

PERFIL FORMATIVO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO NO CEARÁ

TEACHER'S TRAINING PROFILE FROM RURAL HIGH SCHOOLS IN AGRARIAN SETTLEMENTS IN CEARÁ

PERFIL DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES DE CEARÁ

Karla Raphaella Costa Pereira¹

Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA

Frederico Jorge Ferreira Costa²

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Resumo

De natureza descritivo-analítica este artigo apresenta o perfil formativo dos professores das escolas de Ensino Médio do campo localizadas em assentamento da reforma agrária no Ceará. É produto de pesquisas nesse campo que visam compreender como essas escolas condensam interesses diversos das instituições que a gerenciam, a Secretaria de Educação do Estado e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Foi aplicado questionário misto, que expôs aspectos relativos ao tipo de formação inicial, continuada e em serviço feita pelos professores participantes. Os dados foram analisados de modo quantitativo, mas quando se objetivava compreender os desdobramentos dos dados, fez-se uma análise qualitativa. Os dados foram organizados no ATLAS.ti pelo método da análise de conteúdo. Com essa pesquisa, foi possível entender algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com a especificidade da educação do campo graças a uma formação inicial que não ocorre nesse campo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação do Campo; Ensino Médio; Ceará.

Abstract

This article presents the training profile of teachers from rural high schools in Ceará, located in agrarian settlements. That aims to understand how these schools condense different interests of the institutions that built them, the State Department of Education, and the Movement of Landless Rural Workers. Through the application and analysis of a

¹ Doutora, mestra e estágio pós-doutoral em educação pelo Programa de Pós-graduação em educação (PPGE/UECE), doutoranda em literatura comparada pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras/UFC), graduada em Letras (UFC) e Pedagogia (UECE), Universidade Federal Rural do Semi-árido; Departamento de Ciência e Tecnologia; Campus Multidisciplinar de Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: karla.costa@ufersa.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6592056073051492>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-4627>.

² Doutor e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em educação (PPGE/UFC), estágio pós doutoral em Filosofia Política pela UFC, graduado em Direito (UFC) e licenciado em História (UECE). Itapipoca, Ceará, Brasil. E-mail: frederico.costa@uece.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7944751664196175>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8357-4557>.

mixed questionnaire, it exposes aspects related to initial and continued training carried, as well those out in service. The data were analyzed quantitatively and qualitatively. ATLAS.ti software was used to organize the data using the content analysis method. Teachers are building training alternatives for their students, so it is necessary to think about the bases on they construct their activities. It was possible to understand some of the difficulties faced by teachers in working with the specificity of rural education thanks to an initial training that does not occur in this field

Keywords: Teacher Training; Countryside Education; High School; Ceará.

Resumen

De carácter descriptivo-analítico, este artículo presenta el perfil de formación de los profesores de las escuelas secundarias rurales situadas en los asentamientos de la reforma agraria en Ceará. Es producto de una investigación en este campo que pretende comprender cómo estas escuelas condensan los diversos intereses de las instituciones que las gestionan, la Secretaría de Educación del Estado y el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Se utilizó un cuestionario mixto, que expuso aspectos relativos al tipo de formación inicial, continua y en servicio realizada por los profesores participantes. Los datos se analizaron cuantitativamente, pero cuando se trató de comprender el desdoblamiento de los datos, se realizó un análisis cualitativo. Los datos se organizaron en ATLAS.ti utilizando el método de análisis de contenido. Con esta investigación, fue posible comprender algunas de las dificultades a las que se enfrentan los profesores para trabajar con la especificidad de la educación rural gracias a la formación inicial que no se imparte en este ámbito.

Palabras clave: Formación del Profesorado; Educación Rural; Enseñanza Secundaria; Ceará.

INTRODUÇÃO

O Brasil teve como fundamento histórico do seu desenvolvimento a grande propriedade agrária monocultora voltada para o mercado externo, tendo por base o trabalho escravizado num contexto de acumulação primitiva do capital europeu, inserindo-se na divisão internacional do trabalho de forma subordinada. Daí ter uma estrutura nacional desigual e combinada com questões não resolvidas de soberania, de integração regional, de universalização do sistema público de saúde, de democratização da educação pública e de reforma agrária. O Nordeste brasileiro, que já foi a região mais rica do país em certa fase do Brasil colonial, hoje acusa altos índices de desigualdade social.

O estado do Ceará se localiza no Nordeste brasileiro e traz em sua particularidade as marcas históricas das contradições brasileiras. Ele é limitado a norte pelo Oceano Atlântico e possui uma área total de 148.894,442 km². Segundo projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado deve ter, em 2023, uma população de 9.342.908 habitantes. O clima é predominantemente semiárido e tropical, mas com algumas áreas de chapadas e serras, nas quais as temperaturas são mais amenas, diferindo-se das regiões semiáridas que convivem com secas periódicas.

Os últimos dados apresentados pelo IBGE indicavam que o Produto Interno Bruto (PIB) cearense era de R\$ 163,575 bilhões, sendo o PIB *per capita*, à época, de R\$



17.912,00, o que indicava um crescimento de 2,09%. É preciso, no entanto, acentuar que a distribuição de renda, no Ceará, ainda é um fator que expressa a desigualdade social vivenciada no estado. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em 2019, os 40% mais pobres do Ceará acumulavam o equivalente a 9,8% da renda total do estado, enquanto o 1% mais rico acumulava quase 15% da renda.

O setor que mais agrega renda ao Ceará, segundo o IBGE, é a agropecuária, registrando um crescimento de 9,8%, em 2019. Hoje, o agronegócio é um setor estratégico para o desenvolvimento do estado, de acordo com a Secretaria do Desenvolvimento Econômico e Trabalho (Sedet). O agronegócio, entretanto, não convive harmoniosamente no campo, já que exige uma devastação ambiental significativa, uma prática de monocultura que desgasta o solo e uma disputa com a agricultura familiar.

Nesse cenário, existe uma parceria entre a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) para gerir as Escolas de Ensino Médio do Campo que se localizam em áreas de assentamento da reforma agrária. O Ceará é pioneiro no desenvolvimento de uma educação pública que valorize as especificidades dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Esse pioneirismo é devido à força de organização dos diversos movimentos sociais que atuam no meio rural cearense com destaque para o MST.

No dia 25 de maio de 1989, ocorreu a primeira ocupação de terra organizada pelo MST no Ceará. Mais de 400 famílias ocuparam terras nos municípios de Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem. Em 2023, o MST Ceará organiza assentamentos em mais de 60 municípios do estado. A educação sempre foi uma parte importante do movimento de ocupação de terras e de luta pela reforma agrária no Brasil, por isso construir uma escola em cada acampamento do MST foi o pontapé da reivindicação pelo direito ao acesso à educação nas zonas rurais, no próprio território, bem como pelo direito a um projeto de educação que agregasse o interesse dos povos camponeses.

A educação do campo, hoje, no Brasil, é uma modalidade de educação reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010). O reconhecimento da modalidade implicou, pois, na possibilidade de execução de políticas públicas para a educação do campo que ocorreram durante alguns anos em governos progressistas, mas que foi negligenciada no governo de Jair Bolsonaro, alinhado à extrema direita.

No contexto de desenvolvimento das políticas públicas de educação do Governo Dilma Rousseff, o estado do Ceará aprovou, em 2016, o Plano Estadual de Educação 2016-



2024 (PEE), Lei Estadual n. 16.025, de 30 de maio de 2016, com base no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal Brasileira n. 13.005, de 24 de junho de 2014 (PNE). No Plano do Ceará, foi aprovada uma meta a mais em relação ao Plano Nacional: a Meta 21, que visa “Assegurar, ampliar e garantir, em regime de colaboração com a União e municípios, Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo” (PEE, 2016).

Como estratégia para a Meta 21, o Plano Estadual de Educação do Ceará estabeleceu a Estratégia 12, cujo objetivo é

21.12. garantir um programa de formação continuada para profissionais da educação indígena, quilombola e do campo, garantindo a especificidade e o fortalecimento da identidade de cada escola, compartilhando com os sujeitos envolvidos e suas organizações (PEE, 2016).

No sentido de executar a Estratégia 12 da Meta 21 do PEE, a Secretaria de Educação do Ceará implantou uma Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional que é composta por duas células: a Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (Cedia) e a Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais (Ceciq). A Ceciq realiza, em parceria com o MST, as atividades de formação docente nas escolas indígenas, quilombolas e do campo no estado do Ceará.

Esta pesquisa volta-se diretamente para traçar um perfil dos professores que atuam nas escolas de Ensino Médio do campo que se localizam nos assentamentos da reforma agrária no Ceará. Duas particularidades destacam esse objeto de pesquisa: a formação pedagógica inicial de docentes apresentar-se ainda deficitária e o fato de que a educação do campo exige uma formação militante que se articule com os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, no caso especificado aqui: o MST.

MÉTODO OU METODOLOGIA

Apresentamos uma pesquisa de natureza qualitativa cujo objetivo foi traçar um perfil formativo dos professores das Escolas de Ensino Médio do Campo localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária no estado do Ceará. Elaboramos um questionário na plataforma *Google Forms* com perguntas fechadas e abertas no qual o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era assinado pelo participante no início. Este questionário ficou aberto de julho de 2021 a janeiro de 2022, pois enfrentamos dificuldades para alcançar uma representatividade de respondentes de cada escola.

Existem, hoje, no Ceará, 10 escolas de Ensino Médio do Campo, cuja representatividade na nossa pesquisa foi de 42 professores. A seguir apresentamos a



distribuição dos participantes por escolas: EEM Francisco de Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (3 professores); EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), Assentamento 25 de Maio, em Madalena (5 professores); EEM Florestan Fernandes, Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa (3 professores); EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), Assentamento Maceió, em Itapipoca (4 professores); EEM Padre José Augusto Régis Alves, Assentamento Pedra e Sal, em Jaguaretama (4 professores); EEM Filha da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, em Canindé (4 professores); EEM José Fideles de Moura, Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú (3 professores); EEM Francisca Pinto, Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara (6 professores); EEM Paulo Freire, Assentamento Salão, em Mombaça (3 professores); EEM Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim (7 professores).

O questionário foi dividido em algumas seções, são elas: identificação, dados gerais, formação inicial, pós-graduação, movimentos sociais, formação nos movimentos sociais, formação de iniciativa pessoal, experiência profissional, experiência docente na graduação, formação continuada em serviço ofertada pelo MST, formação continuada em serviço ofertada pelo Seduc, condições de trabalho, trabalho na escola do campo e ensino remoto em contexto de pandemia.

Este artigo não se debruça sobre os três últimos tópicos porque visa traçar um perfil dos professores que atuam nas escolas de Ensino Médio do campo que se localizam nos assentamentos da reforma agrária no Ceará. Outras produções do Grupo de Pesquisa dedicaram-se aos demais dados.

A pesquisa é, então, descritiva, no entanto não se exime de elaborar algumas reflexões críticas a partir dos dados que foram coletados no questionário. Some-se a esses dados a experiência de quase uma década dos autores com o objeto em tela, possibilitando uma conexão com outros aspectos da realidade do estado do Ceará.

As questões diretas foram expostas mediante dados numéricos, construindo a caracterização que se almejava sobre a formação dos professores. Iniciamos com os dados gerais como: gênero, estado civil, local de residência e renda; em seguida, passamos à análise dos dados sobre a formação inicial e continuada, traçando o perfil dos cursos realizados pelos docentes e da proximidade ou não desses com a temática da educação do campo. Depois, investigamos sobre a participação e percepção dos docentes acerca das formações ofertadas a eles nas escolas, ou seja, a formação continuada em serviço. Interessava-nos compreender como esses professores recebiam as formações do MST e



da Seduc. Avaliamos também quais os temas mais recorrentes nessas atividades.

Duas perguntas abertas foram analisadas para este artigo. A primeira objetivava elencar os conteúdos das formações ofertadas pelo movimento social do qual os participantes faziam parte e de como elas influenciavam em suas práticas pedagógicas; a segunda versou sobre como aqueles que tiveram experiência docente compreendiam a influência dessa na sua atuação profissional atual.

O método utilizado para avaliar as respostas foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), por entender que a identificação dos conteúdos apresentados nas respostas permitiria transformá-los em dados quantificáveis e, ao mesmo tempo, perceber a recorrência ou não desses conteúdos. Eram perguntas simples, descritivas, que não exigiram uma codificação prévia, afinal, os conteúdos, como demonstrado nos resultados, repetia-se nas respostas dos participantes.

Tratou-se, então, de dois movimentos: uma codificação indutiva para as duas perguntas abertas, além de uma análise de sentimentos para a segunda pergunta, pois notamos que, nas respostas, os participantes tendiam a aplicar um sentimento, mesmo que isso não estivesse expresso na pergunta.

A discussão, como dito anteriormente, ocorre do confronto dos dados com a realidade conhecida das escolas de ensino médio do campo no Ceará, mas compreendemos que a ação pioneira do estado tem potencial de desenvolvimento do campo cearense e das comunidades camponesas, pois a educação é um veículo importante para o desenvolvimento de uma nação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, apresentaremos os dados gerais coletados na segunda seção do questionário, cujo objetivo era caracterizar os professores quanto a alguns aspectos relevantes, como tempo de experiência, idade, gênero, dentre outros. Em seguida, serão expostos os dados sobre a formação inicial e sobre a formação continuada que recebem na escola em que atuam, bem como as que participaram por iniciativa própria. Finalmente, duas questões abertas serão destacadas: uma sobre como os participantes percebem a relação formação docente e prática pedagógica e a outra sobre como experiências docentes anteriores à conclusão da graduação podem ter contribuído para a atuação profissional.

Quanto ao gênero, tivemos a participação de 50% de professores que se identificaram como pertencentes ao gênero masculino e 50% como do gênero feminino.



Dos 42 participantes, 57,1% possuem idade entre 35 e 44 anos, enquanto 36,7%, entre 25 e 34 anos; e 7,1%, entre 45 e 59 anos de idade. Todos estão lecionando na escola referida há um ano, pelo menos, sendo que 28,6% estão há mais de 5 anos. 61,9% dos participantes se identificam com a cor/raça parda; enquanto 16,7% se identificaram como sendo brancos; 9,5%, como sendo negros e apenas um entrevistado (2,4%) se identificou como indígena. É interessante destacar que um outro entrevistado assinalou todos para essa pergunta, indicando que se identifica com todas as raças, talvez para destacar-se como fruto da miscigenação das raças na formação do Brasil. Os resultados condizem com os últimos dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece) de 2019, no qual se pode observar que 27,2% da população residente no Ceará se autodeclaravam branca, enquanto 66,2% se declaravam parda e 5,9%, preta.

Quando ao local de residência, 33,3% dos professores residem em zona rural, mas não em assentamentos, a mesma porcentagem de professores reside na zona urbana do município onde lecionam, 14,3% moram em assentamento, mas diverso daquele em que se localiza a escola em que leciona e apenas 19% dos professores moram no assentamento em que se localiza a escola em que lecionam. Os dados sobre moradia são importantes para analisarmos o aspecto da permanência de assentados nas zonas rurais, pois as políticas devem trabalhar para construir condições para essa permanência. Observamos, então, uma pequena porcentagem de professores residentes dos assentamentos em que lecionam. Infelizmente, a pesquisa não se deteve sobre entender esse processo, mas indica possibilidades de estudos futuros.

Os professores e professoras que se declararam casados correspondem a 47,6%; além dos 21,4% que estão em união estável; e 2,4%, viúvos; enquanto 28,6% são solteiros. Dos 12 participantes solteiros, oito são homens; das quatro mulheres, três possuem um ou dois filhos. Ainda quanto à quantidade de filhos, 40,5% dos participantes possuem apenas um filho, 26,2% não possuem filhos, enquanto 33,3% possuem dois ou mais filhos.

No que diz respeito à renda, dos 42 participantes, 85,7% recebem até três salários-mínimos e apenas 14,2% recebem mais de três salários-mínimos, mas mesmo estes recebem entre 4 e 6 mil reais. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o salário-mínimo necessário à sobrevivência do trabalhador brasileiro, em setembro de 2022, deveria ser de R\$ 6.306,97. O que indica tanto uma perda salarial que acomete todos os trabalhadores brasileiros quanto uma profunda desvalorização do trabalho docente no estado.

Apresentados os dados gerais sobre os participantes, passamos a expor os



resultados sobre a formação inicial e, mais detidamente, a formação continuada para a docência que esses professores cursaram até o momento da entrevista. No que diz respeito à formação continuada em serviço, é preciso indicar que há duas direções de trabalho ocorrendo simultaneamente: de um lado, o MST realiza suas atividades de formação de professores, com vistas aos interesses coletivos; de outro lado, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), como órgão executor de políticas públicas, realiza outras atividades de formação. Muitas dessas são, entretanto, planejadas e executadas em conjunto. Discutiremos alguns aspectos dessa relação no momento oportuno.

No que diz respeito à formação inicial (Fig. 1), os professores que foram participantes são, em sua maioria, da área de ciências humanas. Os professores cuja formação inicial não é licenciatura atuam como agrônomos (14%), no componente escolar diversificado chamado de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, desenvolvem, também, projetos no campo experimental, uma área de 10 hectares de terra no assentamento para a prática do currículo escolar diferenciado.

Figura 1 – Formação Inicial por Área



Fonte: Elaboração dos autores

Dos cursos de formação indicados nas áreas acima, 76,2% foram cursados de forma presencial, 21,4% de modo semipresencial e 2,4%, a distância. Os professores participantes adquiriram seus diplomas de formação inicial entre 2002 e 2021. Do total, 93% se formaram em instituições públicas e 73,8% dos professores participantes já atuavam como professores enquanto cursavam seus cursos de formação inicial.

No que tange à formação em nível de pós-graduação, o resultado da pesquisa mostra similaridades com a situação nacional, na qual a porcentagem de pessoas com diplomas de mestrado e/ou doutorado ainda é muito pequena: 81% dos participantes possuem algum curso de pós-graduação e ainda há 9,5% que ainda estão por concluir o curso, mas encontram-se matriculados. Destes, 84,2% cursaram uma especialização;

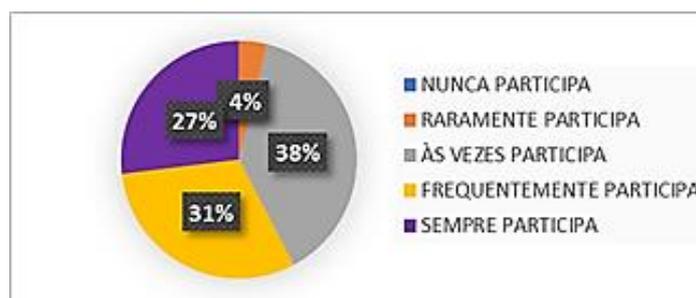


13,2% cursaram um mestrado acadêmico; 5,3% fizeram um mestrado profissional e apenas 5,3% possuem doutorado. A maioria (66,6%) das áreas desses cursos são de ciências humanas, conforme poderíamos depreender da área de formação inicial indicada pelos participantes; no entanto, foram cursados em sua maioria (58,3%) em instituições privadas.

Como a escola do campo possui uma metodologia própria e exige um engajamento militante, queríamos saber se os professores, ao cursarem suas pós-graduações, desenvolveriam pesquisas sobre esse tema. O resultado, no entanto, mostrou que 63,2% não pesquisaram sobre a educação do campo em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e apenas 5,3% afirmaram ter pesquisado sobre educação do campo em todos os TCC que realizaram. Do total, 7,9% fizeram cursos de pós-graduação que não exigiam TCC. Esse aspecto é relevante para destacar o quanto é necessário para essas escolas que seus professores recebam formação continuada em serviço sobre Educação do campo.

Outro elemento importante a ser analisado tratava-se justamente do engajamento com movimentos sociais, já que as escolas são cogeridas pelo MST. O resultado indicou que 61,9% dos professores participam de algum movimento social, enquanto 38,1% não participam de nenhum. Desses 61,9%, 96,1% indicaram que o movimento social do qual participam é o MST. A intensidade da participação nas atividades do MST está indicada no gráfico abaixo.

Figura 2 – Intensidade de participação nas atividades ofertadas pelo MST.



Fonte: Elaboração dos autores.

Visando aprofundar a relação entre o conteúdo das atividades do movimento social dos professores e a prática pedagógica, apresentamos aos professores a seguinte pergunta: “De que maneira essas formações colaboram/colaboraram na sua atual prática docente?”. Recebemos apenas 25 respostas, pois dos 61,9%, um participante indicou que seu movimento social não oferta nenhum tipo de formação. Assim, a análise abaixo trata especificamente do MST. As respostas foram analisadas no ATLAS.ti, mediante a

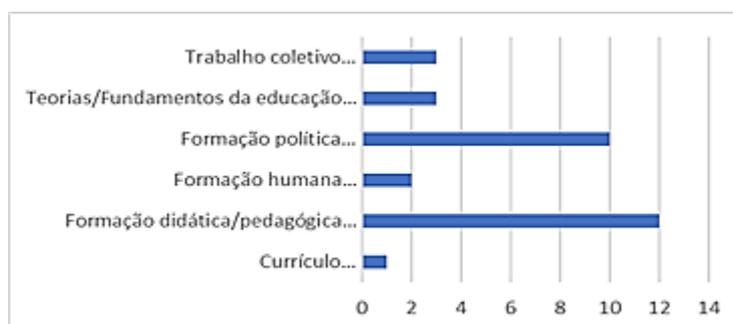


metodologia de análise de conteúdo.

O gráfico abaixo (Fig. 3) apresenta a quantidade de vezes que os conteúdos apareceram nas falas dos participantes. Destacamos o tema “Trabalho coletivo”: um tema que apareceu nas falas de alguns participantes e que, por mais que não seja clássico das formações de professores, faz muito sentido que ele, ao ser trabalhado nesses espaços, colabore com a prática pedagógica docente, principalmente quando se trata de uma pedagogia intimamente relacionada com a luta social, portanto com o interesse coletivo.

Destaque-se, também, que o tema “Formação política” foi um dos mais citados pelos professores participantes. Compreendemos que a relação que os professores estabelecem entre a formação política do MST e a prática pedagógica passa também pelo caráter militante da educação do campo. Alguns professores, ao tratarem de metodologia, por exemplo, citam a agroecologia e a pedagogia dos complexos de Pistrak; esses são temas caros ao MST, que desenvolve a agroecologia, a agricultura familiar como forma de trabalho do campo, mas que se fundamentam numa perspectiva de vida, de relação com a natureza, de produção e consumo igualitário e que não destrua a natureza. É possível perceber como a educação pode exercer uma função de reprodução desse modo de viver.

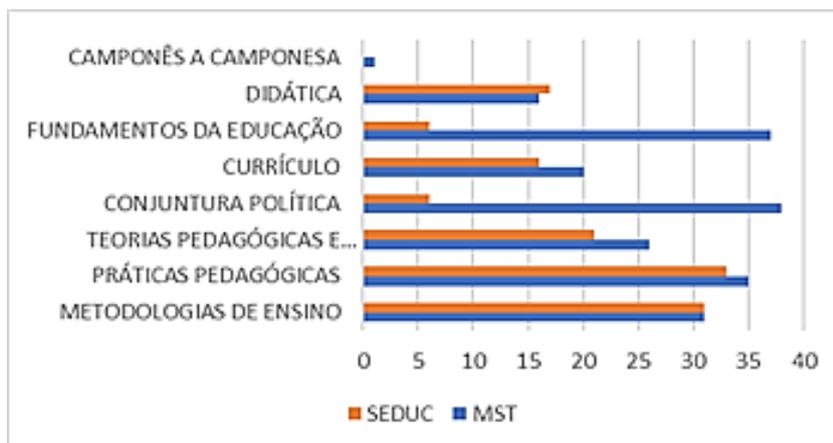
Figura 3 – Colaboração do MST na formação continuada.



Fonte: Elaboração dos autores.

Como indicado anteriormente, as formações ofertadas aos professores das escolas de ensino médio do campo, no Ceará, são organizadas pela Secretaria de Educação (Seduc) e pelo MST, algumas de maneira conjunta, como a Jornada Pedagógica que ocorre anualmente, outras em separado. Perguntamos aos professores quais eram as temáticas mais recorrentes nessas atividades diferenciando o órgão que as ofertava. Os resultados estão expressos no gráfico abaixo.



Figura 4 – Temáticas ofertadas pelo MST e pela Seduc nas formações.

Fonte: Elaboração dos autores.

Duas temáticas se destacam, pois, de acordo com a resposta dos participantes (Fig. 4), o MST oferta mais formações sobre fundamentos da educação e conjuntura política do que a Secretaria de Educação. No caso da conjuntura política, já era um resultado esperado, pois este tema é muito importante para a organização do movimento social.

O gráfico também indica que as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino são temas bastante recorrentes nas atividades de ambas as instituições. É preciso destacar que os termos “práticas pedagógicas” e “metodologias de ensino” são quase expressões sinônimas, mas escolhemos indicá-las separadamente por considerar que ambos os termos poderiam aparecer de modo expresso nas atividades já realizadas. O resultado nos indica, basicamente, a mesma incidência para os dois.

É importante indicar que, nesta pergunta, havia a opção de escrever algum tema que o participante considerasse importante e que não estava contemplado na lista original. Um dos participantes destacou o tema “camponês a camponesa”,

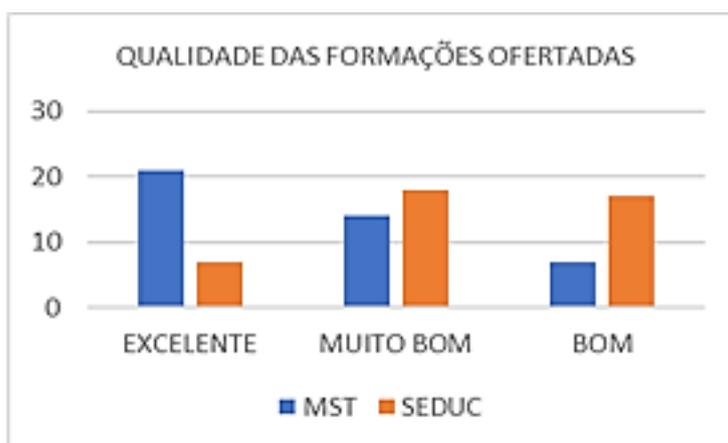
A Metodologia “De Camponês a Camponês” (CaC) é uma metodologia de processo social para a transição agroecológica e a territorialização da agroecologia, desenvolvida originalmente na Ásia, na década de 1920. Na América Latina foi difundida por indígenas camponeses da Guatemala, em 1970. Entre as décadas de 1970 e 1990, a Metodologia CaC se expandiu de forma exitosa nas zonas rurais de diferentes países da América Central, principalmente na Nicarágua e em Honduras, adentrando também outros países, como o México e Cuba. Desde sua origem, a Metodologia CaC consiste em uma reação ao modelo convencional de assistência técnica, em que o técnico é o sujeito ativo do processo e as organizações camponesas são consideradas apenas receptoras das instruções técnicas para manter um determinado padrão da produção agropecuária (ROSSET; BARBOSA, 2021, n.p).



Consideramos importante destacar essa metodologia, pois ela tem tido grande recorrência nas discussões e atividades de formação de professores do MST das quais temos participado nos últimos anos, certamente ganhará mais espaço como metodologia de atuação do referido movimento social.

Quanto à qualidade das formações ofertadas, o gráfico abaixo indica uma significativa diferença.

Figura 5 – Qualidade das formações ofertadas.



Fonte: Elaboração dos autores.

Dos participantes, 50% consideram as formações ofertadas pelo MST como excelentes, enquanto apenas 16,7% atribuem a mesma qualidade àquelas que são ofertadas pela Seduc. Nenhum participante, no entanto, atribuiu as qualidades “razoável” ou “ruim” a qualquer uma das instituições. O resultado indica que, de modo geral, os professores têm aproveitado e gostado das formações que lhes são ofertadas.

Perguntamos aos professores sobre suas iniciativas pessoais de busca de formação continuada sobre educação do campo, ou seja, queríamos saber se eles fizeram cursos fora da escola e, em caso positivo, quais cursos teriam feito. Estas perguntas visavam inferir se havia um interesse ativo dos participantes na busca pelo estudo e aperfeiçoamento no conteúdo que diferencia a escola em que atuam das escolas urbanas. 45,2% dos participantes indicaram que buscavam fazer cursos sobre a temática educação do campo fora da escola. Eles indicaram várias atividades: cursos, encontros, palestras, rodas de conversa, oficinas, eventos acadêmicos de pesquisa e extensão.

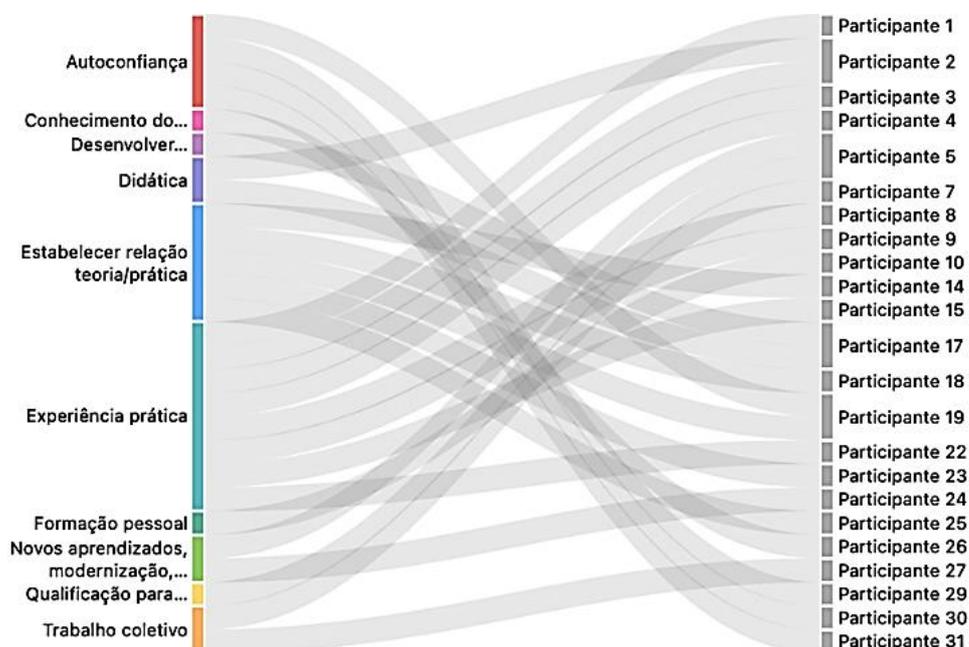
Perguntamos, ainda, se os professores iniciaram a carreira docente antes de concluírem o respectivo curso de graduação. É uma prática corrente que professores



que muitas vezes o trabalho antes da conclusão da licenciatura vem atrelado às necessidades de subsistência e de manutenção dos estudos.

O diagrama de Sankey extraído do ATLAS.ti, abaixo, apresenta o conteúdo categorizado como positivo pelos professores em relação a essa experiência. Destacam-se a oportunidade de desenvolver a experiência profissional, a possibilidade de relacionar a teoria e a prática, aqui estabelecida no paralelo entre a aprendizagem universitária e o trabalho docente, mas também se destaca a autoconfiança.

Figura 7 – Diagrama de sentimentos relativos à experiência docente em formação.



Fonte: Elaborada por meio do diagrama de Sankey do ATLAS.ti.

Os conteúdos destacados pelos participantes, dos mais aos menos citados, foram: “experiência prática”, “estabelecer relação teoria/prática”, “autoconfiança”, “didática”, “trabalho coletivo”, “novos aprendizados, modernização, atualização”, “conhecimento do cotidiano escolar”, “desenvolver metodologias”, “formação pessoal” e “qualificação para o mercado de trabalho”.

O Participante 1 afirmou que foi “Muito positivo, viver o chão da sala de aula me trouxe experiências da prática educativa”, bem como o Participante 4, que disse: “Experiência positiva, ajudou bastante na minha prática, pois, fazia muitas leituras para a formação e com isso ia aprendendo cada dia mais e sempre se aprofundando naquilo que eu ainda tinha dúvida”.

O Participante 14 destaca a relação entre a teoria e a prática que essa experiência



proporcionou em sua formação: “Ajudou, pois assim consegui mediar prática e teoria ao mesmo tempo”. O Participante 19 aponta como essa experiência fortaleceu sua práxis, destacando uma categoria importante para o trabalho docente: “A minha experiência de lecionar em sala de aula durante o meu processo de formação acadêmica profissional foi bastante exitoso. Pois, os dois processos de regência e de formação continuada ambos dialogaram na perspectiva do fortalecimento da minha práxis pedagógica docente”.

Pimenta e Lima (2017, p. 117), ao discutirem sobre o estágio docente para quem já exerce o magistério, destacam que o desenvolvimento da profissionalização docente:

Requer ampla mediação dos complexos sociais, principalmente daqueles relacionados à educação formal, uma vez que a docência se refere não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na qual essa prática se insere.

Quando o Participante 1 fala em “chão da escola”, pode estar querendo significar muito do que as autoras destacam, pois na escola se materializam as políticas públicas, efetivam-se as práticas, dando vida a uma totalidade social plenamente articulada, que é a escola concreta, ou seja, a escola real. Na formação inicial, nos bancos da universidade, ao falarmos da escola, estamos num nível de abstração que quase as homogeneízam, assim a experiência de magistério antes da formação pode dar uma boa dimensão da prática aos licenciandos.

Para professores que trabalham com educação do campo, ainda é muito incipiente a oferta de cursos de formação inicial na área, desse modo a formação continuada torna-se uma saída fundamental para sanar essa deficiência. Nesse sentido, a parceria entre o MST e a Seduc, no Ceará, para desenvolver as escolas que se localizam no campo, mais especificamente as escolas de ensino médio, tem se mostrado uma saída rica de possibilidades para docentes que atuam nessas escolas.

Foi possível perceber isso mediante o resultado da pesquisa, quando vimos que a maior parte dos cursos de formação continuada em nível de pós-graduação cursados pelos professores participantes não versaram sobre educação do campo, assim, as atividades de formação em serviço cumprem esse papel, inclusive tendo sido avaliadas pelos professores entre “excelente” e “bom”, embora o “excelente” tenha sido atribuído mais ao MST.

Conhecer o perfil dos docentes ajuda na compreensão de como as políticas públicas de formação incidem sobre a prática pedagógica, bem como as necessidades e os acertos dessas políticas colaboram para uma efetiva melhora dos resultados educacionais. Percebemos que há um engajamento militante por parte dos docentes que atuam na



educação do campo, um envolvimento com a busca por formação continuada no intuito de melhorar sua atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor de nossas conclusões é a natureza protagonista do MST no processo de democratização da educação pública. Na particularidade desse estudo, há indícios de uma perspectiva mais universal de defesa do acesso das populações do campo brasileiro ao ensino público de qualidade, o que é estabelecido constitucionalmente como um dever do Estado. Ao mesmo tempo, o MST, como um movimento progressista de massas do campo, deixa sua marca emancipatória no conteúdo curricular, no processo de avaliação, na formação de professores, no perfil dos estudantes egressos e na conformação de uma nova escola para uma hegemonia impulsionada pelas massas populares.

É um caminho novo que ainda está sendo percorrido, por isso os limites, as contradições e os problemas fazem parte do processo de mudança, de tentativas, de avanço. No contexto de falta de verbas e recursos humanos por parte de Estado, os trabalhadores rurais cearenses têm construído uma proposta inovadora de educação que efetiva significativamente o objetivo de uma escola concreta vinculada aos interesses comunitários sem perder de vista as conexões com uma educação humanista e universal.

Apesar do apoio de uma gestão de esquerda no governo do estado do Ceará, há tensões porque são duas lógicas diferentes que se encontram: a estatal e a do movimento social; mesmo assim, tem existido conquistas significativas que exigem mais avanços.

No processo de análise e compreensão dos dados, referenciamos-nos no materialismo histórico, cuja estrutura conceitual enfatiza a totalidade, a conectividade, a contingência histórica, a integração entre níveis de análise e a natureza dinâmica dos fatos da realidade, como retratos instantâneos de processos. Nesse sentido, nosso ponto de partida de análise é norteado pelo modo de ver o mundo enquanto um todo complexo e concreto.

Apreendemos o perfil formativo dos professores das escolas de ensino médio do campo localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária no estado do Ceará como um fenômeno social que apresenta várias dimensões, portanto, o destaque para visualizar determinados ângulos (como formação inicial, experiência profissional, condições de trabalho, processos formativos) ocorre para enfatizar alguns dos diversos momentos que conformam o processo sob estudo. Assim, torna-se possível interpretar vários aspectos da formação docente no contexto da educação do campo no objeto de estudo indicado.



O interessante é perceber o perfil formativo dos professores das escolas de ensino médio do campo como fenômeno sociopedagógico e político, voltando-se para uma rede de conexões que o determinam, mas que também são determinadas por ele, dentro de uma totalidade concreta. O perfil formativo incide sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desdobramento das políticas públicas para as escolas do campo, sobre as estratégias do MST para as garantias do direito à educação para as populações do campo, sobre os conteúdos curriculares e sobre a construção de processos formativos de professores compatíveis com as necessidades da educação do campo.

O presente estudo revela, a partir do chão da escola, do singular, exigências universais de melhores condições de vida, de formação docente e de democratização do ensino para uma parcela significativa da população brasileira que encontra suas raízes e sua razão de existir do espaço geográfico do campo cearense conquistado/mantido com luta e esperança.

REFERÊNCIAS

- Agronegócio. [Secretaria do Desenvolvimento Econômico e Trabalho (SEDET)]. Disponível em: <https://www.sde.ce.gov.br/negocios/agronegocio/>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.
- CEARÁ. **Lei nº 16.025 de 30 de maio de 2016**. [Plano Estadual de educação]. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2016.
- DIEESE. **Relatório de atividades: 2022**. São Paulo: DIEESE, 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/materialinstitucional/2023/relAtividades2022.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**: rendimentos de todas as fontes. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- IPECE. **Indicadores Sociais do Ceará**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Fortaleza: IPECE, 2021.
- IPECE. **Informe**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Fortaleza: Ipece, 2020.
- IPECE. **PIB do Ceará nas Óticas da Produção e da Renda – 2019**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Fortaleza: Ipece, 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.



ROSSET, Peter; BARBOSA, Lia Pinheiro. **Metodologia “De Camponesa a Camponês à Camponesa a Camponês” e a territorialização da agroecologia**. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/02/17/metodologia-de-camponesa-a-campones-a-camponesa-a-campones-e-a-territorializacao-da-agroecologia/> Acesso em: 3. nov. 2022.

Artigo recebido em: 24 de outubro de 2023

Aceito para publicação em: 02 de fevereiro de 2024

Manuscript received on: October 24, 2023

Accepted for publication on: February 02, 2024

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

