.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.vpdf>. Acesso em: 16/08/2019.
- BRASIL, **Resolução n.º 4, de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 13/08/2019.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Todos pela educação (PNAD) edição atualizada, 2018. Disponível em: <

Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em 21/11/2019.

BRASIL. Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 22/05/2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 6755, em 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior-Capes no fomento a programas de formação continuada, e dá outras providências. Disponível

em:<planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 15/02/2018.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em 20/11/2019.

BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Câmara de Educação Básica/ 4 de dezembro de 2001. Brasília/DF, 2003.

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 14/08/2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, em 11 de Novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 04/01/ 2019

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica- Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica- Coordenação Geral do Ensino Fundamental. 2009. Brasília-DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 20/11/2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15/12/ 2017.

BRASIL. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Tabela com desempenho das escolas municipais de Itumbiara. Disponível em:

<http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1>>Acesso em: 15/11/ 2019.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas do Ensino Superior, 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 20/07/ 2019.

BRASIL. INEP. **Sistema Educacenso**. Censo da Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.hp?option=com_content&view=article&id=10106&catid=211>. Acesso em: 11/04/2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 20/05/2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>. Acesso em: 06/10/ 2017.

BRASIL. **Lei 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1>. Acesso em: 21/11/ 2017

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm>. Acesso em: 22/03/2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.709, de 31 de julho de 2003**. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10709-31-julho-2003-467552-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16/10/2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.880, em 9 de Junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 26/03/2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 04/08/ 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-

2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 28/08/2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 21/05/2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 21/13/2018

BRASIL. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF: MDA/INCRA, 2012. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/manuais_e_procedimentos/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12/11/2019.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 455, de 28 de janeiro de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera a lei n.º 10.880, em 9 de junho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/mpv%20455-2009?OpenDocument>. Acesso em: 09/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 26/11/2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portaria n.º 10/1998**. Brasília: o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

BRASIL. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 24/6/2019.

BRASIL. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014. 1. Exclusão escolar 2. Exclusão social 3. Pedagogia crítica 4. Sociologia educacional. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 19/11/2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>>. Acesso em: 13/06/ 2019.

BRASIL. **Plataforma Brasil**. PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3414053.

Aprovado em 25 de junho de 2019-Anapólis-GO Disponível em:

<<http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>>. Acesso em: 22/06/2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**: Documento Orientador. 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Brasília, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002**. Resolução CNE/CEB n.º1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 14/12/ 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3/2005**: Ensino Fundamental 9 anos de duração, até 14 anos de idade; anos iniciais do 1º ao 5º ano - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade; anos finais do- 6º ao 9º ano - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 25).

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 20/11/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12/03/2019.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>.

Acesso em:

21/03/2019.

CALDART, R. S; SCHUWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. **Caderno de Educação, São Paulo**, n. 13, Edição Especial, 2005. Disponível em:

<[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)>. Acesso em: 21/03/2019.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: < http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf >. Acesso em: 25/02/2019.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R.S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº 03. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/69203122-Educacao-do-campo-e-educacao-popular-caminhos-para-uma-formacao-humana.html>>. Acesso em: 22/11/2018.

CALDART, R.S. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 21/01/ 2019.

CALDART, R.S. **Educação em movimento**. Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R.S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/872>>. Acesso em: 21/11/2018.

CALDART, R.S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso pedagogia da terra da via campestre. **Cadernos ITERRA**, v. 11, Ano VII, p. 9-52, 2007.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, R.S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C.A. (Org.) **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008.

CALDART, R.S.; SCHUWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: STÉDILE, J. P.; GORDEN, F. S. (Orgs.). **Assentamentos**: a resposta econômica da Reforma Agrária. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAMPOS, M.R. **Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI**.

Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2007. Disponível em:

<<http://unesco.unesco.org/imagens/0015/001501/150121porpdf>>. Acesso em: 21/10/ 2018.

CARVALHO, D.P. de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p.81-90, 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_abstract&tlng=pt)

73131998000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28/11/2018.

CARVALHO, L.F.O.; ANTUNES-ROCHA, M. I. A. Pedagogia da Terra. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 72, p. 60-65, nov./dez. 2006. Disponível em:

<<http://presencapedagogica.com.br/site/?pagina=artigo.php>>. Acesso em: 27/03/2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-50, jul./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400821>. Acesso em: 21/04/2019.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**. Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12/08/2019.

DEISTER, J. Cresce o número de escolas fechadas no campo no Brasil. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil/>>. Acesso em: 21/02/ 2018.

FALSARELLA, A.M. Escola, qual é o teu projeto? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 110, p.18-26, mar./abr. 2013. Disponível em: <[revistanupem.unespar.edu.br › index.php › nupem › article › download](http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/download)>. Acesso em: 15/03/2019.

FÁVERO, O. (Org.) **Cultura popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, B.M. **A educação e o movimento social do campo**. Brasília, 1999.

FERNANDES, B.M. **MST: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FERNANDES, B.M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, set. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 05/06/ 2017.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da educação do campo. In: ROCHA-ANTUNES, M.I.; MARTINS, M.F.A.; MARTINS, A. , (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Cidade: São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008. Disponível em: <<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>>. Acesso em: 14/06/2019.

FRUTUOSO, J. T.; CRUZ, R.M. **Mensuração da carga de trabalho e sua relação com a saúde do trabalhador**. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jan/jul, 2005. Disponível em:

<http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/revista_brasileira_de_medicina_do_trabalho_-_volume_3_n%C2%BA_1_2012201316156533424.pdf> Acesso em 17/08/ 2019.

GARCIA, J. **Notas sobre o professor interdisciplinar**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 5, n. 2, p. 44, jun. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200002>. Acesso em: 14/08/2019.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P.; McCOWAN, T. (Org.), **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo; Atlas, 2007.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GÓES, M. Educação popular, campanha de pé no chão também se aprende a ler, Paulo Freire e movimentos sociais contemporâneos. In: ROSAS, P. **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

GOMES, R.C.M. **Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2003. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3155>>. Acesso em: 27/06/2019.

GUIMARÃES, V.S. **Saberes profissionais: ponto de partida para a formação contínua de professores**. Rio de Janeiro, 2005.

HAGE, S.M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 217, ano 2006, set/dez., 2006. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>. Acesso em: 16/06/2019.

HAGE, S.M; BARROS, O.F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9097>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira. 1997.

ITUMBIARA, **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <[http://sme.itumbiara.go.gov.br/arquivos/atas/Plano_Municipal_de_Educao_de_Itumbiara\(1\).pdf](http://sme.itumbiara.go.gov.br/arquivos/atas/Plano_Municipal_de_Educao_de_Itumbiara(1).pdf)>. Acesso em: 13/08/2019. 2015

ITUMBIARA. **Lei n.º 2.890, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a instituição do sistema municipal de ensino de Itumbiara e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/go/i/itumbiara/lei-ordinaria/2003/289/2890/lei->

ordinaria-n-2890-2003-dispoe-sobre-a-instituicao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-itumbiara-e-estabelece-normas-gerais-para-a-sua-adequada-implantacao>. Acesso em: 18/09/2018. 2003.

ITUMBIARA. **Censo Escolar da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado**. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/250622-em-quim-machado/censo-escolar>>. Acesso em: 12/11/2019.

ITUMBIARA. Conselho Municipal de Educação. **Livros de Média Final das escolas do campo de 1990 a 2000**. 1990.

ITUMBIARA. Conselho Municipal de Educação. **Livros de Média Final das escolas do campo de 2001 a 2018**. 2001 a 2018.

ITUMBIARA. Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado. **Projeto Político Pedagógico Escola Quim Machado**. Itumbiara/GO. 2017 e 2018.

ITUMBIARA. **Lei Complementar n.º 117, 2009**. Secretaria Municipal de Educação. Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público dos Servidores da Educação do município de Itumbiara. 2017.

ITUMBIARA. **Lei Complementar n.º 117/2009**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal de Itumbiara-GO. Institui Nova Tabela de Vencimentos e dá outras Providências. Disponível em: <<https://www.itumbiara.go.gov.br/site/home/index.php?p=conteudo&id=1>>. Acesso em: 10/4/2018.

ITUMBIARA. **Lei de n.º 1.159/90**. Orgânica do município de Itumbiara/GO. Disponível em: <<https://www.itumbiara.go.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica.pdf/view>>. Acesso em: 12/11/2019.

ITUMBIARA. **Lei de n.º 3.997/2010**, autoriza a transferência da Escola Municipal Rogério Ribeiro Mendonça, situada no Povoado de Sarandi, Zona Rural, para funcionar na zona urbana. Documento disponível no Departamento Jurídico da Prefeitura Municipal de Itumbiara. 2010.

ITUMBIARA. **Lei de n.º 3.998/2010**, dispõe sobre a mudança de nome da Escola Municipal Meia Ponte para Escola Municipal Quim Machado, situada no Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte. Documento disponível no Departamento Jurídico da Prefeitura Municipal de Itumbiara. 2010

ITUMBIARA. **Lei Municipal de n.º 4.044/2011**, autoriza a transferência da Escola Agrícola Municipal Antônio Luiz Alves Pequeno, situada na Fazenda Santa Maria de Baixo, Zona Rural, para funcionar na zona urbana. Documento disponível no Departamento Jurídico da Prefeitura Municipal de Itumbiara. 2011.

ITUMBIARA. **Lei de n.º 4.910/2018**, altera o artigo 1º da Lei de n.º 3.998/2010 e dispõe sobre a alteração de nome da Escola Municipal de Tempo Integral Quim Machado, situada no Povoado de Santa Rosa do Meia Ponte. Documento disponível no Departamento Jurídico da Prefeitura Municipal de Itumbiara. 2018

ITUMBIARA. Secretaria Municipal de Educação. **Sistema de Informatização Educação. Número de alunos matriculados, aprovados, retidos**. Índice de aprovação e aprovados dos alunos da Escola Quim Machado entre os anos de 2017, 2018 e 2019.

ITUMBIARA/CME. Conselho Municipal de Educação. **Relação de instituições de ensino superior em Itumbiara**. 2018

KOLLING, E.J; NERY, I; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**: memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>>. Acesso em: 09/08/2019.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, J.C. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. Didática. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LOIOLA, L.J.S.L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. Anais... Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM.
- LOVATO, D.M. Castanha. **A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo**. 2003, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARQUES, T.G. **Pedagogia da Terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais-2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLLTS>>. Acesso em: 3/05/2019.
- MARRAFON, A.M.A. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista**. 2016. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7536?show=full>>. Acesso em: 21/11/2019.
- MARTINS, F.J. **Gestão democrática e ocupação da escola**: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e assentamentos do MST. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t056.pdf>>. Acesso em: 27/05/2019.
- MARTINS, F.J. A Pedagogia da Terra: Os Sujeitos do campo e do ensino superior. **Educação, Sociedade e Culturas**, Iguaçú, n. 36, 2012. Disponível em: <https://www.fcpe.up.pt/ciie/revistas/sec/ESC3/ESC36_Fernando.pdf>. Acesso: 02/12/2018.
- MEIRA, J.C. **Ideias de progresso e modernização**: projetos de (re)urbanização do município de Morrinhos/GO (1950-1970). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21352/1/IdeiasProgressoModernizacao.pdf>>. Acesso em: 22/11/2019.
- MELLO, F.G. **O livro didático no sistema de ensino público do Brasil**. São Paulo: EBRAP, 1999.
- MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOLINA, M.C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar>>. Acesso em: 12/07/2019.

MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. Escola do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05/07/2019.

MOTA, M.E. **Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Escola Nacional Florestan Fernandes**: a construção da Educação do Campo no Brasil. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia- Área de concentração geografia e gestão do território) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16230>>. Acesso em: 20/11/2019.

MST. Como fazemos a escola de educação fundamental no MST. **Caderno de Educação n.º 9**, 1999. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 21/11/2019.

MST. **Curso de Pedagogia da Terra comemora 11 anos**. MST, 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/04/curso-de-pedagogia-da-terra-comemora11anos.html>>. Acesso em: 12/07/ 2018.

MST. Da educação infantil à universidade: A luta protagonizada pelos Sem Terra busca ressignificar a função social da educação. **Revista Sem Terra**, Edição Especial, 2014 p. 4-5. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(12\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(12).pdf)>. Acesso em: 23/07/2019.

MST. **Lutar**, construir reforma agrária popular foi o lema do congresso. In: **6º Congresso Nacional do MST**, Brasília, 10 a 14 de fevereiro. MST, 2014. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 21/11/2019.

MST. Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Reforma Agrária por justiça Social e Soberania Popular. In: **5º Congresso Nacional do MST**. Brasília, 2007.

MST. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação n.º 18**, São Paulo, 1991.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação n.º 18**. São Paulo. 1996. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-caderno-da-educa%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-08-%E2%80%93-princ%C3%ADpios-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-mst>>. Acesso em: 25/11/2019.

MST. Programa de formação para a cooperação e organização dos assentamentos. **Cartilha de Apoio 2**. 10 ed. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 2008.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 12/108/2019.
- OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial Ltda, 2001.
- PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.
- PEREIRA, E.T. **Formar à esquerda: processo de educação política no PT e na CUT, um estudo sobre a Fundação Nativo da Natividade**. São Paulo: Terras do Sonhar/Pulsar, 2006.
- PERIPOLLI, J.O. Um olhar sobre (o campo) – educação no/do campo: a questão das especificidades do ensino. **FAED**, v. 13, n. 13, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_13/artigo_13/51_62.pdf>. Acesso em: 19/11/2019.
- PETRY, D.G. **Análise dos assentamentos de Júlio de Castilho/RS: implicações sociais, ambientais e a qualidade de vida dos assentados**. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9424>>. Acesso em 23/11/2019.
- POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- RICCI, R. A crítica ao IDEB. Entrevista concedida a Luiz Henrique Mendes. **Jornal GGN**, 07 jul. 2010. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/politicas-sociais/educacao-politicas-sociais/a-critica-ao-ideb/>> Acesso em: 16/06/2019.
- ROCHA, E.N.; PASSOS, J.C.; CARVALHO, R.A. **Educação do campo: um olhar panorâmico**. 2013. Disponível em: <http://educampo.paraense.locasite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educacao_do_Campo.pdf>. Acesso em: 18/08/2018.
- RODRIGUES, F.C. Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000100027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28/11/ 2018.
- ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. 2009. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_d557abe62a7c72007328d838c497a127>. Acesso em: 22/07/2019.

SANTOS JÚNIOR, G.P. S. **Autor das fotos desta pesquisa.** Professor na Faculdade Santa Rita de Cássia. Atua como Técnico em Tecnologia da Informação no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Itumbiara. Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (2015), na área de Realidade Aumentada. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/3801143/gesmar-de-paula-santos-junior#academico>>. Acesso em: 22/11/2019.

SANTOS NETO, J.; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. Educação no campo em debate. In: SANTOS NETO, J.; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, B.V.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/criticadarazao.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019.

SANTOS, F.R. **Capitalismo, tecnocracia e educação: da utopia social saintsimoniana à economia neoliberal friedmaniana.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, F.R. **Políticas públicas de educação do/no campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO.** 2016. 106f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

SANTOS, F.R.; BEZERRA NETO, L. Políticas para a educação rural: da ausência à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, F.R.; ROTHEN, L.C. **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos.** São Carlos/SP: Pixel, 2016.

SANTOS, L. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. **Salto para o Futuro,** Currículo: Conhecimento e Cultura, Ano XIX, n. 1, abr. 2009.

SANTOS, W.L.; CARNEIRO, M.H.S. Livro didático de ciências: fonte de informação ou apostila de exercícios. **Contexto e Educação,** Ijuí, Ano 21, jul./dez. 2006.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortes & Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia,** v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, D. A Nova LDB. **Periódico Pro-Posições,** v. 1, n. 1, p. 7-13. Campinas, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1088/showToc>>. Acesso em: 28/12/ 2018.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 30 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, n. 40, v. 14, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> . Acesso em: 28 dez. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, A.S. **Acampados no “Carlos Marighella”**: um estudo sobre a formação da consciência política entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Pontal do Paranapanema/SP. 2002. 222f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/22532749/Acampados_no_Carlos_Marighella_Um_Estudo_sobre_a_Forma%C3%A7%C3%A3o_da_Consci%C3%Aancia_Pol%C3%ADtica_entre_Fam%C3%A9lias_do_Movimento_dos_Trabalhadores_Rurais_Sem_Terra_no_Pontal_do_Paranapanema_-_SP>. Acesso em 16/08/2019

SILVA, K.A.C.P.C. Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Líber Livro, 2012 a.

SILVA, K.A.C.P.C. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Líber Livro, 2012b.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M.K. **Memórias e narrativas dos moradores do bairro Afonso Pena e povoado do Sarandi, em Itumbiara, (GO), a partir da transição da cadeia pública da zona urbana para a zona rural**. 2014, 96f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16492/1/MemoriasNarrativasMoradores.pdf>>. Acesso em: 19/11/2109.

SOARES, T.M.; TEIXEIRA, L.H.G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>>. Acesso em: 17/08/2019.

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

SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação**, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 14/05/2019.

STEDILE, J.P; FERNANDES, B.M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- THOMPSON, E. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: THOMPSON, E. **Costumes em comum**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.
- TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- TORALES, M.A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político pedagógico. **REMEA - Revista do PPGEA/FURG**, Rio Grande do Sul, Volume Especial, mar. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3437/2064>>. Acesso em: 17/06/2019.
- UEM/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Oferta de curso de graduação em pedagogia - turma especial para educadores do campo**. Maringá, 2009.
- VALE, A. M. do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.
- VERDÉRIO, A. **A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2011. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/922>>. Acesso em: 17/07/2019.
- VIANA, M.L. Crítica à formação do pedagogo com respaldo na perspectiva do profissional reflexivo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 7, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/07/marta%20loula.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019.
- VOMERO, M.F. A voz do campo. **Revista Educação**. Ed. 207, 7 jul. 2014. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/a-voz-do-campo/>>. Acesso em: 12/06/2019.
- WERTHEIN, J. (Org.). **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.