

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Em Educação e
Docência**

Claudio Barbosa Ventura

FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO EM
GOVERNADOR VALADARES

Belo Horizonte

2016

Cláudio Ventura	Barbosa	FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO EM GOVERNADOR VALADARES	2016
--------------------	---------	---	------

Claudio Barbosa Ventura

FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO EM
GOVERNADOR VALADARES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional Ensino e Docência do Departamento de
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação

Linha de pesquisa: Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fatima Almeida Martins

Belo Horizonte

2016

V468c

T

Ventura, Claudio Barbosa, 1983-

Cartografias da formação continuada professores e professoras do campo no contexto da escola de tempo integral de Governador Valadares / Claudio Barbosa Ventura. - Belo Horizonte, 2016.

112 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Maria de fatima Almeida Martins.

Bibliografia : f. 80-112.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Escolas de tempo integral -- Teses. 4. Educação integral -- Teses. 5. Escolas rurais - - Teses. 6. Professores -- Formação -- Teses.

I. Título. II. Martins, Maria de fatima Almeida. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346



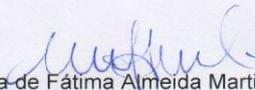
ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO CLÁUDIO BARBOSA VENTURA

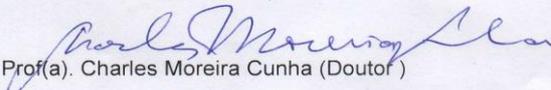
Realizou-se, no dia 02 de fevereiro de 2016, às 16:00 horas, Sala 02 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *Cartografias da formação continuada professores e professoras do campo no contexto da escola de tempo integral de Governador Valadares.*, apresentada por CLÁUDIO BARBOSA VENTURA, número de registro 2014664611, graduado no curso de GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria de Fátima Almeida Martins - Orientador (UFMG), Prof(a). Charles Moreira Cunha (UFMG), Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG).

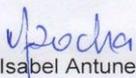
A Comissão considerou a dissertação:

- () Aprovada *com condições na apresentação de ajustes orientados pelo orientador.*
() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 02 de fevereiro de 2016.


Prof(a). Maria de Fátima Almeida Martins (Doutora)


Prof(a). Charles Moreira Cunha (Doutor)


Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha (Doutora)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, José Geraldo Ventura homem simples, tinha orgulho de ser da roça e de conhecer a cultura e as histórias do seu povo, e que agora foi contar seus causos ao Pai de toda a história lá no céu. Em especial à minha mãe Inês, que não sabendo ler foi a melhor educadora e nunca deixou de dispensar dedicação e apoio em todos os momentos difíceis. À minha irmã Katia, por sempre acreditar em mim mesmo quando eu mesmo não acreditava. Ao meu companheiro de vida Reginaldo Francisco por me amar, por se deixar ser amado por mim e por com serenidade sempre me ajudar nos Momentos difíceis.

Dedico este trabalho também a todos aqueles que me acolheram na Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, nas pessoas das professoras Dr. Maria Celeste Reis Fernandes e Elisabete Latorre agradeço a todos os companheiros com os quais partilhei, aprendi, amadureci...

Dedico aos meus companheiros da Educação do Campo, nas pessoas de Martinha Roseno e José de Assis. Quero agradecer a cada um da educação do campo professores, inspiradores e mestres; que aclararam na minha mente as memórias do campo ofuscadas pela fumaça da cidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa PROMESTRE , pela oportunidade de realização de trabalhos em minha área de pesquisa. Aos colegas do PROMESTRE pelo seu auxílio nas tarefas desenvolvidas durante o curso e apoio na revisão deste trabalho. A todos que acolheram e incentivaram e principalmente, agradeço a Deus, eterno semeador de sonhos e de esperança, que nos nutre e sustenta nas lidas da vida

EPÍGRAFE

“E o que é um professor, na ordem das coisas? Que tem o ensino a ver com o poder? Como podem as palavras se comparar com as armas? Por acaso a linguagem já destruiu e já construiu mundos?”

("Gabriela Cravo e Canela" citado por Rubem Alves, "Conversas com quem gosta de ensinar" Cortez, p. 27

RESUMO

Esse trabalho uma pesquisa versa sobre formação continuada realizada junto aos professores da Rede Municipal de Educação de Governador Valadares, Município localizado no leste de Minas Gerais. O trabalho teve como foco a formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação buscando compreender por meio de uma cartografia social os significados produzidos a respeito dessa formação pelos professores e professoras das escolas do campo. Possui uma perspectiva descritiva e avaliativa a medida que busca revelar a forma como os professores compreendem a formação que recebem. Como metodologias para obtenção dos resultados usamos a observação de campo e as entrevistas semi-estruturadas as quais foram analisadas tendo como base dentre outros autores Laurence Bardin, que nos forneceu base para uma análise de conteúdos. Acreditamos na importância dessa pesquisa, pois cremos que os resultados aqui expressos podem contribuir na elaboração de um programa formativo que condiga com a realidade de professores de escolas do campo de modo a alcançar maior qualidade educacional nesse território..

Palavras-chave: Escolas de campo. Desenvolvimento escolar. Professores. Realidade educativa, Educação do Campo.

RESUMEN

Esta investigación de papel en la educación continua mantenida con los maestros de la Red Municipal de Educación de Governador Valadares, municipio situado en el este de Minas Gerais. El trabajo se centró en la formación desarrollado por la Educación Municipal tratando de entender a través de una cartografía social de los significados producidos sobre este tipo de formación para los maestros y profesores de las escuelas de campo. Tiene un punto de vista descriptivo y valorativo en que pretende revelar cómo los maestros a entender la formación que reciben. Como métodos para la obtención de los resultados utilizamos la observación de campo y entrevistas semiestructuradas que fueron analizados basados en entre otros autores Laurence Bardin, que sirvió de base para un análisis de contenido. Creemos en la importancia de esta investigación porque creemos que los resultados expresados aquí pueden contribuir al desarrollo de un programa de formación que se ajuste a la realidad de los maestros de las escuelas de campo con el fin de lograr una mayor calidad de la educación de ese territorio

Palabras clave: escuelas de campo. desarrollo escolar. profesores. realidad educativa, Educação do Campo.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

FIGURA 1: Fluxo migratório na região de Governador Valadares	31
FIGURA 2 : Evolução demográfica de Governador Valadares.....	32
Figura 3: Quadro comparativo sobre concepções de formação continuada.....	49
Tabela 1 : Comparativo de população e situação socioeconômica.....	34
Tabela 2: Datas da criação dos distritos de Governador Valadares.....	33
Tabela 3 – Organização da implantação da ETI-GV.....	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPITULO I - Entrelaçamento pessoal com a pesquisa	18
CAPITULO 2 - Interlocuções entre conceitos de cartografia social e território.....	20
CAPITULO 3 - Território de pesquisa: Governador Valadares.....	26
3.1 Crescimento Urbano e esvaziamento do campo.....	29
CAPITULO 4 - O contexto escolar na rede Municipal de Governador Valadares.....	35
4-1 Estrutura e Organização da formação continuada na Secretaria Municipal de educação de Governador Valadares.....	39
4.2 Organização da Equipe de educação do campo.....	40
CAPITULO 5 - Opções conceituais a respeito da formação continuada.....	42
5.1 Trajetórias da formação docente.....	45
5.2 Formação continuada e ressignificação da prática docente do campo.....	49
CAPITULO 6 - Delineação do problema de pesquisa.....	52
CAPITULO 7 - Caminhos da pesquisa.....	55
7.1 Instrumentos que auxiliaram na pesquisa.....	57

7.2 – Procedimentos adotados.....	63
CAPITULO 8 - Desenhando caminhos: diálogos com os dados recolhidos.....	66
8.1 Percepções dos professores em relação a importância da formação continuada.....	68
8.2 Percepções dos professores sobre o planejamento docente.....	74
8.3 A questão dos processos grupais em educação.....	78
8.4 Formação enquanto possibilidade de construção e reconstrução da identidade docente.....	82
8.5 Concepções dos professores a respeito da Escola de tempo integral e da formação integral dos estudantes	87
8.6 Conquistas e desafios da formação continuada de educadores do campo.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96

INTRODUÇÃO

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias sempre “fora” e “entre”. Gilles Deleuze e Claire Parnet, Dialogues

Este trabalho visa apresentar uma cartografia, da formação continuada de professores do campo, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares no contexto da Escola de Tempo Integral. A proposta de pesquisa aqui apresentada traz em si a complexidade de três debates que se complementam e se interpelam: O debate sobre a educação do campo, sobre a formação docente e sobre a ampliação da jornada escolar. Longe de querer esgotar as discussões sobre o tema, este pretende refletir sobre como essas discussões tem se entrelaçado no solo da realidade do Município de Governador Valadares representado aqui pelas seguintes escolas: E. M. Bárbara Heliodora (Micropolo São José do Itapinoã); E. M. João Pereira (Micropolo Córrego dos Pereiras) Escola Municipal Realina Adelina Costa; E. M. Monteiro Lobato (Micropolo ¹Melquíades)

As escolas em tela, foram escolhidas por serem algumas das escolas mais dinâmicas da rede (segundo levantamento feito entre gestores), tendo características peculiaridades envolvimento entre a comunidade externa e a escola, a participação constante da escola em atividades pedagógicas propostas pela Rede e o ativismo de professores e pais em formações, sindicatos, fóruns e outros movimentos sociais. Além disso, essas escolas por sua localização tem professores que lecionam nas demais escolas e outros

¹ Micropolos é a forma de organização das escolas do campo adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares desde 2011, na intenção de promover a integração das escolas de uma mesma região.

espaços no meio rural, o que acabou sendo estratégico para construirmos uma visão mais abrangente para que pudéssemos mapear as concepções, avaliações e significados construídos, referentes a formação contínua no Município, podendo assim colaborar para a estruturação de um programa que corresponda as necessidades dos educadores do campo para que esses possam atender as necessidades específicas da população campesina. .

Afinal, o surgimento de novas concepções, novas pedagogias e novos termos relacionados à educação do campo, trouxe a necessidade de uma revisão de paradigmas na prática dos docentes de escolas em território campesino. Nessa senda, Arroyo (2004, p. 74) afirma que os professores precisam ampliar sua visão em relação aos alunos, compreendendo-os “Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”.

O trabalho pedagógico não deve mais ser realizado para a escola, mas com a escola e pelos seus sujeitos, de modo que se tornem cada vez mais artífices do seu processo de aprendizagem, por meio de experiências organizativas próprias que propiciem a valorização do processo de aprendizagem e, por conseguinte, a eficácia do mesmo, uma educação diferenciada, como nos diz Arroyo “mas que deve ser sobretudo Educação no sentido amplo de formação da pessoa humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos e das pessoas na realidade.” (ARROYO, 2002, p.23)

A Educação do campo é uma opção pedagógica e indissociavelmente política. Está profundamente ligada e voltada à inclusão e ao desenvolvimento social, pois é instrumento de ampliação do acesso da população do campo a todas as etapas da educação. Visa garantir padrões de qualidade social ao ensino público no campo brasileiro e pretende-se, além de assegurar às crianças e aos jovens o direito à educação básica, assegurar-lhes também o direito à permanência e à aprendizagem em escolas de qualidade.

Esses novos tempos de reflexão pressupõem mudanças de práticas, e nesse sentido, a necessidade de uma formação continuada específica para os

professores as escolas do campo, como tem sido reivindicada por professores, gestores e pela comunidade escolar.

Mas que formação continuada? Que instrumentos? Qual a materialidade dessa formação? Diversos autores como, ANDRÉ, 2000; CAVALCANTE, 2003; ARROYO, 2007; NETO, 2009, SILVA, COSTA e ROSA, 2011, BELLO e BUENO, 2012 tem se esforçado para colaborar na resposta a essas perguntas, e tantas outras que tem surgido. Entretanto, constata-se um número reduzido de publicações referentes ao tema da formação continuada de professores que atuam na educação do campo em contextos de escola de tempo integral.

Ao mesmo tempo em que se reflete sobre a formação continuada, é impossível não considerar a qualidade e mentalidade do professor formado. Muitos deles, não recebem formação para lidar com as especificidades da população campesina e desenvolvem uma prática pedagógica baseada em princípios urbanocêntricos². Estudos diversos como os de Gatti (2009), Leite (1999), Moura e Santos (2011); tem mostrado a separação entre os conteúdos da escola e os conteúdos da vida o que tem originado uma escola apática, sem identidades e que não atende as expectativas do indivíduos, ofertando-lhes apenas “pacotes educacionais” pré-fabricados. (LEITE, 1999)

É preciso reconhecer que o docente e sua formação desempenham também importante papel na construção dessa escola desagregadora, “a trajetória dos cursos de formação desloca-se da tutela político-estatal à tutela científico-curricular, que, de uma forma mais sutil, através de seus programas e reformas, vem instaurando controles crescentes sobre a profissão docente” (NOVOA, 1992, p.13). Nóvoa destaca que os cursos de formação docente têm insistido em uma formação tecnicista que, no dia-a-dia da prática educativa torna a docência ineficaz propagadora de teorias que não condizem com a prática cotidiana e não corroboram para a compreensão sobre as necessidades dos/das educados e das realidades nas quais estão inseridos. Rocha (2009), afirma a educação de qualidade que se deseja construir “precisa de um

² “Este termo se refere às transformações sócio-políticas, com base no capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial, que ocasionaram rupturas na sociedade campesina, entre elas alteração no processo educacional rural, urbanizando-o em função da nova ordem econômica”. (LEITE, 1999, p. 14).

profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade” (ROCHA, 2009, p. 41).

A Educação do Campo como afirmação de um projeto emancipatório precisa lançar mão de um profissional cujas ideologias, metodologias e práticas pedagógicas dialoguem com os ideais do movimento de Educação do Campo. Sobretudo, um profissional que faça a interação entre os saberes produzidos nas universidades e as vivências construídas pelos povos do campo, que valorize e conseqüentemente leve à valorização desse território e dos saberes construídos nele objetivando seu desenvolvimento sustentável.

A formação de uma sólida identidade do profissional docente do campo, mais que uma constatação de perfil, traduz uma proposta de construção, hajam vistas a profusão de ideias e a velocidade das mudanças de paradigmas da modernidade, por isso, a formação continuada incide diretamente na transformação do/a professor/a e de sua prática, na medida que possibilita a reflexão sobre a prática docente e a instrumentalização do mesmo.

Por meio da pesquisa, da reflexão, do constante contato com diferentes concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, cremos ser possível contribuir para mudanças nas práticas docentes, de modo que esse tome consciência de seu papel na formação Integral do sujeito pois, certamente, torna-se mais difícil mudanças nessa prática e no fazer pedagógico, se o/a docente não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências formativas e conhecer outras formas de ver e pensar a escola.

CAPITULO I

Entrelaçamento pessoal com a pesquisa

“Nunca perca de vista seu ponto de partida” Santa Clara de Assis

O primeiro estímulo a empreender essa pesquisa sobre Educação do Campo origina-se primeiramente no âmbito das relações afetivas que construí desde a infância e ao longo dos anos seguintes com o campo. minha família é de origem camponesa, de um povoadozinho chamado São Sebastião do Bugre, entre os Municípios de Governador Valadares-MG e Coroa-MG. Mudamos para a cidade quando eu ainda estava na primeira infância na busca por estudo e trabalho, contudo, nós sempre estávamos na “roça” ajudando meus avós nos cuidados com a terra. Essas idas e vindas ofereceram-me elementos significativos que colaboraram na construção da minha identidade pessoal e conseqüentemente profissional de muitas amizades e relações; algumas das quais mantenho ainda hoje.

Minha família nutre desde sempre uma religiosidade muito forte, o que nos proporcionou convivência e uma vivência muito forte e dentro das pastorais sociais da Igreja Católica Apostólica Romana e, sobretudo, junto às comunidades Eclesiais de Base, que mais tarde me levou a ingressar no Seminário Diocesano Nossa senhora Auxiliadora. Nessa época fui designado a acompanhar algumas comunidades do campo, no Município de Sardoá, as pastorais sociais, e os movimentos sociais do campo, sobretudo, junto à Comissão Pastoral da Terra.

No âmbito profissional, atuei como professor de geografia, na escola, E.M. Joao Dornellas. Interessante notar que por muito tempo essa escola foi considerada uma Escola do Campo pela SMED-GV, porém, a partir alguns

movimentos internos da Secretaria passaram a considerá-la escola urbana de forma arbitrária. Apesar de inserida no espaço considerado urbano, essa escola preserva um grande contingente de alunos advindos do campo. Esses alunos e suas famílias mantêm muitas atividades ligadas ao campo tais como plantações (mesmo que em espaço reduzido), festas religiosas (folia de reis) e [a Corrida de Argolinhas que já tornou-se evento tradicional na cidade.

Posteriormente fui convidado para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, atuando a equipe de formadores como “Técnico de Conteúdo Curricular em Geografia. Minha função era articular a formação continuada de professores de geografia, Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável (específicas para as escolas do campo), Educação afetivo-sexual e Ética e Cidadania, no meio urbano e no meio campesino. Essa nova função que assumi ampliou muito meus horizontes e minhas perspectivas relacionadas ao trabalho docente e as teorias do ensino e aprendizagem. Este foi um momento muito importante na minha carreira profissional, pois pude estreitar, começar a conhecer, compreender a educação do campo através das vivências dos docentes e dos gestores da Rede Municipal.

Nesse trabalho fizemos opção por focar no sujeito professor da escola de tempo integral de Governador Valadares e sua formação continuada. Tal opção advém da minha própria trajetória de trabalho primeiramente como docente e posteriormente como formador. Cremos que a educação em tempo integral sob a premissa de oferta de educação de qualidade pode atender aos anseios da população do campo por uma educação que colabore para formação do sujeito livre e consciente, porém pressupõe a formação de docentes que sejam capazes de compreender a escola do campo e os sujeitos do campo em sua totalidade daí a importância da formação continuada do professor tem nesse processo.

CAPITULO 2

Interloquções entre conceitos de cartografia social e território

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura de Sousa Santos

A cartografia social vem constituindo-se em uma técnica de pesquisa que possibilita por meio da articulação de saberes e conhecimentos, a produção de informações e conhecimentos sobre determinado território e sua realidade. Ao longo do projeto de pesquisa fomos percebendo a dinâmica do trabalho, pedia-nos essa estratégia, por prescindir de uma leitura dos espaços construídos e das subjetividades que envolvem essas construções.

Massey (2008) nos diz que a cartografia por meio de mapas, leva-nos a compreensão do espaço delineado, e que os mapas oferecem-nos elementos para a percepção das formas do espaço estabelecendo posições, tamanhos, enfim, elementos que se relacionam com a inercia própria da representação cartográfica.

Para prosseguirmos na reflexão sobre a cartografia social é preciso retomarmos brevemente a discussão sobre espaço, e nos posicionarmos em relação a ela. Ao longo do debate geográfico tem assumido diversas concepções. Destacamos aqui duas concepções do espaço geográfico, a primeira concebe o espaço como contenedor, essa concepção tradicional do espaço não logra protagonismo as relações ne estabelecidas já a concepção de espaço como espaço vivenciado enquanto espaço socialmente construído representa a cartografia social pois pressupõe as inter-relações dos sujeitos na construção desse espaço oferecendo protagonismo a esses. (LOBATÓN, 2009)

Lefebvre(apud Soja, 2000) apresenta-nos três definições de espaço: espaço percebido, corresponde a materialidade do espaço, espaço concebido, que diz respeito ao espaço mental e o espaço vivido que se refere as relações estabelecidas dentro do espaço e com ele. Lobatón, (2009) ao pensar esta perspectiva sugere que: “[...] en un espacio material o percibido, los objetos son facilmente cartografiados por medio de representaciones cartesianas, mientras que los otros dos espacios no necesariamente lo son” (p. 15).

Nesse trabalho a noção de cartografia, vislumbra a descrição não o espaço estagnado, mas sim da dinâmica de sua reconstrução e construção, desenhando os movimentos do sujeitos no território pois compreendemos que “há sempre conexões ainda a fazer, justaposições ainda a florescer em interações ou não, elos potenciais que podem jamais ser estabelecidos” (Massey, 2008, p.161,).

A cartografia social ampara-se na noção de território, entendido desde a sob a ótica da complexidade, como espaço socializado e “culturado”, que esta construído sob diferentes dimensões inter-relacionadas sob a perspectiva “lugar-território”, dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (HAESBART, 2004, p. 99). Para estes teóricos, os “territórios” se configuram a partir da fluidez na relação entre o que denominam agenciamentos maquínicos de corpos e de agenciamentos coletivos de enunciação³ (HAESBAERT, 2004, p. 124-125). A partir desse pressuposto, os seres humanos são atores que estabelecem e reestabelecem constantemente as relações entre si e com o espaço produzindo subjetividades.

Para a cartografia social a compreensão do conceito de território e suas discussões é de vital importância. Há uma certa semelhança entre os conceitos de espaço geográfico de Santos usado como sinônimo de território e a definição de Henri Lefebvre (1976), que assevera que:

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo

o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a produção das relações (sociais) de produção. (LEFREBVRE, 1976, p.34).

Raffestin (1980) em sua obra “Por uma Geografia do poder” esforça-se por clarificar esses conceitos dada sua importância para a ciência e pesquisa e afirma que:

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder. (p. 143)

O conceito de território assume uma complexidade tal que leva ao embate mesmo os dois grandes pensadores aqui citados. Território, em toda a sua polissemia, aqui brevemente demonstrada pode assumir diversas concepções dependendo da escola adotada. Percebe-se que o conceito de Raffestin contradiz a consideração de Santos quando diz que "A utilização do território pelo povo cria o espaço." (SANTOS, 1978, p. 189). Santos parte do território em si como algo dado, para a construção do espaço geográfico, Raffestin em direção oposta, parte da premissa que o espaço é algo dado, e este sendo apropriado transforma-se em território. Posteriormente o próprio Nilton Santos em “A Natureza do Espaço”, modifica seu conceito de território assumindo um pensamento que muito se assemelha ao de Raffestin, caracterizando território como espaço apropriado socialmente.

Compreendemos nesse trabalho, o território como espaço construído pelo tempo em um constante devir. É espaço e tempo que fluem e permanecem, semelhante a cada um de nós que somos espaço e tempo materializados num corpo. O conhecimento dos territórios tem como ponto de partida as vivências projetadas sobre ele, pois seus significados são

produzidos pelas subjetividades dos que os habitam, ou seja a capacidade que os seus habitantes tem de interferir sobre seus diversos aspectos, sejam físicos, econômicos e sociais,

“[...]e implica una redistribución del poder, pues esta gira en torno al equilibrio de poderes, entre el Estado – entidad que toma las decisiones – y los ciudadanos – la persona del común que, como sujeto pasivo, observa, mas no participa” (LOBATÓN, 2009, p. 16).

A produção da subjetividade esta intimamente relacionada ao espaço e as singularidades de cada espaço-território a partir das circunstancias, necessidades, relações que o permeiam. Essa subjetividade enquanto linguagem é polifônica como nos dizem Guatarri e Rolnik, apud Miranda (2000):

Seria conveniente definir de outro modo a noção de subjetividade renunciando totalmente à ideia de que a sociedade, os fenômenos de expressão social são a resultante de um simples aglomerado, de uma simples somatória de subjetividades individuais. Penso, ao contrário, que é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só as sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc. (p. 40)

Na maioria das vezes a ampla concepção de lugar nas investigações em corresponde praticamente àquilo que, sob o nome de “território”, trabalhamos no nosso contexto latino – em especial no latino-americano.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (DELEUZE, 2005, p.1)

Os cenários da intervenção social estão ligados aos diferentes territórios que os contém e são atravessados por marcas dos problemas sociais. Essas marcas de natureza objetiva ou subjetiva são passíveis de serem analisadas em suas diversas expressões a partir das cartografias sociais. A partir dos

processos de intervenção, são construídos diferentes diálogos entre as cartografias, os cenários e os territórios. Essas conexões levam as diferentes formas de produção das subjetividades. A subjetividade a partir dessa perspectiva, se constrói, desconstrói e reconstrói no processo de produção da própria cultura e na constante elaboração de significados que levam às intervenções sociais. “(...) é o produto de relações-entre, relações que são práticas materiais necessariamente embutidas que precisam ser efetivadas, ele está sempre num processo de devir, está sempre sendo feito – nunca está finalizado, nunca se encontra fechado (MASSEY, 2004, p.8)”.

Esse movimento oriundo da relação entre território e espaço é perceptível enquanto processo, da vida cotidiana, narrações que são geradas nos espaços de intervenção e suas diferentes formas de expressão dos aspectos sociais que possuem dentro dos canais formais ou informais.

A intervenção social ao ser ela mesma produtora de subjetividade aponta construções discursivas, que são formas de compreender ou de explicar de forma racionalizada as dinâmicas próprias do espaço, ou seja, o sujeito qualifica, julga, nomeia as realidades que o circundam, dentro de uma lógica que vai se construindo dentro a partir da relação dele com ele mesmo, com o outro, com o contexto, com o cenário, com o território e as cartografias sociais, dinâmica discursiva essa, que varia de acordo com tempo, contextos, ideologias assimiladas pelo sujeito em cada época.

“As épocas se distinguem pelas formas de fazer, isto é, pelas técnicas. Os sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução.”
(.....) Quanto ao espaço, o componente material é crescentemente formado do ‘natural’ ao ‘artificial’. Mas o número e a qualidade de artefatos varia. As áreas, os espaços, as regiões, os países passam a se distinguir em função da extensão e da densidade das substituição, neles, dos objetos naturais e dos objetos culturais, por objetos técnicos.” (Santos, 1997)

Nesse sentido, a noção de cartografia, permite-nos apresentar por diferentes recortes temáticos os argumentos, as subjetividades construídas no território de intervenção compreendendo-o a partir dos diferentes cenários que abarca. Destarte, vemos que a cartografia social, no modo como aqui é compreendida possibilita-nos inserção profunda no que ajuda-nos numa compreensão do mesmo que vai desde a produção da subjetividade até sua expressão nos cenários de intervenção social.

Massey (2008) nos diz que a cartografia por meio de mapas, leva-nos a compreensão do espaço delineado, e que os mapas oferecem-nos elementos para a percepção das formas do espaço estabelecendo posições, tamanhos, enfim, elementos que se relacionam com a inercia própria da representação cartográfica. Porém nesse trabalho a noção de cartografia, vislumbra não o espaço estagnado, mas sim a dinâmica de sua reconstrução e construção, desenhando os movimentos do sujeitos no território pois compreendemos que “há sempre conexões ainda a fazer, justaposições ainda a florescer em interações ou não, elos potenciais que podem jamais ser estabelecidos” (Massey, 2008, p.161,).

Propomos aqui, uma cartografia social que esta concatenada aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas, que tratando dos movimentos transformadores dos espaços vividos tais como: relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade traça um mapa, um perfil descritivo do território analisado. Essa, não se refere a no sentido estrito da palavra, como procedimentos rígidos e organizados dentro de uma logica normalizadora, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e continuidade.

CAPITULO 3

Território de pesquisa: Governador Valadares

[...] Eu fui ver um despejo [...] na beirada da Rio-Bahia [rodovia federal BR 116], de poeira ainda, terra, sabe? Era menino, colchão, galinha, cachorro, penico, cadeira, mulher... incrível! Caminhão passava e aquilo cobria de pó. Mais de 200 famílias. (PEREIRA apud FELIPE-SILVA, et. al. 2010).

Apesar de a região onde hoje se situa Governador Valadares ter iniciado de fato seu processo de colonização somente em meados do século XVII, já em 1573 registra-se a primeira tentativa de exploração da região com a chegada de Sebastião Fernandes Tourinho, enviado pela Coroa à Região no intuito de descobrir pedras preciosas. Segundo o historiador Local Professor Espindola(1998, p 32) “Nessa época, a faixa do território, localizada na porção leste, entre a área central mineradora e o litoral da Capitania do Espírito Santo, era conhecida como "Sertões do Rio Doce"..

À Sebastião Fernandes Tourinho seguiu-se Marcos de Azevedo, que alcançou terras que ainda não tinham sido alcançadas pelo primeiro. O Rio Roce que corta a cidade é um rio caudaloso e repleto de bancos de areia que dificultava a navegação de embarcações de grande porte, forçando assim o uso de canoas. Não obstante a dificuldade de navegação pelo rio era também um forte obstáculo a resistência dos índios botocudos, que habitavam a região e tinham fama de serem muito bravos e foram mesmo acusados de canibalismo, há que registrar que sobre essa última prática, não existem registros fidedignos.

O mesmo fator que motivou as primeiras expedições foi responsável pelo atraso de ocupação da região, sendo essa historicamente reconhecida como última região de Minas Gerais a ser ocupada. Tal fato deve-se ao temor de que, por meio do Rio Doce se contrabandeassem os minerais extraídos.

Somente com o esgotamento dos veios auríferos foi autorizada a ocupação da região. Para resolver a questão dos Botocudos Espindola (1994) relata que “ em 1808, foi declarada a "Guerra Ofensiva aos Botocudos", pela Carta Régia de 13 de maio. Os habitantes indígenas foram considerados inimigos e os soldados receberam ordens de os perseguir e eliminar a qualquer custo.” Tal medida deu origem ao primeira ocupação permanente, um entreposto militar onde assentou-se um dos quartéis da 1ª Divisão Militar do Rio Doce, uma das seis criadas ao longo do rio. O lugar levou o nome de Porto de Dom Emanuel, porém, segundo Espindola (1994) “O nome "Dom Manoel" ficou restrito ao uso oficial, pois desde os primeiros tempos a localidade ficou conhecida como porto da Figueira do Rio Doce ou simplesmente porto da Figueira.”(p.151)

Mesmo depois da Independência do Brasil ainda no final do século XIX a região ainda mantinha uma ocupação discreta, apenas com casebres aglutinados, Borges (1998). O povoado de Figueira sofreu grande transformação em meados de 1903 com a chegada da ferrovia Vitória-Minas, tal fator desencadeou a ocupação da região. Comerciantes e produtores circunvizinhos dirigiam-se à Figueira para comprar ou exportar produtos por meio da estrada de ferro, segundo Siman, (2008).

Já em 1938 Figueira consolida-se como referência na região vindo a emancipar-se quando passou a chamar-se Governador Valadares. A região é de localização geograficamente privilegiada. Sobre isso, Pereira (1980) diz que a cidade é

“Verdadeira boca de funil para quem demanda o mar pelo porto de Vitória vindo do quadrilátero ferrífero. Desfruta também da mesma situação para quem vai em busca da Guanabara ou São Paulo, partindo do Nordeste ou dos Gerais. No sentido leste-oeste estão os trilhos da 'Vitória a Minas [...]'. No outro sentido, norte-sul, está a Rio-

Bahia inteiramente asfaltada e também cortando ao meio toda a região. Ambas se cruzam exatamente em Governador Valadares que é a metrópole do Rio Doce.” (PEREIRA , 1980,p. 11):

A localização privilegiada no intercruzamento de estradas, fez que aumentasse o interesse pela região. Com o passar do tempo, a exploração e madeira de lei devastou grande área da região. Como essa se tornou cada vez mais escassa, deu-se na região o início das propriedades cujas principais atividades era a criação de gado. A maioria das propriedades na época eram minifúndios onde se praticava uma agricultura rudimentar; porém com a perspectiva da criação de gado, leiteiro ou de corte, cuja produção seria escoada de forma facilitada pela posição geográfica da cidade, deu-se um processo de grilagem, no qual fazendeiros expulsavam os posseiros tramando-lhes as terras a força e não raramente tomavam a vida dos que ofereciam alguma resistência. Borges (2004, p.45) analisando essa passagem da historia de Governador Valadares, nos diz:

“Impossibilitados de fazer do diálogo com o "outro" — com os grandes proprietários rurais e seus aliados — um recurso legítimo para sua independência no campo, restavam-lhes apenas três saídas. A primeira seria continuar no campo como assalariado e ser leal a seu patrão, já que a tradição autoritária dos setores latifundiários não permitiria o uso da voz para melhorar a situação do trabalhador dentro da propriedade alheia. A segunda opção seria deixar suas terras para novamente buscar outra área de fronteira agrícola e nela reiniciar a luta pela manutenção do modo camponês de viver. E, a terceira, seria deixar suas terras, recusar-se a se transformar em empregado rural e ir engrossar as filas do êxodo rural em busca de uma outra vida nas áreas urbanas.” (BORGES 2004, p.45)

Em nenhuma das opções o posseiro sairia ganhando, em todas elas ele estava fadado a perder sua identidade de homem do campo, seja pela ida a cidade onde o trabalho nas fabricas, madeireiras ou comercio o afastaria da perspectiva do trabalho no campo que passa pela busca do auto sustento e da subsistência; mas também é impregnado de valor cultural nos seus “modos de execução”, no seu valor comunitário e na sua perspectiva educadora; seja pela

submissão aos mandos dos latifundiários, que nutrindo uma visão capitalista e utilitarista da terra, em detrimento do seu valor simbólico empobrecem a vida no campo provocando um esvaziamento de seus significados.

Muitos empreenderam uma forte resistência ao processo de grilagem. Associaram-se a Sindicatos³ tanto do campo quanto do meio urbano, o que gerou o episódio da marcha de 1955 em Governador Valadares. Sobre esse episódio Espindola et al (2011 p. 16) nos diz que:

“Os conflitos locais entraram na pauta nacional pré-golpe militar, como se vê na proposta de resolução PRC-39, de 02 de março de 1964, do Deputado Federal Cunha Bueno, de criação da CPI para investigar as origens, natureza e profundidade da agitação reinante no meio rural, especificando na região de Governador Valadares, em Minas Gerais.”

3.1 Crescimento Urbano e esvaziamento do campo

O município de Valadares apresentou nas décadas 1950 e 1960 um índice do crescimento da população urbana de área 12,5% a.a e de crescimento da população rural superiores ao do estado (3,2% a.a). Esse crescimento vinha processo de grilagem que expulsava constantemente a população do campo para a cidade.

A economia do município, estava alicerçada em atividades extrativas minerais e na agropecuária. A segunda guerra mundial impulsionou economicamente o município através do beneficiamento da mica⁴ muscovita,

³ Em 1953 foi fundado o Sindicato Rural em Governador Valadares por Enedino Alves Machado, este sindicato desapareceu em 1958. (STM, processo 06/69, p. 31-32).

⁴ A mica é a denominação genérica de minerais do grupo dos filossilicatos, cujas variedades mais comuns do ponto de vista comercial são: muscovita (sericita), flogopita, lepidolita e vermiculita. Esses minerais são formados por átomos de silício, alumínio e oxigênio, intercalados por cátions (Na, K, Ca) e/ou ânions (Mg, Fe, Mn, Al, OH), que conferem propriedades físico-químicas específicas para cada tipo de mica. Possuem aspecto lamelar devido às suas estruturas cristalinas, caracterizadas pela alternância de camadas de tetraedros de Si (\pm Al) e O, intercaladas por cátions com fracas ligações químicas que permitem o desfolhamento do mineral em lâminas ou placas (folhas). A principal mica produzida no país é a muscovita do tipo mica em placa, geralmente subproduto da extração de feldspatos, caulim, quartzo ou minerais metálicos (tantalita) em pegmatitos Foi usada argamente na Segunda Guerra Mundial na composição de armamentps. Fonte: Disponível em

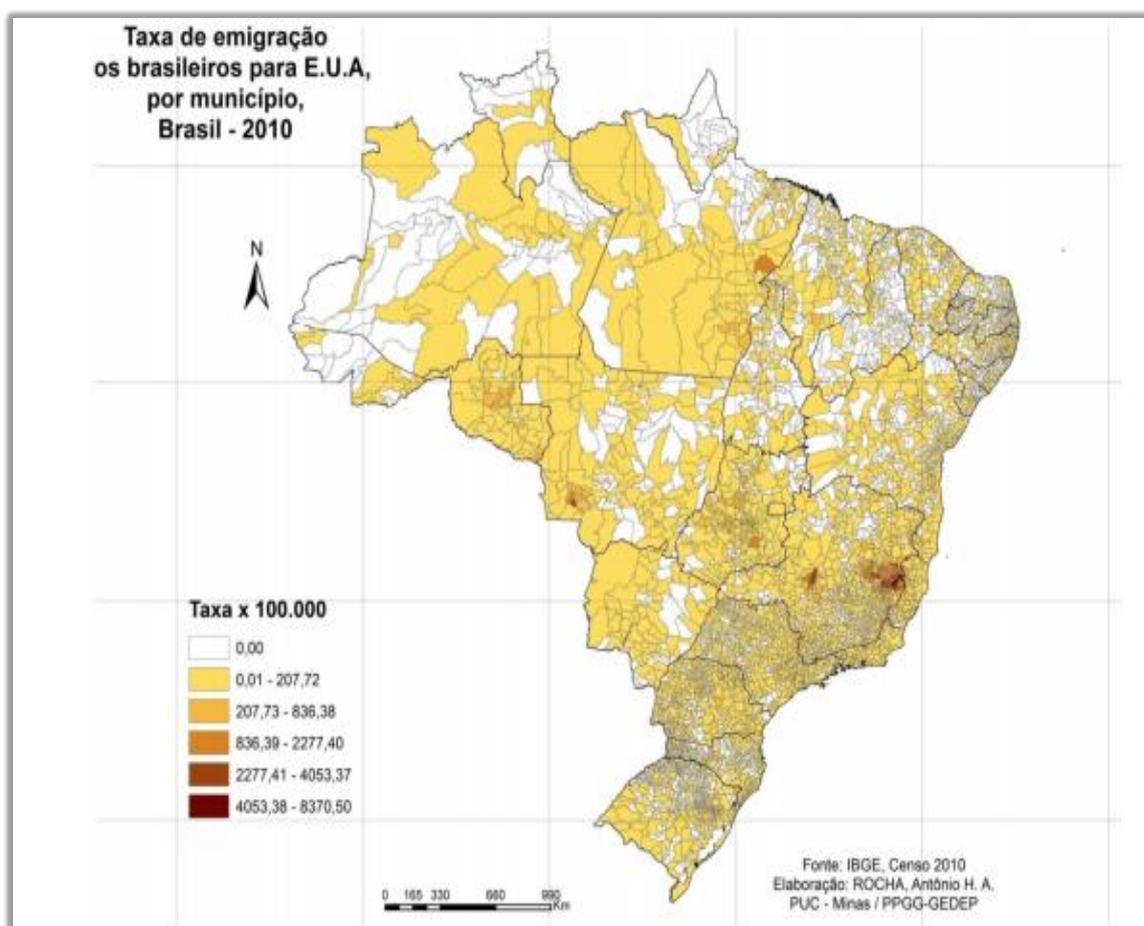
mineral usado na fabricação de armas de guerra que era vendida quase exclusivamente para os Estadunidenses. Esse foi o início do contato de valadarenses e estadunidenses. A partir desse contato começou a ser gerado o que mais tarde chamou-se de “o sonho americano” na Região.

A presença de estadunidenses na região propiciou algumas benesses e confortos aos comerciantes. Os estrangeiros cooperavam com as instituições locais, enriqueciam o comércio e muitas vezes pagavam em dólar pelos serviços prestados sem mesmo exigir o troco. Um relato coletado por Assis (1995), historiador local, conta desse fato:

“Naquela época, um dólar eram 19 cruzeiros. Eu engraxava um sapato a 1,50 cruzeiros. Eles, os americanos, davam um dólar e não pediam o troco, pediam para comprar cigarro ou jornal e não pegavam o troco, a gente pensava que o dólar era fácil de ganhar” (Hist. IV, 55 anos).

A partir da década de 1960 a demanda mundial por mica diminuiu significativamente, e toda a prosperidade vai-se embora junto com os estadunidenses. Ganha destaque no cenário econômico de então o comércio de gado leiteiro que absolve parte da mão de obra da cidade afirma Soares (1995) Aos que não tiveram sua mão de obra assimilada pelo comércio restou a opção da migração em busca do sonho americano. O ideal construído pelo contato com comerciantes estadunidenses de um país organizado, sério, que era “terra de oportunidades” impulsionou a partir da década de 1960 grupos cada vez maiores de Valadarenses a migrarem para os Estados Unidos, fluxo esse que manteve-se estável até fim da década de 1990. (Siqueira, 2008) e ainda é uma realidade vivenciada pela população Valadarense e da região como nos mostra o mapa do IBGE:

Figura 1 Fluxo Migratório na região de Governador Valadares



FONTE: IBGE, censo 2010. Elaborado por Rocha, Antonio H.A – PUC/Minas

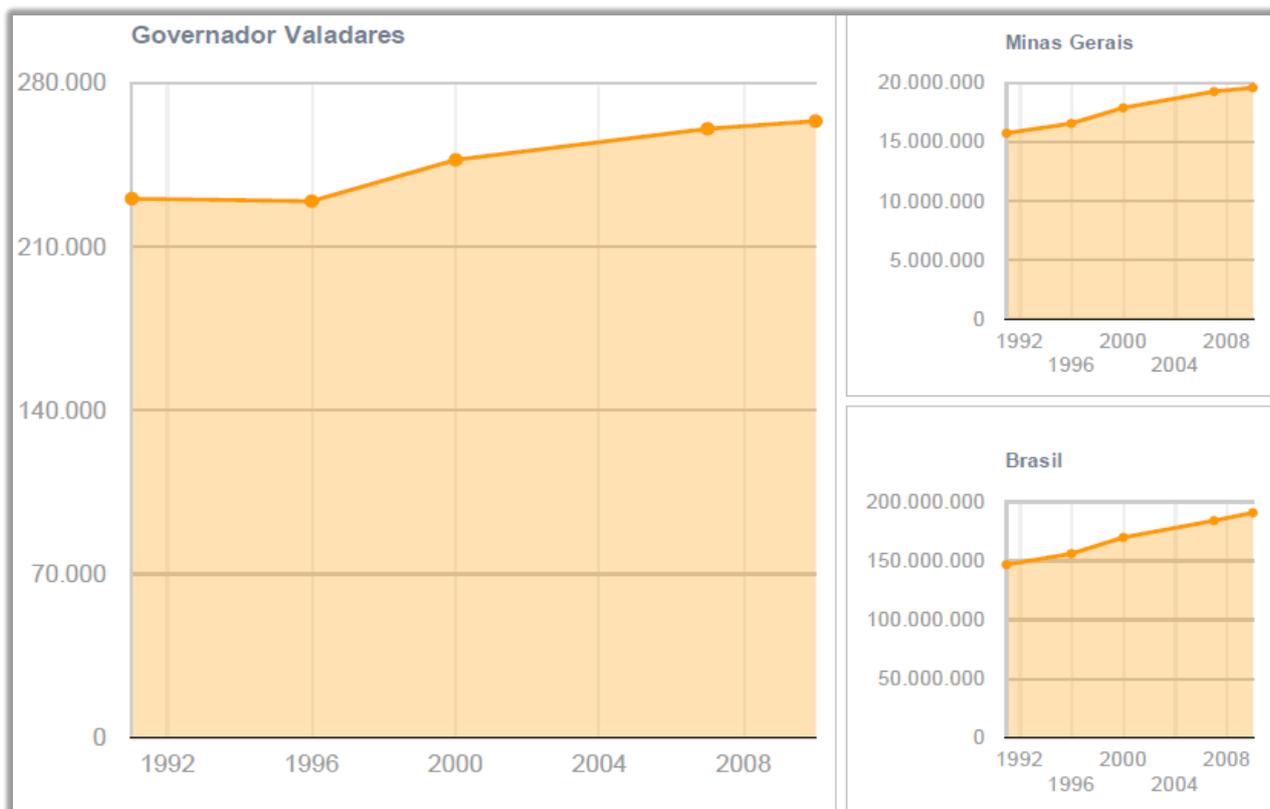
Em pesquisa feita pela UNIVALE sobre os destinos de migração da população rural, constatou-se que Estados Unidos da América concentram(82%), já países da Europa (12%) e o Canadá (6%) dos migrantes,

sendo a maioria de homens (CADERNO DO NEDER, Nº4, p. 8) .Nesse sentido, a migração é um importante meio de enfraquecimento da população rural a medida que retira do seio familiar homens jovens, que tem sua força de trabalho destinada a países estrangeiros.

[...] Valadares constituiu um polo que atraiu imigrantes de várias regiões do país em busca de melhores condições de vida. Nos anos 40 e 50 a migração fazia parte da experiência dos habitantes da cidade. Essas vivências, combinadas com as representações que faziam da América, são elementos que sugerem que em Governador Valadares criou-se uma cultura de migrar para o exterior. (SIQUEIRA, 2004, p. 5).

Nesse contexto de lutas, resistências e desistências que foi o homem do campo no município de Governador Valadares construiu sua experiência do e no campo. Historicamente a população do Município vem crescendo (GRAFICO 1), conta hoje com 263.689 habitantes.

GRAFICO I – EVOLUÇÃO DEMOGRAFICA DE GOVERNADOR VALADARES



Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007 e Censo Demográfico 2010;

Governador Valadares apresenta hoje uma zona rural bastante recortada, com 12 distritos, sendo eles: Alto de Santa Helena, Baguari, Brejaubina, Chonin, Chonin de Baixo, Derribadinha, Goiabal, Penha do Cassiano, Santo Antônio do Pontal, São José do Itapionã, São Vitor e Vila Nova Floresta. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007.

TABELA I – DATA DE CRIAÇÃO DOS DISTRITOS DE GOVERNADOR VALADARES

Distrito ²	Habitantes ²			Área (km ²) ²	Domicílios particulares ²	Data de criação ³
	Homens	Mulheres	Total			
Alto de Santa Helena	145	141	286	70,79	158	12 de dezembro de 1953
Baguari	944	1 014	1 958	84,481	785	12 de dezembro de 1953
Brejaubinha	1 195	1 133	2 328	185,05	893	17 de dezembro de 1938
Chonin	982	994	1 976	154,73	864	7 de setembro de 1923
Chonin de Baixo	611	658	1 269	76,67	503	14 de setembro de 1993
Derribadinha	97	63	173	62,23	80	12 de dezembro de 1953
Goiabal	618	626	1 244	68,7	464	9 de agosto de 1993
Penha do Cassiano	729	731	1 460	151,1	650	12 de dezembro de 1953
Santo Antônio do Pontal	824	811	1 635	187,51	662	9 de agosto de 1993
São José do Itapinoã	220	208	428	55,08	201	28 de setembro de 1993
São Vítor	794	774	1 568	368,9	675	12 de dezembro de 1953
Sede	116 713	130 347	247 060	632,88	89 484	23 de setembro de 1884
Vila Nova Floresta	1 365	939	2 304	75,22	742	5 de agosto de 1993

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st>. Visitado em 4 de agosto de 2015TA

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, mostrou que da totalidade de habitantes de Governador Valadares 253.300 são residentes na zona urbana e 10.389 na zona rural e mais, que há uma disparidade de rendimentos e condição social muito grande entre essas duas populações.

Tabela 1: Comparativo de população e situação socioeconômica

	Zona urbana de Governador Valadares	Zona rural de Governador Valadares
POPULAÇÃO RESIDENTE TOTAL 263.689	253,300	10.389
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Urbana	R\$ 500,00	R\$ 255,00
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio - Rural	R\$ 1.193,50	R\$ 2.228,33

FONTE: Senso demografia IBGE 2010

É esse contexto histórico-social aqui apresentado brevemente da da população do campo de governador Valadares. As marcas da expropriação de terras, de expropriação de direitos e de desarticulação de identidades pessoais e coletivas, persistem até hoje, porém há sempre sinais de ruptura com esse passado de repressão. Certamente a educação é instrumento para essa reconstrução, desde que seja uma educação pensada para esse povo, sendo assim instrumento para tornar o campo o que ele realmente é: “ território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência”(p.8)

CAPITULO 4

O contexto escolar na rede Municipal de Governador Valadares

“A escola gasta o tempo todo dos meninos pra ensinar matemática, geografia português. A gente não tem mais tempo de ensinar as coisas da roça”. (Sr Antonio do Carmo)

Em 2010, a ETI foi implanta como politica publica educacional do Município em todas as escolas (da cidade e do campo). A carga horaria de permanência dos alunos na escola foi ampliada para sete horas diárias, incluído o horário de almoço, tendo como desenho curricular disciplinas e oficinas desenvolvidas de forma integrada com a seguinte proposta:

A educação integral em escola de tempo integral propõe estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. Visa garantir aos valadarenses espaços que promovam a identidade cultural e o desenvolvimento sustentável da cidade; um ambiente que, ao ampliar o tempo, amplie também as oportunidades de aprendizagem para todos, diminuindo as diferenças e alterando, para melhor, a realidade que hoje nosso município vivencia. (GOVERNADOR VALADARES, Cad. 3.2010, p.4)

No momento da implantação, a Rede já vivenciava a organização escolar em Ciclos de Formação e Aprendizagem, desde 2003, essa organização contava com o: Ciclo da Infância, Ciclo da Pré-Adolescência e Ciclo da Adolescência, implantados, gradativamente, em toda rede municipal.

Para assessorar o processo de implantação da ETI-GV, a Secretaria Municipal de Educação, iniciou sua pesquisa e estudos sobre a ETI, em 2009, sob a coordenação do Prof. Rudá Ricci. Foi mobilizada um equipe interna da secretaria composta por representantes dos vários departamentos para conduzir o trabalho.

Optou-se por fazer a implantação da ETI-GV por meio de sete projetos estruturantes e organizou-se a equipe para estudar e desenvolver trabalhos relacionados aos projetos. Cada grupo pensou, passo a passo, a forma de implantação.

TABELA II – ORGANIZAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DA ETI - GV

PROJETOS	GERENTES
Escola em Tempo Integral	Elyzabeth Lopes Latorre
Educação Infantil	Márcia V. Xavier Borges
Reformulação Curricular	Elenilza Ingrácia da S. Rosa
Reorganização Jornada	Sindalva Torres Soares
Educação Especial/ Inclusiva	Leila Salgado de Paula
Educação do Campo	Nivalda Aparecida Gonçalves
EJA	Marcilene Maria da Silva Ferreira

FONTE: SMED-GV, Memorial da implantação da escola de tempo Integral. Ago 2013

Como o município estava então, entre as 10 cidades do Brasil com maior índice de vulnerabilidade juvenil, segundo dados de pesquisas sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), apresentados em 2009 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Ministério da Justiça, coordenada pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SAEDE), as escolas da rede foram contempladas com o Programa Mais Educação em um contínuo de aulas e oficinas alternadamente, conforme Almeida,(2013).

O documento norteador do currículo nas escolas de tempo Integral são os chamados “Cadernos da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares”. Esses cadernos, divididos em quatro volumes, pautam basicamente: a contextualização e a história da construção da ETI em governador Valadares, a organização curricular das escolas, e o agrupamento dos alunos em ciclos que consideram a faixa etária.

Nesse documento, optou-se por agrupar as disciplinas escolares nos chamados “eixos” no intuito de romper“ com o isolamento de cada disciplina”, pois como consta nos cadernos, esses eixos “ indicam caminho curricular que

vai ao encontro da educação integral.”(GOVERNADOR VALADARES IV,p.03). Os eixos ficaram assim nomeados e as disciplinas neles agrupadas:

Eixo Temático Identidade e Diversidade foram agrupadas as disciplinas e conteúdos: História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Educação Física.;(...) Eixo Temático Comunicação e Múltiplas Linguagens foram integradas as seguintes disciplinas e conteúdos: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática e Artes.(...) Eixo Sustentabilidade e Protagonismo encontram-se as disciplinas e conteúdos de: Ciências da Natureza e Geografia.. (GOVERNADOR VALADARES 2010, vol.IV,p.4)

Em 2009, quando a proposta começou a ganhar corpo e a organização para a implementação da mesma se efetivar, optou-se por elaborar os chamados Cadernos Pedagógicos, que norteariam a proposta pedagógica da ETI-GV, sendo concluídos em 2010.

O Caderno Temático 1 contém toda a fundamentação sobre a Escola em Tempo Integral: o histórico da realidade do município com suas necessidades, a jornada do professor, a forma como o currículo foi pensado, já com a ideia de passar de disciplinar para multidisciplinar, dividido em eixos temáticos que teriam a mesma carga horária, ou seja, o mesmo peso. FIGURA 1:A estrutura curricular da ETI-GV

Nesse movimento de implantação da ETI-GV ⁵ vários foram os momentos de discussão sobre a Educação do Campo, com a presença de professoras e professores do campo, equipe da SMED-GV ⁶ e representação de movimentos sociais do campo, bem como tentativas da Secretaria de organizar uma equipe específica do campo, porém, das as circunstâncias, não foi possível, inicialmente, a elaboração de uma proposta exclusiva para as escolas do campo, mas nos documentos da Secretaria de Educação, ‘percebem-se indícios de uma intencionalidade em fazê-lo a partir da adoção de algumas concepções, expressas no Caderno I onde lemos:

⁵ Escola de Tempo Integral de Governador Valadares

⁶ Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares

“ A Educação do Campo, entendida como sinal de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais, deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano.” (CADERNO I 2010, p 16)

Durante a escrita desses cadernos, não se consolidou uma política específica para as escolas do campo, porém foi garantida a intencionalidade da construção de um projeto para esses sujeitos e foram dados indícios de como a Escola de Tempo Integral deveria assentar-se em território campestre.

Adotar o tempo integral para todas as escolas do campo trouxe uma série de questões sobre as quais me debruço diariamente: Que significados os alunos do campo atribuem a essa escola? Há diálogo entre os conteúdos da escola a prática da vida? Que saberes esses alunos desenvolvem no meio escolar? A escola atende as expectativas estudantis dos alunos? Cooperava de fato para seu desenvolvimento sócio-cognitivo?

Dentro desse contexto de implementação da ETI, o “Relatório do projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretária Municipal de Educação de GOVAL – MG”, que apresenta resultados de pesquisa Avaliação e Monitoramento do Programa da ETI da SMED de GOVAL – MG, desenvolvida pelo grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)⁷.

O relatório mostra algumas das dificuldades no processo de implantação da ETI no Município. Na época da pesquisa, não foram consultadas as escolas do campo, porém nossa experiência e conhecimento do contexto, nos mostra que os problemas apontados pelo TEIA como a questão relativa ao espaço, a necessidade de estabelecer um maior diálogo com as comunidades locais e com as culturas juvenis são similares. A pesquisa faz alguns apontamentos sobre o que seriam possíveis soluções para que a escola em tempo integral realmente cumpra sua função social:

⁷Segundo o relatório relativo a esta investigação a pesquisa foi solicitada pela SMED de Governador Valadares junto ao MEC/SECAD e ao Grupo TEIAUFMG “para que ações de avaliação e monitoramento dos processos de implantação da ETI fossem desenvolvidas a partir de 2011” (RELATÓRIO , p. 06).

Pontuamos, assim que uma maior abertura da escola a comunidade, uma maior articulação com os territórios e com suas dinâmicas, poderiam contribuir para o dinamismo do Programa na perspectiva da Educação Integral e inclusive para o enfrentamento de algumas dificuldades, por exemplo, o diálogo com as culturas juvenis. (Relatório, 2011, p. 143).

4-1 Estrutura e Organização da formação continuada na Secretaria Municipal de educação de Governador Valadares

Na SMED-GV todas as escolas contam com pedagogos que atendem Micropolos⁸. O número varia entre um ou dois, há casos em que esse tem que dar assistência a mais de uma escola ou anexo, trabalho esse que se torna ainda mais difícil devido a distancia desses espaços em relação à sede.

Os pedagogos das escolas realizam frequentemente reuniões com os professores que acompanham, nas escolas, para planejamento, avaliação e formação. Essas reuniões são feitas tendo em vista a orientação das Pedagogas Analistas da SMED/GV, responsáveis pela formação e acompanhamento (por meio de acessórias) dos pedagogos escolares.

Todas as formações que ocorrem nas escolas e as formações oferecidas pela SMED/GV ocorrem tendo em vista as orientações dos chamados “Cadernos da ETI”, documento que orienta a organização curricular das escolas, agrupando os professores de acordo com os eixos temáticos, havendo inclusive um dia estabelecido para o estudo de cada eixo: terça: Comunicação e Múltiplas Linguagens, quarta: Identidade e diversidade e quinta: Sustentabilidade e Protagonismo

Alguns dos micropolos possuem escolas que atendem os alunos dos anos finais⁹ sendo essas escolas: E.M. Araripe Júnior (Micropolo Brejaubinha); E. M. João Pereira (Micropolo Córrego dos Pereiras); E.M. Antônio de Castro Pinto (Micropolo Goiabal); E. M. Bárbara Heliodora (Micropolo São José do Itapinoã) e E. M. Monteiro Lobato (Micropolo Melquíades).

⁸ Organização das escolas em grupos regionais adotada desde 2010 com a implantação do programa ETI-GV

⁹ Alunos do 5º ao 9º ano escolar, também chamado de Fundamental II

Além do pedagogo da escola, as instituições, também contam com o apoio do “Técnico em conteúdo Curricular¹⁰” que são professores dos conteúdos: Português, Matemática, Inglês, Artes, Música, Educação Física, História, Ensino Religioso, Geografia E Ciências; presentes no currículo da ETI, lotados na SMED/GV.

Os Técnicos em Conteúdo Curricular (TCCs), são os responsáveis, em termos de órgão central da educação do Município pela organização e execução da formação dos docentes de anos finais. Para tal, organizam-se em uma equipe com uma coordenação específica de formação que propõe a organização dos trabalhos, divisão de tarefas, momentos de estudo interno, reuniões avaliativas etc.

As formações seguem a organização dos eixos, apesar de os eixos proporem a interação entre as disciplinas e os conteúdos escolares, as formações ocorrem quase separadas por disciplinas, havendo interação ocasional entre professores de diferentes disciplinas escolares ou eixos.

A frequência das formações é bimestral. Os encontros são de oito horas, durante as quais os alunos são dispensados e os professores de todas as escolas do campo reúnem-se em um dos Micropolos para as formações.

4.2 Organização da Equipe de educação do campo

O ano de 2013, foi significativo para as discussões sobre a educação do campo em governador Valadares. Nesse ano a SMED/GV, a pedido, sobretudo dos movimentos sociais e de educadores e gestores das escolas do campo, reabriu a discussão pautando a construção de uma política pública específica para as escolas do campo. Para tal, foi convidada para estar na coordenação desse processo à professora Marta Helena Roseno, que foi participante da I Conferencia Nacional de Educação do Campo sendo ligada diretamente aos movimentos sociais do campo. Junto a ela constituiu-se uma equipe

¹⁰ Nesse texto será representada pela sigla TCC

multidisciplinar constituída por uma pedagoga do campo: Angélica Rosa, por duas pedagogas da educação infantil: Judithe Maria dos Anjos e por dois TCC's: Jose de Assis Claudino (professor de Historia) e Cláudio Barbosa Ventura (professor de Geografia).

Esse grupo ficou responsável por potencializar o dialogo entre os movimentos sociais, as escolas do campo e o órgão central da SMED/GV. Para tal foram organizadas visitas às comunidades presentes nos diversos distritos da cidade levando o debate sobre a educação do campo e foi formado um grupo de trabalho sobre a educação do campo. Como síntese do trabalho ao longo de 2013 foi feita a I Conferencia Municipal de Educação do Campo, que objetivou a colheita e construção de preposições que comporão as diretrizes para a educação do campo no Município de Governador Valadares. O trabalho desse grupo esta ainda em andamento, porém vem suscitando debates e projetos que visam dar respostas a diversos anseios dos educadores do campo.

CAPITULO 5

Opções conceituais a respeito da formação continuada

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2008, p. 90).

No Brasil, as experiências mais antigas de formação continuada datam da década de 1960, no Rio de Janeiro (ANDALÓ 1995, p.30), elas sofreram grandes mudanças advindas dos contextos nos quais se firmavam. Segundo Silva e Frade (1997) na década de 1970 com o advento da ditadura, a formação continuada foi pautada na “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola,”. (p. 33).

Com a abertura política e democrática a partir da década de 1980, houve um aumento da participação de professores na discussão dos processos formativos, o que possibilitou que a formação continuada se afastasse do seu viés tecnicista e passasse a propor uma discussão de sociedade e a buscar a construção do perfil de um profissional mais politizado e consciente de sua prática educadora e papel social(SILVA E FRADE, 1997).

O desenvolvimento do processo de globalização, no Brasil, perceptível sobretudo a partir da década de 1990, também influenciou os projetos de formação continuada. As novas tecnologias, a globalização cultural e a reestruturação das relações internacionais, passaram a exigir dos professores novos conhecimentos, habilidades e métodos que respondessem efetivamente às necessidades da época. Nesse período, os movimentos de professores têm grande papel, e passam a exigir, sobretudo que tanto a formação continuada quanto à formação inicial do docente fossem feitas pelas Universidades. (SILVA E FRADE 1997).

Prada (1997) elaborou um quadro explicativo com os diferentes termos usados ao longo do tempo para designar as formações posteriores à formação inicial.

Figura 3: Quadro comparativo sobre concepções de formação continuada

<i>Capacitação</i>	<i>Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.</i>
<i>Qualificação</i>	<i>Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.</i>
<i>Aperfeiçoamento</i>	<i>Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.</i>
<i>Reciclagem</i>	<i>Termo próprio de processos industriais e usualmente, referentes à recuperação do lixo.</i>
<i>Atualização</i>	<i>Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas Semelhantes à educação bancária.</i>
<i>Formação Continuada</i>	<i>Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.</i>
<i>Formação Permanente</i>	<i>Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa para que essa possa lidar apenas com os níveis da educação formal.</i>
<i>Especialização</i>	<i>É a realização de um curso superior sobre um tema específico.</i>
<i>Aprofundamento</i>	<i>Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.</i>
<i>Treinamento</i>	<i>Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.</i>
<i>Re-treinamento</i>	<i>Voltar a treinar o que já havia sido treinado.</i>
<i>Aprimoramento</i>	<i>Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.</i>
<i>Superação</i>	<i>Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação Universitária ou pós-graduação.</i>
<i>Desenvolvimento Profissional</i>	<i>Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do Professor</i>
<i>Profissionalização</i>	<i>Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título</i>

	<i>Ou diploma</i>
<i>Compensação</i>	<i>Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior</i>

Fonte: Prada (1997, p.88-9).

Esses projetos de formação vão recebendo diversos nomes ao longo do tempo, esses nomes, dotados de intencionalidades, traziam em si as perspectivas e objetivos dos que organizavam os projetos formativos. Historicamente as diferentes visões da escola e do docente, foram acompanhadas por diferentes projetos de formação inicial e formação continuada docente. Ribas (2000), afirma nesse sentido que as concepções e os projetos de formação docente construída historicamente estão permeados pela concepção de ser humano, de escola, de educação e de ensino perceptíveis nos currículos de cada época.

Libânio (1998) defende a formação continuada como ferramenta para levar o professor a uma ação reflexiva e progressiva consciência de sua prática docente. Behrens (1996, p. 24) assevera que *“na busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”*.

Para Gatti, (2008) formação continuada é tudo que possa oferecer oportunidade de ampliação conhecimentos e reflexão aprimorando assim a prática docente. A amplitude do termo abarca como formação continuada reuniões pedagógicas, fóruns, seminários, discussões entre pares congressos, seminários e outras formas de aprimoramento buscadas pelo próprio docente ou propostas pelas instituições ou Secretarias de Educação. Nessa pesquisa, adotamos como objeto de estudo os modelos de formação que se alicerçam no estabelecimento de políticas públicas para o desenvolvimento da profissão docente, como é o caso da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares que construiu uma proposta de formação continuada para seus professores.

Adotaremos o termo “formação continuada”. Essa é a nomenclatura utilizada na SMED/GV, nomenclatura essa em consonância com os pressupostos de educação permanente divulgados pela UNESCO como uma política mundial para a educação de adultos. Na classe docente, esse conceito foi assimilado como uma formação que não objetiva aquisição de um diploma,

mas como uma necessidade de aquisição de habilidades e conhecimentos para o exercício da profissão docente (PRADA 2010, P.365), cuja coerência requer segundo Menezes (2003,) *“uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas.”*(p. 317). Apesar dos diferentes entendimentos a esse respeito na SMED/GV, manteremos seu uso sem aprofundar reflexões sobre seu apossamento.

5.1 Trajetórias da formação docente

Primeiramente para pensar um projeto de formação continuada, é necessária uma profunda reflexão sobre a formação inicial dos docentes do campo (desconsiderando aqui a questão dos professores leigos, que é outra problemática). Para Nóvoa (1992), “a trajetória dos cursos de formação desloca-se da tutela político-estatal à tutela científico-curricular, que, de uma forma mais sutil, através de seus programas e reformas, vem instaurando controles crescentes sobre a profissão docente”. (referencia???)

Ele destaca que, de modo geral, os cursos de formação docente têm insistido em uma formação tecnicista que no dia-a-dia da prática educativa torna a docência ineficaz, propagadora de teorias que não condizem com a prática cotidiana e não corroboram com as necessidades dos educados e com as demandas das realidades em que estão inseridos.

A formação docente ocorre em uma trajetória construída a partir de interesses do contexto sociopolítico das exigências colocadas pela realidade social, da intencionalidade e da relevância dada ao processo educativo.

Historicamente, os currículos da formação docente foram influenciados pela ideologia do humanismo clássico. Tal pressuposto ao projetar uma sociedade naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos, trabalhadores braçais e intelectuais, logrou ao professor um papel de mero

transmissor de conhecimentos, que, desprovidos de perspectiva reflexiva e inovadora, colaborassem na manutenção da ordem vigente.

A partir dos anos 50, com a revolução industrial houve um processo de “inflação” dos grandes centros urbanos, como nos diz Santos (1994):

“O forte movimento de urbanização que se verifica a partir do fim da segunda guerra mundial é contemporâneo de um forte crescimento demográfico, resultado de uma natalidade elevada e de uma mortalidade em descenso, cujas essências são os progressos sanitários, a melhoria relativa nos padrões de vida e a própria urbanização.” (p. 31)

Com esse processo de urbanização, as classes foram cada vez mais aumentando em número e em diversidade. A heterogeneidade dessas classes trouxe novas reflexões sobre o sentido do trabalho docente. Esse novo contexto abalou a formação e a prática docente, cujos discursos e métodos já não respondiam a realidade. Vale dizer, a prática docente e suas exigências historicamente são as precursoras na mudança do *“modus docente”*.

De um modo geral, tem-se percebido que a educação ainda é profundamente homogeneizadora, que apesar de adotar o discurso de inclusão impõe sua prática desde o pressuposto de uma eugenia cultural que tende a atender a um determinado projeto de sociedade, neutralizando assim identidades e diversidades, reforçando a cultura dominante.

A visão moderna de sujeito e de cidadania ainda é extremamente generalizadora. Não considera esses sujeitos e seus diversos territórios, etnias, gêneros e as relações sociais e construções sociais traçadas neles.

Tal visão inspirou as políticas públicas de formação, que, lotadas de idealizações em relação à cidade, incentivaram práticas de adaptação dessas políticas às outras realidades e não priorizou mecanismos de construção políticas específicas para o campo, não pautadas em modelos urbanos. Essa

perspectiva tange não somente a formação de profissionais da educação, mas a da saúde, segurança, etc.

Pensando a formação de professores no âmbito das políticas públicas, Arroyo (2007) destaca que a cidade sempre foi referência de modelo de formação de professores e, mais que isso, um marco civilizatório ante o qual eram contrapostos os outros “*modus vivendi*”, considerados menos “civilizados” ou legítimos ante o modelo urbano.

A universalização da educação significou certamente um avanço. A educação começou a ser considerada um direito de todos e todas. Porém, isso não garantiu o reconhecimento das especificidades e das diferenças. “A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças.” (ARROYO, 2007, p. 4).

Os movimentos sociais vêm insistindo na construção de políticas públicas de formação que atendam as especificidades dos diversos nichos. Mais que isso, propõe uma reformulação dos princípios da construção dessas políticas, que primeiramente devem ser deslocados da ótica da concepção generalista de sujeito e cidadão, passando a considerar a diversidade ou as diversidades e que primem por uma construção coletiva, não “para” mas “com” os sujeitos sobre os quais incidem.

No caso específico da educação, necessária a clareza de uma proposta de formação inicial e formação continuada docente, profundamente enraizada nos contextos, situações expressões e demandas da população local que se coadune com e aponte para as necessidades da comunidade dirigindo reflexões e soluções que visem uma sociedade menos injusta e excludente.

A escola, além de alfabetizar e transmitir conhecimentos gerais, deve possibilitar ao educando a compreensão do meio em que vive [...]. As escolas devem adotar uma pedagogia popular e currículos em

consonância com a realidade [...] com ênfase para o resgate e valorização da sabedoria popular. (LACKI, 2005, p. 4).

Para Nóvoa (1995, p. 28), “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Sendo assim, faz-se necessário pensar uma formação permanente, institucionalizada, que assegure não só uma atualização de metodologias e conteúdos, mas que garanta a transformação da prática por meio de uma profunda reflexão sobre a profissão docente em escolas do campo.

Ao considerar as especificidades das escolas do campo, Rocha (2009) afirma que essa “precisa de um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.(p. 41)

O dia-a-dia docente põe em constante prova a formação recebida pelos professores e também pode oferecer apontamentos para possíveis elementos que devem ser inseridos no processo formativo desse profissional. Todo modelo formativo, que objetive um profissional bem sucedido, deve considerar, problematizar e absorver em seu currículo esses elementos evidenciados na prática diária. Nessa senda, Nóvoa (1995, p. 108) assevera que “hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”.

Certamente nenhum modelo de formação dará todas as respostas às demandas da prática docente, mas pode possibilitar instrumentos suficientes de modo a orientar esses profissionais nas tomadas de decisões e na “invenção das respostas” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

5.2 Formação continuada e ressignificação da prática docente do campo

Para se consolidar a afirmação de um projeto educacional libertário e emancipatório, a escola precisa lançar mão de um profissional cujas ideologias, metodologias e práticas pedagógicas dialoguem com os ideais do movimento de Educação do Campo. Sobretudo um profissional que faça a interação entre os saberes produzidos nas universidades e as vivências construídas pelos povos do campo, que valorize e conseqüentemente leve à valorização desse território e dos saberes construídos nele objetivando seu desenvolvimento sustentável.

O perfil do docente apresentado acima, mais que uma constatação, traduz uma proposta de construção haja vista a profusão de ideias e a velocidade das mudanças de construções e paradigmas da modernidade. Por isso a formação continuada incide diretamente na transformação do professor e de sua prática.

A escola é em si mesmo formadora. Os diversos espaços, eventos, palestras e seminários, além das relações interpessoais traçadas entre os pares e com outros docentes, são elementos que contribuem profundamente na formação permanente do professor. Há que se considerar, porém, que a formação não deve ocorrer de forma desconexa, pois sendo assim não causará mudança na prática docente e aumento na qualidade da educação. Uma formação contínua e consistente se pauta num planejamento detalhado, num trabalho sistemático e numa execução eficaz de tudo isso, dotado de certa flexibilidade de modo a atender as especificidades do público a que se dirige. É nesse contexto que a formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo (2004, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de

enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência mediante ações coletivas.

O princípio básico que deve nortear a prática formativa é preparar os profissionais da educação do campo para o exercício reflexivo da docência, para a inovação e cooperação. Uma formação que considere tais pressupostos certamente cooperará para que a escola torne-se “[...] uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Fica mais difícil para o professor do campo ressignificar sua prática, o seu fazer pedagógico e atualizar seus conteúdos e métodos se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, pesquisas, formas de ver e pensar a escola. Por meio da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, das quais os programas de formação continuada podem constituir-se importantes mediadores, é que a mudança se faz possível.

A atual complexidade de cenário educacional exige do professor um processo contínuo de atualização, sendo esse um imperativo que tem pautado as discussões dentro da universidade e das escolas, configurando-se muitas vezes numa exigência social.

A formação continuada do docente é importante não somente para a atualização de conteúdo e revisão de práticas como também incide diretamente na visão que este tem de si mesmo e de sua profissão, cooperando assim na construção das identidades docentes.

Ao se tratar da formação dos professores do campo, a formação continuada tem grande relevância devido à efervescência dos debates e da necessidade de fortalecimento da identidade dos professores do campo. Ela faz a ponte entre a construção da identidade do educador, que se formaliza no

dia-a-dia do trabalho docente na interação com seus pares, e a relação com os discentes.

Para uma educação de qualidade no campo há um conjunto de elementos que precisam ser revistos, tais como: programas e políticas educacionais; condições materiais de trabalho; salário, organização do trabalho pedagógico, etc. Candau (1997) destaca três aspectos indispensáveis para o Processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Ou seja a formação precisa partir da realidade do cotidiano docente, valorizar os saberes docentes e problematizar a sua prática.

CAPITULO 6

Delineação do problema de pesquisa

“Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.” Gilles Deleuze

Tal qual as escolas urbanas, as escolas do campo do Município, funcionam assim, em tempo integral. No movimento de implantação da ETI iniciado em 2010 vários foram os momentos de discussão sobre a Educação do Campo, com a presença de professoras e professores do campo, equipe da SMED e representação de movimentos sociais do campo, bem como tentativas da Secretaria de organizar uma equipe específica do campo, porém, das as circunstâncias, não foi possível, inicialmente, a elaboração de uma proposta exclusiva para as escolas do campo, mas nos documentos da Secretaria de Educação, percebe-se indícios de uma intencionalidade em fazê-lo a partir da adoção de algumas concepções, expressas no Caderno I onde lemos:

“ A Educação do Campo, entendida como sinal de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais, deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano.” (CADERNO I 2010, p 16)

Os problemas da educação certamente não se localizam apenas no campo, porém, é mais grave nesse território, devido a forma com que os governos têm tratado essa parcela da população dando-lhes apenas resíduos de políticas compensatórias, paliativas; programas e projetos emergenciais, e muitas vezes disseminou um discurso de cidadania e de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade; negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. O projeto de educação no campo em Governador Valadares, segundo os “Cadernos da ETI” tem como objetivo ser resposta a essas questões apontando soluções a partir da Educação do campo, para que essa forme sujeitos conscientes possibilitando aos estudantes:

I – Identificar as possibilidades de desenvolvimento comunitário e local, para a melhoria da qualidade de vida, favorecendo a permanência do

homem no campo. II – Assegurar aos alunos o acesso ao saber e o seu desenvolvimento integral em todas as dimensões (social, cultural, econômica, espiritual, artística, etc.). III – A construção, pelo aluno, de sua autonomia para decidir, fazer escolhas, viver e conviver como cidadão, no campo e no mundo. (CADERNO 1, p.19)

Sendo assim, a escola do campo deve ser um organismo disseminador e construtor de conhecimento, mas não um conhecimento artificial, ou pautado nos parâmetros urbanos, meramente informativo; mas um conhecimento que atenda as demandas da comunidade, sendo um veículo fundamental para a melhoria da qualidade de vida, construindo um projeto de inclusão social para o homem da terra, sendo esse um dos pontos vitais nas pautas de reivindicações dos diversos movimentos sociais do campo, pois como nos diz Souza (2010) os coletivos de sujeitos do campo “buscam possibilidades de transformação da própria realidade e adensam as discussões sobre o projeto político-popular que se quer para o país”(p. 93). Tudo isso colaborará certamente para que o educando se sinta valorizado e projete na sua vivência comunitária um novo caminho para o desenvolvimento do campo, o desenvolvimento sustentável.

Nessas experiências de vivência pessoal e profissional algumas inquietações foram suscitadas e hoje o principal questionamento é sobre: Como formar os educadores do campo para que compreendam a especificidade da educação do campo? Como construir na escola do campo, uma prática educativa que de fato corresponda as particularidades dessa população? Como o programa formativo desenvolvido pela secretaria tem sido assimilado pelos docentes? Que saberes, concepções ele tem construído a partir das formações desenvolvidas pela equipe da Secretaria Municipal de educação?

Esses questionamentos formaram inicialmente a base para o meu projeto de pesquisa, me ajudaram a escolher o mestrado profissional, por aliar à pesquisa acadêmica, a prática da elaboração de propostas concretas . Escolhi a Linha de pesquisa: Educação do campo, porque esta toca minha prática diárias e me possibilita desenvolver respostas concretas aos

questionamentos suscitados no meu dia-a-dia como formador de educadores do campo.

Posteriormente passei a uma revisão bibliográfica, na busca de aprofundar o tema e delimitar o meu problema de pesquisa. Percebi que ainda não é muito volumosa a literatura sobre formação continuada de educadores do campo. Surgiram muitas dúvidas, aprofundei muitos questionamentos, refiz alguns deixei outros e por fim compreendi que o objeto dessa pesquisa seria conhecer, a partir do ponto de vista dos professores e professoras do campo, as relações estabelecidas com a formação continuada na Rede Municipal de Governador Valadares e os significados que constroem a partir dessa experiência formativa. Quando conseguimos desenhar bem o problema de pesquisa definimos os objetivos da investigação que seriam discutir a relação dos professores com a formação continuada e os significados que esses iam construindo ao longo do processo.

CAPITULO 7

Caminhos da pesquisa

o diálogo e o conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes. Gadotti, Freire e Guimarães (1985, p.9)

Tínhamos problemas, muitas perguntas e uma duvida primordial: a quem perguntar? Por isso, fomos estabelecendo critérios para perceber de onde poderiam vir as melhores e mais significativas respostas. Inicialmente queríamos abranger todas as escolas do campo de Governador Valadares que atendam os anos finais do ensino fundamental, pois queríamos ter a visão geral dos diversos territórios e realidades camponesas, temos escolas do campo a mais de 60km da sede do Município. Para ter uma visão mais geral aplicamos um questionário fechado, objetivando apenas levantamento de perfil (ANEXO). Esse questionário foi aplicado a cerca de 30 professores do campo.

Tendo aplicado esse questionário traçamos um perfil dos professores. Percebemos que a maioria deles trabalha em mais de uma escola do campo, alguns chegando a trabalhar em quatro escolas. Tendo em vista o já exposto anteriormente percebemos que dada a complexidade da pesquisa, para ter uma visão abrangedora resolvemos escolher algumas escolas, sendo as selecionadas a E. M. Bárbara Heliodora (Micropolo São José do Itapinoã); E. M. João Pereira (Micropolo Córrego dos Pereiras) Escola Municipal Realina Adelina Costa; E. M. Monteiro Lobato (Micropoloelquíades). Essas escolas possuem profissionais com perfil que atende a pesquisa, ou seja:

- Estão à pelo menos três anos na rede: optamos por fixar três anos de participação na mesma para a participação. Foi consenso que esse período

seria o ideal para que as pessoas pudessem expressar com propriedade uma visão sobre a formação continuada.

- Lecionam em escolas do campo.
- Lecionam conteúdos do CBC: A saber: Matemática, Português, Ciências, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, História, Inglês e Ensino Religioso, e formamos nosso grupo com 9 professores tendo cuidado de ter nesse grupo representantes de cada eixo.
- Dispõe a participar da pesquisa livremente.

A equipe gestora dessas escolas interessou-se pela pesquisa facilitando e mediando o contato com o grupo. Os professores que lecionam nessas escolas lecionam também nas outras escolas aqui não mencionadas, tornando-as estratégicas no sentido de oferecerem uma visão mais ampla das escolas do campo da Rede.

Inserimo-nos nessas escolas. O grupo que atendia os critérios estabelecidos por nós era de 9 professores. Fizemos processo de observação participante, visitando cada instituição e as salas de aula e participando de reuniões formativas, administrativas e festivas da escola.

Os sujeitos da pesquisa e as escolas não tiveram seus nomes expostos nesse trabalho, tendo-os associados a binômio composto respectivamente por um número e uma letra. O número representa o nome da escola e a Letra o nome do professor. Esse código está mantido em sigilo em arquivo sob posse do orientador e do pesquisador. Dessa forma, nesse trabalho, ao citarmos fala de professores usaremos o código conforme o exemplo:

PROFESSOR 1A:

Onde:

1:Representa a escola na qual leciona

A:Representa o nome do professor

A participação dos docentes não foi compulsória, ficando livre a adesão ou não ao projeto. Houve muito cuidado na hora de convidar os professores para a participação na pesquisa, haja visto que o pesquisador integrava a equipe formativa da SMED-GV, por isso ao visitar cada escola buscou-se criar uma atmosfera de confiança de modo que não se sentissem pressionados a participar e também não se sentissem tolhidos ao responder as questões propostas. Nesse sentido não houve problemas, devido a proximidade com os professores, construída durante as conferências de Educação do Campo organizadas nas próprias comunidades deles.

Os professores que participaram, mostraram-se receptivos e abertos a colaborar com o trabalho, à medida que compreenderam a importância deste trabalho para a reestruturação do processo formativo para o campo da SMED-GV e também para a progressão nos estudos do pesquisador.

Destacamos que o número dos sujeitos se orientou pelo critério definido por Anselm Strauss (cf. Weller 2006; 2011) como “amostra teórica” (theoretical sampling), onde, “o critério de seleção não tem objetivo de ser estatisticamente representativo, mas sim a formação de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema” (WELLER, 2011, p. 59). Assim, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi sendo definida ao longo do desenvolvimento do trabalho de forma consecutiva e cumulativa.

7.1 Instrumentos que auxiliaram na pesquisa

Para coletarmos e elaborarmos os dados foram empregados os seguintes recursos: questionários fechados para levantamento de perfil, pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas, e observação participante.

A triangulação dos instrumentos de pesquisa possibilitou-nos ampliar nossa visão sobre os significados que os professores do campo de anos finais do Município de Governador Valadarenses aprofundar a compreensão do

problema de pesquisa. Expressamos a seguir nosso entendimento e compreensão em relação a esses instrumentos.

Para levantar preliminarmente o perfil dos professores e melhor organizarmos nosso trabalho, optamos por trabalhar inicialmente com um questionário fechado. Dividimos o questionário em três partes: na primeira parte, chamamos de “Informações gerais” solicitamos informações gerais como idade, endereço etc; na segunda parte que chamamos de “Informações acadêmicas e formação continuada” solicitamos que nos informassem tempo de participação na formação ou se haviam participado de outros cursos de formação continuada além dos oferecidos pela SMED-GV; e por fim na terceira parte do questionário que chamamos de “Informação profissional” solicitamos informações como tempo de magistério, tempo de permanência na escola,

Passamos posteriormente às entrevistas. São muitos os autores que tem se ocupado em aclarar concepções em relação a entrevista semi-estruturada de modo a concedê-la maior rigor metodológico. Para essa pesquisa nossa compreensão baseou-se nos estudos: (NOGUEIRA, 1968; BUGEDA, 1974; ANDER-EGG, 1976; BLEGER, 1980; QUEIROZ, 1983; TRIVIÑOS, 1987, MANZINI, 1990/1991; DIAS & OMOTE, 1995).

Buscamos formular e planejar perguntas que nos ajudassem a reconstruir a realidade tal como a percebem os sujeitos da pesquisa. Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semi-estruturada. Não tem como objetivo provar hipóteses nem medir efeitos, mas fundamentalmente pretende descrever o que ocorre ao redor, entender os fenômenos sociais e por isso é comum que as hipóteses surjam durante a investigação. O contexto cultural é muito importante, pois nos fornece dados para compreender os sentidos e a profundidade das respostas.

Ao contrario da pesquisa quantitativa, essa não requer uma exaustiva análise de números e formulações estatísticas, mas sim uma linguagem conceitual e metafórica. No lugar de tentar obter resultados para generalizar as

informações obtidas por meio de uma quantidade significativa de dados recolhidos, a investigação qualitativa tenta captar o conteúdo das experiências e significados que se dão em um único caso concretizando resultados.

Valorizam-se aqui conceitos amplos, por vezes não mensurais advindos da visão do participante “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Por isso desenvolve-se num processo flexível baseados em modelos de correlação de dados como: observação, descrição e diálogos sobre as questões abertas.

A entrevista permitiu uma aproximação dos professores do campo e da realidade que os cerca. O investigador deve enquanto faz as perguntas capturar impressões sensoriais e estados de animo, enriquecendo a informação e facilitando chegar aos objetivos propostos.

Confeccionamos um roteiro, de 15 questões, que foi discutido com a orientadora. Conforme indica Manzini (1990/1991, p. 154), o roteiro estava focado entorno da problemática da pesquisa com questões inerentes a elas e completamente aberto a interação e intervenções dos sujeitos da pesquisa que poderiam a qualquer momento não responder ou acrescentar alguma questão ou informação.

Houve o cuidado com a elaboração de cada pergunta, por isso observamos o indicado por Triviños (1987, p. 151) divide as perguntas em categorias:

1) Perguntas que expressem consequências como, por exemplo, “Você sente que a formação tem aumentado as exigências tanto internas quanto externas em relação a sua prática docente?”

2) Perguntas avaliativas, do tipo, “ Você considera importante a formação continuada? Por que?”

3) questões hipotéticas, como, “ Se você pudesse organizar um programa formativo para a SMED-GV. Você seguiria o modelo que temos? Que mudanças proporia?”

4) perguntas categoriais, como “Os conteúdos das formações contemplam temas mais ligados a conteúdos estratégias de ensino, tem privilegiado mais aspectos de reflexão da pratica docente ou você percebe um equilíbrio entre uma coisa e outra?”

O autor ainda ressalta que as categorias de perguntas não podem ser fechadas, mas devem ampliar nossos horizontes de analise no campo de pesquisa. Nesse trabalho também incluímos perguntas do tipo auto avaliativa tal como “Você conseguiria destacar algum aspecto da sua pratica docente que tenha mudado a partir de reflexões feitas durante os encontros formativos?” e avaliativas como, por exemplo, “Você considera que, as condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, espaço físico, etc. interferem na qualidade do seu trabalho?”

O caminho que aqui apresentamos na construção dessa pesquisa, apresenta algumas características de uma etnografia. Podemos assim dizer que essa nem foi uma escolha nossa a priori, mas sim um encaminhamento natural da pesquisa e sua temática que foi nos levando a essa abordagem. As leituras de autores como ANDRÉ, (1995; 1997a; 1997b), nos fez compreender que o cotidiano da escola deve ser levado em conta, pois faz parte de um contexto repleto de significados, que por sua vez estão inseridos no universo cultural.

Percebemos que compreender os significados, construídos pelos professores, demanda necessariamente a inserção em seu cotidiano formativo e de docência. Heller (1972, 1977, 1989), privilegia o estudo do cotidiano, por entender que o ser humano está naturalmente inserido nele e que é no cotidiano que sua vida desenvolve por meio das relações que traça com seu grupo naturalmente. Para essa autora:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias. (HELLER, 1989, p.17)

Para André (1995, p. 28), a pesquisa etnográfica em educação ocupa-se de entender o processo educativo, extraindo os significados construídos no cotidiano. Tradicionalmente a pesquisa etnográfica esta ligada ao campo da antropologia. Sirota (1994), aponta que a partir da década de 1950, a análise etnográfica associada a educação, trouxe grande inovação as pesquisas acadêmicas.

Suas raízes antropológicas dão à pesquisa etnográfica a exigência de um intenso período de observação feito com toda minúcia e rigor metodológico. Porém, tem sido feitas necessárias adaptações da etnografia à educação que por meio de técnicas como a entrevista, observação participante e a análise documental com tempo reduzido, viabilizam o processo de pesquisa.

O uso da etnografia não torna o pesquisador um antropólogo nem a pesquisa uma etnografia necessariamente, mas possibilita o conhecimento dos significados construídos culturalmente nos grupos sociais. Ao analisar esse dialogo entre educação e antropologia e a contribuição desta ultima, Dauster (2007, p. 31-32) assevera que:

A discussão em torno do conceito antropológico da cultura é gerada de transformações do olhar, pois instiga o abandono de estereótipos, conduz à desnaturalização de fenômenos, na medida em que eles passam a ser vistos como histórica e socialmente construídos, além de observados nas suas possíveis diferenças culturais. Isto não impede, entretanto, que sejam observadas as similitudes simbólicas entre os mesmos. As limitações das visões etnocêntricas são descobertas em confronto com o "olhar" relativizador e a busca do ponto de vista do universo social nos seus termos.

Uma das formas de realização da pesquisa etnográfica é a observação. Neste tipo de metodologia de pesquisa, a presença do observador passa a ser constante e ele passa a fazer parte do grupo, tornando-se parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos e compartilhando do seu cotidiano. As observações podem ser não-estruturadas, ou semiestruturadas.

Assim, percebemos que, para a realização desse tipo de pesquisa, há necessidades de algumas habilidades por parte do pesquisador, que se resumem em estabelecer relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, estar sempre disposto a ouvir, formular novas indagações, se familiarizar com o contexto, ser flexível para as devidas adaptações quando se fazem necessárias, ser paciente, tolerar ambiguidades, trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirar confiança, ter autodisciplina, ser sensível aos outros e a si mesmo, guardar confidencialmente algumas informações e realizar ações de aceitação do grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2001b; LUDKE ; ANDRÉ, 1986).

Destacamos, entretanto, que não é nosso objetivo realizar uma pesquisa etnográfica pura, mas que usamos uma abordagem crítico dialética com alguns traços de uma pesquisa etnografia. O fato de não ser essa pesquisa proeminentemente etnográfica não nos levou a reduzir a etnografia a uma técnica de pesquisa, pelo contrário ofereceu-nos uma base teórico metodológica que se tornou um dos sustentáculos deste estudo.

Na amplitude do campo de investigação a observação pode ser entendida ora como técnica ora como método. Apesar de haver pontos de intercessão entre o método e a técnica, há uma diferença. Segundo GALLIANO (1986), todas as acepções da palavra “método” listadas nos dicionários provem do grego *methodos* - que significa “caminho para chegar a um fim”. Já GOLDENBERG (1997) define o método como a “observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de passos, orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não-revelados”. Segundo LAKATOS e MARCONI (1999), tanto métodos quanto técnicas de pesquisa devem adequar-se ao

problema a ser estudado, às hipóteses levantadas, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato. Dependerão do objeto da pesquisa, dos recursos financeiros, da equipe humana e de outros elementos da investigação. Já para que é essencial entre os dois: o método corresponde a um tipo determinado e investigação (por exemplo pesquisa quantitativa ou qualitativa) , já a técnica pode ser aplicada em qualquer área , independente do tipo de investigação. Nesse sentido, optamos nesse trabalho para fins de esclarecimento definir a observação participante como uma técnica que mediante a aplicação de alguns recursos contribuirá para o desenvolvimento dessa pesquisa.

BARROS e LEHFELD (1986) destacam que a observação é muito importante enquanto procedimento investigativo, desde que seja exata, completa, sucessiva e metódica, e, sobretudo, imparcial. A observação é a forma mais sistematizada e lógica para o registro visual e verificável do que se pretende conhecer. Deve-se captar da maneira mais objetiva possível o que ocorre no mundo real, ou seja, descrevê-lo, analisá-lo e explicá-lo desde uma perspectiva científica. Nesse sentido, como outras técnicas de pesquisa, toda a observação precisa de um sujeito investigador e de um objeto a ser observado.

7.2 – Procedimentos adotados

O presente estudo seguirá preceitos de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, entrevistas, artigos científicos (...)”. Dividimos o caminho metodológico realizado em algumas etapas mais ou menos estanques.

Na Primeira etapa, para a seleção das fontes, foram consideradas como critérios de inclusão bibliográfica as que abordarem o tema. Este trabalho propõe dentre outros elementos, uma revisão bibliográfica descritiva tendo como fontes revistas eletrônicas em pesquisa online em órgãos indexadores, como a Scielo, e nas bases Lilacs, publicados nos últimos 10 anos. Além disso, pesquisaram-se também livros recentemente editados sobre o tema. A opção se manteve preferencialmente em artigos nacionais e internacionais, que serão

organizados, apresentados e analisados comparativamente, de modo a atender aos objetivos propostos neste estudo.

Para a pesquisa inicial, os dados essenciais foram levantados e selecionados por meio de pesquisa feita bibliograficamente, análise de documentos da SMED – GV e de entrevistas com professores da Rede para que se possibilite uma posterior leitura analítica e análise. Após a coleta de dados e levantamento bibliográfico, as informações foram transcritas, descritas e desenvolvidas como forma de revisão bibliográfica, para o conhecimento mais aprofundado do tema abordado.

Passando à segunda etapa fomos à campo realizar coleta de dados entre outubro de 2014 e agosto de 2015. Nessa etapa, fizemos entrevista nas escolas selecionadas, e repetimo-la posteriormente a alguns dos entrevistados quando achamos necessário aclarar alguma situação.

A observação participante foi feita durante os encontros formativos que foram realizados em algumas das escolas ou na Casa do Professor¹¹ no Município de Governador Valadares. Buscamos compreender e anotar as impressões em cada gesto, atitude palavra de modo a percebermos evidências no fonte os professores investigados, a organização e dinâmica da formação e das representações deles nas escolas.

No que denominamos terceira etapa passamos a análise de conteúdo do material coletado no campo de pesquisa. Seguiu a seguinte premissa: Leitura exploratória de todo o material selecionado (leitura rápida que objetiva verificar se a obra consultada é de interesse para o trabalho); Leitura seletiva (Leitura mais aprofundada das partes que realmente interessam para o trabalho); Registro das informações extraídas das fontes em instrumentos específicos elaboração de categorias e análise das mesmas.

Na quarta etapa, passamos à discussão dos resultados das Categorias subsequentes da etapa anterior, emergidas de análises e discussão a partir do referencial teórico relativo ao tema do estudo.

¹¹ Localizada na Rua Dom Pedro II, 176 - centro de Governador Valadares. Local mantido pela SMED-GV como local para formação,

CAPITULO 8

Desenhando caminhos: diálogos com os dados recolhidos

Pensar diferente é uma bênção e uma realidade! O confronto virá quando o que nós e outro pensamos é contraditório e incompatível. Que bom que haja nas escolas, nos lares, crianças que discordam! Isso é sinal de que as educamos para um pensamento crítico, que não significa que as tenhamos educado para o criticismo, mas para ter um pensamento próprio, autônomo, não autômato.

Vinyamata (2005, p. 47)

Para dar seguimento ao nosso estudo passamos agora às análises dos dados recolhidos no campo de pesquisa. Os elementos aqui analisados, advém das respostas dos professores ao questionário (ANEXO) aplicado em outubro de 2014 aos professores das escolas do campo que atuam como regente de aulas nos anos finais do ensino fundamental nos diversos conteúdos da base nacional comum e da análise das entrevistas semiestruturadas feitas em março de 2015 .

Também foram fontes para análise nesse trabalho dados referentes a observação das formações continuadas realizadas entre os anos de 2014 e 2015 totalizando 5 encontros formativos.

Além do material citado também documentos produzidos pela SMD-GV foram fonte para as análises os, principalmente relacionados à avaliação de encontros formativos, pautas desses encontros etc. Não obstante este estudo tratar-se à priori de uma pesquisa qualitativa, busca, conforme propõem BOGDAN e BLIKEN (1994, p. 192), incluir os dados quantitativos *na escrita qualitativa*.

Para dar maior credibilidade à análise, optamos por triangular os dados extraídos, tendo consciência de que a não pode ser derivada somente de princípios fornecidos em manuais de pesquisa; ela é um processo emergente, contingente em relação ao investigador, a seu contexto de pesquisa e a sua perspectiva teórica (DENZIN Apud FLICK, 2009, p. 66).

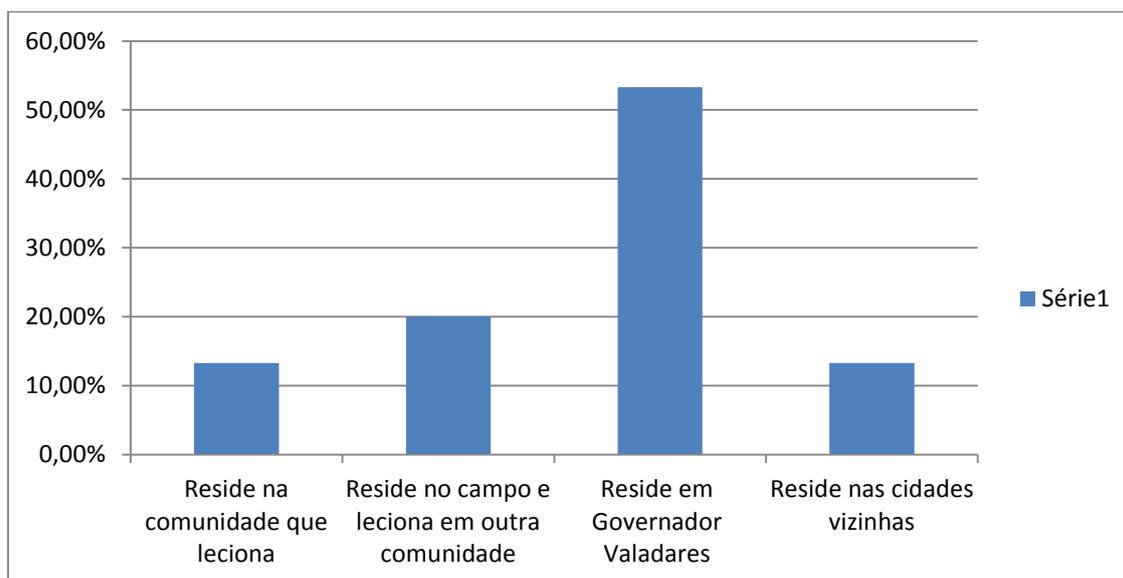
Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados possibilitaram a análise dos efeitos da formação continuada da SMED-GV sobre a prática profissional dos professores que atuam no Ensino fundamental II, bem como a análise da influência dessa participação na construção de saberes docente e a identificação de mudanças/resistências em relação ao modelo de formação na perspectiva da atuação profissional .

O questionário para levantamento de perfil buscou aclarar dados a respeito de territórios em que professores habitavam, tempo de magistério, formação, idade etc. A entrevista semiestruturada buscou trazer à luz dados referentes a subjetividade das interpretações de cada professor a respeito da organização escolar, da identidade de educador do campo, do trabalho e da prática docente objetivando perceber como essas dimensões são tocadas ou modificadas pela formação continuada da SMED-GV.

Para que cumpra seu papel no lugar em que se estabelece a escola não deve se tornar uma instituição isolada, mas fazer parte duma comunidade local como um todo. A partir dessa premissa, é importante a prerrogativa dos professores desempenharem um papel fundamental nessa rede social mais alargada e complexa permitindo que a comunidade em que estão inseridos e a escola possam "... atuar no processo educativo de modo ativo e frequente" (VIANNA, 1986, p. 84).

Os questionários aplicados nessa pesquisa nos mostraram uma realidade que, em certo nível, nos surpreendeu. Observe:

Grafico 1: Residência dos professores do campo.



Constatamos que em sua grande maioria os professores do campo não residem nas comunidades onde lecionam, na verdade apenas 13% dos professores, ou seja, apenas 4 dos 30 que responderam lecionam e residem na mesma comunidade. Tal fato também apareceu durante as entrevistas.

8.1 Percepções dos professores em relação a importância da formação continuada

As formações são muito bem avaliadas pelos professores e eles reconhecem a necessidade das mesmas como podemos observar nas entrevistas, isso devido a diversos fatores como sinalizados nas falas abaixo:

“ é importante porque, se atualiza, aprende coisas novas e renova nossa didática”(PROFESSOR 4B)

“Eu considero importante porque a partir dessa formação continuada, eu falo por mim, trabalhava nessa escola isolada eu trabalhava de acordo com minha visão, mas com a formação continuada eu descobri que ouvindo meus colegas que trabalham com a mesma disciplina eu descobri que eu estou trabalhando corretamente e que eu posso progredir mais, pois a gente compartilha experiências e o

que cada escola esta fazendo e depois a gente faz um condensado e isso esta me ajudando muito no trabalho, ate pra desenvolver as atividades com os alunos, tem ajudado muito.””(PROFESSOR 4A)

“Sim, é importante porque, se atualiza, aprende coisas novas e renova nossa didática” (PROFESSOR 2ª)

Percebemos que os professores desejam ser formados, tem anseios pela busca de novos conhecimentos, por isso a maioria dos entrevistados pensa que os encontros formativos são poucos. Julgam que o intervalo de dois meses e muito grande como nos diz a PROFESSORA 3A “Olha, poderia ser mais vezes, acho que o tempo entre uma e outra e muito grande.”

O PROFESSOR 3C, também acha poucos os encontros formativos, e afirma que “poderiam ter mais encontros, e com prazos menos distantes, digo assim, porque a s vezes surgem duvidas, que as respostas poderíamos estar buscando nos nossos formadores.” Assim, se expressa também o PROFESSOR 3B ao dizer que o tempo “não é suficiente, acho que deveria ter mais formações para capacitação dos professores da rede.

Os professores percebem a formação como muito tecnicista e por vezes conteudista. Sentem necessidade de um tempo e um espaço de reflexão de sua pratica, alguns formadores adotam como estratégia a partilha de experiências vivenciadas, porem, na maioria das vezes essa não e uma realidade sistematizada nos encontros formativos. Urge assim a construção do professor reflexivo por meio da formação continuada.

Schön (1992) destaca que uma postura reflexiva só é adquirida na medida que o docente analisa os diversos aspectos de sua pratica como: a compreensão de sua matéria pelos alunos, os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre ele e os alunos, bem como a dimensão burocrática da prática pedagógica.

[...] Se admitirmos que o movimento de profissionalização, em grande parte, é uma tentativa de renovar os fundamentos

epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (p. 7)

De fato o ato reflexivo, é premissa para mudança, a imperfeição intrínseca aos sujeitos e o principal motor da mudança, somente a avaliação da pratica pode leva-nos à compreensão das limitações e a busca por melhorias. A ausência da mesma pode levar o docente a acomodação e a estagnação profissional. Nesse sentido, ao falar sobre a formação docente, Esteves (1993) nos diz que os professores devem ser ouvidos dentro do processo formativo, pois “ninguém reconhece os problemas e as soluções e alternativas do aqueles que as experimentam.”(p.21)

Quando perguntados sobre a articulação entre os conteúdos da formação e as diversas realidades enfrentadas na escola, os professores disseram que precisam compreender melhor a realidade dos alunos. Essa preocupação está na fala de alguns professores, sobretudo aqueles que não residem ou não foram criados no campo, tal como o PROFESSOR 1A:

“Eu não moro no campo. Quando você não tem experiência de vida no campo a dificuldade é grande, mas eu tenho conhecimento dos dois meios. Nas aulas do meio urbano eu tinha que adaptar alguns métodos, tento fazer isso aqui também. As realidades são bem diferentes. Diferença no comportamento... O emocional do aluno do campo é diferente.” (PROFESSOR 1A)

De fato, há uma preocupação em relação a um diagnostico da realidade do estudante. Os professores sentem essa necessidade e veem que seu trabalho muitas vezes não alcança o resultado desejado por falta de conhecimento da realidade social do aluno.

Diversos autores corroboram com a opinião dos professores. Segundo Turra et al (1975, p.47) “o diagnóstico expressa a configuração de uma situação de fato, ou melhor retrata uma realidade.” Para ele diagnosticar é

descrever e perceber minuciosamente uma realidade, sem esse diagnóstico, qualquer plano de ensino tende certamente ao fracasso.

O termo diagnóstico tem sua raiz etnológica do grego “diagnostikós”, formado pelo prefixo dia, “através” e gnoses, “conhecimento”, “apto para conhecer”. Trata-se da busca de conhecimento de uma dada realidade por meio de instrumentos e procedimentos, “o diagnóstico pretende definir as possíveis relações causais integrando-as no contexto econômico, social, cultural e político local e da região. “A sua finalidade é analisar a diversidade das ‘formas’ presentes que afetam as condições de vida dos indivíduos.” (MTS/SEEF, 1999, p. 6.4).

Um processo de formação deve se construir a partir de um diagnóstico da realidade de modo que os saberes acadêmicos e os saberes da prática, possam responder as demandas da realidade local. Dessa maneira, a formação desenvolvida pela SMED-GV, segundo as falas dos professores, necessita guiar-se por uma práxis dialética, onde de fato os sujeitos que fazem parte deste processo de formação tornem-se agentes com consciência cultural e histórica. Por isso, é necessário desenvolver instrumentos que potencializem a participação da comunidade local e seus saberes de modo que esses pela formação continuada adentrem pela prática docente no cotidiano escolar.

É necessário que a prática formativa considere os professores como sujeitos e não objetos do processo. Freire (1999) oferece elementos para essa discussão ao defender que, somos capazes de avaliar a realidade e propor mudanças. Ele defende que: “O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (p. 85-86). O processo de transformação de objeto em sujeito se dá pela integração do sujeito ao seu cotidiano em relação a outros sujeitos, pois juntos se fazem sujeitos e objetos da pesquisa, do aprender e ensinar.

Quando perguntado se a formação continuada o ajudava a superar essas dificuldades, notamos quase a totalidade das respostas foi positiva, porém, com um adendo: o professor entrevistado ressalta que também muitos formadores não tem conhecimentos aprofundados sobre a realidade, mas

afirmam que esses se empenham em pesquisar e buscar compreender essa realidade e os auxiliara:

O meu formador é muito bom, mas esta no mesmo barco. Ele tenta trazer conhecimentos novos e fazer adaptações de atividades para as escolas do campo, porem as vezes esbarro na falta de oportunidade ou material. (PROFESSOR 1A)

Os professores ainda destacaram que as formações são muito técnicas, que há uma falta de reflexão sobre o campo, seus sujeitos e sua e cultura; o que atrapalha a associação entre conteúdo da formação e realidade escolar.

Ate o presente momento não, estamos muito na questão técnica. Por exemplo vamos falar sobre sistemas de equação, acho que a formação deveria nos ensinar a ligar isso com o campo, tipo assim: como você vai trabalhar sistemas de equação mas ligar isso ao campo. Por exemplo, os livros didáticos hoje, não vem contemplando o campo, vem de uma forma geral, por isso cabe ao professor fazer essa ligação. Para isso eu pesquiso, além disso a proximidade com os alunos me ajuda a contextualizar porque como eu os conheço e conheço a realidade deles eu consigo ligar o meu conteúdo com o dia-a-dia deles. (PROFESSOR 3B)

Apesar de recorrente, essa fala não foi unanime entre os professores. Apesar de perceberem a falta de conhecimento por parte dos formadores, das diversas realidades do campo, muitos deles entendem ser papel do professor a adequação dos conteúdos trabalhados à realidade escolar.

“...acho que cabe a mim adaptar a ideia do formador a necessidade do campo.eu que devo fazer o meio termo e colocar no meu plano diária o que eu tenho de conhecimento para que o aluno compreenda aqui no meio rural. Seria muito cobrar dele isso. Ate porque eu trabalho meio rural e o urbano também, pois eu não quero que meu aluno fique restrito a conhecimento apenas relacionado ao meio rural.” (PROFESSOR 3A)

Há uma consciência entre os professores quanto a indissociabilidade entre a realidade social da condição escolar do estudante. Não são duas existências estanques, mas realidades que se entrelaçam se sobrepõem se harmonizam e desarmonizam constantemente numa dinâmica deveras complexa. A escola é não raras vezes a única instituição presente de fato nas comunidades do campo, e constitui-se em um lócus privilegiado onde se travam relações institucionais e interpessoais regulares que transcendem laços de parentesco ou territorialidades tornando-se responsável ao longo dos tempos por duas grandes funções: instrução que refere-se a transmissão dos saberes desenvolvidos e acumulados pela sociedade e formação que refere-se a transmissão do arcabouço ético e de valores construídos pelos indivíduos nessa instituição, transcendendo assim sua função de instrução cognitiva para instrução moral.(PUIG, 2000; ARAÚJO, 2003).

Dato fato, é imprescindível que os professores conheçam e reconheçam, a cultura, dos costumes e os valores sociais construídos em cada comunidade. Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vemos que há um destaque em:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10).

Os professores serão os responsáveis por fornecer respostas criativas e activas às necessidades impostas pelos contextos escolares (a sala de aula e a escola), e a estrutura social (a comunidade local, a sociedade e o estado), por sua vez, deverá exercer a sua própria influência no funcionamento das escolas. Segundo Correia (1996), tem-se notado algum desconhecimento por parte dos professores em relação às formas de colaboração entre escolas/ famílias provocado, em grande parte, pela falta de instrução verificada na formação

inicial relativamente a estratégias sobre o relacionamento entre as escolas e os pais. Cavaco (1993), no âmbito da realiza.

8.2 Percepções dos professores sobre o planejamento docente

Nessa parte do trabalho buscamos investigar sobre a maneira como os professores planejam, tentamos perceber se eles, de fato, elaboram um planejamento e como os conteúdos da formação interferem nesse planejamento, pois como defende Moretto (2007, p.100) “Há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência.” Os professores entrevistados porém, disseram ser importante o ato de planejar.

“Considero que o planejamento ajuda muito. Quando iniciei, já entrei na sala sem planejar e foi muito difícil, pois quando não planejo me sinto insegura.” (PROFESSOR 4A)

Também foi objeto de investigação saberem que medida os professores pensam, refletem e preparam as atividades que irão desenvolver junto aos alunos e se este existe apenas no nível das ideias ou é registrado. Luckesi (2001, p.106) afirma que o ato de planejar, tem sido visto como algo trivial pelos educadores brasileiros e que esses tem se esquecido do aperfeiçoamento do ato político do planejamento. Além do citado, buscamos perceber se a instituição privilegia o planejamento concedendo tempo para que o docente o realiza e até que ponto há interferência da SMED-GV e da Gestão escolar na execução desse planejamento. Nos deparamos com algumas falas tais como:

Eu sempre planejo. As vezes somente adapto planejamentos que tinha feito, mas vejo que é importante buscar atender as necessidades e os diagnósticos dos alunos. (PROFESSOR 2B)

A primeira e mais fundamental exigência no ato de planejar é certamente o tempo do trabalho docente. Amigues (2004, p.40), afirma que no mundo do

trabalho, nenhum sujeito e autônomo e tem suas tarefas definidas pelo contexto no qual se insere ou pela hierarquia a qual se submete. As orientações norteiam e fazem com que se desenvolva o trabalho docente, levando em conta os programas de ensino, a sequência (preparação, aplicação e avaliação da aula) das atividades realizadas, as normas da escola, os calendários e as ferramentas pedagógicas. Nesse sentido, afirma Luckesi (2001, p.108):

“O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.”

Em vigor desde 2008, a Lei do Piso Salarial Magistério, Lei Federal nº 11.738/08, prevê um terço da carga horária para atividades extraclasse – entre elas, o estudo coletivo e planejamento. Houve interposição de recursos por parte de muitos estados, porém tem-se mantido o texto original da lei. Independentemente disso, algumas redes, como é o caso de Governador Valadares já incorporaram as reuniões pedagógicas à carga horária. A Lei complementar 129/2009 que garante em consonância com a Lei Federal citada garante que o docente tenha contemplado em sua jornada de trabalho semanal um terço para estudos, articulando, desse modo, formação continuada e valorização profissional docente. Ao serem questionados sobre se dispunham de tempo para planejar, os professores disseram que têm, porém esse é insuficiente devido às demandas da escola e a falta de estrutura. É o que nos diz a professora

“A escola oferece um tempo para o planejamento, porém não temos instrumento para fazê-lo na escola. Falta material como computadores, internet etc. Então a gente acaba levando pra casa mesmo.”(PROFESSORA 1B)

Outros docentes seguem na mesma senda:

“Eu acho pouco. São várias ocorrências que acontecem no decorrer do dia. Ai, temos que encontrar tempo extra para planejar.”(PROFESSOR 1A)

“Não, mesmo com o tempo integral (escolas de tempo integral), a gente leva o serviço para casa. Sempre prefiro planejar minhas aulas em casa. O tempo é curto pra planejar dentro da escola.” (PROFESSOR 4A)

“Creio que o tempo é pouco devido a demanda de serviço que nós temos na rede. Temos que elaborar projetos, trabalhar com os alunos com defasagem, caderno pedagógico, diário, acho que a gente teria que ter um tempo maior para a realização dessas atividades, acho que o tempo é insuficiente, porque de uma certa maneira, a gente acaba levando serviço para casa.”(PROFESSOR 3B)

Outro elemento que apesar de não aparecer muito forte nas falas foi observado durante as inserções no campo de pesquisa, é a falta de estrutura das escolas do campo. A maioria delas encontra-se em locais isolados; a estrutura física, geralmente, encontra-se em péssimas condições; a maioria dos professores tem que se deslocar da cidade para o campo por estradas muito precárias. Espaços antes ocupados pelos docentes foram reduzidos ou suprimidos devido a ampliação da jornada escolar. De fato não ha na escola um ambiente saudável, salubre e equipado que incentive os professores ao estudo ou ao planejamento.

Um dos entrevistados, assim interpretou essa questão: “Autonomia eu tenho, desde que siga os descritores e as regras colocadas de maneira geral para todos. Autonomia para o que eu planejo dentro do caderno e dos descritores eu tenho.”(PROFESSOR 2A). Percebemos na fala dele, um velado desconforto em relação as exigências impostas pela Secretaria e pela gestão escolar. De fato os professores destacaram um excesso de documentos a serem observados durante o ato do planejamento: os descritores 12(ANEXO), competências e habilidades, projetos institucionais, provas externas etc. complexificam excessivamente o ato de planejar, deixando o professor não raras vezes desnortado. E essa a opinião expressa pelo professor ao aludir que: Geralmente agente planeja dentro do caderno, dos descritores, dos projetos da escola e da secretaria. Não há total autonomia, e muitas vezes e complicado conciliar tanta coisa, depois de pronto a escola não interfere na execução, o que eu planejo é respeitado. (PROFESSOR 4A).

Nesse mesmo sentido vai a opinião de outros professores:

¹²Documento que norteia a seleção de conteúdos ministrado pelos professores

Sou totalmente livre, autonomia de trabalhar o que desejo com meu aluno. No início do ano e pedido pra olhar como estar aquela turma, observar que habilidade deve ser alcançada e trabalhar em cima disso. Lógico que e sugerida alguma atividade extra, mas eu posso focar no que desejo e tenho liberdade de trabalhar tanto pela escola quanto pela secretaria. (PROFESSOR 3A)

Compreendemos que a ação de planejar implica relações de poder, por isso, ultrapassa o ato do planejamento propriamente dito. O planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias. Percebemos também que não existem uma forma única de planejar, cada professor por sua base formativa e sua trajetória profissional foi construindo uma forma de planejar diferenciada. Ao planejar, os professores utilizam os conhecimentos didáticos adquiridos durante as formações continuadas e a sua própria experiência prática além da sua visão de mundo. Percebemos a preocupação dos professores em atender seu contexto social, sobretudo as demandas das provas externas. Neles os professores também avaliam os rumos que estão tomando no processo educativo, nesse sentido corroboram com a opinião de Libâneo (1994) para quem:

“...o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Desse modo, o ato de planejar torna-se uma reflexão da ação que se deseja realizar e da prática de tal ação, considerando que esse e dotado do principio da adaptabilidade de modo que possa a atender as diversas realidades a medida que surgem pelo caminho . Assim, o planejamento cria oportunidades de reflexão e avaliação da prática docente, oportunizando novos conhecimentos e novas experiências fazendo com que o professor se torne sujeito da sua própria didática.

8.3 A questão dos processos grupais em educação

Sigmund Freud (1856-1939) escreve *Psicologia de grupo* e a análise do ego abordando temas bastante atuais e que merecem ser destacados como importantes conceitos. No início do texto, Freud afirma que há uma busca pela diferenciação entre a psicologia individual e a grupal, uma vez que seus contrastes parecem ser notórios e dignos de separação. Entretanto, ao se realizar uma análise precisa dos fatos, percebe-se que não é possível tratar de um indivíduo de maneira isolada, uma vez que seu contexto de vida envolve outros seres desde o instante do nascimento.

Dessa maneira, ainda que um sujeito afirme sua individualidade por meio da busca pessoal, da superação de si mesmo e do alcance de sua independência, torna-se paulatinamente viável dizer que, cada vez mais, ele necessita do outro em sua vida. Até mesmo os processos narcisistas que dizem respeito ao indivíduo podem se denominar como sociais, uma vez que há sempre a implicação de um segundo elemento que o sugestione a pensar, que sirva de base e exemplo para alguém tomar esta ou aquela decisão.

Portanto, define-se que a psicologia, de modo geral, que analisa a sociedade é também aquela que viabiliza as relações individuais estabelecidas neste mesmo grupo. Os indivíduos, em geral, costumam tomar para si uma só figura ou um número reduzido de pessoas que tragam um sentido próprio para suas ações, que façam com que as atitudes sejam, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. Nesse sentido é vital no processo da formação continuada docente a figura do formador. Ele torna-se peça vital, que é capaz de articular as identidades individuais, de modo a construir uma coletividade, pois como nos diz Libânio (2001)

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de

construir um convívio humano e saudável (LIBANIO, 2001, pp. 13-14).

Percebemos nesse trabalho que a formação despertou no grupo de professores um sentido de coletividade e uma construção de identidade a partir dos eixos não quais o currículo da SMED-GV se articulam. Ao referenciar-se sobre esse sentido da coletividade assim se expressou a professora:

“Antes como eu já falei a gente trabalhava isoladamente, não tinha uma pessoa da minha área para falar, trocar ideia: e não tinha um grupo para trocar experiências ou para orientar. Hoje temos um apoio, qualquer coisa, se não for na época da formação eu tenho o e-mail do meu formador, eu posso entrar em contato com ele e ele me orienta. Tipo assim, hoje é muito melhor para trabalhar, inclusive eu tinha uma proposta para trabalhar, mas eu não quis, porque aqui eu aprendo com o grupo e com o formador, e ao mesmo tempo que eu estou ensinando eu estou aprendendo. Eu aprendo na minha formação para passar para os meus alunos com mais segurança e ter mais desempenho nas atividades. Elaborar prova para mim foi muito bom. Houve uma formação lá nos “Pereiras” em que nos aprendemos a fazer isso, Eu elaborava prova que dificultava para o meu aluno, e aí com essa formação passada lá eu descobri que a avaliação não deve dificultar para o aluno, mas que eu tenho que avaliar o menino de acordo com o que eu trabalhei e que eu tenho que avaliar como um todo.(PROFESSOR 4A)

Assim, a responsabilidade atribuída a um só sujeito se amplia aos demais, aliviando superficialmente a culpa e trazendo a ideia de que, se algo der errado, ao menos a pessoa não terá realizado o fato sem um apoio que venha do outro, que é, como Freud já mostrou, um elemento essencial na vida de todo ser humano. Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23): “É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade(...)” articulando dessa maneira a teoria e a prática na construção do profissional da educação. É perceptível essa ideia na fala do professor:

“Eu tinha uma visão do trabalho muito reduzida, o contato com outros professores ampliou minha visão. A interação fez com que mudasse pensamento e direção isso a partir do momento da formação buscando outros caminhos, outras formas de ensinar. Eu achei que minha formação seria pouco e resolvi fazer pós graduação, isso incentivado pela formação oferecida pela secretaria. Eu pensei em ampliar os conhecimentos e a partir desse momento vi que houve uma crescimento.(PROFESSOR 3A)”

Entende-se aqui, que a formação continuada fomenta a construção de uma educação de rede, articulada, e orgânica. (MONTEIRO JÚNIOR, 2001, p. 88) que religa os saberes por meio da interação entre os sujeitos e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do ser humano. Isto ocorre porque, estando o grupo organizado, fortalecido e entusiasmado, cada um pode demonstrar seus desejos e torná-los grupais, pois o conteúdo individual é divulgado e contagia a todos.

No meu caso não, já sou professora com mais de 28 anos de sala de aula, eu melhorei em alguns aspectos, algumas coisas que eu não conhecia sobre a sequência do sabão mesmo, eu jamais imaginaria fabricar sabão com meus alunos, mas a questão do encontro com os colegas e troca de experiências feitas em outras escolas e muito interessante, conhecendo o trabalho do colega a gente faz um trabalho parecido. O contato com outros colegas e muito positivo, nenhuma pessoa e igual a outra, então cada um trabalha o mesmo assunto com ideia diferente, pega-se a ideia de um e de outro e forma ideias diferentes, mostrando onde se quer chegar. (PROFESSOR 2A)

A discussão a respeito do conceito de grupo envolve, em um de seus pontos principais, o papel que um fato, pessoa ou sentimento exerce sobre os indivíduos como um todo, hipnotizando-os e fazendo de algo plural, uma só voz. É este fenômeno que possibilita a formulação de ideais, o envolvimento de massa e, até mesmo, o convívio entre os membros. Dessa maneira, a opinião antes individualizada torna-se pública e compartilhada, fortalecendo e

viabilizando as atitudes grupais, como demonstrado na fala do PROFESSOR 1C ao referir-se sobre a importância da socialização de trabalhos desenvolvidos na escola.

E uma oportunidade do professor apresentar o seu trabalho, a sua realidade de sala de aula. Uma chance de mostrar o trabalho aqui da escola de ITAPUA como eu vi na casa do professor. Não somente alguns terem a possibilidade de mostrar o que estão desenvolvendo... Porque sem isso, o conceito de professor fica muito generalizado e não de acordo com a realidade de cada lugar.(PROFESSOR 1C)

A liderança é um fator fundamental dentro de uma sociedade, uma vez que ela é também hipnotizadora e palavra-chave para a realização de muitos feitos, tanto naquilo que é bom quanto no que é maléfico para o sujeito e seu grupo. Na construção do sentido de coletividade é imprescindível o papel do líder, no caso dessa pesquisa, da figura do formador, desempenhada na SMED-GV pelo Técnico em conteúdo Curricular. Os professores construíram uma relação de confiança e proximidade com os técnicos. Sentem-se a vontade para procurá-los e veem positivamente as “cobranças” feitas durante as formações. A figura de uma profissional que respalde

(...) a técnica espera uma retorno de trabalho da gente, pois fica difícil se não tiver. Ela pergunta: e ai, você trabalhou? Como você trabalhou o sugerido? Daí as vezes todos levam experiências vivenciadas na escola e na sala de aula, vejo isso positivamente, é motivador para agente (PROFESSOR 3A).

O meu técnico me ajuda muito. Eu sempre troco e-mail com ele pedindo ajuda ou material, quando ele não pode mandar por e-mail, traz na escola. Única coisa que falta e a assessoria na escola que tem sido falha. (PROFESSORA 3C)

Quando perguntados se as formações e os técnicos cobram a visão positiva de si mesmos e da docência a resposta positiva foi unânime. Os professores sentem-se valorizados só pelo fato de terem técnicos que os atendam em suas individualidades e uma proposta formativa específica para o campo. Veem nessa valorização de si mesmo e da sua docência um princípio

de valorização do próprio sujeito do campo, na busca por uma educação ou processo educativo que realmente contribua para mudança social.

Com certeza, muito positivo, e a questão agora da valorização do campo, mesmo porque senão valoriza o campo, os alunos do campo, os saberes do campo, como vai ficar o campo não e? Vai inchar cada vez mais as cidades, as escolas, as favelas e cada vez vai ter mais problema social, então e de suma importância valorizar o estudante do campo as pessoas do campo a escola do campo. Porque só assim ele pode ficar La e ficar bem com qualidade de vida.(PROFESSOR 2A)

Nesse sentido, corrobora com a opinião do professor a fala de Macêdo (2009), para que

[...] a luta da Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Quilombola, em que grande número dos sujeitos envolvidos se encontra nos lugares sociais da exclusão social, se expressa, ainda na atualidade, no rompimento de uma lógica secular pela efetivação do Direito à Educação como Direito à Diversidade Educacional, em respeito tanto ao quadro de desigualdade social quanto à diversidade étnico-cultural brasileira. (MACÊDO, 2009, p. 181).

8.4 Formação enquanto possibilidade de construção e reconstrução da identidade docente

“Quem sou eu?” Eis um questionamento que a situação do grupo exerce sobre cada sujeito. Essa questão fundamental para o homem é a mais difícil de colocar e assumir. Isso explicaria a resistência em viver e trabalhar em grupo e, mesmo, ao conceito mesmo de grupo. Por sermos seres gregários (= vivemos em/com grupos), desenvolvemos a linguagem, leis, códigos, limites, estruturas sociais complexas – envolvendo posições hierárquicas, vínculos, desejos, relações afetivas, econômicas, sociais, etc (BARAÚNA apud CUNHA, 2009).

O grupo precede o indivíduo e este deve reconhecer tal dependência até o ponto de encontrar nos recursos intrínsecos do grupo as prefigurações de sua individualidade e, em um esforço marcado por lutas e tensões, recortar-se, separar-se da massa e estabelecer, assim, sua diferenciação pessoal. Vivemos para nos agruparmos e para nos reagruparmos ! De acordo com o texto Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, observa-se:

“Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. (BRASIL. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios, 2003, p. 22, grifo nosso).

Diante das características muito específicas da Educação do Campo, percebe-se a urgência de conservar a identidade dos educandos e para tal, verifica-se a necessidade de uma formação específica para esses professores que atuam nas comunidades rurais, para que consigam construir de forma crítica práticas pedagógicas que atendam a diversidade de contextos escolares.

Arroyo (2007) defende que “um programa de formação de educadores do campo deve conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos”. Um programa que não abarque tal perspectiva, que não considere os saberes construídos em cada território, não alcançara a qualidade educacional almejada durante as discussões referentes a educação do campo específica de educadores para as escolas do campo. (ARROYO, 2007, p. 6). Os professores da rede percebem que os TCC'S preocupam-se em valorizar os saberes do campo, porém veem limitações e a necessidade que de fato quem os forme além da teoria tenha a vivência daquele território para que de fato compreenda profundamente a dinâmica da escola do campo.

Uma proposta educacional para o campo, só concretiza-se se de fato o educador for capaz de pensar a si próprio inserido na escola e em diálogo com a comunidade, os educandos, as famílias. Esses educadores devem ser

preparados para atender a diversidade das realidades do campo a partir de um constante cultivo da identidade campesina.

Para Freire (2005), [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] Já agora ninguém educa ninguém como tampouco alguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p. 79).

Todas as reflexões feitas e os dados apresentados nos indicam a complexidade que o tema Formação de Professores para atuar nas escolas do campo possui. Mesmo entre professores que nasceram e estão enraizados no campo, vemos a necessidade de compreensão e construção da identidade de educador no campo, quando perguntados sobre a identidade de educador do campo obtivemos respostas como:

“Até então estamos tentando encontrar a diferença do que é ser uma educadora no campo e no meio urbano. Não sei qual é a diferença entre um e outro. Não existem livros didáticos diferentes, formações diferentes... O aluno do campo precisa de incentivo, material didático, eles não podem ser esquecidos, serem tratados iguais como os alunos da cidade, não serem taxados como menos favorecidos intelectualmente.”
(PROFESSOR 1C)

Os diversos espaços religiosos, a escola, as capoeiras aterra são elementos que compõem a identidade campesina. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais tem assumido esses elementos como bandeira de luta na construção da educação do campo. Pois esses revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Esses elementos ocupam a pratica educativa, o espaço escolar e são base na construção da linguagem e dos modos de interação entre os alunos, por isso, em nossa inserção no campo de pesquisa ao longo dos dois anos de trabalho, vimos que aos professore nativos de comunidades do campo as aproximações em relação aos alunos por meio dessas realidades deu-se de forma natural. O

professor nascido e criado no campo interpreta mais naturalmente os códigos e técnicas desenvolvidas na comunidade como nos diz os professores:

“A relação do professor com os educandos, com o espaço ajuda pra não criar uma distancia entre o que o professor, a linguagem do professor e do aluno, a interação entre sala de aula e cotidiano, os exemplos e tudo mais que usamos para o aprendizado. Esse conhecimento da realidade facilita falar, compreender. Quando eu estudava meus professores eram de fora, eu achava inacessível a linguagem deles, as vezes a linguagem do professores não e aquela que nós acompanhamos diariamente, mesmo na faculdade encontrei dificuldade por ser do meio rural e ter um professor da cidade que falava diferente, hoje percebemos assim, que nos vemos através do computador o mundo urbano e tudo que tem lá.” (PROFESSOR 4B)

É importante o educado ter sua origem no campo, pois ele conhece a vida, a convivência as dificuldades, mesmo o linguajar, as formas de falar, receitas algumas coisas que o povo do campo tem e faz que quem e da cidade jamais conheceu e nem conhece o palavreado o vocabulário a forma de ser,(...). (PROFESSOR 2A)

Compreendendo que uma educação de qualidade depende também de um bom professor, percebemos ao longo da pesquisa que os professores sentem-se desvalorizados, na verdade em diversos momentos expressaram que o único signo de valorização de seu trabalho e a formação continuada que recebem.

“Agora uma coisa que eu acho assim do campo que ainda falta melhorar e a questão da valorização do professor, pois ele ainda não e valorizado como deveria, ser do campo e trabalhar no campo ajuda, pois ele vai ter dois mundos e intermediar o que e rural e o que e urbana, agora se o outro só e urbano, como ele vai intermediar, se não conhece o rural, e de suma importância. (PROFESSOR 2A)

“Professor do campo e sempre lutador, já se forma com muita dificuldade, leciona no meio da poeira, do barro, na chuva...tinha que ser mais valorizado...a gente as vezes gasta mais tempo pra chegar na escola do que pra dar aulas.” (PROFESSOR 4A)

Dessa maneira, a partir das percepções aqui desenvolvidas percebemos que a necessidade de um processo de valorização do educador do campo, primeiramente a partir da construção e reflexão da sua própria identidade por meio de um processo formativo que considere a realidade dos educadores do campo. É essa identidade de educador que precisa ser cultivada, reafirmamos que se torna essencial destacar o compromisso político que as instituições devem adotar no âmbito da formação de docente, superando a tendência de repetição de paradigmas urbanos, preparando-os para atuarem de forma eficiente respeitando as especificidades das diversas realidades das escolas do campo.

Por fim, há também há a necessidade da construção de uma política pública de valorização salarial de educadores do campo. As legislações na e da cidade de Governador Valadares por meio da Lei Complementar nº 135/2009 incentiva a permanência de docentes no campo e estabelece auxílio transporte e moradia no valor de 30% (trinta por cento) do vencimento inicial correspondente à carreira de Professor Regente, porém alguns critérios da lei, como obrigatoriedade de residência no município de Governador Valadares acaba impedindo o acesso a esse benefício.

Uma política pública de educação do campo deve, pois, compreender as questões apresentadas acima e caminhar em duas direções: garantir a educação como um direito básico das pessoas que vivem no campo considerando o que preconiza a Educação do Campo, e buscar compreender o campo como espaço de vida, de relações de trabalho e de cultura. Para dar conta desse caminhar é necessário a gestão da Secretaria Municipal de Educação, em uma perspectiva de diálogo com as comunidades, educadores/as do campo e movimentos sociais do campo, e a contribuição da Secretaria para a garantia de efetivação de outras políticas públicas para o campo em uma ação Inter setorial.

8.5 Concepções dos professores a respeito da Escola de tempo integral e da formação integral dos estudantes

O documento que subsidia as discussões sobre a Educação Integral, veiculado pelo MEC (BRASIL, 2009a), apresenta como pressuposto geral ampliar tempo e espaço de formação das crianças e jovens nas escolas. Tendo como referência experiências bem sucedidas, propõe levar esse aprendizado às redes de ensino do país por meio de parcerias Inter setoriais e intergovernamentais que estabeleçam um diálogo com a educação. Um dos pressupostos desse trabalho é que as concepções e entendimentos a respeito da educação em tempo integral estão em constante devir, esta constantemente meio do caminho, como a pedra drummondiana.

Em pesquisas encomendadas pela SECAD/MEC sobre o mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (BRASIL, 2009b, p. 127) e realizada por diferentes universidades (UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG e ULBRA), inclusive tendo como objeto como já mencionado a Rede de Governador Valadares, fica evidenciada a inexistência de um único modelo de concepção e organização da escola de tempo integral.

Gadotti (2009, p. 97), defende que a educação em tempo integral é um direito das crianças e dos jovens, compreende-a “educação integral, integrada, integradora e em tempo integral” anunciando a educação como formação humana de um sujeito integral, presente nos diferentes espaços culturais e sociais, articuladora de conteúdos usualmente curriculares e os outros conteúdos culturais, por meio da permanência no espaço escolar em tempo integral. Afirma Gadotti (2009) “Assim, a escola deverá tornar-se um grande espaço de vivências culturais e de produção coletiva do conhecimento contextualizado para um mundo justo, saudável e produtivo”. (GADOTTI, 2009, p. 99)

A escola tem função socializadora, premissa já largamente defendida por diversos pesquisadores, Cavaliere (2002, p.250) a esse respeito diz que “a

ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”. De fato foi esse o caminho de implantação do tempo integral em Governador Valadares. O CADERNO I ressalta que a Escola de Tempo Integral antes de uma demanda educacional surgiu por uma demanda social advindas dos riscos corridos pelos jovens marginalizados. (p.12)

A implantação da escola em tempo integral no campo, não foi um processo tranquilo. Houve e ainda há resistências de muitas comunidades mesmo depois de cinco anos de implantação. A análise de documentos curriculares como os próprios cadernos, mostra-nos que não foi pensado e estruturado um currículo específico para o campo. Essa é a fala dos professores

“ Não tem muita diferença entre as disciplinas da cidade e do campo, exceto pela oficina de Saberes e Valores do campo. Isso as vezes torna as aulas mais cansativas e os alunos não veem muita serventia. Eles me perguntam “pra que vai usar isso se ele quero e cuidar de cavalo”.”(PROFESSOR 3A)

Melhorar a pratica de ensino esta ligada a intencionalidade do modelo educativo, da compreensão das finalidades da ação, da concepção de educação. E, obviamente, das condições materiais objetivas, dos sujeitos envolvidos, do campo de possibilidades (sobre isso ver LATERMAN, 2006). Quando perguntados sobre que concepção tinham a respeito de Educação integral ou formação integral do individuo, notamos que a maioria dos professores se sabiam, não conseguiram verbalizar de forma tranquila os significados desse conceito, foram mais diversas as respostas:

“Eu acho que a educação integral devia formar os alunos para que fossem pessoas boas e para que tivessem uma profissão digna.”(PROFESSOR 2B)

“Pra mim, seria intelecto e o social, aprender o que e necessário pra a vida aprender o conteúdo para seguir adiante com o estudo e conviver , intelectual desenvolvido, conhecer um ao outro e conviver em sociedade, não da para o menino ficar o dia inteiro na escola e

aprender so a disciplina(conteúdo. Respeitar o espaço, trocar ideias, saber diferenciar o que e certo e o que e errado, já que ele fica na escola o tempo todo.”(PROFESSOR 2A)

“Formação do aluno num todo, no conhecimento específico e na formação ética, para que ele torne-se um cidadão decente e apto para viver em sociedade e é o que a escola integral esta trabalhando, o aluno como um todo, eu entendo assim.”(PROFESSOR 4A)

Já dizia um senhor da comunidade dos Pereiras, nas cartografias que realizamos com a comunidade/ escola: “A educação do campo está atrasada 20 anos, mas ainda há tempo. O tempo integral tem que servir para ajudar na educação do campo, ensinar nossos alunos o gosto de trabalhar na terra, de viver no campo. Nossos jovens estão indo pra cidade, vão fazer o que lá? Aqui tem que ter condições de viver bem.”

Educação Integral não se confunde com tempo integral. A Educação Integral diz respeito à formação integral do sujeito em diferentes aspectos: sociais, culturais, afetivos, relacionais, cognitivos. Por sua vez, a Educação Integral pressupõe também um tempo ampliado no qual seja possível a educandos e educandas vivenciarem processos educativos que compreendam outras atividades, não somente as atividades tradicionalmente reconhecidas como escolares, e que propiciem a formação integral dos sujeitos.

Nas falas dos participantes da pesquisa foi também constante a constatação de que a forma como a escola do campo se estrutura deixa os alunos mais cansados e sem vontade de aprender. Além disso no campo, a escola em tempo integral rompe com a transmissão de saberes tradicionais e de técnicas familiares de cultivo, cuidado de animais etc, pois os alunos gastam o dia todo entre deslocamento para escola e permanência na mesma.

Nota-se que as formações oferecidas ainda não conseguem subsidiar os professores para que o trabalho na escola de tempo integral não seja mera repetição da forma de trabalho da escola parcial. Ao perguntarmos sobre se viam alguma diferença entre o trabalho docente na escola de tempo parcial e o trabalho na escola de tempo integral disseram:

“Primeiro que a escola mudou o seu papel, ela não está mais ensinando conteúdos, esta preparando o sujeito para a vida, pois a família passou a entregar a responsabilidade que era dela como educação e respeito, esses valores que eram aprendidos na família, agora e aprendido na escola. Além de ser professor tem que ser psicólogo, pai, mãe, conselheiro, tem que ser tudo um pouco senão acaba que quando você ver seu aluno LA NA FRENTE fazendo alguma besteira você se sente culpado porque você passou muito mais tempo com ele que a própria família, a família não tem o papel de educar, de ensinar, tem o papel de apenas mandar para a escola, e nem sempre acompanha.”(PROFESSOR 2A)”ES

“Olha, o tempo integral requer outro tempo do professor. Eu acho que professor em tempo integral, comparando com o Estado que não é, nos tínhamos uma visão do conteúdo que mudou com tempo integral, você não trabalha só de manhã ou de tarde com o aluno. Você tem que mudar estratégia, por exemplo se você da aula depois do almoço a aula não pode ser cansativa ou exigir muito raciocínio do aluno. Porque como você logo após o almoço chega com a língua portuguesa e leva gramática, ortografia ou conteúdo mais difícil. Tem que ser uma aula que possa se cansar mesmo, leitura de um texto ou coisa assim. Mudou nossa visão também.” (APARECIDA 3A)

Os professores compreendem que são outras exigências as da escola de tempo integral, porém, sentem-se ainda um pouco desamparados nas reflexões sobre esse tema, devido a tendência das formações lidarem com o conteúdo teórico de cada matéria e prescindir de momentos de reflexão sobre as diversas realidades.

Os avanços teóricos respondem a perguntas, muitas destas vindas da prática. Além disso, ao experimentar formas de fazer, no tempo, revelam-se elementos não pensados a priori, e que passam a compor a concepção, o entendimento, as bases teóricas e dos processos. A pedagogia como campo de conhecimento serve-se da interdisciplinaridade, mas tem seu próprio objeto de conhecimento no ensino, aprendizagem e socialização; na vida na escola, que se constitui historicamente por meio da investigação teórica, da pesquisa em educação e também por meio da inovação pedagógica realizada por pedagogos ao responderem, a partir de seus conhecimentos e buscas, aos desafios cotidianos (sobre isso ver LATERMAN; TORRIGLIA, 2010).

8.6 Conquistas e desafios da formação continuada de educadores do campo

ALDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), garante legalmente a formação continuada do docente. Em seu Artigo 76 diz:

“Os sistemas de ensino promoveram a valorização da educação, assegurando-lhes nos termos do estatuto e dos planos de carreira” e no Inciso IV, do mesmo artigo, lê-se: “Formação contínua visando ao aprofundamento e atualizações de sua competência técnica”.

Às instituições superiores, historicamente foi relegada a formação continuada do professor, pois as universidades integrando-se com o corpo docente poderiam teoricamente colocar-lhe a par das novas reflexões pedagógicas influenciando ou mesmo modificando positivamente sua prática. Ao longo da história porém, houveram muitos conflitos na relação teoria/prática. De um lado professores acusavam os acadêmicos universitários de estarem longe do campo de trabalho e da experiência prática de forma que suas teorias não condiziam com a realidade e por outro lado a universidade ressaltava a falta de interesse do docente pela ampliação dos conhecimentos e seu conservadorismo em relação às suas práticas pedagógicas. Para Duarte (2003

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (, p.620)

O momento histórico que vivemos certamente exige a quebra dessa dicotomia teoria-prática e leva-nos à busca da integração de modo a diminuir ou mesmo eliminar os distanciamentos entre os saberes universitários e

escolares de forma a oferecer respostas às necessidades sociais emergentes. Existe ainda, um longo caminho a ser percorrido, especialmente no que se refere à relação da universidade e a formação continuada de professores para a educação básica.

Polimeno (2001) ao avaliar diversos programas de formação continuada destaca que o insucesso desses programas esta ligado a vários fatores tais como: a falta de continuidade dos programas formativos, sujeitos às instabilidades advindas da mudança política e das mudanças de gestão dos mesmos, interrompendo a continuidade do fluxo do acumulo de experiências e conhecimento e a falta de consideração em relação ao contexto de trabalho do professor em termos de salário, recursos didáticos, clientela etc.

Muitas Secretarias de Educação dos estados e Municípios, optaram ao longo do tempo, por organizar programas formativos e equipes formativas locais, tendo em vista a proximidade dos formadores com a realidade local e o conhecimento das necessidades do município em termos de educação e formação docente. Nóvoa (1997, p.26): afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Elas perceberam que a formação continuada consiste em uma ferramenta eficaz para a concretização de suas políticas educacionais e sua consolidação enquanto sistema de ensino. Ao pesquisar diversas Secretarias municipais e estaduais de educação Davis etal, 2011 concluiu que elas:

“compreendem que a FCP não pode se restringir ao domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e que as práticas formativas oferecidas aos docentes não podem ser apenas tentativas de suprir eventuais falhas na formação inicial, mas constituem, antes, ações que possibilitam o desenvolvimento profissional e favorecem a gestão escolar.”(DAVIS ET AL, 2011,p.36)

Entre os professores, nota-se que as principais críticas aos programas formativos, são de que as formações são oferecidas como que em “pacotes”, não raramente desvinculadas da realidades locais e não aberta a participação do docente na construção dos saberes. Tal característica leva muitas vezes ao insucesso os intentos formativos em termos de adesão e permanência do professorado nos programas e em termos de aumento da qualidade na educação.(SILVA E FRADE 1997)

Apesar de ainda em curso, podemos de antemão sinalizar alguns apontamentos dessa pesquisa. A constituição de uma equipe formadora, lotada na SMED/GV foi garantida legalmente, logo no início da implantação da Escola de Tempo Integral. Esse foi apontado como um aspecto positivo da formação, já que dessa forma ela se constrói mais “ ‘artesanalmente’ atendendo problemas específicos da comunidade” (PROF.C P.2¹³) Essa equipe é na opinião de todos os professores abordados ao longo da pesquisa uma conquista que tem ajudado na consolidação da ETI em governador Valadares com seus pressupostos de formação integral do sujeito e desenvolvimento sustentável.

Destacamos também o fato das formações se realizarem em território campestre. Os educadores do campo de Governador Valadares, vêm seus territórios e escolas valorizados com a presença da equipe formadora, e sentem que esses territórios interpelam os formadores que a eles visitam a repensar os conteúdos da formação de forma a melhor adaptá-los às suas peculiaridades. O fato de se reunirem, é para eles profundamente formativo por si só haja visto que isso rompe com o isolamento que sofrem, por trabalharem em escolas distantes, ou muito pequenas, onde há apenas um professor de cada matéria o que dificulta a troca de experiências relativas ao conteúdo. Esse fato repete-se ao longo da pesquisa, ilustra-o bem a seguinte fala:

“Eu tinha uma visão do trabalho muito reduzida, o contato com outros professores ampliou minha visão. A interação fez com que mudasse pensamento e direção isso a partir do momento

¹³ Codificação do arquivo com transcrição das entrevistas onde “PROF”: significa professor; “letra maiúscula” é a letra que representa o nome do professor, “P” significa pergunta e “o número” é o número do tema de pergunta que ele respondeu.

da formação buscando outros caminhos, outras formas de ensinar.”(PROF. A P.7)

É sabido que nenhum profissional é pronto, que todos necessitam ser formados continuamente. Esse processo ganha visível destaque quando pensamos na “formação dos formadores”. Certamente a função de formador quer seja da formação inicial quer seja da formação continuada exigem o desenvolvimentos de habilidades e competências específicas, que vão sendo construídas ao longo da carreira docente seja por meio de cursos, na sala de aula, no contato com os pares etc. Conscientes da importância dos processos individuais formativos, destacamos ser também imprescindível à organização e a sistematização dessa formação. Aludindo ao professor universitário, Cortesão (2002) refere-se ao papel que esse exerce na formação de outros docentes, argumentando que esses ensinam como foram ensinados transmitindo uma identidade de profissional docente semelhante a aquela da qual foram objeto de formação.

A análise dos documentos que tivemos acesso na Secretaria de Educação de Governador Valadares, levou-nos a perceber a necessidade de uma formação sistematizada para os formadores, de forma que esses possam compreender as necessidades e especificidades daqueles a quem formam.

Ao analisar a trajetória dos formadores da SMED/GV, percebemos que em sua quase totalidade foram formados com uma visão marcadamente urbanocêntrica. Daí o desafio é desenvolver nesses formadores habilidades que os aproximem da perspectiva da Educação do Campo, compreendendo as linguagens, técnicas, metodologias que melhor se adaptam e mais que isso, conscientizando-os do seu papel político na formação da consciência dos educadores do campo. Por isso é necessário um projeto de formação de formadores de professores, que possa criar lideranças pedagógicas e torná-los conscientes de seu papel. Para Cardoso e Guida(2007):

“os formadores precisam se apropriar de conhecimentos, de tal modo que estes venham a se constituir em ferramentas para planejar e

analisar criticamente seu trabalho. Tarefa nada simples, pois não está relacionada apenas ao domínio que o formador tem do processo de aprendizagem dos alunos e dos conteúdos que devem ser abordados no processo de formação de professores, mas à sua capacidade de criar condições para que os professores tomem a palavra e possam explicitar e explicar o que sabem de forma a ajudá-los a avançar. (CARDOSO e GUIDA, 2007,p. 328).

Outro desafio a ser enfrentado pela SMED/GV é a construção de um projeto de formação continuada coeso para as escolas do campo. Projeto esse que deixe bem claro as intencionalidades formativas bem como pressupostos pedagógicos e metodológicos sobre os quais se desenvolve que garanta um processo formativo com continuidade e associado a isso gere a valorização do profissional da educação que participa dessas formações por meio de um plano de carreira .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente trabalho, pôde-se notar que a formação continuada de professores em escolas do campo cumpre papel importantíssimo no desempenho de seus docentes. Ela é um importante momento de aquisição de conteúdo, elaboração de estratégia e fortalecimento indenitário para educadores do campo.

Percebemos que as formações ainda carecem de um certo aspecto de flexibilidade, de modo a potencializar nos professores a capacidade de rever suas práticas e traçar novas estratégias. De início, é necessário considerar que as crianças, em modo geral, apreciam e gostam de aprender, não só uma em específico., mas diversas outras disciplinas da grade escolar.

Sabemos que a formação continuada sozinha não é capaz de resolver todos os problemas do docente em relação a sua profissão, sabe-se porem, que sem essa formação tampouco esse é capaz de desenvolver satisfatoriamente sua prática em sala de aula, devido às vicissitudes advindas de sua profissão, às movimentos de renovação pedagógica e a própria evolução da sociedade. Nesse sentido Porto (2000) afirma que:

(...) a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15).

Pela análise feita do material os professores reconhecem a importância do programa formativo e seus efeitos positivos ao afirmar que: “Durante a formação continuada vamos adquirindo práticas que nos ajudam a passar o

conteúdo para os alunos de uma forma mais prática, para que eles aprendam melhor, acho que ajuda nisso.”(PROF C P5).

A formação continuada deve constituir-se num programa formativo sólido que não se desfaça ou refaça a partir de arranjos políticos garantindo assim alicerce de experiência e continuidade na formação dos saberes. Prado (2010) assevera que devemos :

“ultrapassar concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores. Dita proposta implica questões políticas e de cidadania que entendem a formação continuada dos profissionais da educação como um dever do Estado e um direito e dever dos professores e, a partir deste entendimento, se construa uma cultura de formação continuada de professores, em todas as instâncias escolares e municipais”(PRADO, 2010, p.384)

Foi muito recorrente na fala dos professores certo receio de uma descontinuidade do programa formativo, medo que acabasse ou que fosse interrompido por questões políticas. Para que a formação contribua de fato para o trabalho docente, é necessário que esse participe ativamente da construção dos projetos formativos e dos saberes advindos dela. Franco (2002, p. 177) afirma que um curso de formação deve vincular-se “a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção Gestão Educacional pragmatista, produtivista, tecnicista da ação docente.” Essa formação não deve ter caráter meramente reflexivo ou meramente conteudista; sem negar a necessidade desses saberes, deve contribuir também para a construção de um profissional ético, com a visão positiva de si mesmo e da sua profissão, reflexivo e consciente de seu papel social. Foi apontado pelos professores como fator de destaque, que a formação continuada expressava para eles um cuidado, sentiam-se amparados pelo poder público, pelos colegas e pelos formadores. Muitos chegaram a mencionar que essa valorização simbólica ajudava a “amenizar a desvalorização sentida pela baixa remuneração” .”(PROG C P7)

É preciso pensar a formação a partir do professor, considerando suas trajetórias formativas, suas origens, os territórios em que atua. Faz-se mister também um projeto formativo que coadune-se com as etapas da vida docente considerando

de forma diferenciada os que ingressam e necessitam de um acompanhamento mais de perto e os que já estão a mais tempo na profissão. É necessário também que o professor seja estimulado a buscar formação continuada por meio de planos de carreiras e garantindo a carga horária de estudo dentro de sua jornada de trabalho.

Por fim, não obstante a complexidade que envolve o tema e a necessidade de finalizar a análise dos dados da pesquisa realizada, destacamos mesmo que de forma precoce que a formação continuada de professores é fundamental para que alcancemos a melhoria educacional que projetamos, pois é capaz de instrumentalizar os professores com o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz. Ressaltamos a necessidade de que as políticas de formação articulem-se com outras políticas de modo a potencializar os resultados que almejam.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; ARROYO, Miguel González. Atualidade da educação popular. In: Revista de Educação Pública, v 11, nº 19 (Cuiabá, jan./jun. 2002).

ARROYO, Miguel Gonzalez; A escola do campo e a pesquisa do campo:. In: MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006,p.103-116

ARROYO, Miguel Gonzalez; A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006,p.103-116

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Estar aqui..., estar lá...: uma cartografia da emigração valadarense para os EUA. In: REIS, Rossana Rocha; SALES, Teresa. Cenas do Brasil Migrante. São Paulo: Boitempo, 1999, p. 125-166.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Representações do universo rural e luta pela reforma agrária no Leste de Minas Gerais. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Representações do universo rural e luta pela reforma agrária no Leste de Minas Gerais. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *Utopias e contra-utopias: Movimentos Sociais Rurais em Minas Gerais (1950 - 1964)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Sociologia) FAFICH, 1988. (mimeo).

BORGES, Maria Eliza Linhares. *Utopia e contra-utopia: movimentos sociais rurais em Minas Gerais (1950-1964)*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1988, p.209. (Ciência Política, Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Decreto lei n. 9.493, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841

BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009a. (Série Mais Educação) BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Manual que orienta a formação em Educação Integral. Brasília: MEC, SECAD, 2009c.

CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Caldart, Roseli Salete, Paludo, Conceição, Doll, Johannes. Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006

Caldart, Roseli Salete, Paludo, Conceição, Doll, Johannes. Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa:

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais:

CREMA, R.; D'AMBROSIO, U. E.; WEIL, P. Rumo à nova transdisciplinariedade. São Paulo: Summus. 1993.

DELEUZE, Guattari. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988. _____. O que é um dispositivo? Disponível em: Acesso em: 22 jun. 2005.

_____ & GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.I. São Paulo: Ed.34, 1995.

ESPINDOLA, Haruf Salmen et al. Emergência do movimento social no campo: conflito entre posse e propriedade em Minas Gerais. Anais do XIV Encontro Nacional da ANPUR, Rio de Janeiro, maio de 2011.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. A história de uma formação socio-econômica urbana: Governador Valadares. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, nº19, Nov/98, p.148-163

ESPINDOLA, Haruf Salmen. Sertão do Rio Doce. Bauru: Edusc, 2005

evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, Braga – Portugal, ano 16, n. 2, p. 221 – 236, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mansano; Diretrizes de uma caminhada. Educação do Campo: identidade epolíticas públicas. v. 4, 89-101, 2002.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola em Tempo Integral. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola em Tempo Integral. Caderno 1. Governador Valadares, 2010.

GOVERNADOR VALADARES-. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Memorial da Implantação da ETI. Governador Valadares, 2013.

IBGE. Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 1980-2050. Revisão 2008. Estudos e Pesquisas DPE, IBGE, n. 24, 2008.

IBGE, Censos demográficos e PNADs, diversos anos.

KROGHT, G.V.; ICHIJO, K., NONAKA, I. Facilitando a criação do conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

LATERMAN, I. O Campo de possibilidades da ação docente em sua dimensão política e institucional. In: Carvalho, E. B.; Costa, G. L. M. Educação, questões contemporâneas. Florianópolis: Insular, 2006.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus educadores. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.

LÜCK, Heloísa. O papel do educador escolar na implantação de políticas educacionais. Curitiba, 1997.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MACEDO, Márcia dos Santos. Tecendo o fio e segurando as pontas: mulheres chefe de famílias. In: BRUSCHINI, Cristina, PINTO, Celi Regina. Tempos e lugares de gênero. São Paulo: Editora 34 / Fundação Carlos Chagas. 2001, p. 53-84.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução de Ignacio Sánchez de La Yncera. REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas, n. 62, abr./jun. 1993, p. 193 – 242.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). Karl Mannheim: sociologia. São Paulo: Ática, 1982. cap. 2, p. 67 – 95

MASSEY, Doreen. Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MAY, T. Pesquisa social: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, SECAD, 2009b.

NADAL, Beatriz Gomes. A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL: UMA COMPREENSÃO À LUZ DO PROJETO DE MODERNIDADE. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Historia_da_educacao/Tabalho/08_31_20_A_escola_e_sua_funcao_social__uma_compreensao_a_luz__do_proje.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Historia_da_educacao/Trabalho/08_31_20_A_escola_e_sua_funcao_social__uma_compreensao_a_luz__do_proje.pdf). Acesso em 28 de dezembro de 2015.

NÓVOA, António. Os professores e o —novoll espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p.217-233.

PEREIRA, Carlos Olavo da Cunha. *Nas Terras do Rio sem Dono*. 1º Edição. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

PHILLIPIS, B.S. Pesquisa social: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

RAFFESTIN, Claude. Por Uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1980.

ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para a formação

ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço – técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Por Uma Nova Geografia. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. et al. O Papel Ativo da Geografia: um manifesto. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRÁFOS, 17., 2000, Florianópolis.

SIQUEIRA, Sueli. Emigrantes da microrregião de Governador Valadares nos eua: projeto de retorno e investimento . Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_353.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2015

SIQUEIRA, Sueli; SANTOS, Mauro Augusto. Crise econômica e retorno dos emigrantes da microrregião de Governador Valadares. Travessia – Revista do Migrante, n. 70, p. 27-47, janeiro – junho 2012.

SOUZA, M. A. A Educação do Campo na Investigação Educacional: quais conhecimentos estão em construção?. In: MUNARIM, A. et al (org). Educação do Campo: reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos americanos de educação. Salvador: Tip. de São Francisco, 1928. Disponível em: . Acesso em: 01 jan. 2010

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Anexo I

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
I- INFORMAÇÕES GERAIS			
Nome:			
Endereço:			
Bairro:		Cidade:	
Fone:	Idade:	Sexo	
Naturalidade:		Estado:	
Estado Civil:			
Número de Filhos:			
Reside na comunidade onde se encontra a escola na qual trabalha? Sim () Não ()			
II- INFORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO CONTINUADA			
Possui curso da Graduação? sim () não ()			
Local e Nome da instituição de Graduação:			
Concluída () ano _____ Não concluída () Que período esta cursando? _____			
Possui curso de pós Graduação? Se sim, especifique:			
Após a conclusão da sua formação, você tem buscado participar de outras atividades de formação continuada relacionadas a educação tais como seminários, palestras, fóruns etc.?			
Sim () Não ()			
Se sim	Que atividades?		
	Em quais instituições?		
III- INFORMAÇÃO PROFISSIONAL			
Escola(s) em que trabalha:			
Tempo de magistério:			
() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () acima de 15 anos			
Carga horária: 22h30 () 40h00() fração () nº de aulas _____			
Ciclos/anos em que atua:			
3º CPA : () CA: 1º() 2º() 3º()			
Quanto tempo atua como professor em escolas do campo? _____			
Participa da formação oferecida pela SMED há quanto tempo? _____			

ANEXO II

QUESTIONARIO

Prezado (a) Colega Professor(a) O questionário aqui apresentado, se refere a uma pesquisa sobre a formação de professores com o título: “Formação continuada para professores do campo: saberes e fazeres pra ressignificação da prática docente”, desenvolvida no programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação e

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O roteiro de entrevista que segue, é um instrumento de coleta de dados e se refere a uma pesquisa sobre a formação de professores com o título: Formação continuada para professores do campo: saberes e fazeres pra ressignificação da prática docente, desenvolvida no programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SOBRE A FORMAÇÃO DADA PELOS TÉCNICOS EM CONTEÚDO CURRICULAR¹⁴:

- 1- Diga seu nome, sua formação e disciplinas em que atua.
- 2- Você considera importante a formação continuada? Por quê?
- 3- Como você avalia o tempo e a frequência dos encontros formativos? São suficientes?
- 4- Os conteúdos das formações contemplam temas mais ligados a conteúdos estratégias de ensino, tem privilegiado mais aspectos de reflexão da prática docente ou você percebe um equilíbrio entre uma coisa e outra?
- 5- Você percebe a articulação entre o conteúdo trabalhado nas formações com os TCC's e a realidade da sua escola?
- 6- Você considera que as formações tem contribuído pra o exercício da docência em sala de aula?
- 7- Você conseguiria destacar algum aspecto da sua prática docente que tenha mudado a partir de reflexões feitas durante os encontros formativos?

SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE

¹⁴ Técnico de conteúdos curriculares (TCCs): Grupo de professores lotados na Secretaria Municipal de Educação responsáveis pela formação de professores de conteúdos específicos nos anos finais.

- 8- Você considera possuir tempo suficiente pra planejar suas aulas e executar outras atividades advindas da sua pratica docente tais como elaboração de projetos, avaliações, correção de atividades, reflexão da sua prática, etc.?
- 9- Você sente ter autonomia para realizar seu planejamento?
- 10- Você sente que a formação tem aumentado a exigências tanto internas quanto externas em relação a sua pratica docente? Explique.

SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR

- 11- Você já trabalhou antes da implantação do tempo integral? Essa nova característica da escola influenciou na sua Pratica docente? Como?
- 12- Sente-se preparado para realizar as atividades que exerce? Quais as principais dificuldades?
- 13- Se você pudesse organizar um programa formativo para a SMED-GV. Você seguiria o modelo que temos? Que mudança proporia?
- 14- As formações tem contribuído para uma visão sobre si mesmo e a educação do campo?