

Vanda Moreira Machado Lima



Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)
vanda.mm.lima@unesp.br

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho



Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)
tuum.viotto@unesp.br

Izabela Cruz Faccioli



Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)
izabelafaccioli@gmail.com

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL: TRABALHO COLETIVO CRÍTICO E HUMANIZADOR

RESUMO

Este artigo resulta de um Projeto Temático (FAPESP) que analisa o avanço predatório do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema/SP. Somos da equipe de Educação e neste artigo refletimos sobre o processo de formação continuada e reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola de assentamento rural daquela região. Realizamos encontros de pesquisa-intervenção formativa na escola e aplicamos questionários junto aos sujeitos participantes do processo. Dos 259 alunos que responderam o questionário, 112 são dos anos iniciais, 75 dos anos finais e 72 do Ensino Médio. Em relação às famílias, 127 sujeitos responderam, sendo que 83 afirmaram ter participado da luta pela terra e pela escola. A formação continuada realizada com os professores possibilitou resultados satisfatórios quanto à participação na construção do PPP e efetivação de uma formação crítica e transformadora na escola.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Escola de Assentamento. Formação continuada em serviço.

CONTINUOUS EDUCATION IN RURAL SETTLEMENT SCHOOL: CRITICAL AND HUMANIZING COLLECTIVE WORK

ABSTRACT

This article is the result of a Thematic Project (FAPESP) that analyzes the predatory advance of sugarcane agro-hydrobusiness in Pontal do Paranapanema/SP. We are part of the Education team and in this article, we reflect on the process of continuing education and reconstruction of the Political Pedagogical Project (PPP) of a rural settlement school in that region. We held formative research-intervention meetings at school and applied questionnaires to the subjects participating in the process. Of the 259 students who answered the questionnaire, 112 are from the early years, 75 from the final years and 72 from high school. Regarding families, 127 subjects responded, 83 claimed to have participated in the struggle for land and school. The continuing education carried out with the teachers enabled satisfactory results in terms of participation in the construction of the PPP and the realization of a critical and transformative education in the school.

Keywords: Political Pedagogical Project; Rural settlement schools; Continuing in-service education.

Submetido em: 26/06/2020

Aceito em: 27/03/2021

Publicado em: 31/08/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p60-74>



1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da participação em Projeto de Pesquisa Temático (FAPESP) que é realizado desde 2012 por um grupo de pesquisadores com o objetivo de analisar o avanço predatório do agrohidronegócio canavieiro na região do Pontal do Paranapanema/SP e discute o uso indiscriminado de agrotóxicos e a exploração do solo, água e implicações negativas ao meio ambiente, como também discute condições de trabalho, saúde e educação dos moradores, especialmente das famílias de assentados da reforma agrária da região (THOMAZ JUNIOR, GUIMARÃES, LEAL, LUCHIARI, 2012).

Desde 2016, os pesquisadores do projeto, pertencemos à equipe da Educação, que desenvolve atividades de pesquisa-intervenção formativa junto aos sujeitos das escolas da região. Ao longo desse processo de trabalho, nos deparamos com a necessidade formativa dos professores de uma escola localizada em um assentamento rural e que estavam empenhados em construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, sendo que, o presente artigo visa refletir sobre o processo de formação continuada em serviço realizado, enfatizando o processo de reconstrução coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da citada escola.

Para tanto, inicialmente, apresentaremos a fundamentação teórica do trabalho realizado, considerando as seguintes temáticas: formação continuada em serviço e Educação do Campo. Posteriormente, relataremos o percurso metodológico trilhado pelo grupo e finalizaremos o artigo com reflexões decorrentes dos resultados da pesquisa-intervenção formativa realizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação continuada em serviço

A formação do professor não se esgota na formação inicial, mas deve “prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo” (RODRIGUES, ESTEVES, 1993, p. 41). É fundamental assegurar uma formação qualificada aos professores, “que os prepare para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de formar os alunos para a compreensão e a transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem” (ALMEIDA, 2005, p. 12).

Desse modo, defendemos a ideia de que a formação continuada, se faz necessária e essencial pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente, pois,

[...] A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 1998, p. 9).

Entretanto, nesta pesquisa, utilizamos o termo formação continuada em serviço, por acreditarmos que a escolha revela as posturas e concepções que orientaram nossas ações de formação (MARIN, 1995). A formação continuada é uma possibilidade de proporcionar aos professores um processo constante do aprender a profissão, não como resultado do acúmulo de informação, mas como um momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos, que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores, sendo de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, afinal “o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

A prática da formação “continuada no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora” (FUSARI, 1997, p. 168), ou seja, é importante articular a formação continuada num processo articulado fora e dentro da escola. Priorizar a escola, como espaço de formação, não significa afirmar que o professor só pode aprender sua profissão na escola. Contudo defendemos a ideia de que os “professores aprendem muito, compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho [...] Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada” (LIBÂNEO, 2001, p.23).

A qualidade das ações de formação continuada de professores ou demais profissionais está associada, dentre outros aspectos, ao nível de envolvimento e participação desses sujeitos em todas as fases da atividade formativa, “desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objetivos de um dado programa até sua concretização e avaliação”, conforme orientam (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 53).

Analisar as necessidades formativas dos docentes é uma primeira etapa do planejamento de ações de formação continuada, uma vez que orienta a formulação de objetivos e subsidia a definição de conteúdos e atividades. A formação continuada para ser eficaz, deve estar associada a determinado projeto de desenvolvimento profissional

dos sujeitos que dela participarão, tomados individualmente ou em grupo. “É igualmente feita a recomendação de que os programas de formação sejam antecedidos de uma análise de formação realizada segundo formas variadas e adaptadas ao público a quem se dirigem”. (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 67).

Valorizar essas necessidades formativas dos professores como ponto de partida para ações de formação continuada é um aspecto essencial nesta pesquisa. Faz-se urgente superar a desarticulação das ações de formação com a realidade e a necessidade dos docentes e, principalmente, o caráter pontual e assistemático das ações que ocorriam sob a forma de “treinamento” e “reciclagem”. Torna-se importante esclarecer que criticamos a concepção de formação articulada a termos como treinamento, capacitação e reciclagem, em concordância com Christov (1998) quando afirma que tais termos “não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula”. (CRISTOV, 1998, p. 9)

2.2 Da Educação Rural para a Educação do Campo: algumas reflexões

Para fundamentar nossas discussões sobre o processo histórico e de luta da transição de Educação Rural para Educação do Campo, utilizamos principalmente as contribuições das dissertações de Santos (2017), Kliemann (2017), Oliveira (2016) e Souza (2014).

Segundo Kliemann (2017) o surgimento da Sociedade Brasileira de Educação Rural (1937) foi uma maneira de minimizar o êxodo rural que estava superlotando os centros urbanos, ou seja, a intensificação da industrialização pós Segunda Guerra Mundial fez com que moradores do campo fossem para cidade em busca de melhores condições de vida, todavia, nem todos conseguiram empregos como esperavam.

Kliemann (2017) esclarece a definição de estereótipos bastante pertinentes para essa discussão. O primeiro refere-se ao termo “Rural” que vem de raiz – rude, ou seja, um lugar de atraso. O segundo termo é “Cidade” que tem origem de cidadão – cidadania, nesse sentido, está ligada ao progresso.

Durante muitos anos, a Educação Rural foi uma maneira de conter os moradores do campo, limitando-os à área rural e ao trabalho manual. Para isso, as escolas rurais tinham como objetivo a mera qualificação da mão-de-obra dos sujeitos do campo e não a sua emancipação. No entanto, a partir de 1950, os movimentos sociais passaram a se opor ao modelo de Educação Rural imposto aos sujeitos do campo e, no bojo dessa luta

estava a transformação das estruturas sociais desiguais e excludentes que permeavam a vida dos sujeitos do campo. Tais iniciativas se intensificam com as ideias de Educação Popular, defendidas por Paulo Freire, nas quais são valorizados os saberes e os contextos dos sujeitos das classes populares e também dos sujeitos do campo em seu processo de educação emancipatória (OLIVEIRA, 2016).

No entanto, os movimentos sociais foram calados durante os Governos militares pós 1964 e, somente no período de redemocratização do Brasil retornaram fortalecidos. Depois de vinte anos, em 1984, tivemos a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foram os impulsionadores do atual projeto de Educação do Campo, por meio de mobilizações, debates e discussões acerca de uma Educação Pública no/do Campo, de qualidade, significativa e contextualizada (OLIVEIRA, 2016).

Após muita resistência, em 1997, foi promovido o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, dando início ao projeto de Educação do Campo, que se legitimou com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e se fortaleceu com as Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo” de 1998 e 2004.

A Educação do Campo, ao contrário da Educação Rural, revolucionou as práticas educativas no interior das escolas do campo, com propostas de uma educação popular vinculada à vida dos povos do campo e que garantisse os direitos desses sujeitos, na luta por equidade e valorização da diversidade das populações camponesas. (KLIEMANN, 2017).

Para Oliveira (2016), o projeto de Educação do Campo proporcionou ao povo camponês uma nova visão de mundo. Esse movimento foi um marco para o rompimento do silenciamento de uma classe que sempre foi excluída e, finalmente, teve a oportunidade de ocupar espaços, discutir criticamente e ter esperança ao almejar uma sociedade. A Educação do Campo “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”. (FERNANDES e MOLINA, 2004, pp. 149-150)

Por sua vez, distingue-se a educação **no** e educação **do** campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004, PP. 149-150). A autora afirma que uma escola no/do campo é aquela localizada **no** campo, vez que os sujeitos têm o direito de estudar

no lugar em que vivem e reitera que essa escola seja **do** campo, por valorizar e considerar a cultura, os valores, a luta e os saberes próprios do campo.

Para uma escola **no** campo pertencer ao campo, ou seja, ser no/do campo é necessário considerar o contexto de seus alunos; valorizar seus conhecimentos prévios e suas vivências de educação não-formal. As escolas do/no campo referem-se àquelas localizadas no próprio campo, que possuem uma educação pensada a partir desse lugar e que tenham como estrutura um tripé composto por escola–sujeitos–localização, conforme nos orienta Kliemann (2017).

2.3 Escola parceira e a reconstrução do PPP

Nessa perspectiva, a escola do campo, ao valorizar a vida dos povos do campo, conhecerá o trabalho, modo de vida, cultura, tempo e história desses sujeitos, no sentido de construir coletivamente um currículo significativo para os seus estudantes. Para alcançarmos essa concepção de escola do campo, reconhecendo as vicissitudes dos sujeitos que dela participam e nela estudam, a formação inicial e continuada dos professores é fundamental. Nesse sentido, então, a formação docente deve estar atrelada ao contexto da escola do campo, sendo que essa articulação não se restringe ao campo como espaço físico, mas, sim, como um lugar de humanização (SANTOS, 2017).

Essa foi uma das preocupações da equipe gestora da escola parceira quando solicitou auxílio para a formação continuada dos seus docentes, sobretudo por concordar com Santos (2017) quando defende que a escola no/do campo, além de estar localizada no espaço em que o aluno campestre vive, ela deve possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP), um currículo e práticas significativos, que a tornem um lugar de pertencimento e identidade.

No processo de reflexão sobre o papel da escola e de seus profissionais ao longo do processo de intervenção formativa realizado, foi muito importante e enriquecedor o resgate, a partir de um dos grupos de trabalho, do contexto histórico da escola. Constatamos que a escola pública parceira surgiu em 1996, como resultado da luta dos trabalhadores acampados, atualmente assentados na região. A citada escola se localiza em um assentamento rural do município de Mirante do Paranapanema/SP, conhecido como a “Capital da Reforma Agrária”, pois dos 112 assentamentos da região do Pontal do Paranapanema, 35 deles localizam-se nesse município, os quais atendem em média 1.561 famílias, que residem em 1.278 lotes da reforma agrária.

A escola objeto da pesquisa-intervenção formativa atende exclusivamente filhos de assentados, em três períodos, desde o Ensino Fundamental e Médio, num total aproximado de 400 estudantes, os quais, além da permanência na escola também assumem responsabilidades junto às suas famílias nos lotes em que residem e produzem.

É interessante constatar, a partir dos questionários aplicados aos sujeitos participantes da escola que, no movimento de conquista da terra na região, as famílias se organizaram coletivamente para construir nos seus lotes as condições básicas para sua sobrevivência e desenvolveram produção agropecuária e leiteira, produtos hortifrutigranjeiros, dentre outros produtos derivados e vinculados à Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços dos Assentamentos da Reforma Agrária do Pontal e da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB).

Considerando esse resgate histórico ligado à conquista dos lotes das famílias de assentados, assim como das reivindicações e construção da escola no assentamento e, sobretudo, sobre a importância de pensarmos a escola “no e do campo”, identificamos que os profissionais da escola vivenciam um processo de desconstrução de práticas e conteúdos urbanos, para a efetivação de uma proposta educativa que respeite as especificidades dos povos do campo e que seja de fato uma escola no campo e do campo (FACCIOLI, 2020).

Os profissionais que atuam na escola parceira, em conformidade com Caldart, Stedile e Daros (2015; Kliemann, 2017) demonstraram grande compromisso com o processo de reconstrução do PPP, sendo que em nossas discussões mensais a preocupação com os conteúdos e com a realidade dos alunos sempre esteve presente. Os sujeitos em processo de formação sugeriram que os conteúdos de ensino das diferentes disciplinas pudessem vincular-se aos conhecimentos advindos da realidade, tal como afirmam os autores ao valorizarem “conhecimentos vivos, que façam sentido na vida dos estudantes e de suas famílias [...]”, (CALDART, STEDILE e DAROS, 2015, p.78 *apud* KLIEMANN, 2017). Essas reflexões subsidiaram a elaboração do novo PPP da escola.

Kliemann (2017) enfatiza a importância do comprometimento dos profissionais da educação com o processo educacional do campo, para que seja significativo e dialógico, logo, a ressignificação dos conteúdos e práticas pedagógicas baseadas no contexto dos alunos, torna-se essencial. Torna-se imprescindível a defesa de uma escola do campo que:

[...] estimule a construir a emancipação dos seres humanos e que, através dela, aprendam a reivindicar por seus direitos sociais, a se organizar para lutar por eles,

garantindo uma vida digna no território camponês, para todos que ali lutam, sonham, produzem e reproduzem sua vida, seu trabalho, valores, práticas (SOUZA, 2014, p.69).

Fundamentados nessas concepções, assim como em uma perspectiva crítica de educação, todos os grupos de trabalho da escola parceira foram desenvolvendo suas reflexões e redigindo coletivamente o PPP, sendo que os profissionais da escola parceira foram divididos em cinco grupos e faremos, posteriormente, a devida apresentação desse processo.

Foi interessante perceber que os sujeitos da pesquisa compreenderam, como afirma Santos (2017), que não basta termos uma escola no campo, mas sim que é preciso um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado por todos os membros da escola e vinculado à vida dos sujeitos que participam e vivenciam a escola.

O trabalho coletivo foi outro aspecto de destaque em nossos encontros de intervenção formativa, o que fez com que alguns grupos de trabalho investigassem e envolvessem toda a comunidade participante da escola, desde os estudantes como também seus pais e familiares e outros sujeitos que vivem nos assentamentos da região.

3 METODOLOGIA

Fundamentamos nosso estudo na pesquisa-intervenção formativa que visa ao enfrentamento do problema identificado na instituição, pela via da construção coletiva da consciência crítica dos sujeitos participantes, ou seja, essa proposta de pesquisa visa investigar a realidade pesquisada e, simultaneamente, preparar os sujeitos participantes do processo para compreender, se organizar e superar os problemas enfrentados na sua realidade (VIOTTO FILHO, 2018).

Para a construção do processo de pesquisa que ora apresentamos, o qual foi iniciado na escola parceira no ano de 2018, esclarecemos que tivemos encontros mensais de intervenção com o grupo de professores e gestores da escola, sempre nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Nesses encontros realizamos debates teóricos e orientações aos membros dos grupos de trabalho e construímos coletivamente o processo de pesquisa-intervenção formativa.

O processo de pesquisa-intervenção formativa, “relaciona-se a uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação coletiva de pesquisadores, orientada pelo método materialista histórico dialético, com objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa”. (VIOTTO FILHO, 2018, p.32). Para o autor, ao desenvolver-se na escola, essa proposta de pesquisa, ao colocar os

pesquisadores da universidade ao lado dos gestores, professores, estudantes, pais e familiares, os quais, organizados coletivamente e conscientes do seu papel, “poderão contribuir para a efetiva transformação dessa instituição e das relações sociais e educativas nela presentes” (VIOTTO FILHO, 2018, p.32).

Nesse sentido, e para a construção desse processo de intervenção formativo, iniciamos um estudo sobre o significado e a importância da construção coletiva do PPP para a escola parceira, sempre subsidiados por uma concepção crítica e humanizadora de educação e por uma formação continuada em serviço, desde o interior da escola do Campo. Trabalhamos com cinco grupos de sujeitos e as seguintes temáticas: 1) contexto histórico e diagnóstico da escola; 2) perfil do aluno e processo de ensino e aprendizagem; 3) metodologia de trabalho; 4) avaliação e formação contínua dos profissionais da educação; 5) projetos formativos.

Cada grupo desenvolveu pesquisas, estudos e atividades relacionados ao seu tema, apresentando nos encontros os resultados do trabalho coletivo que geraram nossas reflexões e novas propostas de encaminhamento, num movimento contínuo de construção e formação dos sujeitos participantes. Mantivemos um grupo de *WhatsApp* no qual socializamos reflexões, dúvidas, desafios e avanços.

Durante os nossos encontros de intervenção na escola parceira, decidimos construir um questionário a ser aplicado junto aos estudantes e respectivas famílias, com o objetivo de melhor aproximá-los da construção do PPP e, também, com objetivo de darmos voz aos sujeitos da comunidade escolar. O questionário dos alunos foi aplicado pelos professores em sala de aula e o das famílias foi enviado para suas casas nos assentamentos. Nossa equipe de pesquisadores da universidade tabulou os dados que foram apresentados, discutidos e refletidos e subsidiaram a redação no interior dos grupos de trabalho da escola. Trabalhamos com 498 questionários, sendo 259 de alunos e 127 de famílias e apresentaremos alguns dados decorrentes da análise dos questionários.

No final de 2019, cada grupo de trabalho apresentou seu percurso e uma redação para a composição do PPP da unidade escolar e discutimos cada uma das redações coletivamente, com o objetivo de enriquecer a escrita e conseguimos finalizar o processo de construção do PPP, embora tenhamos clareza de que as atividades deverão ser retomadas com os profissionais da escola para que o documento escrito ganhe vida e se efetive no interior das práticas pedagógicas na escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas reuniões coletivas constatamos o comprometimento de todos os envolvidos e as diversas possibilidades que os grupos de trabalho foram desenvolvendo. Alguns grupos trabalharam com os dados dos questionários, com o perfil dos alunos e algumas informações sobre seu cotidiano de vida em suas famílias para justificar a redação do PPP. Outras informações do questionário tais como, tempo disponível para tarefas escolares e o perfil das famílias, foram relevantes para a redação do PPP. Outros grupos entrevistaram sujeitos da comunidade e militantes do MST, para compreenderem melhor a origem da escola e da luta pela terra na região. Alguns grupos buscaram subsídios em outras escolas de assentamentos de diferentes estados do Brasil e suas experiências para ajudarem nas reflexões sobre o momento vivenciado na escola parceira e, sobretudo, sobre a importância de se compreender a realidade de uma escola pública de assentamento rural da reforma agrária brasileira.

A seguir apresentamos alguns dados dos questionários que foram relevantes nos momentos de escolhas como metodologia, avaliação e projetos formativos. Em relação aos alunos da escola, 259 responderam o questionário, sendo 43,2% (112) dos anos iniciais; 29% (75) dos anos finais; 27,8% (72) do Ensino Médio.

Quanto ao tempo disponível para as tarefas escolares a maioria dos alunos afirmou ter entre uma e duas horas de tempo para estudos, isso em decorrência do tempo que passam no ônibus escolar nos trajetos de casa para a escola e vice versa, como também no tempo gasto para o auxílio da produção da família no assentamento. Além disso, muitos alunos justificam o pouco tempo de estudos, pois participam de outros projetos educacionais como cursos na Escola Técnica Estadual (ETECs), treinamentos esportivos oferecidos pelo Projeto Mais educação, dentre outros.

Dentre os alunos, apenas 12% participaram da luta pela terra, embora a escola atenda exclusivamente sujeitos oriundos de famílias de assentados da reforma agrária da região do Pontal do Paranapanema/SP. Ainda que a grande maioria das famílias tenha participado como membros militantes do MST na região, a maioria dos alunos que responderam o questionário são ainda muito jovens, sendo que apenas os mais velhos, aqueles do Ensino Médio, vivenciaram a luta pela terra que seus pais foram protagonistas.

Quando indagamos sobre o que os alunos mais gostam, a turma dos anos iniciais destacou as aulas de Educação Física (34) e que gostam de tudo na escola (18). Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental enfatizaram gostar de tudo na escola (11)

e do Pimbolim (10). No Ensino Médio tivemos a ênfase na comida e merenda (22), no ensino (21) e nos professores (21).

Em relação às famílias, destacamos que recebemos 127 questionários, dos quais 65,3% (83) se identificam como da religião católica, dado importante e que nos leva ao apoio da Igreja católica aos movimentos sociais populares no Brasil. A maioria das famílias aponta que desenvolve práticas agroecológicas em seus lotes (49,2%) e que comercializam na cidade os produtos e 65,9% afirmaram ter participado da luta pela terra na região ao lado do MST e outros movimentos sociais populares.

Enfim, os dados dos questionários, assim como conversas relatadas em diário de campo e entrevistas com os profissionais da escola parceira, além das pesquisas sobre outras escolas de assentamentos da reforma agrária do país, subsidiaram as discussões e a reelaboração do PPP da escola parceira, o que resultou na efetivação de um amplo processo de diálogo, debates, discussão e análise dos diferentes dados coletados e construídos ao lado dos sujeitos ao longo do processo de pesquisa-intervenção formativa realizado na escola parceira.

Ressaltamos que tivemos muitos desafios no processo da formação continuada ao longo do processo de pesquisa (2018-2019), sendo que um dos maiores desafios foi a localização da escola, em meio a diferentes assentamentos rurais, cujo acesso acontece por meio de estrada de terra nem sempre bem conservada, fato que dificultava o acesso à escola. Outro desafio refere-se ao momento formativo coletivo, visto que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola era organizado em dois grupos: um horário para os professores do ciclo I do Ensino Fundamental e outro, para o ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do fato de alguns docentes atuarem em outras escolas, situação que dificultava a presença e participação nas atividades dos grupos de trabalho durante a construção do PPP, embora a direção, vice-direção e coordenação pedagógica da escola tenham se empenhado sobremaneira para que todos os profissionais pudessem participar das atividades.

Mesmo diante dos desafios impostos a uma escola pública estadual, na maioria das vezes submetida às orientações da Secretaria da Educação, conseguimos desenvolver um trabalho significativo junto aos professores e equipe gestora da escola e contamos com a participação dos estudantes e de seus familiares no processo. Conseguimos mobilizar e construir, lado a lado com os profissionais da escola, o almejado PPP, o qual, segundo nossa compreensão precisa ser melhorado, aprimorado e manter-se em movimento de construção coletiva para que represente o movimento de organização, debates e reflexões coletivas na escola e que mobilize desde os gestores,

professores e funcionários da escola, além é claro, dos estudantes e seus pais e familiares, para que possa assim, atender as necessidades educativas dos sujeitos moradores em áreas de assentamento rural, respeitando as vicissitudes da região e as particularidades das famílias e sujeitos e comunidade que participam da escola.

Enfim, a escola no/do campo tem um papel fundamental na desalienação dos moradores do campo que, assim como contextualizamos, possuem um passado histórico repleto de lutas e conquistas e um presente de muitos desafios pois há direitos a serem garantidos, sendo que a escola deve proporcionar aos sujeitos que dela participam, desde os professores, gestores e seus estudantes, o acesso a conhecimentos essenciais oriundos das ciências, da filosofia e das artes, como também conhecimentos sobre a história e realidade da região e a situação em que vivem nos assentamentos da reforma agrária. Esse processo de desalienação acontecerá por meio de uma escola de qualidade que enfatize um processo de ensino e aprendizagem permeado por conhecimentos científicos, diálogo, debates e problematizações acerca da realidade e, sobretudo, por situações que enfatizem a construção de sujeitos dotados de consciência crítica e voltados à transformação em busca da emancipação humana e social.

Ressaltamos a importância das reflexões críticas sobre a vida dos sujeitos, desde a escola, no seu contexto familiar e na sociedade de forma geral, na direção de criar possibilidades de formação de consciências para o reconhecimento e compreensão da realidade nas suas múltiplas determinações, desde os processos de alienação presentes na sociedade e reproduzidos na escola, como também a compreensão das condições de trabalho, saúde, educação e preservação do ambiente nos assentamentos da região do Pontal do Paranapanema/SP, tendo em vista a organização coletiva dos sujeitos como fator essencial para a concretização das transformações humana e social.

Enfim, o campo torna-se um lugar valorizado por suas características naturais e pela relação que os povos que nele vivem e, sobretudo, pela relação que os sujeitos estabelecem entre si, com a escola e com o ambiente. É equivocado associarmos o campo apenas à agricultura e pecuária, pois há vida no campo além de produção, e as escolas do/no campo, assim como os sujeitos que delas participam, estão presentes nesse cotidiano e precisam ser respeitados nas suas necessidades e como sujeitos em processo de desenvolvimento e humanização.

5 CONCLUSÃO

Nesse percurso de dois anos de parceria com a escola na reconstrução do PPP, constatamos que o processo de construção de consciências críticas passa, necessariamente, pela apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, éticos e políticos, assim como pelas vivências sociais no interior da escola. No entanto, outros conhecimentos se aglutinam nesse processo, sobretudo aqueles relacionados às vivências decorrentes dos movimentos sociais organizados e, principalmente, como é o caso dos sujeitos que vivem nos assentamentos da região do Pontal do Paranapanema/SP, os conhecimentos decorrentes das ações engendradas no interior do MST, fator que consideramos essencial ao processo de formação dos sujeitos da pesquisa participantes da escola parceira.

Identificamos que a conjugação entre reflexão teórica e luta prática, tal como identificamos nas relações sociais presentes na região dos assentamentos rurais da região, configuram os caminhos necessários para a construção da chamada práxis social educativa, tendo em vista que essa forma de práxis possibilita as transformações necessárias no âmbito da consciência humana e, paulatinamente, da realidade social.

Para nós, a escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que também aprendem acerca de sua profissão, pois sua prática pedagógica e seus saberes docentes ampliam a sua consciência. É na atividade educativa na escola que se defrontam diariamente os conhecimentos cotidianos e científicos, situações contraditórias, conflituosas e desafiantes, que exigem decisões conscientes e críticas por parte dos profissionais da educação. Os professores ao longo de seu percurso profissional, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses, elaboram novas práticas e reconstróem seus saberes (LIMA, 2013).

A escola torna-se um organismo social de construção desse movimento de transformação humana e social, pela via do acesso a conhecimentos contextualizados sobre a realidade local dos sujeitos e pela apropriação de teorias críticas acerca da educação e da sociedade.

É também na escola que se torna possível a construção da democracia, a valorização da ética, o resgate de valores humano-genéricos essenciais para se viver e transformar a sociedade, sobretudo se essa escola estruturar-se como escola-comunidade, como defende Viotto Filho (2019), a qual poderá criar condições para que os sujeitos que dela participam, avancem de uma consciência cotidiana e simplista, para

uma consciência crítica, elaborada, coerente e humanizada, superando, portanto, as formas de alienação da consciência presentes na sociedade.

Em síntese, a formação continuada em serviço de professores, que valorize as necessidades formativas e se fundamente em um processo de pesquisa-intervenção formativa, como temos defendido, pode propiciar uma formação de qualidade e, sobretudo, ações críticas por parte dos sujeitos participantes da escola, desde os pesquisadores da universidade, professores, gestores, alunos e seus familiares.

Evidenciamos, portanto, que um trabalho de pesquisa e intervenção, quando estruturado numa perspectiva crítica tal como realizamos, contribui tanto para a solução dos problemas encontrados na escola, como também e simultaneamente, para a formação de consciências críticas dos sujeitos que irão construir ações coletivas de transformação humana e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação Contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: ALMEIDA, M. I. (Org.). **Formação Contínua de Professores**. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 13, p.11-17. agos. 2005.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G. *et al.* **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.147-158.

CHRISTOV, L.H. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A.A(et. all). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

FACCIOLI, I. C. Educação do/no campo: o ser professor dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema – SP. 2020. **Iniciação Científica (FAPESP)** - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. **NERA**, Presidente Prudente, p. 1-34, 5 jul. 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

FUSARI, J.C. Formação Contínua de Educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1997. 224 f. **Relatório de Pesquisa**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

KLIEMANN, C. R. M. Percepções docentes sobre o ensino de ciências e a educação do campo em escolas do município de Toledo/Pr. 2017. 167 f. **Dissertação (Mestrado -**

Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

LEITE, A. F. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

LIMA, V.M.M. Necessidades formativas docentes como subsídios para uma política de formação contínua em serviço. In: LEITE, Y.U.F.; MILITÃO, S.C.N; LIMA, V.M.M. (Orgs). **Políticas Educacionais e qualidade da escola pública**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.p. 127-154.

MARIN, A.J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

OLIVEIRA, M. R. A. Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I. 2016. 114 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto, 1993.

SANTOS, S. K. B. M. M. Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB. 2017. 149 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, K. T. A. F. Educação do campo e emancipação humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco. 2014. 151 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

THOMAZ JUNIOR, A.; GUIMARÃES, R. B.; LEAL, A.; LUCHIARI, A. Conflitos territoriais, relações de trabalho e saúde ambiental no agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema (SP). **Scripta Nova**: Revista Electronica de Geografia y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 16, n. 418, nov. 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-30.htm>. Acesso em: 05 fev. 2020.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEEthc. In: VIOTTO FILHO, NUNES, SANTOS, FELIX (Orgs.) **Processo grupal e práxis científica educativa**: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro e João, 2018, p. 23- 48.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. **Tese de Livre docência** – UNESP-Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2019.