

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Elmo de Souza Lima

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SEMI-ÁRIDO:  
VALORIZANDO EXPERIÊNCIAS, RECONSTRUINDO VALORES E  
TECENDO SONHOS**

TERESINA – PIAUÍ  
2008

ELMO DE SOUZA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SEMI-ÁRIDO:  
VALORIZANDO EXPERIÊNCIAS, RECONSTRUINDO VALORES E  
TECENDO SONHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

TERESINA – PIAUÍ

2008

ELMO DE SOUZA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SEMI-ÁRIDO:  
VALORIZANDO EXPERIÊNCIAS, RECONSTRUINDO VALORES E  
TECENDO SONHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 18 / 12 / 2008.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI/CCE)  
Orientador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Iorio Dias (UFC)  
Examinadora externa

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Examinadora Interna

## **AGRADECIMENTOS**

Imbuídos pelo sentimento de gratidão pelas contribuições recebidas durante a construção desse trabalho e conscientes da importância da construção coletiva e da troca de experiência para nos tornarmos cada vez melhores enquanto ser humano e enquanto profissional, alcançando, portanto, nossa capacidade de “ser mais”, é que gostaríamos de partilhar esse momento de contentamento, assim como, de agradecermos às pessoas e instituições que, de certa forma, estiveram presentes no desenvolvimento dessa pesquisa:

- A minha companheira Ana Célia de Sousa Santos que esteve comigo compartilhando de todo o processo de construção e reconstrução desse trabalho, partilhando as angústias e as alegrias inerentes ao processo de construção do conhecimento científico;
- Aos vários amigos e familiares que, mesmo à distância, deram seu apoio e incentivo para que pudéssemos avançar nessa trajetória de luta e persistência na realização dos nossos sonhos;
- A Escola de Formação Paulo de Tarso pelo apoio na realização da pesquisa e pela oportunidade de apreender sobre o semi-árido e a RESAB (Rede de Educação no Semi-Árido) pelos aprendizados construídos coletivamente sobre esse novo jeito de fazer educação valorizando as pessoas, seus saberes e sua cultura;
- Aos Professores dos municípios de Colônia do Piauí, Ipiranga, Inhumas, Lagoa do Sítio, Novo Oriente, Oeiras, Pimenteiras, Santa Rosa, São João da Varjota e Tanque do Piauí pela possibilidade de convivência e aprendizados múltiplos sobre a docência e sobre as alternativas de desenvolvimento de novas práticas educativas voltadas à convivência entre os diferentes, respeitando e valorizando as pessoas e suas potencialidades;
- Ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho pela amizade e companheirismo que podemos compartilhar, assim como, pelas sábias orientações e pelos aprendizados construídos a partir das trocas de experiências e saberes estabelecidas durante a construção desse trabalho de pesquisa;

- À Profa. Dr<sup>a</sup>. Marlene Araújo de Carvalho pelo processo de iniciação à pesquisa científica que muito contribuiu para que chegássemos a esse trabalho;
- Aos meus colegas da 14<sup>a</sup> turma do Mestrado em Educação da UFPI pelos aprendizados coletivos, pelos diálogos fecundos estabelecidos no decorrer desses dois anos e pelos momentos de alegrias e tristezas que soubemos trilhar durante esse período;
- Aos Professores do Mestrado em Educação da UFPI pelas contribuições oferecidas nos vários momentos de encontros nos quais tivemos a oportunidade trocar de experiências e saberes, principalmente, à Profa. Dr<sup>a</sup> Bárbara Maria Macedo Mendes, à Profa. Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima e à Profa. Dr<sup>a</sup> Antonia Edna Brito que tivemos a honra de contar com a colaboração direta durante a qualificação do trabalho;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior) pelo apoio dispensado para que pudéssemos nos dedicar integralmente ao Curso de Mestrado em Educação, assim como, ao trabalho de pesquisa.

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos.** 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

## RESUMO

Os programas de formação continuada de professores voltados para a reflexão crítica e para a valorização dos saberes docentes estão em processo de expansão no Brasil com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de práticas formativas que busquem reconhecer os professores como sujeitos de saberes, assim como, dialogar com esses saberes, problematizando-os a fim de ressignificá-los, contribuindo na transformação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Diante desse contexto, optamos por pesquisar sobre a experiência de formação continuada desenvolvida pela Escola de Formação Paulo de Tarso, com o objetivo de investigar como essa formação tem valorizado os saberes docentes construídos a partir da vivência cotidiana no semi-árido, utilizando-os no processo de problematização e contextualização das práticas formativas. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido tendo como base a abordagem qualitativa devido às possibilidades que essa modalidade de pesquisa oferece para aprofundarmos as reflexões críticas sobre os elementos subjetivos e os valores culturais que permeiam as práticas de formação docente vivenciadas e desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. Quanto aos instrumentos de coletas de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista semi-estrutura e a pesquisa documental. No processo de organização e análise dos dados, trabalhamos com a análise de conteúdo que possibilitou a definição e análise das nossas categorias de estudo: formação docente, saberes docentes e formação e cultura local. Para tanto, dialogamos com vários teóricos. No campo da formação docente trabalhamos com os estudos de Brzezinski (1996, 2001), Candau (1996), Gatti (1992), Nóvoa (1995a, 1995b, 1997), dentre outros. Na discussão sobre os saberes docentes recorremos aos estudos de Pimenta (2006), Tardif (2002) e Therrien (2001). Quanto aos estudos sobre a formação e a cultura local e aos processos de problematização da realidade, utilizamo-nos das contribuições de Delizoicov (1982), Freire (1987, 1992, 1996) e Giroux (1994). Com relação à discussão sobre o semi-árido, procuramos trabalhar com os estudos de Silva (2006, 2007), Martins (2001, 2006) e Sousa (2005). Os professores demonstraram que os processos de formação possibilitaram uma reflexão crítica sobre as práticas docentes, assim como sobre o contexto sócio-histórico e cultural do semi-árido, oportunizando a construção de um novo olhar sobre a região e a (re)construção de suas práticas a partir da contextualização do processo ensino-aprendizagem. Além disso, os professores passaram a se reconhecerem como sujeitos de saberes e como agentes políticos capazes de formar cidadãos críticos e de fomentar a transformação social.

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes docentes. Educação contextualizada. Semi-árido.

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos.** 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

## ABSTRACT

Teachers' formation continued programs directed to a critical reflection and to the valorization of docent knowledge has an expansion process in Brazil, providing the development of formative practices that recognize teachers as subjects of knowledge, as well, a dialog with this knowledge, making the problematic with the intention of re-signification, contributing to the transformation of educative practices developed at schools. In this context, we make the option of research about the experience of teachers' continued formation made by Escola de Formação Paulo de Tarso (Paul of Tarsus Formation School), with the objective of investigate how that formation has valorized the docent knowledge constructed throughout the day by day living in a semi-arid region, and used it in the process of making the problematic and contextualization of formative practices. This paperwork was made based on a qualitative approach, due to the possibilities that this research modality offers to deep critical reflections about subjective elements and the cultural values that fill the practices of docent formation lived by the teachers who take part in the research. In relation to the instruments of data collection, the participant observation, the semi-structure interview and the documental research were used. In the process of organizing and analysis of data we worked with the content analysis which made possible the definition and analysis of our study categories: docent knowledge and cultural and local formation. Hence, we dialoged with several theorists. In the docent formation field we worked with the studies of Brzezinski (1996, 2001), Candau (1996), Gatti (1992), Nóvoa (1992, 1995, 1997), among others. In the discussion about docent knowledge we recurred to the studies of Pimenta (2006), Tardif (2002) and Therrien (2001). In relation to the studies about formation and local culture and the processes of reality problematic, we used contributions of Delizoicov (1982), Freire (1987, 1992, 1996) e Giroux (1994). When discussing about the semi-arid region, we worked with the studies of Silva (2006, 2007), Martins (2001, 2006) and Sousa (2005). Teachers demonstrated that the processes of formation make possible a critical reflection about docent practices, as well, about the social-historic and cultural context of semi-arid region, making possible the construction of a new look over the region and the (re)construction of theirs practices from the contextualization of the teaching-learning process. Besides, teachers started recognizing themselves as subjects of knowledge and as political agents capable of forming critical citizens and inspire social transformations.

Key-words: Continued Formation. Docent knowledge. Culturally responsive teaching. Semi-arid.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa do Piauí.....	20
Figura 02 – Área de atuação do projeto de formação.....	27
Figura 03 – Organização das categorias e sub-categorias.....	42
Figura 04 – Visão negativa do semi-árido.....	131
Figura 05 – Nova visão sobre o semi-árido.....	131
Figura 06 – Cartilha produzida pelos professores de Ipiranga - PI.....	145
Figura 07 – Capa do Livro sobre o Semi-árido piauiense.....	148
Figura 08 – Articulação das categorias de pesquisa.....	201
Gráfico 01 – Funções exercidas pelos interlocutores.....	30
Gráfico 02 – Áreas de formação dos interlocutores.....	30
Gráfico 03 – Níveis de formação dos professores interlocutores.....	31
Gráfico 04 – Faixa etária dos interlocutores.....	32
Gráfico 05 – Tempo de docência dos interlocutores.....	32
Gráfico 06 – Níveis de ensino que atuam os professores.....	32
Gráfico 07 – Número de escolas em que trabalham.....	33
Gráfico 08 – Carga horária de trabalho dos docentes.....	33

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ASA BRASIL - Articulação no Semi-Árido Brasileiro

EFPT - Escola de Formação Paulo de Tarso

COOTAPI - Cooperativa de Produção e Serviços de Técnicas Agrícolas do Piauí

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDAC - Fundação Cultural do Estado do Piauí

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

MOC – Movimento de Organização Comunitária

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPCSA - Programa Permanente de Convivência com o Semi-árido

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESAB - Rede de Educação no Semi-árido

SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí

SEMAR - Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos

SDR - Secretaria do Desenvolvimento Rural

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I – OS CAMINHOS TRILHADOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	17
<b>1.1 Caracterização do campo da pesquisa</b> .....	19
1.1.1 O espaço da pesquisa - o Semi-árido piauiense.....	19
1.1.2 A Escola de Formação Paulo de Tarso – o lugar da pesquisa.....	23
<b>1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	29
1.2.1 O Perfil dos sujeitos pesquisados.....	30
<b>1.3 Discutindo os procedimentos para coletas de dados</b> .....	34
1.3.1 A observação participante.....	34
1.3.2 A entrevista semi-estruturada.....	37
1.3.3 A análise documental.....	39
<b>1.4 Os procedimentos de análise e discussão dos dados</b> .....	40
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: OS VELHOS E NOVOS CONTEXTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS</b> .....	44
<b>2.1 Formação docente no Brasil: embates teóricos</b> .....	44
2.1.1 As idéias neoliberais e as políticas de formação docente.....	50
<b>2.2 Formação docente: novas perspectivas</b> .....	54
2.2.1 Os professores como sujeitos de saberes.....	55
2.2.2 A formação docente e sua articulação com a cultura local.....	60
2.2.3 Os professores como profissionais crítico-reflexivos.....	65
<b>2.3 A formação continuada de professores no Brasil: concepções e tendências</b> .....	72
2.3.1 A trajetória da formação continuada no Brasil.....	72
2.3.2 Compreendendo os modelos de formação continuada.....	76
2.3.2.1 A formação continuada na perspectiva clássica.....	76
2.3.2.1 A formação continuada na perspectiva atual.....	78
2.3.3.1 Os novos desafios postos à formação continuada.....	86

<b>CAPÍTULO III – A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTEXTUALIZADA NO SEMI-ÁRIDO.....</b>	<b>89</b>
<b>3.1 Educação contextualizada no semi-árido: concepções e tendências.....</b>	<b>90</b>
3.1.1 Os desafios na construção de um projeto de educação contextualizada no semi-árido.....	94
<b>3.2 Os novos processos de formação docente no Semi-árido.....</b>	<b>99</b>
3.2.1 O processo de formação continuada de professor no Semi-árido piauiense..	102
3.2.1.1 Os princípios políticos e pedagógicos do projeto de formação.....	103
3.2.1.2 As práticas de formação e a (re)construção dos saberes docentes.....	105
3.2.1.3 Os princípios teórico-metodológicos norteadores da formação docente.....	108
3.2.1.4 A formação docente e sua estrutura operacional.....	118
<b>CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE: PERSPECTIVAS ATUAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>4.1 A formação continuada no Semi-árido e as possibilidades de contextualização dos processos formativos.....</b>	<b>123</b>
4.1.1 A formação docente e a construção de um novo olhar sobre o Semi-árido...	136
4.1.2 A formação docente e a produção de materiais didáticos contextualizados...	142
4.1.3 Caracterizando as práticas de formação docente no Semi-árido.....	152
<b>4.2 As práticas formativas e a construção dos saberes docentes.....</b>	<b>167</b>
4.2.1 A valorização dos saberes docentes.....	168
4.2.2 A construção coletiva de novos saberes.....	172
4.2.2.1 O processo de compreensão/apropriação da realidade.....	172
4.2.2.2 A construção de novos saberes pedagógicos.....	180
<b>4.3 A formação docente e o diálogo com a cultura local.....</b>	<b>184</b>
4.3.1 (Re)significando o papel social da escola.....	196
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>225</b>

## INTRODUÇÃO

As políticas de formação docente estão passando por diversas transformações, que vão desde a ampliação da quantidade de cursos de formação inicial e continuada até a diversificação das temáticas e das abordagens teórico-metodológicas privilegiadas nos processos formativos, o que resulta no desenvolvimento de projetos comprometidos com a valorização dos docentes e de seus saberes, assim como, no reconhecimento dos valores sócio-culturais que perpassam as práticas pedagógicas dos professores.

Quanto às mudanças no campo curricular da formação docente, verificamos que novas temáticas, tais como a de gênero, raça, meio ambiente e diversidade cultural estão sendo inseridas no currículo dos cursos de formação. O objetivo dessa inclusão é oferecer aos docentes uma formação crítica e multicultural capaz de despertá-los para o reconhecimento e a valorização da diversidade sócio-cultural presente no cotidiano das escolas, muitas vezes, ignorada e/ou silenciada no contexto das práticas educativas.

Nesse cenário de mudanças, os projetos de formação passaram a incorporar metodologias, que buscam contextualizar os processos formativos às necessidades político-pedagógicas das escolas. Transformaram-se assim em espaços de reflexão crítica das práticas educativas, possibilitando sua recriação por meio da ressignificação dos saberes docentes e da redefinição das estratégias de atuação das escolas. Aliado a isso, notamos que a incorporação de novos enfoques teórico-metodológicos, fundamentados nas teorias críticas da educação, contribui para o reconhecimento dos professores como protagonistas dos processos educativos e possuidores de saberes estratégicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a emancipação dos alunos.

Observamos que as transformações no campo da formação docente têm possibilitado a construção de novas estratégias que fomentem o desenvolvimento de

projetos educativos comprometidos com a democratização da escola e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica e cidadã dos jovens brasileiros. Estas mudanças incitaram-nos a adentrar neste campo de investigação, cujo objeto de estudo são os processos de formação docente implementados no Semi-árido piauiense.

A opção por trabalhar com a formação continuada de professores no Semi-árido está relacionada às experiências vivenciadas nas veredas do sertão, nos encontros e desencontros que tivemos conosco, com os profissionais da educação e com tantos sertanejos que, com sabedoria e coragem, vivem no sertão nordestino. Homens e mulheres que sonham com a construção de um projeto educacional que contribua para a melhoria da qualidade de vida de milhares de famílias e, conseqüentemente, que favoreça o desenvolvimento daquela região. Estas experiências/vivências deixaram marcas importantes em nossa formação ético-política, possibilitando o desenvolvimento de sonhos e desejos de contribuir na construção de um mundo melhor, menos injusto e mais solidário.

Como filho do Semi-árido, crescemos em meio as suas belezas naturais, culturais, afetivas e suas situações vulneráveis: fome, pobreza, corrupção, dominação/exploração. O contanto com este cenário contraditório e incerto foi fundamental em nossa formação humana e profissional. Despertou-nos o olhar crítico sobre aquelas paisagens, que ora se apresentavam exuberantes, verdes e floridas - disseminando alegrias e esperanças -, ora se desnudavam seca, cinzenta e triste, reafirmando as paisagens imaginárias, desiludidas, desanimadoras e fatalistas.

As leituras e releituras realizadas sobre os aspectos sócio-políticos e culturais do Semi-árido possibilitaram o desenvolvimento de uma consciência ético-crítica, que não nos permitia continuar contemplando aquelas cenas de injustiças como se estivéssemos diante de uma tela de cinema, assistindo a um filme de ficção. Pois, ao tempo em que essas cenas nos sensibilizavam como seres humanos, também nos inquietavam como educador e cidadão, despertando a indignação e o inconformismo, necessários para ousarmos mais na construção de caminhos que nos levassem a encontrar meios de oferecer àquelas famílias a oportunidade de serem felizes, pois muitas já haviam perdido este anseio.

O nosso envolvimento político com as discussões e as lutas em defesa de um semi-árido mais justo e solidário ampliou-se a partir de 2002, quando passamos a

integrar o grupo de educadores populares da Escola de formação Paulo de Tarso, função que exercemos até o final de 2006, onde tivemos a oportunidade, num primeiro momento, de coordenar um projeto na área da educação popular<sup>1</sup>, voltado para a formação de trabalhadores rurais com o intuito de despertar nessas pessoas um olhar crítico sobre a região, sensibilizando-as sobre a necessidade de se organizarem para exigir políticas públicas voltadas ao atendimento das especificidades do Semi-árido.

No entanto, a partir de 2004, a Escola de Formação Paulo de Tarso assumiu o desafio de construir um projeto de formação continuada de professores, no intuito de sensibilizá-los quanto ao papel que poderia ser assumido pela escola na formação de jovens críticos, capazes de lutar pela construção de um Semi-árido possível, como também pela mobilização das famílias, rumo à construção coletiva de alternativas de convivência com essa região. Nesse período, fomos convidados a participar da equipe pedagógica desse novo projeto, contribuindo na coordenação dos eventos de formação durante o período de 2005 e 2006.

Desse modo, o presente trabalho de pesquisa nasceu do desejo de transformação social e de contestação das injustiças sociais cometidas contra a população do Semi-árido. Trata-se de um trabalho que vê a educação e a ação dos professores como um caminho para a transformação social, política e cultural dessa região, evidentemente, sem deixar de reconhecer as limitações e os desafios que estão postos nessa caminhada. Os debates construídos ao longo do texto, são decorrentes de reflexões que, como fios, foram sendo tecidos no transcurso do tempo e, nesse momento, encontram espaços para se materializarem e se consolidarem como produção acadêmica, que poderá contribuir para a construção de tantos outros conhecimentos acerca da educação desenvolvida no Semi-árido.

Como forma de ampliar as reflexões sobre os aspectos educacionais, socioculturais e políticos do Semi-árido, em 2006, fizemos uma pesquisa durante o Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, na qual investigamos as políticas curriculares desenvolvidas nas escolas do sertão. Este trabalho ampliou nossa compreensão sobre os processos educativos desenvolvidos na região, possibilitando a identificação das ideologias que permeiam as práticas pedagógicas

---

<sup>1</sup> A educação popular surgiu, no Brasil, a partir das idéias de Paulo Freire e está associada aos processos político-pedagógicos e metodológicos utilizados pelas organizações sociais, nas suas dinâmicas de formação e mobilização social, com o intuito de possibilitar a construção coletiva de conhecimentos e saberes que desenvolvam nas pessoas a capacidade de análise crítica sobre a realidade, bem como propiciem o aprimoramento das estratégias de luta que favoreçam a construção de novos processos de emancipação e transformação social.

dessas escolas e a forma como as narrativas curriculares reproduzem os estereótipos e preconceitos que envolvem o Semi-árido. Esse trabalho de pesquisa teve um papel importante na definição dos rumos que iríamos dar às nossas investigações durante o Mestrado em Educação.

Com base nestes estudos preliminares, elaboramos a pesquisa do mestrado, cujo *problema central* é: “como o trabalho de formação docente, desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, tem valorizado os saberes docentes construídos a partir da vivência cotidiana no Semi-árido, utilizando-os no processo de problematização e contextualização das práticas formativas?”

A partir do problema supracitado, construímos os estudos teórico-práticos com base no *objetivo geral da pesquisa*: investigar como o trabalho de formação docente, desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, tem valorizado os saberes docentes construídos a partir da vivência cotidiana no Semi-árido, utilizando-os no processo de problematização e contextualização das práticas formativas.

Além disso, buscamos sustentar o trabalho de investigação em alguns *objetivos específicos* que nortearam as etapas da pesquisa: a) caracterizar as práticas formativas implementadas no contexto da formação continuada de professores desenvolvida pela EFPT; b) analisar como o Projeto de formação docente vem utilizando-se das experiências e dos saberes docentes para redefinir as estratégias de formação, a fim de possibilitar a contextualização das ações formativas com as necessidades político-pedagógicas vivenciadas em sala de aula e com a cultura local; c) verificar como os aspectos da cultura do Semi-árido e as necessidades político-pedagógicas das escolas são abordados no contexto da formação docente; d) analisar os pressupostos teórico-metodológicos do Projeto de formação docente, na perspectiva de verificar se a metodologia utilizada favorece a troca de experiência entre os professores, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Semi-árido.

As discussões desenvolvidas neste estudo fundamentam-se nas teorias críticas da educação, tendo a pedagogia freiriana e os estudos culturais como um dos referenciais teóricos norteadores de nossas reflexões e análises. Neste caso, buscamos dialogar com vários teóricos. No campo da formação docente tomamos como referencial os estudos de Brzezinski (1996, 2001), Candau (1996), Gatti

(1992), Nóvoa (1995a, 1997), dentre outros. Na discussão sobre os saberes docentes, recorremos às contribuições de Pimenta (2006), Schön (2001), Tardif (2002) e Therrien (1997). Quanto à cultural local e aos processos de problematização da realidade, utilizamo-nos das contribuições de Delizoicov (1982), Freire (1992, 1996, 2005), Giroux (1998) e Giroux e Simon (1994). Com relação à discussão sobre o Semi-árido e seus aspectos sócio-históricos, políticos e culturais, buscamos nos fundamentar em Araújo (2007), Martins (2006), Silva (2006, 2007) e Sousa (2005).

A partir dos estudos teóricos, da pesquisa de campo e da organização e interpretação dos dados, organizamos o trabalho em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, “Os caminhos trilhados - metodologia da pesquisa”, apresentamos os elementos que delinearão os caminhos metodológicos da pesquisa, destacando a opção pela pesquisa qualitativa, por considerar que ela apresenta aspectos técnicos e políticos que possibilitam uma melhor apropriação dos elementos a serem estudados neste trabalho. Neste capítulo também descrevemos o lugar e espaço da pesquisa, além dos procedimentos de coleta e análises de dados.

No segundo capítulo, “Formação de professores no Brasil: os velhos e novos contextos políticos e pedagógicos”, discutimos as políticas de formação desenvolvidas no Brasil, enfatizando as concepções político-pedagógicas que influenciaram os cursos de formação docente nos últimos anos. Procuramos também compreender como se consolidaram as propostas de formação continuada de professores, destacando as novas perspectivas nesse campo.

O terceiro capítulo, “A proposta de formação docente contextualizada no Semi-árido”, dedicamos à reflexão sobre os projetos de formação docente, desenvolvidos no Semi-árido voltados para a valorização e o diálogo com os saberes docentes e os valores culturais produzidos pelas comunidades da região. Além disso, apresentamos os princípios políticos e pedagógicos que norteiam essas práticas de formação e os desafios que estão sendo enfrentados no sentido de consolidar essa formação voltada para as necessidades pedagógicas das escolas e para o contexto sociocultural da região.

No quarto capítulo, “Formação Continuada de professores no Semi-árido piauiense”, analisamos o processo de formação continuada desenvolvido pela

Escola de Formação Paulo de Tarso, a partir dos dados coletados junto aos interlocutores da pesquisa.

Por último, apresentamos as considerações finais do nosso estudo, respondendo ao problema central e aos objetivos da pesquisa, assim como, destacamos os aspectos inovadores identificados na experiência de formação continuada de professores desenvolvida pela Escola de Formação Paulo de Tarso. Além disso, apontamos os desafios que precisam ser superados no sentido de construir novos projetos de formação continuada voltados para a reflexão crítica das práticas docentes.

Esperamos que as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa e as descobertas realizadas por ela possam contribuir para a construção de novas políticas de formação de professores que dialoguem com os saberes docentes, as necessidades político-pedagógicas das escolas e, principalmente, com os valores socioculturais vivenciados por alunos e professores no Semi-árido, possibilitando o desenvolvimento de processos formativos que estejam comprometidos com a formação crítica e emancipadora dos atores do processo de ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO I**

### **OS CAMINHOS TRILHADOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA**

A construção do conhecimento científico requer uma investigação metódica e sistemática, na qual o pesquisador deve fazer suas escolhas e seus recortes teóricos e metodológicos no sentido de construir as estratégias e definir os instrumentos que serão utilizados neste processo de investigação da realidade pesquisada. Nesse caso, o pesquisador precisa desenvolver uma sensibilidade crítica e investigativa que possibilite o desvendamento de aspectos subjetivos, que nem sempre são revelados, pelos sujeitos investigados, com precisão e clareza.

Sendo assim, o trabalho foi desenvolvido tendo por base a abordagem qualitativa, por considerar que essa modalidade de pesquisa se preocupa com um nível de realidade que nem sempre pode ser quantificada, ou seja, com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

A opção pelo uso da abordagem qualitativa ocorreu em face das vantagens oferecidas para o desenvolvimento de novos caminhos investigativos, que possibilitem uma análise mais aprofundada dos elementos subjetivos e dos valores culturais que permeiam as práticas de formação docente, vivenciadas e desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

- a) tem o ambiente natural como fonte direta de dados do pesquisador como principal instrumento – o pesquisador pode utilizar-se de vários instrumentos

para levantar as informações e os dados junto ao próprio ambiente onde estão inseridos os sujeitos pesquisados;

- b) os dados coletados são predominantemente descritivos – todas as informações identificadas pelo pesquisador sobre seus sujeitos de pesquisas poderão ser descritas e socializadas com facilidade, visto que não demandarão processos de análise tão complexos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto – é no processo que os fatos acontecem e a realidade concreta se apresenta para o pesquisador de forma natural e espontânea;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas da vida são focos de atenção especial para o pesquisador – qualquer realidade tem sua teia de complexidade e, por mais simples que pareça, carrega dentro de si um conjunto de contradições e jogo de interesses que vai exigir do pesquisador certa perspicácia para perceber os fatos e discernir os elementos que realmente se aproximam da realidade e da verdade;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses, pois vai se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes.

Considerando as especificidades e as características do nosso objeto de estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa explicativa, por entendermos que ela “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam e contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 70). Também por ser um tipo de pesquisa que possibilita a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade a estudada.

Quanto ao método de pesquisa, decidimos utilizar o estudo de caso, devido às possibilidades que ele oferece para a construção de uma investigação profunda sobre os processos formativos, objeto deste estudo, considerando que o estudo de caso “[...] envolve a coleta sistemática de informações sobre [...] uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135), favorecendo, desse modo, a revelação de uma multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação problema.

## **1.1 Caracterização do Campo de Pesquisa**

A presente investigação traz em sua essência um conjunto de significados políticos e pedagógicos que perpassam o campo pessoal, profissional e social, portanto, aponta para a necessidade de caracterizar o campo da pesquisa, descrevendo o seu espaço: o Semi-árido piauiense, constituído de adversidades, belezas e potencialidades; e o lugar da pesquisa – a Escola de Formação Paulo de Tarso, uma organização não-governamental, que, há mais de 20 anos, atua na área da educação popular, promovendo formação política e organizativa para centenas de lideranças comunitárias do campo, no Estado do Piauí.

Optamos em desenvolver este trabalho de pesquisa sobre o projeto de formação docente desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso (EFPT), por ser uma instituição que vem desenvolvendo, há mais de 20 anos, processos formativos, no campo da educação popular, dirigidos para a reflexão crítica da realidade e para a valorização da cultura local, tendo os aspectos políticos e sociais como elementos básicos na construção dos conhecimentos, nos quais as vivências cotidianas das pessoas, suas histórias de vidas e os seus saberes são não só reconhecidos e valorizados, mas potencializados pedagogicamente na construção de novas leituras e re-leituras sobre o mundo.

### **1.1.1 O espaço da pesquisa – o Semi-árido piauiense**

Os processos de pesquisas são constituídos de desejos, intenções e motivações diversas, que nos levaram a querer desvendar dúvidas e incertezas sobre uma dada realidade, permeada de valores, crenças, enigmas, muitas vezes, cristalizados no imaginário popular, que carece de cuidados e preocupações para obtermos, em meio a essa realidade difusa, um caminho que nos leve a desenvolver uma trajetória de pesquisa rumo à construção de novos conhecimentos sobre aquele lugar.

Neste caso, caracterizar o lugar da nossa pesquisa, o Semi-árido piauiense, (Figura 01) evidenciar os seus limites e suas potencialidades torna-se uma necessidade, pois assim, compreendemos melhor o significado político deste trabalho, no processo de reafirmação das experiências educativas inovadoras e de

contestação de tantas outras práticas deseducativas e desanimadoras que também são desenvolvidas nessa região.

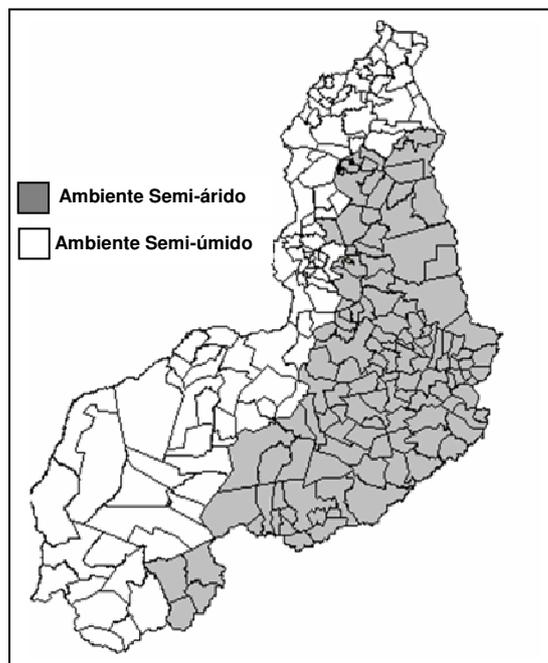


Figura 01: Mapa do Piauí  
Fonte: Lima e Abreu (2007, p. 22),

De acordo com o Decreto Estadual nº. 11.292 de janeiro de 2004, o Semi-árido piauiense abrange uma área de aproximadamente 150.842 km<sup>2</sup>, correspondendo a 57% da área total do Estado e a 13,96% da área do Semi-árido brasileiro. Abrange 151 municípios (Anexo A), cerca de 70% da população piauienses, totalizando uma população de 1.219.965 de pessoas (LIMA; ABREU, 2007), conforme demonstrado na Figura 01.

É uma região de clima meio árido, marcada pela irregularidade de chuvas, cujo volume varia entre 500 a 700mm anuais. Predomina em sua vegetação a caatinga, um tipo de mata pouco densa, composta por árvores de pequeno porte e que se desfolham completamente na estação seca como forma de adaptação às condições geoambientais da região (FERREIRA, 1986).

Segundo Silva (2007, p. 470), “o Semi-árido tem sido histórica e socialmente marcado pelas duradouras contradições e injustiças sociais. Os indicadores sociais nas áreas de saúde, educação e renda são os piores em relação à média nacional”. Estudos realizados sobre essa região por Furtado (1980); Silva (2007); Sousa (2005); dentre outros, demonstram que a maioria dos problemas sociais e

econômicos, por ela vivenciados, decorre da estrutura excludente que predomina no Nordeste, baseada na concentração da terra e da água e na dificuldade de acesso aos meios e recursos necessários à produção agrícola e à pecuária.

Diante dessa realidade, o Semi-árido caracteriza-se como uma região que concentra grande parte da população de baixa renda e os mais baixos indicadores sociais do Brasil. Segundo dados do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), de cada 5 (cinco) pessoas que vivem nesta região, 4 (quatro) pertencem a famílias cuja renda *per capita* é menos que 0,5 salário mínimo (GOMES FILHO, 2003). No entanto, como defende Silva (2007, p. 471),

[...] não se trata de, mais uma vez, atribuir à seca toda a culpa pelos baixos índices de desenvolvimento humano no Semi-árido. As análises realizadas identificam a persistência das desigualdades sociais que está na base da reprodução secular das condições de miséria que fragilizam as famílias sertanejas, impedindo-as de resistir aos efeitos das estiagens prolongadas.

Apesar de ser mais conhecido em razão de seu alto índice de pobreza, o Semi-árido tem grandes potencialidades, tanto na área turística quanto na área da produção de alimentos, tais como o mel, o caju, a caprinocultura, a apicultura e tantas outras atividades que se adaptam às características geoambientais da região.

Os principais problemas do Semi-árido não são decorrentes, somente, das questões climáticas e ambientais, porém, dos processos sociais e políticos vivenciados historicamente. Desde a colonização, essa região vem sofrendo com a degradação do meio ambiente que passou a ser devastado em razão da intensa criação de gado, provocando o desequilíbrio ambiental. Por outro lado, a grande concentração de terra e água nas mãos de pequenos grupos político e econômicos, aspectos que consolidaram o processo de dominação política pautado no autoritarismo e no abuso de poder dos “coronéis”, contribuiu definitivamente para a implementação de uma cultura política baseada na submissão, no clientelismo, no paternalismo e no comodismo (SOUSA, 2005).

Com o amplo desenvolvimento das regiões no Sul e Sudeste do país, o Nordeste brasileiro começou a perder prestígio político e os coronéis passaram a enfrentar diversos problemas financeiros, assim, trataram de construir um novo instrumento que garantisse a acumulação de riqueza e poder. Passaram então a disseminar um novo discurso sobre a região, caracterizando-a como espaço da fome e da pobreza, concepção amplamente difundida pelos meios de comunicação,

passando a fazer parte do imaginário social do país. A partir desse novo instrumento de luta, a bandeira da fome e da miséria do Nordeste, as elites regionais sensibilizaram governos e organismos internacionais, com o objetivo de obter recursos a fim de acabar com a fome e a pobreza na região (SILVA, 2006).

Confirmando essa lógica, Sousa (2005, p. 55) afirma que:

[...] de fato, enquanto as populações subordinadas constituíam os flagelados, os coronéis instrumentalizavam a seca como força de pressão para conseguir verbas federais, as quais, em grande parte, abasteciam os cofres desses coronéis que haviam perdido a posição de cabeça do pólo econômico para o Sul. Eis a lógica da chamada indústria da seca.

As políticas públicas desenvolvidas com base na indústria da seca utilizam os recursos conquistados junto ao governo federal para oferecer carros pipas, cestas de alimentos e outras ações assistencialistas, como forma de ampliar os vínculos de dependência entre as populações locais e os velhos e novos “coronéis” do Nordeste (SOUSA, 2005).

Entretanto, verificamos que o discurso sobre o Semi-árido como espaço de pobreza e miséria também foi incorporado às narrativas educacionais, constituindo no imaginário da sociedade brasileira, uma suposta verdade sobre essa região, que nem sempre condiz com a situação vivenciada por sua população.

Equívocos como este nos alertam para a necessidade de discutirmos os valores culturais e políticos, que norteiam as práticas educativas e sociais no Semi-árido, principalmente, os processos de formação de professores, no sentido de se reconstruir um novo olhar sobre a região, que evidencie, além dos aspectos de dominação e de opressão, elementos mais positivos e menos degradantes, coisas boas e bonitas que estão espalhadas nos vários cantos do sertão nordestino, seja nas casas humildes da sua gente, seja nos espaços de celebrações religiosas e culturais, na flora e na fauna da caatinga, seja na inocência criativa de suas crianças.

Não podemos construir esses caminhos sem olhar para as veredas abertas em meio a esse vasto, complexo e diverso mundo que é o Semi-árido piauiense. Não há como construir novos conhecimentos sobre essa região sem considerar os saberes milenares, transformados em sabedoria popular, construídos e experimentados ao longo de várias gerações. Torna-se extremamente importante conhecer a tradição cultural construída por essa população como forma de articular

as políticas de desenvolvimento para essa região com esse conjunto de saberes e práticas construídos durante décadas.

Neste caso, olhar para o Semi-árido piauiense (Anexo A) implica abertura para compreender, não só os aspectos que estão mais evidentes, mas, principalmente, aqueles que parecem adormecidos, silenciados, ofuscados e difusos em meio às paisagens secas por força da natureza e, mais ainda, por força dos processos históricos de dominação, secularmente instituídos, subtraindo dessas populações o prazer de experimentar o gosto da liberdade, da democracia e da autonomia.

São estes os aspectos que precisam ser considerados numa investigação no campo educacional, para que se possa compreender as pedagogias opressoras que têm sido adotadas historicamente nos diversos processos educacionais, principalmente nos processos informais, resultando em discussões políticas equivocadas que comprometem seriamente a formação histórica, cultural e social daquela gente e daquele lugar.

### **1.1.2 A Escola de Formação Paulo de Tarso: o lugar da pesquisa**

A Escola de Formação Paulo de Tarso (EFPT) é uma organização não governamental que há mais de 20 anos vem desenvolvendo diversos processos de formação, na perspectiva da educação não-formal, voltada para a formação política e organizativa e para a afirmação da cidadania, principalmente nas comunidades rurais do Estado do Piauí. Dentre os temas abordados nos processos formativos, destacam-se: educação popular, políticas públicas, cidadania, cultura popular, convivência com o Semi-árido e desenvolvimento sustentável (EFPT, 2001).

A EFPT é uma instituição sem fins lucrativos, que desenvolve trabalhos de formação a partir de doações, de apoio da cooperação internacional e de parcerias com o governo federal. Para garantir o funcionamento das atividades, a escola tem duas sedes (escritórios): uma no município de Teresina e outra no município de Valença. Conta também com duas equipes técnicas, uma em cada município, totalizando 12 profissionais, distribuídos entre auxiliares administrativos, pedagogos, técnicos agrícolas, dentre outros. Suas atividades acontecem em vários municípios do Estado, portanto, os eventos são desenvolvidos em auditórios públicos, em

centros de formação da Igreja Católica, em salas de reunião de associações e em sindicatos de trabalhadores rurais.

Devido ao seu caráter associativo, a Escola de Formação Paulo de Tarso é dirigida por uma coordenação colegiada composta por 6 pessoas (diretor geral, vice-diretor, diretor de finanças, diretor de projeto, diretor de formação e diretor adjunto) eleitas em assembléia geral para um mandato de 3 anos.

A partir das análises dos documentos institucionais (atas, relatórios e outros) verificamos que a EFPT foi criada em 1987, num momento de efervescência dos movimentos sociais, decorrente do processo de redemocratização do país e da necessidade dos grupos sociais de ampliar sua organicidade para garantir maior participação popular e conquistas de novos espaços públicos. Em meio ao contexto, a EFPT nasceu a partir do desejo de várias entidades e movimentos sociais ligados aos trabalhadores rurais que objetivavam articular os processos de formação, antes desenvolvidos no Estado de forma isolada, buscando construir um projeto de formação na área da educação popular que fosse processual e sistemático, comprometido com a emancipação das classes populares (EFPT, 2001).

Num primeiro momento, essa instituição foi dirigida, até meado de 1992, por um Conselho de Representantes de Entidades, formados pelas instituições: Centro Piauiense de Ação Cultural – CEPAC, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Central Única dos Trabalhadores – CUT, Cáritas Regional do Piauí, entre outras. No entanto, no início dos anos 90, houve um esvaziamento do referido Conselho, em decorrência, de mudanças de dirigentes e, ainda, em virtude de crises internas ocorridas nessas entidades, fatos que provocaram mudanças política na instituição (EFPT, 2001).

Entre as mudanças institucionais ocorridas nesse período destacamos a transformação no perfil político e pedagógico, deixando de ser Escola Sindical para assumir uma nova nomenclatura: “Escola de Formação Paulo de Tarso”. Com essa nova denominação e com um novo projeto político e pedagógico, a Escola ampliou sua ação no campo da formação política e organizativa, possibilitando a concretização de um trabalho sistemático junto aos trabalhadores(as) rurais. Neste caso, a partir de 1994, a EFPT passa a vivenciar um novo processo político-organizativo, marcado pela construção de uma nova institucionalidade e pela incorporação de novos referenciais político-pedagógicos e metodológicos. Diante desse novo reordenamento institucional, foram redefinidos também objetivos e

concepção político-pedagógica, conforme verificamos no documento da EFPT (2001), que apresentamos a seguir:

### **a) Objetivos da EFPT**

- Promover a formação de Educadores<sup>2</sup> dos movimentos sociais populares do campo, a fim de consolidar uma Rede de Educadores que constitua um espaço de reflexão da prática, de troca de experiências, de capacitação permanente e de articulação e realização de atividades formativas;
- Desenvolver ações formativas sobre classe, gênero, raça, geração e meio ambiente para formar cidadãos e educadores com atuação metodológica cada vez mais aprimorada, buscando construir relações sócio-democráticas.
- Ampliar e qualificar a intervenção das organizações e movimentos sociais populares nas políticas públicas voltadas para o campo, através da capacitação de pessoas, proporcionando o avanço no controle social;
- Capacitar pessoas ligadas a organizações e movimentos sociais populares para a elaboração e negociação em políticas públicas que contemplem as peculiaridades das dimensões de classe, gênero, raça e geração da população rural, na perspectiva do desenvolvimento sustentável no campo.

### **b) A concepção político-pedagógica da instituição**

A concepção político-pedagógica da Escola de Formação Paulo de Tarso fundamenta-se nos princípios da educação popular, valorizando a cultura local e compreendendo os sujeitos sociais como responsáveis pela construção de sua própria história. Nesse caso, é uma instituição que busca desenvolver uma reflexão crítica sobre a realidade das pessoas do campo com o intuito de compreender os aspectos sócio-culturais que possibilitem o desenvolvimento de processos formativos que dialoguem com os valores e saberes desses grupos sociais.

Nesta perspectiva, a valorização e o resgate da cultura camponesa têm sido um dos eixos importantes neste trabalho, pois possibilitam a elevação da auto-estima dos sujeitos, como também reafirmam as identidades das pessoas do campo,

---

<sup>2</sup> A expressão educador ou educador popular é utilizada pela Escola de Formação Paulo de Tarso para identificar as lideranças comunitárias que participaram dos seus Cursos de educadores populares voltados para a formação teórico-metodológica de pessoas que vão desenvolver ações de formação, na área da educação popular, junto as comunidades rurais.

dando-lhes mais força e vigor para o enfrentamento das lutas diárias. Além disso, a instituição vem trabalhando com vários outros eixos temáticos: políticas públicas, relações sociais de gênero, geração, raça e etnia, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, convivência com o Semi-árido, na perspectiva de formar um cidadão com uma visão macro das questões que envolvem a comunidade, possibilitando-lhe as condições para assumir o papel de liderança e de educador popular com a missão de ser um multiplicador na comunidade, garantido-lhe maior poder de organização e participação na conquista de políticas públicas que promovam melhorias significativas nas condições de vida do povo do campo (EFPT, 2001).

Dentro desse contexto metodológico, a EFPT busca desencadear, junto às lideranças comunitárias, os processos de “ação-reflexão-ação”, desafiando-as a refletirem sobre seus problemas, possibilitando a tomada de consciência da realidade e, conseqüentemente, a construção de estratégias voltadas para o desenvolvimento de alternativas que venham melhorar a qualidade sua vida (EFPT, 2001).

A concepção metodológica assumida, norteadas pelos princípios da Educação Popular e tendo como eixo a formação de Educadores(as), visa provocar um efeito multiplicador do processo de formação, contribuindo para um trabalho pedagógico e político junto às organizações populares, favorecendo uma ação formativa transformadora. Isto se torna possível graças a um trabalho sistemático, periodicamente avaliado, monitorado e re-planejado.

Como instrumento dinamizador da ação pedagógica, a Escola de Formação Paulo de Tarso sempre trabalhou com os mais variados elementos da cultura<sup>3</sup> camponesa: poesia, literatura de cordel, cantiga de roda, bumba-meu-boi, reisado, repente, teatro, dança e música regional; pela riqueza de informações e saberes de que são portadores esses artefatos culturais, como também, pela facilidade de estimular a criatividade da comunidade na recriação de elementos culturais a partir das temáticas propostas nos eventos. Além disso, utiliza-se de recursos audiovisuais: vídeo, cartaz, álbum seriado, retroprojeto, dentre outros, pela facilidade que esses recursos oferecem para o aprofundamento das temáticas abordadas nos eventos com as comunidades rurais.

---

<sup>3</sup> A expressão cultura é utilizada neste trabalho a partir do conceito discutido por Giroux e Simon (1994) que a definem como um conjunto experiências e saberes que se constituem em símbolos e significados que dão sentidos à vida das pessoas. São práticas que refletem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, que transcendem o conhecimento e as tradições recebidas.

Estes princípios políticos e pedagógicos, assim como, a metodologia de formação voltada para a valorização e o resgate da cultura local foram fundamentais na construção do Projeto de Formação Continuada Contextualizado no Semi-árido.

### c) O projeto de formação docente

O trabalho de formação no campo, da educação popular desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, há mais de dezoito anos, tem possibilitado aos educadores populares verificarem que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas do Semi-árido, na maioria das vezes, ignoram os problemas vivenciados pelas comunidades daquela região e não valorizam os saberes e a cultura daquelas comunidades.

Diante desta constatação, a equipe pedagógica da instituição desenvolveu, em 2004, uma proposta de formação continuada de professores, denominada “Projeto de Educação Contextualizada no Semi-árido”, envolvendo 10 municípios das Microrregiões de Valença e Oeiras. Sendo assim, o trabalho foi implementado a partir de dois núcleos constituídos de 5 municípios, como demonstrado na Figura 02:

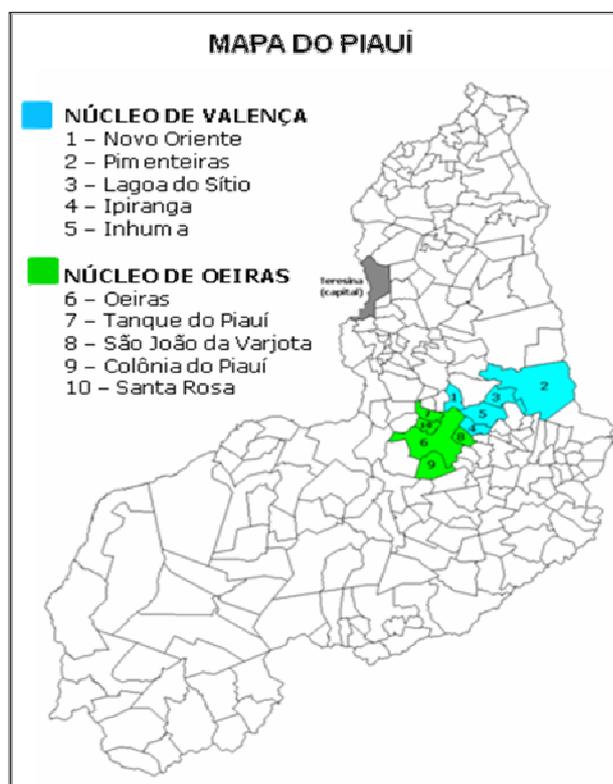


Figura 02: Área de atuação do projeto de formação docente

Esse projeto de formação docente foi realizado durante o período de 3 anos (2005-2007) e contou com o apoio financeiro da agência de cooperação internacional espanhola, denominada de “Manos Unidas”. Além disso, teve também a ajuda das 10 prefeituras envolvidas no projeto. O poder municipal assumiu o compromisso de contribuir com as despesas de deslocamento dos profissionais de educação durante os eventos formativos; no apoio aos eventos realizados nos municípios (oficinas pedagógicas municipais); em adquirir materiais didáticos para subsidiar o trabalho do Núcleo de Multiplicadores no processo de capacitação; e com a reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas, adequando-os à proposta de educação para a convivência com o Semi-árido (EFPT, 2005).

Os eventos de formação foram desenvolvidos nos municípios pólos (Valença e Oeiras) envolvendo os cinco municípios que integravam cada um dos núcleos. Nestes espaços foram capacitados os professores que integram os Núcleos de Multiplicadores que assumiram o compromisso de desenvolver os processos de formação nos municípios. Cada município participa da formação com 5 (cinco) professores que integraram os Núcleos Municipais de Multiplicadores.

De acordo com o projeto político-pedagógico, essa é uma formação voltada para a reflexão crítica dos processos educativos desenvolvidos na região, no sentido de contribuir na construção de novas práticas pedagógicas contextualizadas com o Semi-árido capazes de valorizar os saberes e a cultura da região e de fomentar novas alternativas de desenvolvimento sustentável (EFPT, 2004).

Os professores multiplicadores são, em sua maioria, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino que, além de assumirem a responsabilidade pela realização dos eventos de formação continuada nos municípios, também coordenam a construção de diagnósticos participativos sobre a educação municipal e a construção e execução dos projetos didáticos pedagógicos, bem como, a reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas, com base nos princípios da educação contextualizada no Semi-árido.

A proposta pedagógica do projeto de formação contempla a realização de oficinas pedagógicas, encontros municipais e regionais, seminários e intercâmbios de experiências. Nestes eventos, os participantes são desafiados a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e sobre os principais problemas vivenciados nas escolas. O objetivo desses encontros é propiciar aos educadores, com base nas reflexões teóricas realizadas, a construção de alternativas que

superem os desafios e possibilitem a realização de novas práticas educativas, que valorizem os saberes e a cultura da região.

## **1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Neste trabalho de investigação tivemos como interlocutores os professores que participaram dos processos de formação docente desenvolvidos pela EFPT e que hoje compõem os núcleos municipais de multiplicadores. Neste caso, o universo da pesquisa é formado por 60 professores que participaram das atividades de formação desenvolvidas, no período de 2004 a 2007, pela Escola de Formação Paulo de Tarso, nos 10 municípios da região de Valença e Oeiras.

Diante desse universo de 60 (sessenta) professores, decidimos desenvolver uma investigação mais aprofundada, com apenas 12 (doze) docentes, tendo em vista que os processos investigativos, desenvolvidos com base na pesquisa qualitativa, não priorizam o trabalho com grandes amostras, pois sua preocupação está voltada para a intensidade e a qualidade do trabalho de investigação. Os docentes serão identificados, durante esse trabalho, com os códigos P01 a P12, para preservarmos sua identidade.

O processo de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: contemplamos os 10 (dez) municípios (Pimenteiras, Inhuma, Novo Oriente, Lagoa do Sítio, Ipiranga, São João da Varjota, Oeiras, Santa Rosa, Tanque do Piauí e Colônia do Piauí) que participam do processo de formação; priorizamos aqueles professores multiplicadores que apresentaram uma atuação de destaque dentro da proposta de educação contextualizada no Semi-árido, tendo como referência a avaliação da equipe pedagógica do projeto; contemplamos os docentes que atuam na educação básica, como também foram contemplados os profissionais das diferentes áreas de formação. Além disso, priorizamos também aqueles professores que tinham se apropriado da discussão acerca da proposta de educação para a convivência com o Semi-árido e estavam incorporando às suas práticas educativas.

### 1.2.1 O perfil dos sujeitos pesquisados

Os sujeitos da pesquisa, denominados como interlocutores da pesquisa, são 12 (doze) docentes da rede pública de ensino que atuam em escolas municipais e estaduais dos 10 (dez) municípios contemplados pelo projeto de formação docente. São profissionais que, além de exercerem a função docente, acumulam outros cargos na gestão educacional, como demonstrado no Gráfico 01, tanto na coordenação pedagógica quanto na direção de escolas e na secretária municipal de educação.

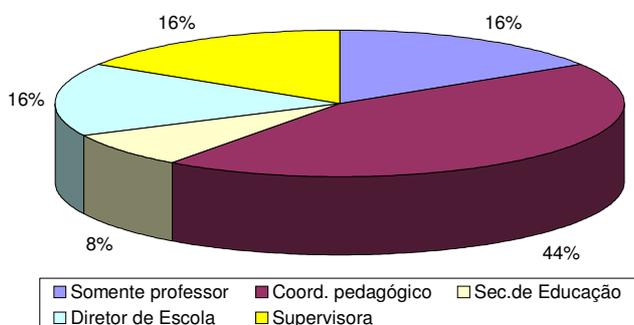


Gráfico 01 – Funções exercidas pelos interlocutores

O fato de a maioria dos professores assumirem atividades de coordenação pedagógica nas escolas, além da docência, permite que eles tenham uma compreensão mais ampla dos aspectos político-pedagógicos, possibilitando o desenvolvimento de debates fecundos sobre a proposta de educação voltada para a realidade dos alunos. Além disso, observamos também que os professores interlocutores da pesquisa são licenciados em Pedagogia, Educação Física, Geografia, História e Letras Português, conforme demonstrado no Gráfico 02:

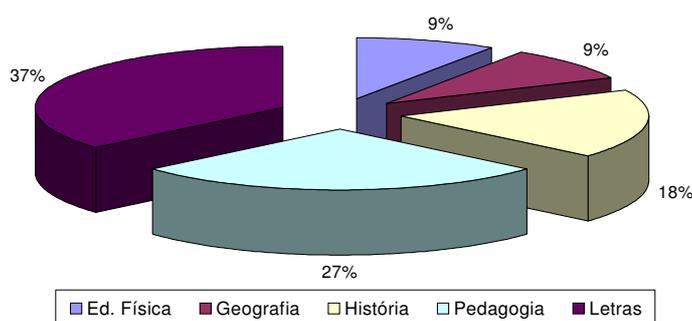


Gráfico 02 – Áreas de formação dos interlocutores

Analisando as informações obtidas através da ficha perfil, um fato que chamou nossa atenção foi que mais de 35% dos professores concluíram curso de especialização, conforme evidencia o gráfico 03, demonstrando possuírem um nível de formação significativo, considerando a escassez de oportunidades que estes professores têm no Semi-árido. Isto demonstra uma preocupação desses profissionais com seus processos de formação e, conseqüentemente, com o atendimento as novas exigências do mercado de trabalho que requer das pessoas níveis cada vez mais especializados para atender as necessidades profissionais e da sociedade. Outro aspecto que merece destaque refere-se ao compromisso e o esforço dedicado pelos professores nesse processo de qualificação profissional, visto que a maioria desse contingente fez seus cursos de graduação e pós-graduação em outros municípios assumindo as despesas decorrentes desse processo de formação, conforme demonstrado no Gráfico 03:

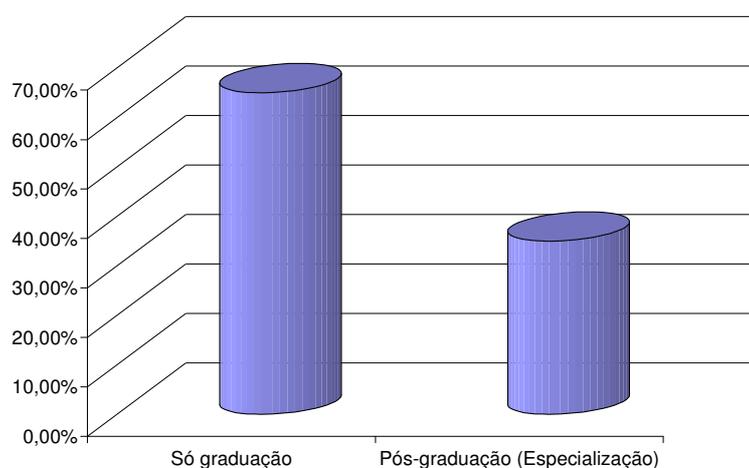


Gráfico 03 – Níveis de formação dos professores interlocutores

Constatamos que os docentes têm participado de diversas atividades de formação continuada desenvolvidos pelas secretarias municipais de educação e pelo Governo do Estado. Esses dados confirmam os estudos (CANDAU, 1996; MENDES SOBRINHO, 2006) que demonstram o aumento dos cursos de formação continuada de professores nas últimas décadas. Quanto à faixa etária desses profissionais (Gráfico 04), observamos que todos estão acima dos quarenta anos de idade e possuem mais de cinco anos de docência (Gráfico 05), demonstrando serem professores experientes e possuidores de um conjunto de saberes oriundos da vivência cotidiana no Semi-árido e nos espaços de sala de aula.

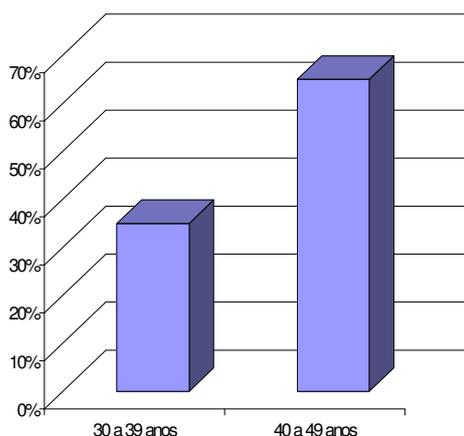


Gráfico 04 – Faixa etária dos interlocutores

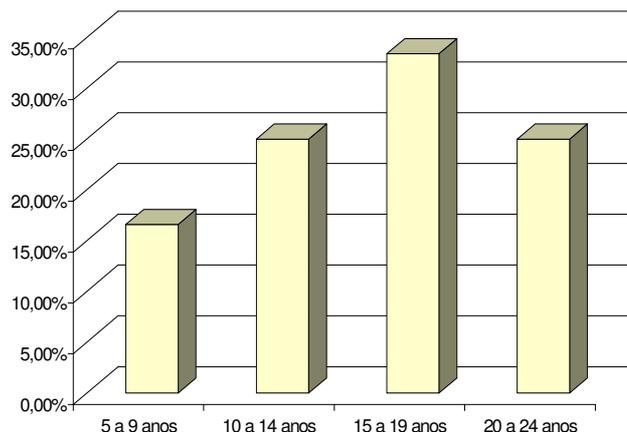


Gráfico 05 – Tempo de docência dos interlocutores

Notamos também que, além do tempo de experiência, a maioria dos professores desenvolveu outras atividades estratégicas, no campo da gestão das políticas de educação nos municípios: coordenação pedagógica, direção de escola, secretário de educação, possibilitando a construção de novos saberes que vão além do saber-fazer docente, ou seja, são profissionais que possuem também uma visão mais ampla sobre os processos de construção das políticas da educação e da gestão educacional.

Percebemos também que as experiências dos professores são diversificadas, se considerarmos os diferentes níveis de ensino em que ambos atuam, envolvendo-se desde a educação infantil até o ensino médio, pois, a grande maioria deles, 35%, trabalha no ensino fundamental, conforme demonstra o Gráfico 06:

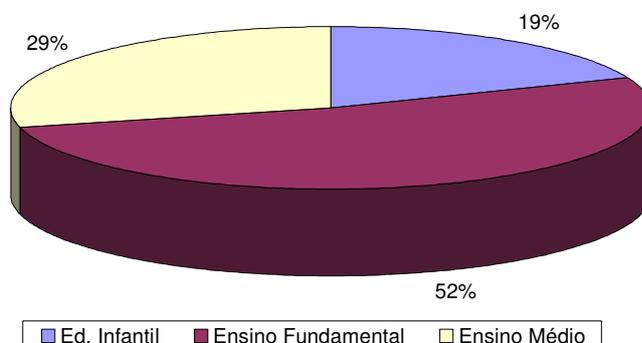


Gráfico 06 – Níveis de ensino que atuam os professores

No entanto, reconhecemos que muitos professores atuam em mais de um nível de ensino, predominando, neste caso, a atuação no ensino fundamental e no

ensino médio. Observamos também que os docentes assumem disciplinas que não estão diretamente relacionadas com as suas áreas específicas de formação, devido à escassez de professores habilitados para atuarem com aquelas disciplinas.

Nesse processo de discussão sobre a atuação dos profissionais da educação não podemos deixar de analisar as condições de trabalho que são oferecidas para que eles possam desenvolver, com qualidade, suas atividades docentes. Quanto a este aspecto, verificamos que os professores do Semi-árido vivenciam experiências de precarização da profissão docente, semelhantes aos vivenciados pelos demais professores no Brasil, onde esses profissionais convivem com uma sobrecarga de trabalho, com os baixos salários, com a falta de material didático e pedagógico nas escolas, dentre outros problemas relacionado à precariedade na infra-estrutura das escolas e à escassez de equipamentos necessários para o bom desenvolvimento do ensino.

Com relação ao acúmulo de trabalho, percebemos que 65% dos professores assumem uma jornada de 40 horas semanais, sendo que 68% desses profissionais desenvolvem suas atividades em mais de uma escola, como mostram os gráficos 07 e 08:

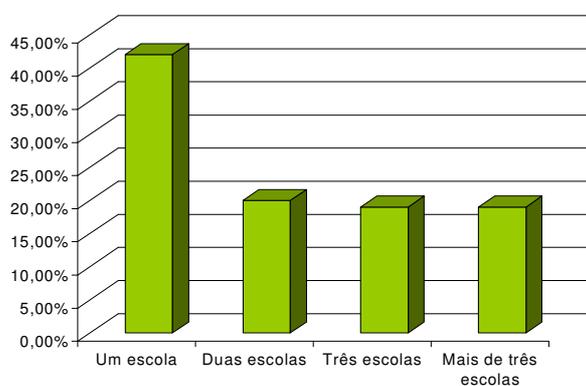


Gráfico 07 – Número de escolas em que trabalham

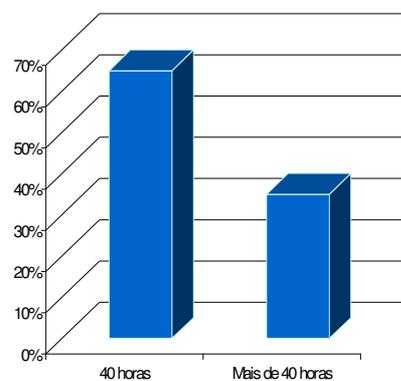


Gráfico 08 – Carga horária de trabalho dos docentes

Verificamos que esses dados estão em sintonia com os números levantados pela pesquisa nacional realizada em 2003 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na qual a maioria dos professores trabalha 40 horas semanais. Também como foi identificado na pesquisa da CNTE, observamos que a maioria dos sujeitos pesquisados é do sexo feminino. Como a maior parte das professoras é casada, acumula tripla jornada de trabalho, ficando restrito o tempo para estudar, aperfeiçoar-se ou desenvolver estratégias diferenciadas de ensino

(CNTE, 2003). Constatamos ainda que, apesar de assumirem várias atribuições dentro do sistema de ensino: coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, supervisores, os seus rendimentos não passam de 4 salários mínimos, ou seja, 92% dos professores pesquisados ganham entre 3 a 4 salários e cerca de 8% estão na faixa salarial que oscila entre de 1 a 2 salários.

### **1.3 Discutindo os procedimentos de coleta de dados**

O processo de coleta de dados apresenta-se como um dos momentos mais complexos no trabalho de pesquisa, exigindo do pesquisador habilidade e cuidado quanto ao tipo de informação que será absorvida e quanto às formas e aos mecanismos utilizados para a obtenção de tais informações. A utilização dos instrumentos adequados nesse momento pode ser determinante para o bom desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos previamente definidos pelo pesquisador.

Neste sentido, considerando o tipo de pesquisa desenvolvida e as características do objeto de estudo, optamos por trabalhar com três tipos de técnica de coleta de dados: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise documental, que serão caracterizadas em seguida:

#### **1.3.1 A observação participante**

A observação participante consiste no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 201),

[...] a observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados [...]. A observação participante proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social.

Minayo (2002) acrescenta ainda que a observação facilita a captação de uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos apenas por meio de

perguntas, uma vez que os indivíduos são observados no próprio contexto, transmitindo o que há na vida real.

Através da observação participante adentramos ao contexto da pesquisa, percebendo as dinâmicas de formação do projeto, os valores e as concepções que norteiam suas práticas. Também podemos conviver com os professores, perceber suas angústias, seus desejos e sonhos de construção de uma educação diferente no Semi-árido.

Os diálogos estabelecidos com os professores foram importantes para a nossa formação de pesquisador, pois, exigiu que tivéssemos uma sensibilidade crítica bastante aguçada para perceber, em meio aqueles diálogos despreziosos e/ou desinteressados, os valores que estavam impregnados nas falas e nas palavras expressas sobre o fazer docente e sobre as análises construídas acerca da realidade socio-política, cultural e educacional de seus municípios.

Foram momentos ricos em que, muitas vezes, nos transportávamos para o cotidiano dos sujeitos, reconhecendo-nos em suas falas e histórias, partilhando das reflexões críticas, não só como pesquisador, que ouve o relato de um contexto, mas como profissional que vivenciou também processos semelhantes e, portanto, tem condições de compreender as dificuldades e perceber as possibilidades que podem ser construídas para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras.

Desse modo, participamos, durante o ano de 2007, de seis encontros de formação, observando e participando dos processos formativos com o fim de extrair os subsídios necessários para aprofundarmos a reflexão acerca dos aspectos teórico-práticos do projeto de formação. Nesse processo de observação participante, utilizamos o diário de campo como um instrumento de registro das informações e análises que fazíamos a partir das discussões presenciadas, das quais participamos.

A partir do nosso plano de observação, os registros foram construídos com base nos objetivos da nossa pesquisa e, principalmente, através das questões norteadoras desse processo de observação. Dentre elas destacamos: como as dinâmicas de formação valorizavam os saberes docentes? Em que medida as estratégias de formação possibilitavam o diálogo com os saberes e valores da cultura do Semi-árido? As metodologias utilizadas nos eventos formativos possibilitavam a troca de experiência entre os docentes e a construção coletiva do conhecimento?

Diante destas questões, diariamente fizemos anotações e reflexões que foram, posteriormente, analisadas de forma mais aprofundada na tentativa de ampliar o olhar crítico sobre a experiência em estudo. Nesse processo, acompanhamos algumas atividades desenvolvidas nos municípios sob a coordenação dos professores multiplicadores. Nesses momentos, eles implementavam as estratégias políticas e metodológicas que foram construídas coletivamente durante os processos de formação.

Além disso, participamos de vários encontros e reuniões de avaliação e de planejamento, realizados pela coordenação do projeto de formação, oportunidade em que estabelecemos importantes diálogos com a equipe pedagógica da EFPT. Também tivemos a chance de compartilhar dos momentos de construção política das atividades e, conseqüentemente, do projeto de formação, visto que naquelas reuniões eram discutidos os rumos das atividades e as possíveis adequações do projeto, a fim de atender as demandas teórico-metodológicas dos professores em formação.

Naquela ocasião foi possível identificar os desafios enfrentados pela coordenação do projeto, na construção de um trabalho inovador no campo da formação docente que pudesse, mesmo diante dos limites impostos pelas condições de trabalho das escolas, levar os professores a desenvolver práticas educativas que saíssem dos espaços de sala de aula. Um trabalho que estabelecesse uma ampla parceria com a comunidade, tendo os pais e as instituições locais (igrejas, associações, grupos de jovens, etc.) como parceiros comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade voltada para a transformação social.

O mergulho nesse trabalho foi significativo, não só para compreendermos os procedimentos políticos e pedagógicos e os princípios que norteiam as práticas de formação, mas também, para a nossa formação enquanto pesquisador, já que tivemos a oportunidade de conviver com ricos debates sobre as novas concepções políticas que influenciam os processos de formação docente no Brasil, como também, compartilhamos com os professores os conflitos, anseios e desejos quanto à construção de uma formação capaz de melhorar a qualidade do ensino, numa perspectiva crítica que possibilite a construção de alternativas que venham melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem no Semi-árido.

### 1.3.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista é uma técnica que favorece a construção de um diálogo espontâneo com os sujeitos da pesquisa e possibilita a identificação de elementos e significados importantes para o trabalho, oportunizando ao pesquisador aprofundar estes elementos descobrindo novas informações relacionadas aos valores, hábitos e costumes que permeiam as práticas pedagógicas das escolas (MINAYO, 2002).

Dentre os vários tipos de entrevistas, decidimos trabalhar com a entrevista semi-estruturada pela possibilidade que este tipo de técnica oferece no que concerne ao levantamento de informações sobre a realidade concreta vivenciada pelos professores. Também por considerar que a entrevista é um procedimento que ajuda o pesquisador a obter informações contidas nos discursos dos atores sociais, baseadas em suas vivências.

A realização das entrevistas foi importante para que pudéssemos aprofundar os diálogos estabelecidos com os professores durante os eventos de formação, principalmente, referentes aos aspectos relacionados aos processos formativos, direcionados para a valorização das experiências dos professores, a construção coletiva dos saberes e o diálogo com a cultura local.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos: primeiro, fizemos um pré-teste com três professores que participaram dos eventos de capacitação, mas que não foram contemplados na seleção dos sujeitos da pesquisa. A partir do pré-teste, identificamos que algumas questões relacionadas aos saberes docentes e ao contexto sócio-cultural não estavam sendo bem compreendidas pelos professores. Diante disso, discutimos/reformulamos as questões e fizemos um novo teste. Desta vez, somente com mais um professor, quando foi verificado que os problemas anteriores haviam sido superados. Neste sentido, partimos para a segunda fase do trabalho: a realização das entrevistas com os 12 interlocutores da pesquisa.

A maioria das entrevistas foi realizada durante os eventos de formação para que pudéssemos ter uma economia de tempo e recurso. No entanto, como não foi possível entrevistar a todos os professores durante os eventos, tivemos que participar de encontros em alguns municípios, nos quais podemos fazer contato mais próximo com os docentes e conhecer os seus locais de trabalho. Essa aproximação do pesquisador com a realidade dos interlocutores da pesquisa favoreceu a compreensão e a contextualização de alguns aspectos expressos pelos

professores durante as entrevistas e nos debates ocorridos nos eventos de formação.

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pelo próprio autor. Segundo Moreira e Caleffe (2006), o processo de transcrição apresenta-se como um momento essencial para captação de elementos subjetivos implícitos na forma como o entrevistado responde aos questionamentos e nos silêncios que, muitas vezes, ocorrem durante as entrevistas, imbuídos de significados, que precisam ser considerados e analisados pelo pesquisador.

Durante o processo de transcrição, os interlocutores da pesquisa foram identificados por códigos de P01 a P12, obedecendo à ordem de transcrição das entrevistas. Nesta fase, começamos a adentrar um universo preliminar de análise dos dados, pois começamos a perceber nos depoimentos detalhes que trouxeram novos elementos para a pesquisa, indicando novos caminhos e possibilidades de investigação e análise, inclusive apontando para outras referências de análises e leituras, tanto sobre a realidade pesquisada quanto sobre os referenciais teóricos que precisam ser utilizados para a compreensão crítica dos processos de formação.

Neste momento, começamos também visualizar os primeiros cenários de organização dos dados de acordo, com as categorias e as subcategorias que foram surgindo no processo de análise dos dados. Durante esse processo de organização, passamos a ter uma visão mais ampla e mais complexa do trabalho, percebendo os dados de forma integrada e articulada. Isto possibilitou novas leituras e releituras das informações, como também, a construção de novas compreensões dos limites e desafios que precisam ser superados, no sentido de alcançar os objetivos propostos no trabalho de investigação. Nesta perspectiva, tornou-se possível construir novos questionamentos, levantar novas inquietações que deveriam ser complementadas durante os processos de observação participantes e no trabalho de análise dos documentos institucionais. Ou seja, a organização, a seleção e a categorização dos dados trouxeram elementos significativos para problematização dos diálogos estabelecidos com os interlocutores nos eventos de formação, possibilitando o aprofundamento do olhar crítico sobre o trabalho e sobre o desenvolvimento de novas compreensões sobre os processos vivenciados pelos docentes.

### 1.3.3 A análise documental

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferença entre ambas é a natureza das fontes. De acordo com Gil (1991), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Neste caso, as fontes de informação utilizadas são fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são informações novas ou originais, não submetidas à interpretação ou condensação. As fontes secundárias são todos os dados ou informações organizadas segundo esquemas determinados.

Durante o nosso trabalho de investigação e de levantamento dos dados, tivemos a oportunidade de conhecer os documentos da instituição, os projetos institucionais, o programa de formação docente, como também foi-nos possibilitado realizar um estudo dos relatórios das atividades. Nestes documentos podemos verificar as temáticas discutidas, os enfoques teóricos e político-metodológicos, os procedimentos didáticos e as experiências socializadas pelos professores. Os relatórios foram construídos com muita precisão, portanto, trazem riqueza de detalhes dos processos vivenciados, discutidos e encaminhados durante os eventos, possibilitando não só a compreensão do trabalho, mas também, o cruzamento de informações entre os documentos, os depoimentos dos professores e as observações que fizemos durante os encontros de formação.

Além disso, tivemos acesso também a documentos produzidos pela Rede de Educação no Semi-árido (RESAB), utilizados como subsídios para a construção do projeto de formação docente da EFPT. São documentos que reafirmam os princípios políticos e pedagógicos defendidos pela Rede com relação à proposta de educação contextualizada naquela região do Nordeste. A análise desse documento auxiliou-nos na compreensão do projeto de formação e, conseqüentemente, os recortes teórico-metodológicos utilizados durante todo o processo de construção da proposta e as concepções políticas e ideológicas defendidas durante os eventos de formação, sempre numa perspectiva crítica.

## 1.4 Os procedimentos de análise e discussão dos dados

Para desenvolvermos as análises dos dados da pesquisa recorreremos às contribuições oferecidas por Bardin (1979). Para a autora, a análise de conteúdo é constituída de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42).

Neste sentido, a opção pela análise de conteúdo está associada às possibilidades que este método oferece para o desenvolvimento de uma análise sutil dos depoimentos dos sujeitos, buscando compreender os aspectos implícitos, não-aparentes, visto que favorece a desocultação das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa.

Para Bardin (1979, p. 14), “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”, portanto, um dos principais desafios dos pesquisadores ao trabalhar com a análise de conteúdo, é utilizar-se de instrumentos metodológicos que possibilitem leituras profundas das mensagens, muitas vezes, ofuscadas nas narrativas desenvolvidas pelos colaboradores da pesquisa. A esse respeito, Oliveira et al (2003, p. 4) afirmam que:

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem.

Esses autores acrescentam, ainda, que durante as análises de conteúdo o “[...] interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados” (OLIVEIRA et al. 2003, p. 4). Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver um trabalho criterioso de organização e classificação das informações, no intuito de

identificar as freqüências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Quanto à organização dos dados da pesquisa e seus processos de análises, Bardin (1979) defende que ambos devem ocorrer por meio de três etapas básicas: 1) pré-análise, ou fase de organização do material; 2) descrição analítica, quando o material organizado é submetido a um estudo aprofundado, e 3) interpretação inferencial, em que se passa do conteúdo manifesto nos vários materiais para o conteúdo latente que possuem, ou seja, é o momento do aprofundamento da análise à luz do referencial teórico.

Desse modo, na organização dos dados deste estudo, primeiro, fizemos uma leitura geral dos dados levantados, procurando nos apropriar de todas as informações obtidas acerca do problema de pesquisa. Este processo é caracterizado por Bardin (1979) como “leitura flutuante” e tem por objetivo estabelecer um contato com os documentos, visando conhecer melhor o conteúdo dos textos. Para tanto, realizamos várias leituras do material coletado, buscando apreender, de forma global, as idéias principais e os significados gerais. Assim, nos apropriamos das informações e dos tipos dos conteúdos que contém os dados. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 188) “[...] esse processo de familiarização com os dados é um pré-requisito fundamental para o sucesso das análises desse tipo de dado”.

No segundo momento, identificamos as unidades temáticas a partir dos recortes que fizemos, principalmente, nos depoimentos obtidos com as entrevistas. Esse trabalho de unitarização começou durante o processo de familiarização dos dados quando executamos a primeira fase de agrupamento das informações, com a constituição de subgrupos, que se articulariam, posteriormente, com as categorias e subcategorias de análises da pesquisa. Através da organização das unidades temáticas, tornou-se possível visualizar as categorias que foram emergindo em meio aos conteúdos das entrevistas.

Na terceira fase, finalizamos o trabalho de organização das informações com o processo de categorização dos dados. A categorização, de acordo com Bardin (1979), é um processo estruturalista que comporta duas etapas: a de inventário, que isola os elementos, e a de classificação, que reparte os elementos, portanto, procura ou impõe certa organização às mensagens. O objetivo da categorização consiste em fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados

brutos. O processo de organização das categorias resultou no desenvolvimento de um trabalho artesanal através do qual construímos vários esquemas e quadros temáticos que possibilitassem a organização dos dados e a visualização dos conteúdos temáticos contidos nos depoimentos dos professores e nas informações obtidas através das várias técnicas de coletas de dados.

Depois de todo esse trabalho de construção e de reconstrução dos quadros temáticos e dos cortes e recortes desenvolvidos no processo de agrupamentos dos conteúdos oriundos dos dados, chegamos à definição de 3 categorias de análise, conforme demonstra a Figura 03:

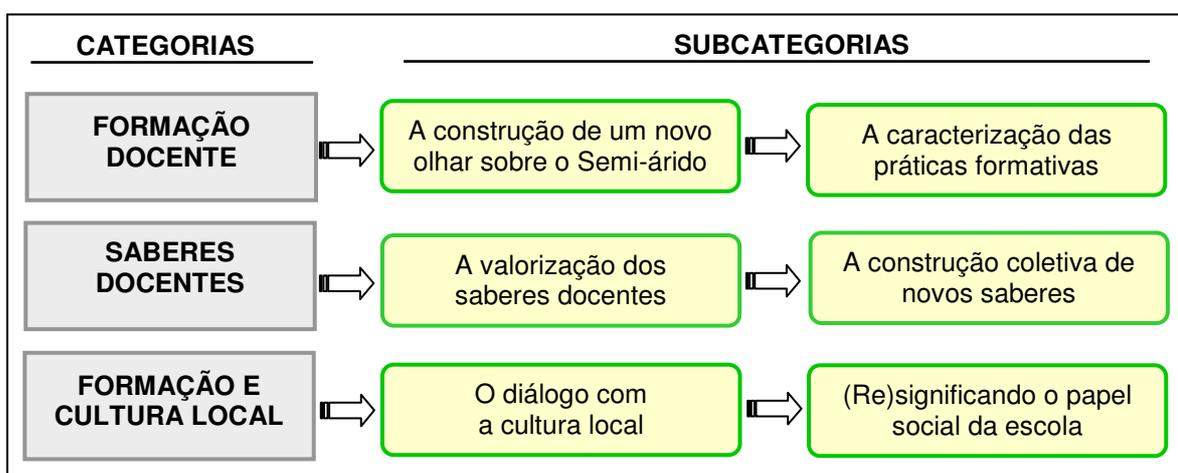


Figura 03: Organização das categorias e sub-categorias.

Com base nestas categorias e subcategorias, organizamos as informações obtidas através das várias técnicas de coleta de dados, no intuito de desenvolver as análises dos dados por meio de agrupamento e cruzamento de informações que possibilitem a construção de um panorama de interpretação, que favoreça a compreensão da essência das informações extraídas junto ao grupo pesquisado. Neste momento, esperamos criar mecanismos que favoreçam a verificação e a validação, bem como, o aprofundamento do processo de interpretação dos dados, confrontando-os com os referenciais teóricos utilizados na fundamentação da pesquisa.

No próximo capítulo, faremos uma análise das políticas de formação de professores desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil. Destacamos as concepções político-pedagógicas que norteiam os programas de formação, procurando discutir sobre os cursos de formação continuada, seus princípios e

concepções, na perspectiva de apontar os principais desafios enfrentados pelas instituições formadoras, particularmente, no tocante à construção de projetos de formação continuada direcionado para valorização dos docentes e seus saberes, para a formação crítica e reflexiva, como também, para construção de processos formativos que dialogue com a diversidade cultural que permeia os espaços educativos e a vida social dos professores.

## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: OS VELHOS E NOVOS CONTEXTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização das políticas de formação docente no Brasil, destacando os embates ocorridos em torno das concepções políticas e pedagógicas, que norteiam os cursos de formação docente no país. Abordamos ainda os desafios que perpassam o campo da formação docente, diante desse cenário de globalização econômica, de avanço da tecnologia da informação e das políticas neoliberais.

Além disso, dedicamos esforços para compreender o novo cenário que se constitui nessa área, a partir das experiências de formação continuada que vem sendo desenvolvidas, tendo como referência a valorização dos saberes docentes, construídos pelos professores com base na vivência cotidiana da profissão.

Na discussão sobre os novos contextos, que se configuram na área da formação docente, refletimos acerca das propostas antagônicas (formação técnica x formação crítico-reflexiva), que estão em disputas nas instituições de formação de professores, intensificando os debates, principalmente, nos programas de pós-graduações no país e nos encontros de pesquisa na área de educação.

#### **2.1 Formação docente no Brasil: embates teóricos**

O processo de construção das políticas de formação de professores no país vem sendo marcado por disputas de concepções e por resistência política, ou seja, as discussões sobre a formação de professores sempre giraram em torno de concepções políticas e pedagógicas baseadas em visões de mundo diferentes, que almejavam construir, muitas vezes, projetos de sociedade antagônicos.

Desde 1847, quando foi implantada a primeira Escola Normal do Brasil, no Rio de Janeiro, conseqüentemente, a primeira instituição oficial de formação docente

do país, já havia disputas quanto às concepções pedagógicas que iriam determinar a linha política e ideológica da instituição. Naquele período, apesar do governo ter adotado a concepção pedagógica dos enciclopedistas franceses, outras concepções ligadas ao pensamento cristão e ao paradigma da ciência moderna também estavam em disputa no contexto dessas instituições (MENDES SOBRINHO, 2002).

A partir da década 1930, essa disputa política no campo da educação ampliou-se significativamente, pois o país vivenciava um novo contexto político, econômico e social marcado por uma efervescência política e ideológica, oriundo da revolução de 1930. Neste período, novas concepções (liberalismo, socialismo, anarquismo, nacionalismo, modernismo, entre outras.) passaram a influenciar a vida política brasileira e, conseqüentemente, as políticas educacionais (NAGLE, 1976).

A educação brasileira, neste contexto, sofreu também a influência do pensamento escolanovista, que passou a ser discutido no país por educadores como Darci Ribeiro, Anísio Teixeira, dentre outros. Inspirados nas idéias de Dewey, o movimento da Escola Nova critica o modelo de ensino enciclopédico desenvolvido até então no país, e propõe o desenvolvimento de novos métodos ativos na formação dos alunos que possibilite uma maior interação com o cotidiano dos jovens (VIANNA, 2004).

A formação dos professores também passa a ser uma das bandeiras de luta do Movimento da Escola Nova, posto que para os representantes desse movimento não havia como construir um projeto inovador no campo da educação se não fosse priorizada a formação dos profissionais docentes. Neste sentido, defendem, no Manifesto dos Pioneiros da educação, divulgado em 1932, a garantia de uma formação de qualidade para os professores, tendo como prioridade a formação inicial de nível superior, principalmente, para aqueles das primeiras séries do ensino fundamental (VIANNA, 2004).

No entanto, segundo Libâneo (apud BRZEZINSKI, 1996), foram as concepções liberais, vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo, que exerceram fortes influências sobre a formulação e o desenvolvimento das propostas político-pedagógicas implementadas nas escolas brasileiras, como também, nos cursos de formação de professores. O autor acrescenta que a tradição liberal dispensou o caráter teleológico da pedagogia ao incorporar a vertente pragmática deweyniana, que enfatiza a experimentação e a vertente tecnicista. Neste sentido, Brzezinski (1996, p. 43) afirma que:

[...] as práticas pedagógicas pragmáticas, tecnicistas e sociologistas reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva.

Diante desse contexto, verificamos que a pedagogia foi transformada em um campo prático, onde os professores são formados para dominar as técnicas e os métodos adequados à prática docente. Assim, identificamos uma não-preocupação com os estudos aprofundados sobre a pedagogia como área de saber, como também, não se deu importância à pesquisa como meio de aproximar a teoria à prática.

De acordo com Vianna (2004), após o período de efervescência política vivenciado durante e após a revolução 1930, várias concepções político-pedagógicas começaram a exercer algum tipo de influência no pensamento pedagógico brasileiro: as teorias socialistas (Marx, Engels, Gramsci), a teoria crítica (Adorno, Marcuse, Habermas), a teoria crítico-reprodutivistas (Althusser, Establet, Baudelot, Bourdieu), as teorias progressistas (Makarenko, Pitrak, Snyders, Giroux, Chalot), as teorias antiautoritárias (Rogers, Neill, Illich), que, de certa forma, desencadearam novas discussões em torno das políticas de formação docente desenvolvida no país.

Em princípio, verificamos que o período de 1930 a 1970 foi marcado, no âmbito das políticas oficiais, pelo desenvolvimento do pensamento educacional tecnicista, voltado para o desenvolvimento industrial e tecnológico. Destaca-se, porém, a última década desse período pela forma como os governos militares conduziram o sistema educacional brasileiro, direcionado para imposição, à perseguição e ao controle extremo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Na década de 60 e 70, tornou-se evidente também a intenção do governo militar de consolidar a concepção tecnicista e pragmática no sistema educacional brasileiro, importando dos Estados Unidos, profissionais especializados e um conjunto de mecanismo que vieram auxiliar na reformulação da legislação educacional do país e na implementação de materiais didático-pedagógicos voltados para o desenvolvimento de uma pedagogia técnica e prática, com viés autoritário,

em que os professores e seus alunos eram condicionados a seguir os manuais e as normas estabelecidas pelo sistema. Assim,

Sob a influência tecnocrático-militar e sob uma ação limitada dos educadores, a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação. (BRZEZINSKI, 1996, p. 64).

Em diferentes momentos, observamos que os interesses econômicos passaram a determinar a vida social das pessoas e, principalmente, as políticas educacionais. Neste caso, as políticas de formação de professores e suas práticas pedagógicas foram desenvolvidas, quase que exclusivamente, para atender aos interesses do desenvolvimento econômico do país.

Para ampliar as reflexões acerca da formação de professores, recorreremos às discussões de Scheibe (2002, p. 49) que defende que:

[...] as reformas de ensino dos anos 60 e 70 vincularam a educação a formação de *capital humano*, com estreito vínculo entre o mercado de trabalho e educação e acentuada ênfase na modernização de hábitos de consumo sob a égide da repressão e do controle político-ideológico mutilador da vida intelectual e artística do país (grifos da autora).

Assim, em meio a um clima de tensão e adversidade, ressurgem, no final da década de 70, os movimentos de resistência na educação. Influenciados pelas idéias críticas que adentraram o país por intermédio de pesquisadores e professores que estudaram na Europa, os setores progressistas da educação brasileira começaram a se articular, através de seminários e encontros de educação, para consolidar novas propostas educacionais que pudessem se contrapor ao projeto oficial que ora estava sendo implementado (SCHEIBE, 2002).

O movimento de resistência na educação, que lutava pela construção de novos referenciais políticos e pedagógicos voltados para os princípios democráticos, ganhou força a partir do Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde também foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador com o intuito de articular os esforços, os estudos e os debates para se construir novas

perspectivas de formação para os profissionais da educação no Brasil (DAMIS, 2002).

O Comitê Nacional foi organizado e sediado em Goiânia, devido à proximidade com Brasília e às influências dos educadores goianos que já estavam envolvidos com as questões dos cursos de formação de professores, antes da instalação do Comitê Pró-formação do Educador. Segundo Vieira (2007, p. 41),

Em 1979, a Faculdade de Educação da UFG assumia a vanguarda da ruptura do curso de Pedagogia com as habilitações. Poucos anos mais tarde, em 1984, optou pela formação exclusiva do professor das séries iniciais do atual Ensino Fundamental – na ocasião Ensino de 1º Grau – e para as disciplinas pedagógicas da Habilitação Magistério em nível de 2º grau no curso de Pedagogia. Nesse sentido, o Estado Goiás destacou-se nacionalmente no interior do movimento pró-formação de educadores devido às suas propostas inovadoras, especialmente a assunção da docência como tarefa do curso de Pedagogia.

A partir dessas experiências e do acúmulo teórico-metodológico construídos pelos professores e pesquisadores, esse movimento em defesa da redemocratização da educação brasileira ganhou força e importância no meio educacional, possibilitando que o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador construíssem importantes diálogos com o MEC e fizessem várias críticas às políticas de formação docente, desenvolvidas naquele período. Todo esse movimento de contestação resultou na organização de novos parâmetros pedagógicos voltados para a melhoria da profissionalização docente (SCHEIBE, 2002).

Nessa perspectiva, Freitas (2002, p. 141) faz a seguinte consideração:

[...] a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

Observamos que muitas foram as conquistas alcançadas a partir das mobilizações sociais realizadas na década de 80. Dentre elas, destacamos a implementação da “Constituição Cidadã”, promulgada em 1988, que incorporou

várias das reivindicações e proposições dos movimentos sociais (BRASIL, 2004). Reivindicações que vão desde a garantia de liberdade e direitos individuais até a construção do sistema de educação público e gratuito; a gestão democrática do ensino; a valorização e qualificação dos profissionais do magistério; a construção do plano de carreira do magistério, dentre outras.

Durante esse período, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) realizou diversos encontros e estudos e construiu vários documentos sistematizando os seguintes princípios norteadores da formação do profissional da educação:

- f) *Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre os fenômenos educacionais* – está relacionado à necessidade de compreender os fundamentos históricos, políticos, sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados na escola;
- g) *Unidade teoria-prática* – implica em assumir uma nova postura em relação a produção do conhecimento a organização curricular. Envolve também a construção de novas metodologias que possibilite a integração dos conhecimentos específicos com a vivência cotidiana de alunos e professores;
- h) *Gestão democrática* – os profissionais da educação precisam conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola;
- i) *Compromisso social do profissional da educação* – está relacionado com a superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- j) *Trabalho coletivo e interdisciplinar* – está voltado para o processo coletivo de fazer e pensar as ações pedagógicas, que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade coletiva;
- k) *Trabalhar com a concepção de formação continuada* – em contraposição à idéia de currículo extensivo e a partir do contanto com o mundo do trabalho. (ANFOPE, 2000).

Para Damis (2002), esses princípios representam a síntese dos debates construídos ao logo de 20 anos de discussão sobre a formação de professores e o desenvolvimento da profissão docente no Brasil. Demonstram ainda o compromisso dos profissionais da educação com a construção de um projeto de formação docente voltado para o desenvolvimento de um modelo de educação crítico e transformador.

Nessa perspectiva, o movimento dos educadores defendeu e/ou propôs um projeto de formação comprometido com a sólida formação teórica, que busque a unidade entre teoria e prática, utilize a pesquisa como meio de produção do conhecimento e de intervenção social, possibilite a vivência da gestão democrática e possa despertar, nos profissionais docentes, o compromisso social com a transformação das condições de injustiça sociais as quais estão submetidos os nossos jovens.

Ainda, segundo Damis (2002), todo esse conhecimento construído pelos profissionais da educação durante anos de experiências como docente, pesquisadores da educação e militantes dos movimentos sociais na área da educação foram colocados em discussão, no decorrer da construção da nova Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) n° 9.394/96, no entanto, o Ministério da Educação (MEC) optou por outro projeto imposto pelos organismos internacionais voltados para a formação docente vinculada ao desenvolvimento das competências profissionais.

### **2.1.1 As idéias neoliberais e as políticas de formação docente**

Vários estudos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; BATISTA NETO, 2006; BRZEZINSKI, 2003) demonstram que a década de 90 foi marcada pela expansão do processo de globalização e, conseqüentemente, pela consolidação do pensamento neoliberal, com fortes reflexos no sistema educacional brasileiro, resultando na implementação de diversas medidas voltadas para o controle do ensino e da profissão docente através dos sistemas de avaliação e dos mecanismos de controle de qualidade.

De acordo com os estudos de Batista Neto (2006), as idéias neoliberais passaram a exercer maior influência no sistema educacional brasileiro após a Conferência Mundial de Jontiem, na Tailândia, quando o Brasil assumiu o compromisso de implementar um conjunto de pacotes educacionais definidos por organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, dentre outros, dirigidos para a melhoria da qualidade da educação, principalmente, para os segmentos excluídos do acesso à educação básica.

Para o autor, como resultado desse acordo, o Brasil instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1995, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)

nº 9394/96, e a Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em 1996, transformado, em 2006, em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Além disso, tivemos também vários decretos, resoluções, pareceres e dispositivos gerais de lei complementar da educação que contribuíram para a implementação das concepções político-pedagógicas defendidas pelo projeto educacional neoliberal. Conforme denuncia Batista Neto (2006, p. 57), nesse momento, “importaram para o mundo das escolas, conceitos, abordagens e metodologia que, originalmente, tinham sido pensadas para serem aplicadas na empresa”, a exemplo dos conceitos de gestão, qualidade e produtividade e as abordagem relacionadas com o planejamento estratégico, o controle de gestão e a qualidade total.

Ainda de acordo com Batista Neto (2006, p. 57), a partir da década de 90, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil tiveram que submeter-se à ótica neoliberal e às regras do mercado, com a interveniência de instituições financeiras e organismos internacionais. Entretanto, foi nesse contexto que, também, se construiu as principais políticas de formação executadas no país nos últimos anos, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciaturas, em 2002 e o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores da educação básica.

Para Macedo (2003) e Brzezinski (2003), com base nessa corrente de pensamento neoliberal, as diretrizes relacionadas com a formação têm privilegiado as dimensões técnica do trabalho docente com o intuito de atender exclusivamente às exigências do mercado de capital, em detrimento de uma sólida formação teórico-crítica, comprometida com uma formação ética e política. Neste contexto, Macedo (2003, p. 47), afirma que “[...] a ação docente é entendida como aplicação de recursos e estratégias para atingimento dos objetivos/competências previstos nas diretrizes e nos parâmetros curriculares nacionais [...]”, sendo que essa compreensão tem norteado a construção das diretrizes de muitos cursos de formação de professores desenvolvidos no país.

É notório o enfoque que as políticas de formação docentes têm dado aos aspectos relacionados à formação por competência, no entanto, pouco se discute sobre o verdadeiro sentido dessa perspectiva de formação. Para Perrenoud (1999, p. 07), a competência pode ser entendida como “uma capacidade de agir

eficazmente em determinado tipo de situações, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. No entanto, Pimenta e Anastasiou (2002) defendem que esse discurso sobre a competência representa a redução da docência ao domínio de técnicas. Neste entorno, as autoras acrescentam que,

[...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz [...], portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 134).

Contribuindo com essa análise, Freitas (2002) avalia que o modelo de competência que vem sendo adotado nas atuais reformas educacionais e nos processos de formação docente. A esse respeito enfatiza:

[...] desloca a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa. (p. 155).

Neste sentido, os novos processos de formação docente, desenvolvidos no final da década de 90, ignoraram grande parte das discussões construídas ao longo dos anos, pelo movimento dos educadores e pesquisadores da educação e optaram pela construção de práticas formativas que valorizam os aspectos técnicos e práticos na formação docente.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 133) alertam, ainda, que “falar de competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho”.

Com base nas discussões realizadas por Pimenta e Anastasiou (2002) e Freitas (2002), percebemos que há o risco dos cursos de formação docente serem transformados em treinamentos técnicos, distanciados das dimensões políticas e éticas que são inerentes à ação do professores e necessárias à construção de uma educação comprometida com a emancipação de educadores e alunos.

Por sua vez, Ramos (2001), ao analisar esse novo contexto educacional, afirma que esse modelo educacional voltado ao desenvolvimento das competências tenta substituir a qualificação profissional e a aquisição de conhecimentos mais profundos sobre sua área de atuação pela aquisição de habilidades técnicas. Neste caso, a autora afirma que,

[...] as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (RAMOS, 2001, p. 194).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 133), essas reformas educacionais que vem sendo implementadas no Brasil, desde o final da década de 90, trazem em sua essência os interesses e as ideologias do sistema neoliberal e representam “um novo (neo) tecnicismo, entendido como o aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação)”.

Com base nas análises desenvolvidas por Freitas (2002), Damis (2002) e Pimenta e Anastasiou (2002), a compreensão que emerge é que o atual contexto da formação docente aprofunda o processo de desvalorização dos educadores e de seus saberes, reduzindo-os a meros aplicadores de métodos e técnicas educacionais, desprovidas de uma discussão mais ampla sobre os contextos sócio-históricos que envolvem a realidade dos alunos, dos professores e o próprio fazer educativo.

Contraditoriamente, em meio a todo esse processo de implementação das políticas educacionais neoliberais, voltadas à racionalidade prática e ao desenvolvimento das competências, que reduz o papel do professores, colocando-o numa condição de proletarização da profissão, surgem novos estudos (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1995, 1996; GIROUX, 1997; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; NÓVOA, 1995a) que, ao contrapor-se aos projetos de formação defendidos pelos organismos neoliberais, tentam colocar os profissionais docentes no centro dos debates sobre a formação de professores.

O objetivo desses trabalhos dirige-se para a necessidade de valorizar e reconhecer os profissionais docentes, sujeitos produtores de saberes, ou seja, os cursos de formação docentes e as próprias instituições educacionais precisam

compreender que os docentes constroem novos saberes a partir das vivências e das reflexões que desenvolvem durante suas experiências pessoais e de sala de aula.

Além disso, esses estudos analisam os processos de formação de professores associando-os ao desenvolvimento profissional docente, demonstrando que a formação de professor deve partir de uma reflexão sobre a profissão docente. Neste contexto, esses autores destacam também os estudos sobre a subjetividade e a identidade do professor como, a propósito, observa Nóvoa (1995b), o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) essas discussões sobre o desenvolvimento profissional, a subjetividade e a identidade do professor se expandiram pelo Brasil no final da década de 90, influenciando bastante os rumos das pesquisas sobre a formação docente nos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, na construção dos programas de formação. Para a autora, muitos desses estudos subsidiaram as propostas de formação do governo brasileiro, no entanto, tais concepções e conceitos permanecem como retórica, pois sua efetivação demandaria uma transformação significativa nas condições de trabalho dos professores nas escolas, dispondo-lhes de mais tempo para estudos, pesquisas e reflexões sobre o seu trabalho.

## **2.2 Formação docente: novas perspectivas**

Estudos desenvolvidos por Freire (1995, 1996), Pimenta (2006), Mendes Sobrinho (2006), Nóvoa (1995a), Rodrigues (2005) e Sousa (2008) acerca da formação, têm apontando para a necessidade de repensar os modelos de qualificação docente, no sentido, de possibilitar novos processos que garantam maior autonomia aos docentes por meio de uma formação que valorize as experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores ao longo da sua vida profissional.

Conforme descreve Pimenta e Anastasiou (2002), esses estudos sobre as políticas de formação docentes centraram-se nos professores,

[...] na valorização do pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas em sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem e os reinterpretam. (p. 130).

Observamos que esses novos modelos de formação docentes vêm incorporando referenciais políticos e pedagógicos voltados para três aspectos importantes na formação docente: o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente, como também a necessidade de perceber a formação como um processo contínuo que deve acompanhar e apoiar o desenvolvimento profissional docente.

Diante disso, destacaremos 02 eixos estratégicos na formação docentes que precisam ser considerados na construção dos projetos de formação de professores a serem desenvolvidos numa perspectiva emancipadora: os professores como sujeitos de saberes, a formação docente e sua articulação com a cultura local e os professores como profissionais crítico-reflexivos.

### **2.2.1 Os professores como sujeitos de saberes**

A discussão sobre as práticas formativas voltadas para a valorização dos saberes docentes ganhou força no Brasil, a partir da década de 90, com os trabalhos de Tardif (2002), Therrien (1997), dentre outros, que passaram a analisar de forma cuidadosa como são construídos e utilizados os saberes dos professores no exercício de sua profissão.

No decorrer da história da docência, os professores eram vistos como profissionais que não produziam saberes, ou seja, suas relações com os saberes davam-se de forma técnica. No campo dos saberes técnico-pedagógicos, os professores precisavam aprender certos métodos e técnicas, elaborados por especialistas, para serem aplicados em sala de aula. No campo das disciplinas, os educadores precisam compreender e memorizar o conjunto de saberes científicos específicos de cada área, que deveriam ser repassados para os alunos sem muita reflexão ou questionamento, pois eram conhecimentos tidos como verdades absolutas, portanto, inquestionáveis. Para Therrien e Loiola (2001 p. 147-148),

[...] a tradição generalista da formação pedagógica incentivou uma prática de pesquisa e produção científica muito ampla e dispersa, deixando de lado olhares mais precisos e pontuais sobre os saberes (conhecimentos, hábitos, competências) efetivamente presentes no chão da sala de aula e nas intervenções educacionais desenvolvidas em outros espaços.

No entanto, foi a partir dos estudos desenvolvidos por Shulman (apud CONTRERAS, 2002) e Tardif (2002) que os professores passaram a ser analisados como profissionais que produzem seus próprios saberes no exercício da profissão e na interação pedagógica que estabelecem com os alunos e o contexto social.

Neste processo de análise sobre a construção dos saberes docentes, tivemos também a contribuição de Freire (1996) ao defender que os saberes são construídos coletivamente na interação entre os sujeitos e do sujeito com a realidade. No caso do professor, os conhecimentos são construídos a partir da interação com os alunos durante o processo ensino-aprendizagem e nos momentos de análise crítica da realidade. Para ele, o processo educativo e as dinâmicas de reflexão sobre a realidade são processos dialéticos e contraditórios, portanto, fecundos para a construção de novos conhecimentos. Nessa mesma perspectiva, Therrien e Loiola (2001 p. 148) afirmam que,

[...] o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula.

Os trabalhos desenvolvidos por Tardif (2002) trouxeram contribuições significativas para reconhecimento dos professores como sujeitos portadores e construtores de saberes, devido às análises cuidadosas que ele desenvolveu sobre a relação dos professores com os seus saberes, identificando os tipos de saberes utilizados pelos professores no decorrer de sua ação docente e como se dá sua construção.

Para o autor, os saberes dos professores são plurais, oriundos de diversas fontes (família, igreja, escolas, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, formação profissional, exercício da docência, etc.). São saberes sociais porque são produzidos e legitimados por grupos sociais. Quanto ao saber profissional, defende que não é algo produzido individualmente, pois são construídos na interação e na participação no grupo social, neste caso, esses saberes são também coletivos.

Tardif (2002) argumenta também que o tempo de trabalho contribui de forma significativa para que os professores possam aperfeiçoar os seus saberes práticos,

relacionados ao saber-fazer, saber-ser e saber-ensinar construídos durante sua história de vida pessoal e profissional. São saberes construídos, na maioria das vezes, fora dos cursos de formação, a partir de suas experiências individuais e coletivas vivenciadas na comunidade e nas instituições de ensino na qual trabalhou.

Nesta mesma linha de compreensão, Arroyo (1999a) afirma que o ofício de mestre é anterior à escola, portanto, vem se constituído ao longo do tempo através dos processos educativos vivenciado nos espaços educativos não-formais (família, grupos sociais, entre outros.). Portanto, os aprendizados e saberes dos professores são, também, saberes sociais e culturais, que os acompanham durante toda história de vida. Neste sentido, o autor afirma que os saberes dos docentes não são adquiridos somente nos cursos de formação como acreditam os técnicos da educação. Para ele, os saberes docentes:

São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, nos aprendizados feitos nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, nos aprendizados de ser criança, adolescente, jovem e adulto. (ARROYO, 1999a, p. 154).

Partindo dessa compreensão, constatamos que os processos de qualificação de professores devem criar espaços que possibilitem que esses saberes e habilidades acumulados pelos professores, ao longo da vida pessoal e profissional, aflorem, propiciando um clima de reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos, construídos e/ou apreendidos nas relações humanas e coletivas construídas nos grupos sociais (ARROYO, 1999a).

Para Sacristán (1995) os saberes adquiridos pelos professores a partir das experiências transformam-se em sabedoria acumulada, possibilitando que o professor construa um repertório de “esquemas práticos” que irão ajudá-los na realização de suas várias ações, principalmente, na solução de conflitos entre alunos, na organização dos espaços de aprendizagens, etc.

Corroborando com as reflexões feitas por Arroyo (1999a) e Sacristán (1995), Tardif (2002) afirma que muitos dos saberes construídos pelos “professores sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente, de sua socialização enquanto aluno” (TARDIF, 2002, p. 68). Para o autor, as experiências vivenciadas pelos professores no período de estudo

são determinantes na constituição do perfil profissional, principalmente, nos primeiros anos de profissão.

Diante dos estudos desenvolvidos sobre a relação dos professores com os saberes, Tardif (2002) classifica os saberes docentes em três tipos:

- a) *Saberes disciplinares* - são saberes construídos sobre os diversos campos do conhecimento científicos relacionados com as disciplinas ministradas pelos professores;
- b) *Saberes curriculares* - referem-se aos saberes relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos das instituições escolares;
- c) *Saberes experienciais* - são saberes construídos a partir do seu trabalho cotidiano, das vivenciais pessoais e coletivas no campo profissional e/ou social, assim como, das reflexões teórico-práticas que desenvolvidas a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou na continuada de professores.

A idéia de ver os professores como responsáveis pela construção dos seus próprios saberes, contribui significativamente para o processo de valorização e profissionalização docente, pois, supera a visão tradicional que considerava o professor como um profissional que somente aplicava os conhecimentos produzidos pelos peritos e especialistas. Diante dessa discussão a respeito da docência e seus saberes, verificamos que os professores precisam dominar os saberes específicos (técnicos e científicos) relacionados a sua disciplina para poder desenvolver uma boa reflexão e discussão com os alunos, mas também precisam construir um conjunto de saberes político-pedagógicos e sociais que possibilite uma contextualização desses conhecimentos científicos com a realidade vivenciada pelos alunos como forma de facilitar a sua compreensão do mundo.

Para Fiorentini (2006), o processo de reconstrução dos saberes docentes não é promovido apenas com discussões e reflexões sobre os aspectos gerais das práticas educativas. Para ele,

[...] é preciso mergulhar fundo nas práticas cotidianas para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica ou com o que a comunidade pensa. (p. 135).

Diante desse cenário, observamos a necessidade de repensar os cursos de formação de professores na perspectiva de construir novas propostas de formação que considere os saberes docentes e as condições específicas de trabalho que esses profissionais vivenciam cotidianamente. Torna-se necessário construir uma articulação entre os conhecimentos produzidos pela academia a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Além disso, Therrien e Loiola (2001, p. 154) defendem que numa investigação sobre os saberes docentes e seus processos de construção não se pode ignorar ou deixar de perceber “[...] a ligação indissociável entre o produto de uma atividade, a cultura e o contexto no interior da qual ela se exerce”. Com isso, os autores defendem que “[...] a aquisição dos conhecimentos, a aquisição dos saberes, não pode ser considerada exclusivamente como um fenômeno mental e individual, mas como um fenômeno constituído de relações no interior de contextos precisos” (p. 154).

No caso específico em estudo, compreendemos que os saberes docentes são construídos no diálogo com os saberes sociais e culturais das comunidades e nas reflexões e interações que são estabelecidas entre esses saberes e os saberes científicos, tendo os processos dialógicos e problematizadores como pontes de (re)ligação entre esses saberes, assim como, a constituição de um campo fértil para fecundação dos saberes docentes, que nasce desse (re)encontro de saberes e, muitas vezes, do conflito entre eles.

Desse modo, os cursos de formação inicial e continuada devem criar meios para que os docentes possam construir juntos os saberes necessários que lhes ajudem a compreender os limites e os desafios enfrentados nas escolas, no sentido de pensar/construir novas alternativas que possibilite a transformação de suas práticas pedagógicas. Ou seja, os processos formativos devem se voltar para a construção coletiva do saber docente, a partir do diálogo com o contexto social e cultural dos professores, favorecendo o desenvolvimento profissional, contrapondo-se aos modelos de formação docente, focado na individualização da profissão e na fragmentação dos seus saberes e de suas práticas.

### 2.2.2 A Formação docente e sua articulação com a cultura local

A sociedade brasileira é constituída por uma diversidade étnico-cultural muito grande, aspecto que a torna uma das mais miscigenadas do mundo. Se por um lado, esse aspecto é considerado positivo, pelas possibilidades de troca de experiências, valores e saberes entre esses povos/grupos/comunidade, por outro, temos o grande desafio de construir projetos educativos que tenham a capacidade e o compromisso de reconhecer essa riqueza cultural, utilizando-a como um importante instrumento político-pedagógico no processo de formação de cidadãos críticos capazes de conviver e respeitar as pessoas e suas diferenças culturais, étnicas e políticas.

Esse trabalho de formação, dirigido para o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas tem ganhado uma importância muito grande no campo das políticas curriculares e sociais, primeiro, devido aos direitos legais que os vários grupos sociais conquistaram de serem respeitados enquanto diferentes, segundo, porque “Uma pessoa não pode sentir-se parte do mundo se não se apropria de sua cultura, de sua língua, das especificidades sócio-históricas, culturais e econômicas” (COPPETE; ZWIEREWICZ, 2008, p. 3).

Diante desse contexto, torna-se urgente o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam a superação dos preconceitos e das discriminações que ainda persistem em nosso país e que “valorizem a todos os indivíduos como cidadãos produtores de cultura” (CANEN, 2001, p. 218), principalmente, aqueles pertencentes aos grupos culturais em situação de vulnerabilidade social. A construção de novas políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade sociocultural brasileira ainda apresenta-se como um desafio, apesar do país ter dado um primeiro passo importante com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre os temas transversais, no qual dá ênfase sobre a pluralidade cultural, destacando que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito as diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (p. 96-97).

Contudo, observamos, mais de dez anos depois, que a maioria das escolas brasileiras não está plenamente preparada para lidar com a diversidade sociocultural

que permeia os vários espaços educativos, portanto, são instituições que, de certa forma, legitimam as culturas dominantes, ao tempo em que, silenciam as diferentes vozes e/ou manifestações que chegam as escolas e que não estejam em sintonia com os valores da “cultura padrão”.

De acordo com os estudos de Giroux e Simon (1994), diante desse processo de hegemonia cultural exercido pelos grupos dominantes junto às práticas curriculares das escolas, os próprios professores têm dificuldades em compreender e definir a cultura, pois, para muitos docentes, a concepção de cultura está associada aos conhecimentos e saberes eruditos construídos pelos intelectuais, desprezando, portanto, os saberes e os conhecimentos construídos pelas classes populares. Para Thompson (1995, p. 173), a cultura “[...] é o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. Associado a essa discussão sobre o conceito de cultura, Geertz (1989, p. 103) descreve-a como “[...] um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”.

Desse modo, observamos que a cultura está relacionada ao jeito de ser, de fazer e de produzir das pessoas junto aos seus grupos sociais. São características materiais e simbólicas, muitas vezes, específicas e peculiares que os tornam diferentes e especiais e que garante a unidade e a integração desses grupos, assim como, define as relações de pertencimentos dos sujeitos às comunidades.

Dialogando com essas idéias, Freire e Faundez (1985) discutem sobre o conceito de cultura na perspectiva da cultura popular, tendo em vista que, para os autores,

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressam no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. [...]. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (p. 17).

Diante dessa compreensão de cultura apresentada por Freire e Faundez, gostaríamos de aprofundar a discussão sobre a cultura popular, compreendida nesse trabalho também como cultura local, por considerar que essas são as práticas

culturais predominantes no cotidiano das escolas. Conforme Giroux e Simon (1994, p. 109), a cultura popular é compreendida como um conjunto de experiências e saberes que se constituem em símbolos e significados que dão sentido a vida das pessoas. São práticas que refletem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, que transcendem o conhecimento e as tradições recebidas. Os autores também alertam para o risco de não se confundir a cultura popular com a cultura de massa que é produzida mecanicamente e distribuída como produto cultural e/ou mercadoria.

Para Lima (2006), uma educação que desconhece e desconsidera os saberes e os valores vivenciados e produzidos pelas comunidades não pode contribuir na formação de cidadãos críticos, pois, o exercício da cidadania se traduz pela compreensão do mundo em que se vive e pela tomada de consciência dos valores que norteiam a vida em comunidade. Neste sentido, a formação crítica perpassa o processo político-pedagógico de leitura da realidade sócio-cultural em que as pessoas estão inseridas, para que elas possam, a partir daí, construir uma visão crítica sobre o mundo. Sendo assim, Freire (1992, p. 85-86) recomenda:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. [...].

Conforme as idéias do autor, é preciso respeitar os valores e os saberes produzidos pelos alunos em suas práticas sociais, pois é a partir desse olhar sobre o mundo (local), vivido pelos alunos, que eles poderão compreender criticamente o mundo (global). Freire (1992, p. 86) acrescenta ainda que:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é ponto de partida para o conhecimento que eles criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise e a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Assim, as políticas de formação docente devem estar voltadas ao diálogo e à problematização desses aspectos socioculturais, levando os professores a desenvolverem um conhecimento crítico e reflexivo sobre a diversidade de valores e

saberes que envolvem a ação educativa, visto que as relações e inter-relações construídas no contexto educacional devem ser abordadas levando em consideração esses contextos socioculturais, proporcionando a formação numa perspectiva intercultural.

A partir desse cenário, precisamos urgentemente de um projeto de educação que, entre outras demandas, “legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (CANEN, 2001, p. 212), visto que não é possível continuar desenvolvendo práticas educativas que não reconhece a diversidade de saberes e valores que permeiam os espaços educativos.

Por essa razão, tanto os cursos de formação inicial quanto os processos de formação continuada devem rediscutir os seus currículos e seus enfoques teórico-metodológicos no sentido de garantir que esses conteúdos culturais possam ser abordados durante o processo de formação docente, possibilitando que os professores não só compreendam o significado desses elementos culturais, mas os transformem em instrumentos pedagógicos essenciais para a formação crítica e autônoma dos jovens. Nesse caso, Canen (2001) recomenda que os professores superem essa postura discriminatória, viabilizando práticas pedagógicas:

[...] que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la. Nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas. (p. 208).

Como vêm crescendo as demandas pelos cursos de formação docente, cada vez mais, voltados às necessidades das escolas, crescem também as exigências para que esses projetos de formação sejam desenvolvidos numa perspectiva intercultural, associada “à possibilidade de reconhecer as diferenças e de integrá-las em unidades que não as anulem, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (PADILHA, 2004, p. 16).

É salutar, pois, reconhecer a importância da formação intercultural como alternativa para o desenvolvimento de uma educação crítica, segundo o ponto de vista de Basei e Leães Filho (2008, p. 03), ao afirmarem que:

[...] pensar a formação de professores numa perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a idéia de homogeneidade do

ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e conseqüências para a vida dos alunos, entre outras questões. (p. 03).

A propósito desta visão, Padilha (2004) destaca que o desenvolvimento dessa nova proposta de formação fundada no princípio da interculturalidade exige que tenhamos a capacidade de romper com questões epistemológicas inerentes à forma de pensar as relações entre o global e o local, entre universal e o particular, visto que “Historicamente, essas dimensões da realidade têm sido compreendidas numa perspectiva linear, como opostas ou excludentes” (p. 16). Diante desta constatação, o autor defende que “é preciso superar o modo de entender o mundo por *oposições* (ou/ou) e elaborar um modo de compreender as relações por *conexões* (e/e)”, que articule os diferentes contextos culturais (PADILHA, 2004, p. 16).

Então, como defende Freire (1996), precisamos compreender, cada vez mais, a importância do diálogo entre as diferentes culturas como forma de tornar as práticas formativas mais ricas com relação a formação humana e crítica, transformando-as em espaços de possibilidade para a construção de sociedades democráticas, igualitárias e justas. Compreendemos também que a construção dessas relações dialógicas entre os diferentes sujeitos nem sempre ocorre de forma pacífica, pois, para Freire (1992, p. 156), esse diálogo:

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

Observamos, portanto, que a construção dessas práticas formativas, fundadas no princípio da dialogicidade exige que os docentes estejam preparados, tanto no campo teórico, quanto metodológico para mediar os conflitos e os embates que surgirão desses diálogos interculturais, possibilitando não a unificação das culturais e, muitos menos, a negação de sua diversidade, mas a reafirmação de suas diferenças e a compreensão da importância dessa diversidade para a constituição de uma sociedade democrática.

Entretanto, o desenvolvimento de novas práticas educativas voltadas à valorização e ao respeito às diversidades culturais passa pela transformação das concepções monoculturais que norteiam as políticas educacionais e a visão de educação alimentada por vários gestores públicos e profissionais da educação, visto que o desenvolvimento de práticas formativas interculturais implica em:

[...] reconhecer que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber, sob pena de se proceder à elaboração de programas e documentos curriculares que não se consubstanciem em práticas pedagógicas transformadoras. (CANEN, 2001, p. 212).

Sendo assim, os processos de formação docente intercultural devem voltar-se para os desafios cotidianos vivenciados pelos professores no contexto das práticas educativas, possibilitando que as reflexões teóricas se voltem para a compreensão crítica das práticas educativas, desenvolvidas nas escolas com o objetivo de identificar os limites e as possibilidades quanto à construção de projetos educativos comprometidos com a promoção da diversidade cultural, superando, portanto, qualquer tipo de preconceitos e/ou de discriminação.

Desse modo, os programas de formação docente desenvolvidos numa perspectiva intercultural devem utilizar-se dos referenciais teórico-metodológicos que possibilitem a formação de professores crítico-reflexivos.

### **2.2.3 Os professores como profissionais crítico-reflexivos**

Os novos contextos sócio-político, econômico e cultural oriundos do processo de globalização e do aumento significativo no volume de informação que passaram a adentrar a vida das pessoas com o avanço da tecnologia da informação, trazem novos desafios para os profissionais docentes. Os professores estão sendo obrigados a desenvolver novas leituras críticas sobre a realidade sócio-política e cultural no sentido de compreendê-la de forma crítica para poder construir estratégias de formação voltadas para formação de cidadãos críticos e autônomos.

Percebemos que esse cenário vem exigindo mudanças nos projetos de formação docente na perspectiva de possibilitar a construção de práticas formativas voltadas para a reflexão coletiva das práticas docentes e das condições de trabalho que são oferecidas para o desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos das

escolas. Surge então a preocupação com a formação de professores críticos e reflexivos que tenham a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, proporcionando aos alunos a oportunidade de construir novos olhares sobre o contexto sócio-histórico em que ambos estão inseridos.

Acerca dessas reflexões, Contreras (2002) e Giroux (1997) alertam para a importância de compreender o professor, nesse contexto, como intelectual crítico, pois, segundo eles, os professores têm a função de desenvolver uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária, ou seja,

[...] os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. (CONTRERAS, 2002, p. 158).

Diante desse quadro, as instituições de formação de professores se vêm obrigadas a repensarem seus programas de formação e os currículos desses cursos com o intuito de superar os tradicionais modelos, focados na transmissão de conhecimento. Assim, essas instituições estão adotando novos referenciais teórico-metodológicos que tenham a reflexão crítica e a pesquisa sobre as práticas e sobre os saberes docentes como um caminho para a construção de uma sólida formação teórico-prática, ou seja, parte-se do princípio de que os eventos de formação precisam desenvolver nos professores a curiosidade epistemológica que os tornem professores-pesquisadores de suas próprias ações e dos contextos sócio-educacionais nos quais estão atuando. Dentro desse contexto, Contreras (2002, p. 159-160) avalia que:

As escolas se transformam em “esferas públicas democráticas”, ou seja, em lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacidade para atuação social. E os docentes são encarados como “intelectuais transformadores”, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente (grifos do autor).

As discussões sobre a idéia do professor pesquisador nasceram a partir dos estudos desenvolvidos por Dewey (1959) sobre a necessidade dos docentes realizarem um acompanhamento sistemático de suas práticas através do ato

reflexivo. Para esse autor, o pensamento reflexivo é “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. (p. 13). De acordo com Rodrigues (2005, p. 93) Dewey “[...] faz uma distinção entre o ato de simples pensamento e o ato de pensar reflexivamente que, na sua consideração, é a melhor maneira de pensar”.

Essa concepção de professor ganhou força, a partir da década de 70, com as contribuições de Stenhouse (apud CONTRERAS, 2002), que defendeu a proposta do professor utilizar a pesquisa como forma de construir novos conhecimentos sobre o ensino e sobre a construção de um currículo que pudesse garantir maior autonomia docente na construção de uma educação emancipadora.

Entretanto, foi a partir dos estudos de Schön (1999, 2001) que essas idéias chegaram de forma mais intensa ao Brasil durante a década de 90. Schön retoma as propostas de Dewey e sugere uma nova maneira dos professores refletirem sobre suas práticas por meio dos processos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

De acordo com as idéias de Schön (2001), a reflexão sobre a prática, pode se dar em diferentes categorias e momentos: i) *conhecimento-na-ação*, que se manifesta no saber-fazer, na solução de problemas da prática, fruto da experiência e de reflexões anteriores; ii) *reflexão-na-ação*, que se refere aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência, tendo como objetivo identificar os problemas que surgem durante a ação e promover as mudanças no curso da intervenção; iii) *reflexão sobre a ação*, que ocorre num momento posterior a intervenção, com o intuito de repensar o vivido, descrevendo e objetivando o que já ocorreu; iv) *reflexão sobre as reflexão-na-ação*, que implica um distanciamento maior da ação e a interpretação e investigação do próprio processo, permitindo uma revisão contínua da prática.

Apesar de reconhecer as contribuições trazidas por Schön sobre a formação do professor reflexivo, vários autores (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2006; dentre outros) criticaram essa concepção de reflexão defendida esse autor por considerá-la limitada ao contexto de sala de aula, desconsiderando, portanto, a reflexão crítica sobre os aspectos sócio-políticos e culturais. Na perspectiva de superar essa concepção limitada de reflexão proposta por Schön, Contreras procura difundir a idéia do professor como intelectual crítico, defendida por Giroux (1997), que, para o autor, está associada à idéia do professor que tem a missão de contribuir com a

transformação da sociedade. Para Contreras (2002, p. 161), o professor como intelectual crítico deve:

[...] elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Com o fim de articular a concepção de prática reflexiva ao compromisso crítico, Contreras (2002) recorreu às análises proferidas por Kemmis sobre o processo de reflexão, assim delineado:

1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco 'pensamento puro'; expressa uma orientação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontrarmos.
2. A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais;
3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas idéias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social. (KEMMIS, 1985, p. 149 apud CONTRERAS, 2002, p. 164).

Analisando as considerações efetuadas por Kemmis, sobre o processo de reflexão, percebemos que o autor contribuiu na ampliação da concepção sobre o professor reflexivo, articulando-a a idéia do professor-pesquisador, discutida por Stenhouse (apud CONTRERAS, 2002), e a idéia do professor como intelectual crítico, defendida por Giroux (1997), assim como, a concepção de educador crítico, discutida por Freire (1992, 1996). Ambas, as concepções estão voltadas para a formação do professor comprometido com a transformação da realidade. Por conta disso, contém contribuições importantes para que os professores e pesquisadores da educação possam exigir a construção de novos modelos de formação inicial e continuada que superem os programas de formação desenvolvidos de forma

descontinua e sem possibilitar a reflexão crítica das práticas educativas dos docentes.

Embora as discussões sobre a formação de professores crítico-reflexivos tenham se expandido, recentemente, no Brasil, algumas experiências estão sendo desenvolvidas nesse sentido. São processos formativos construídos com o propósito de possibilitar aos professores tornarem-se pesquisadores de suas próprias práticas. São dinâmicas formativas centradas na reflexão crítica das práticas pedagógicas dos docentes. Isto possibilita a construção de novos conhecimentos e saberes pedagógicos por meio do confronto estabelecido entre as reflexões realizadas acerca das práticas docentes e das análises que se faz sobre as teorias que fundamentam as concepções pedagógicas voltadas para a construção de uma educação emancipadora.

Nesses programas de formação, os eventos formativos transformam-se em importantes espaços de socialização das experiências pedagógicas e dos saberes docentes construídos pelos educadores/as a partir da vivência cotidiana em sala de aula. Percebemos que, nesses espaços, há um rico processo de problematização das práticas pedagógicas, a fim de possibilitar a contextualização dos processos de formação dos professores com as necessidades político-pedagógicas vivenciadas em sala de aula e com os valores da cultura local.

Todavia, os novos projetos de formação têm procurado desafiar os professores a refletirem e pesquisarem constantemente sobre a própria prática, como forma de acompanhar o seu desenvolvimento profissional, a evolução do seu trabalho pedagógico e o crescimento pessoal e intelectual dos alunos. De acordo com André (2006, p. 221),

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre a sua prática profissional e buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes e relações) que ajudem aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que posso participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

Nesta perspectiva, verificamos que a metodologia utilizada nos processos de formação vem sendo construída com base na reflexão crítica da prática docente visto que o processo educativo e as dinâmicas de reflexão sobre a realidade são

processos dialéticos e contraditórios, portanto, fecundos para a construção de novos conhecimentos, tendo em vista que esses conhecimentos são oriundos de momentos de contradições e conflitos de idéias. De acordo com Freire (1996), os saberes estão em constante processo de mudança e podem ser ressignificados ou reconstruídos após cada reflexão/intervenção e até mesmo após as interações com outros sujeitos sociais.

Para Fiorentini (2006), o processo de reconstrução das práticas pedagógicas e dos saberes docentes não é promovido apenas com discussões e reflexões sobre os aspectos gerais das práticas educativas. Ele afirma que, “[...] é preciso mergulhar fundo nas práticas cotidianas para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica ou com o que a comunidade pensa” (p. 135).

Com base nessa compreensão, os eventos de formação precisam criar espaços em que os professores sejam provocados a desenvolver novas análises e reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. Isto deve ocorrer tanto nas escolas quanto nos eventos de formação, no intuito de buscar compreender os vários incidentes ocorridos durante as atividades educativas, tentando transformá-los em momentos oportunos para a construção e reconstrução coletiva de saberes pedagógicos, possibilitando a produção do novo na escola.

Verificamos que o desenvolvimento de processos formativos voltados para a reflexão crítica das práticas docentes apresenta-se como um desafio para os centros de formação de professores, primeiro, devido à complexidade desse processo e a ausência de formadores/pesquisadores capacitados para desenvolver esse tipo de atividade, segundo, devido à ausência de políticas institucionais que ofereçam melhores condições de trabalho e infra-estrutura que possibilitem aos professores/pesquisadores as condições necessárias para se fazer um acompanhamento sistemático, junto as instituições de ensino básico, com o intuito de aproximarem-se cada vez mais do cotidiano dos professores, possibilitando uma compreensão mais profunda dos aspectos político-pedagógicos e ideológicos que permeiam as ações docentes e que precisam ser problematizadas, transformando-as em objeto de estudo e, conseqüentemente, em processos de construção de novos saberes docentes que venham favorecer a transformação/reconstrução das práticas educativas.

Segundo Brzezinski e Garrido (2001), as experiências desenvolvidas na perspectiva da formação crítica e reflexiva, com resultados satisfatórios, são construídas numa parceria entre as universidades e as instituições de ensino, através da metodologia da pesquisa-ação<sup>4</sup>, na qual os pesquisadores desenvolvem os processos de formação através de ações que permitam a reflexão coletiva das práticas dos professores, a construção de novos saberes docentes, a partir das análises e reflexões coletivas, e o desenvolvimento conjunto de alternativas/projetos que são implementadas na escola como forma de superação de limites/desafios, desencadeando na implementação de novas práticas educativas emancipadoras.

Para essas autoras, as práticas formativas desenvolvidas por intermédio da pesquisa-ação possibilitam uma interação constante entre sujeitos formadores e formandos. Dessa forma ambos aprendem com os desafios impostos pelo contexto sócio-educativo, visto que os dois colocam-se na condição de pesquisadores, portanto, construtores de novos olhares críticos sobre o fazer-docente. Neste caso, a metodologia do trabalho, fundamentada na pesquisa-ação, permite que a ação docente se transforme em “objeto sistemático da análise dos professores, pois as práticas pedagógicas foram continuamente observadas, pensadas, avaliadas e transformadas” (p. 88).

Observamos, desse modo, que as experiências de formação crítico-reflexivas, desenvolvidas na perspectiva discutida por Brzezinski e Garrido (2001) e Contreras (2002), trazem importantes contribuições para a discussão sobre os modelos de formação que deverão ser desenvolvidas pelas instituições formadoras, pois demonstram que as práticas formativas comprometidas com a transformação da educação e a emancipação dos professores precisam garantir espaços para a prática da reflexão coletiva e sistemática sobre as práticas docentes, as condições de trabalhos e a política educacional desenvolvida nas escolas.

Todavia, verificamos, em diálogos com os estudos de Carvalho (2005), que a participação do professor na pesquisa de suas próprias práticas tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor vez e voz, exercendo o papel de ator coletivo e social na transformação do cotidiano escolar e

---

<sup>4</sup> Para Soares (2000, p.46), “a pesquisa-ação é uma metodologia apropriada à pesquisa social com base empírica, que deve ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os/as pesquisadores/as e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

para além dele. Essas idéias vêm, cada vez mais, ganhando espaço nos programas de formação continuada de professores.

### **2.3 A formação continuada de professores no Brasil: concepções e tendências**

Na década de 90, houve um aumento significativo na quantidade de programas e projetos, implementados no Brasil, voltados para a formação de professores, principalmente, no campo da formação continuada. Para alguns pesquisadores da educação (ARROYO, 1999a; CANDAU, 1996; SCHEIBE, 2002) poucas são as experiências que têm apresentado resultados expressivos que garantam inovações nas práticas pedagógicas desses docentes e, conseqüentemente, a melhoria da educação.

Para Candau (1996), os resultados de alguns desses programas não têm sido satisfatórios, pelo fato de serem construídos a partir dos modelos clássicos de formação, direcionados para a transmissão de conhecimento. Esses modelos não favorecem a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e nem consideram as necessidades e os saberes que os docentes constroem no cotidiano de suas práticas.

No entanto, diante desse contexto, percebemos, também, que novas experiências de formação docente, fundamentadas no pensamento de Contreras (2002), Freire (1992), Giroux (1997), Nóvoa (1995b), Tardif (2002), entre outros, estão sendo desenvolvidas com o propósito de contribuir com a formação de professores, capazes de refletir criticamente sobre o contexto sócio-político e econômico, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras.

#### **2.3.1 A trajetória da formação continuada no Brasil**

Os programas de formação continuada de professores passaram a ser desenvolvidos no Brasil, desde a década de 60, e sempre estiveram associados à idéia da formação dos profissionais da educação como forma de melhorar a qualidade do ensino que era oferecido nas escolas do país. Neste caso, a má qualidade da educação estava sempre associada à má formação dos professores.

Os estudos desenvolvidos por Palma Filho e Alves (2003) sobre as experiências de formação continuada desenvolvidas no Estado de São Paulo, as primeiras experiências no Brasil, demonstram que:

[...] na década de 60, a Secretaria de Estado da Educação [...] começa a estruturar programas de aperfeiçoamento profissional, quase sempre por iniciativas próprias das Delegacias de Ensino, tanto as do Ensino Primário – SEROP, como as do Ensino Secundário – SERAP, com vistas a contribuir para a melhoria do desempenho das escolas. (p. 279).

No entanto, de acordo com Palma Filho e Alves (2003), foi a partir da promulgação da Lei Federal nº. 5.692/71 que se ampliaram às políticas de aperfeiçoamento profissional do educador nos termos dos treinamentos, capacitação e reciclagem. Para esses autores, essas capacitações se davam de forma especializada, fragmentada e descontextualizada, desenvolvida à distância e/ou por meio de monitores, voltadas para a atualização pedagógica centrada em orientações técnicas/metodológicas.

Os primeiros cursos de formação continuada são frutos de um processo de “[...] inadequação de muitas das programações, que se resumiam quase sempre a um conjunto de cursos desarticulados, tratando de temáticas relacionadas muito mais com as suas possibilidades de oferta dos cursos do que às necessidades da rede” (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 279). No entanto, foi baseada nessas experiências, que as universidades passaram a se envolver com os processos de aperfeiçoamento profissional, desencadeando-se as primeiras tentativas de aproximar as ações de capacitação dos professores à realidade das escolas, às condições concretas de trabalho de sala de aula, como também, às necessidades de superar a dicotomia entre a teoria e prática.

O levantamento desenvolvido por Brzezinski e Garrido (2001) sobre as pesquisas realizadas sobre a formação docente, no período de 1992 e 1998, demonstra que,

[...] a partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Os investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87).

Para essas autoras, diante desse novo contexto, houve uma rejeição quanto “aos encontros e cursos intensivos e rápidos, “massificados”, assim como aos

“pacotes encomendados” , produzidos à distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos problemas concretos vividos pelos docentes e propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87). Nesse sentido, identificamos que:

Historicamente, a formação de professores, no Brasil, não foi assumida como prioridade no quadro de prerrogativas das políticas educacionais para o país. Ao longo do tempo o que temos visto são iniciativas fracassadas ou equivocadas geradoras de baixa estima no profissional da educação e de uma imagem social da profissão professor como algo menor. (RODRIGUES, 2005, p. 221).

Para Mendes Sobrinho (2006), os cursos de formação em serviço ou formação continuada, proliferaram no Brasil, a partir da década de 90, com o objetivo de suprir as lacunas provenientes da má formação dos professores. Por conta da baixa qualidade dos cursos de formação inicial, muitas instituições buscaram desenvolver cursos de atualização, aperfeiçoamento e capacitação, dentre outros. Candau (1996), nesse sentido, informa que os resultados dessas iniciativas são insuficientes para garantir que os docentes possam melhorar sua prática pedagógica nas escolas, visto que muitos desses cursos são construídos numa perspectiva clássica, voltada para a transmissão e/ou aplicação de conhecimento que pouco contribui para a construção de novas práticas educativas relacionadas com a reflexão sobre o saber-fazer dos professores e sobre os contextos políticos e sociais nos quais os professores estão inseridos.

Neste caso, os limites que permeiam os cursos de formação continuada estão relacionados, muitas vezes, com as concepções políticas e pedagógicas que norteiam as práticas de formação e os saberes e as habilidades que se buscam construir durante os processos de formação. Observamos que, muitas vezes, há uma compreensão ingênua quanto às reais condições dos processos de formação em promover/contribuir com as práticas educativas dos docentes, visto que muitos dos problemas vivenciados pelos professores em sala de aula estão relacionados com problemas estruturais mais amplos e complexos que está acima das possibilidades que os professores têm para resolvê-los, ou seja, há problemas que são atribuídos a incompetência dos professores, mas que estão relacionados com a falta de condições de trabalho, com o frágil modelo de gestão das escolas, etc.

Diante dos estudos realizados por Gatti (2008) acerca da formação continuada, verificou-se que houve nos últimos anos um aumento significativo na quantidade e na diversidade de cursos e programas dessa modalidade de formação. Somente em âmbito nacional, três grandes programas de formação continuada foram implementados pelo governo federal, conforme foi descrito por Freitas (2007, p. 1210):

O Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constituiu-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática.

Para Gatti (2008), esse aumento dos cursos de formação continuada no Brasil está relacionado com o discurso da necessidade constante de atualização e de renovação, difundido pela sociedade contemporânea; com a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação; e com as condições e provocações surgidas a partir da promulgação da LDB 9394/96, que cria, em seu artigo 80, a obrigatoriedade do poder público em incentivar e oferecer curso de formação continuada para os professores em serviço.

Além disso, a autora ressalta ainda que o incentivo financeiro dispensado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e, mais recente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), para que os governos estaduais e municipais criassem seus projetos de formação continuada, contribuiu significativamente para esse crescimento. Para ela,

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. (GATTI, 2008, p. 64).

Entretanto, apesar da ampliação e diversificação dos cursos de formação continuada, alguns autores, a exemplo de Candau (1996), Gatti (2008), demonstram uma preocupação com o enfoque teórico-metodológico desses programas e a qualificação dos professores formadores. Com o intuito de normatizar e orientar a criação desses cursos, o Ministério da Educação instituiu em 2003, através da portaria ministerial n. 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, em 2007, criou o Programa Nacional de Formação continuada de professores.

No entanto, apesar dessas intervenções do Ministério da Educação, um número elevado de projetos de formação continuada de professores estão sendo desenvolvidos nos vários estados, tanto pelas universidades, secretarias municipais e estaduais de educação quanto pela iniciativa privada, através de organizações não-governamentais, fundações e centros de formação (GATTI, 2008). Dentre essas experiências, segundo Candau (1996), algumas associadas aos modelos clássicos ainda são predominantes, como veremos a seguir.

### **2.3.2 Compreendendo os modelos de formação continuada**

As experiências de formação continuada desenvolvidas no Brasil ao longo dos anos apresentam características e finalidades bem diversificadas. Vários autores (CANDAU, 1996; MARIN, 1995; MENDES SOBRINHO, 2006; RODRIGUES, 2005; SOUSA, 2008; dentre outros) têm dedicado esforços no sentido de construir um olhar crítico sobre as propostas de formação continuada, identificando sua estrutura, finalidades e concepções políticas que norteavam suas práticas. Candau (1996), em seus estudos, classifica os processos de formação continuada em dois modelos: a perspectiva clássica e as perspectivas atuais.

#### **2.3.2.1 A formação continuada na perspectiva clássica**

Para Candau (1996), a formação construída na perspectiva clássica está centrada na transmissão e aplicação de conhecimento, métodos e técnicas de ensino e são desenvolvidas com as denominações: reciclagem, treinamentos e capacitações.

### **a) A reciclagem de professores**

Essa concepção de formação está associada à ideia da requalificação profissional, significa refazer o ciclo, voltar a atualizar a formação recebida, ou seja, compreende-se que os conhecimentos adquiridos pelos professores na formação inicial estão desatualizados, portanto, eles precisam participar de cursos, seminários, simpósios, etc. para “renovar os seus conhecimentos”. Para Mendes Sobrinho (2006), o termo reciclagem está associado também ao reaproveitamento do conhecimento, a atualização pedagógica e cultural. O autor critica esse tipo de formação por considerá-lo inadequado à qualificação do professor, visto que para haver a reciclagem do professor seria necessário considerá-lo como uma tábua rasa em que se busca “substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através de uma manipulação” (p. 78).

Nóvoa (1997) também se apresenta como um dos críticos desse modelo de formação. Para ele, a utilização da “expressão reciclagem, de grande pobreza conceitual, ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores” (p. 226). Esse modelo de formação tem enfrentado muitas resistências, nas academias e entre os próprios professores da educação básica, por não considerar as experiências e os saberes construídos pelos professores ao longo do exercício da docência.

### **b) Os treinamentos**

O treinamento é uma modalidade de formação muito utilizada no campo industrial e está associada ao domínio de tarefas específicas no ambiente de trabalho. Para Mendes Sobrinho (2006, p. 78), o termo treinamento está associado a ações que envolvem automatismo e relega a reflexão a segundo plano, ou seja, está voltada para “modificar o comportamento do treinando com objetivos restrito, imediatos e de acordo com as necessidades da organização”.

Apesar de ter sido muito utilizado no início dos anos 90, observamos que esse tipo de formação apresenta-se inadequado ao processo de formação dos professores, devido à complexidade da profissão e da quantidade de saberes que precisam ser construídos para exercer com competência a docência.

### **c) As capacitações**

O termo capacitação está associada à idéia de “tornar-se capaz, habilitar-se”, portanto, com pouca significação para os processos de formação aos quais os professores são submetidos ou precisam participar com o objetivo de construir uma visão crítica sobre o fazer-docente e sobre os saberes que precisam ser mobilizados afim de melhorar sua prática em sala de aula.

Segundo Marin (1995, p. 79), as capacitações foram desenvolvidas “visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”, no entanto, os resultados desses trabalhos são frustrantes, pois são construídos de forma fragmentada, descontínua e descontextualizadas, desencadeando um sentimento de descrenças por parte dos professores nessas atividades, por considerá-las inúteis para o seu trabalho devido ao distanciamento existente entre os temas discutidos e as necessidades/problemas vivenciadas por eles em sala de aula.

#### **2.3.2.2 A formação continuada na perspectiva atual**

Os recentes debates construídos em torno da formação continuada apontam para a necessidade de superar os antigos modelos de formação desenvolvidos na perspectiva clássica, focado na transmissão e aplicação de conhecimentos, no sentido de construir processos formativos mais consistentes tanto na sua articulação teórica, com os novos paradigmas que norteiam as concepções crítica da educação, quanto na valorização das experiências vivenciadas pelos professores no exercício da profissão, constituídas de um conjunto de saber-fazer e saber-ser que precisam ser submetidos à reflexão crítica, com o objetivo de construir novos conhecimentos científicos acerca das práticas docentes, articulando-os e ressignificando-os a partir do diálogo estabelecido com o saber-fazer e o saber-ser, construídos pelos docentes ao logo da carreira profissional. Diante disso, Rosemberg (2002, p. 35) afirma que:

[...] a formação continuada do professor tem sido colocada como um fator importante que pode contribuir para a mudança do curso da história e promover a articulação escola-comunidade, resguardando a complexa tarefa social reservada à educação: transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento.

Percebemos assim que as discussões atuais sobre a formação continuada caminham na perspectiva de vê-la como um processo associado ao fazer do professor, voltado para responder as inquietações e os desafios vivenciados pelos docentes no cotidiano das escolas. São ações que serão desenvolvidas com propósito de dialogar com os saberes construídos pelos professores durante o exercício da profissão, possibilitando uma reflexão crítica sobre a sua prática no sentido de ampliar o olhar crítico sobre os avanços e os desafios que precisam ser superados na construção de uma educação comprometida com a transformação social e a emancipação dos alunos. Nessa perspectiva, Candau (1996, p. 150) defende que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Os trabalhos de formação desenvolvidos nessa nova perspectiva precisam ser construídos a partir de novos referenciais político-pedagógicos, como também, com base em elementos teórico-metodológicos que favoreçam a construção de práticas formativas mais dinâmicas, críticas e criativas em que os docentes tenham oportunidades de desenvolver sua criatividade, expandir seu olhar crítico sobre o contexto político-pedagógico e social da escola e da comunidade.

Além disso, a educação continuada deve voltar-se também para o desenvolvimento das dimensões subjetivas do professor. Conforme é defendida por Nóvoa (1995b), a formação continuada deve articular-se, visando o desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional. O autor acrescenta ainda que, é preciso criar espaços nos eventos de formação que possibilitem novas interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem de seus processos de formação, dando-lhes sentido no quadro de suas histórias de vida.

Neste caso, a formação continuada construída, a partir dessa nova perspectiva, apresenta-se como uma aliada estratégica para a transformação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Quanto a isto, Nóvoa (1995a, p. 30-31) argumenta que o desenvolvimento de um bom projeto de formação continuada

[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo nas experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provocam-se a passividade de muitos actores educativos. É preciso conjugar a lógica da procura (definida pelos professores e pelas escolas) com a lógica da oferta (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Desse modo, as novas perspectivas de formação continuada desenvolvidas a partir das idéias de Nóvoa (1995a); Candau (1996); Rosemberg (2002); dentre outros, estão voltadas para a formação global dos futuros docentes, possibilitando uma sólida formação científica e pedagógica articulada com uma boa formação ética, política e estética que favoreça uma ampla compreensão dos processos educativos e das possibilidades contidas neles para a transformação dos contextos sócio-culturais nos quais estão trabalhando.

Sendo assim, Cunha e Fernandes (apud ROSEMBERG, 2002) explicitam que devemos trabalhar um modelo de formação continuada de professores que possibilite aos docentes a oportunidade de “redescobrir a realidade como totalidade, de aprender o conhecimento em movimento, de saber aprender para ensinar, de experimentar o caminho da humildade ao fazer e ao re-fazer a trajetória com a intenção clara de construir o novo de novo” (p. 44). Esses fatos foram constatados em pesquisas realizadas por Sousa (2008) com docentes do ensino fundamental de Teresina, que afirmaram:

[...] a formação continuada proporcionou-lhes elevados níveis de profissionalização docentes, fazendo-os construir uma imagem positiva da profissão e adquirir certa autonomia profissional, [...]. Constatamos ainda que a formação continuada, o trabalho coletivo, o amor pela profissão e a crença na educação como propulsora de mudanças fazem com que esse grupo de professores continuem na profissão e lutem para que sejam reconhecidos como profissionais do ensino. (p. 149-150).

Verificamos, portanto, que a formação continuada apresenta-se como um campo vasto de oportunidade para a formação crítica e criativa dos professores por dialogar com os saberes, os desejos, os sonhos e as inquietações oriundas das vivências dos professores a partir do contexto da prática. Por conta disso, Rosemberg (2002) defende que os processos de formação continuada de professores não podem ser investigados e analisados de forma linear nem, muito menos, deslocados do projeto institucional em que se inserem. Neste caso, os

processos de formação continuada devem ser investigados “tomando os professores como agentes determinantes e determinados por fatores estruturais e conjunturais mas, principalmente, como sujeitos construtores da sua própria história” (p. 45).

Segundo Candau (1996), além de reconhecermos o professor como ator principal na construção dos conhecimentos e saberes nos eventos de formação, devemos também considerar, nos processos de formação continuada, as diferentes etapas vivenciadas pelos profissionais da educação ao longo de sua profissão. De acordo com cada fase do desenvolvimento profissional, novos desafios, novas necessidades e novos problemas vão surgindo na vida do professor, aspectos que não podem ser ignorados nos processos de formação continuada.

Neste caso, os projetos de formação, além de considerar os aspectos políticos e pedagógicos vivenciados pelas instituições de ensino, precisam levar em consideração as necessidades e os anseios dos professores mediante as suas diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Nesse contexto, constatamos a necessidade de discutir sobre o lugar ocupado pelos professores nos programas de formação continuada, assim como, sobre a escola como lócus de formação docente, conforme discutiremos em seguida:

### **a) O lugar dos professores na formação continuada**

Carvalho (2005), ao analisar alguns programas de formação continuada de professores, pondera que os docentes ocupam um lugar desconfortável nesses processos de formação, que ela denominou de “o não-lugar” dos professores nos cursos de formação continua. Para a autora,

[...] na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho. Nesse processo, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles. Isso, porém, não ocorre de modo sempre passivo. (p. 99).

Conforme as análises desenvolvidas por Carvalho (2005), há um desencontro entre o que afirma a literatura sobre a formação continuada – que há atualmente uma maior valorização dos professores e reconhecimento dos seus saberes – com as constatações feitas nas pesquisas em que os professores não conseguem sentir-

se parte integrante de muitos programas de formação continuada. Diante disso, notamos que essa posição de “não-lugar” ocupada pelos professores em muitos programas de formação continuada pode ter um reflexo imediato nos resultados esperados com a formação.

Se recorrermos às discussões desenvolvidas por Certeau (1995) acerca da idéia de lugar, identificaremos que o autor compreende o lugar como o espaço onde se distribuem elementos de coexistência, onde os elementos se acham uns ao lado dos outros e cada um, situado num lugar próprio, ou seja, o lugar deve ser compreendido como espaço onde podem coexistir elementos distintos e singulares. Dialogando com a idéia de Certeau, Albuquerque et al (2008, p. 6) compreendem:

[...] a formação continuada como espaço/lugar de interações, partilhas e representações, onde a disposição dos sujeitos é colocada num sentido horizontal e marcado pela dinâmica da cooperação e de trocas, compartilhamentos de experiências, de sentimentos, tensões e embates. Nesses espaços de formação [...], professores executam ações, desenvolvem sua criatividade e trocam saberes e fazeres juntos e se tornam autores de um lugar coletivamente ocupado, constroem uma cultura instituinte.

Apesar dos avanços conquistados no campo teórico acerca das novas possibilidades de formação continuada que valorizam as vivências, os saberes e a cultura dos professores como ponto de partida para a construção dos programas de formação, ainda convivemos com muitas experiências nas quais ainda predominam a visão autoritária dos pesquisadores e especialistas que se consideram capazes de determinar os desejos e as necessidades de centenas de professores que participam desses programas de formação. Diante desse contexto, Albuquerque et al (2008, p. 7-8) propõem que passemos a compreender a formação continuada:

[...] como um espaço que crie estratégias para reencantar a educação, que estabeleça um diálogo permanente entre o sentir e o pensar, que se caracterize por olhares, pensares e fazeres de sujeitos em seus contextos sócio-culturais. Enfim, uma formação continuada edificada pela compreensão de que a realidade educacional é complexa, polivalente, interativa, construtiva, transcendente, interdisciplinar e transdisciplinar.

De acordo com os estudos de Candau (1996) e Nóvoa (1995a), esses problemas relacionados ao lugar dos professores nos programas de formação só serão superados no momento em que as instituições formadoras busquem se aproximar cada vez mais do lugar (social, cultural, político e pedagógico) em que os

professores estão inseridos, isto é, os projetos precisam aproximar-se cada vez mais das escolas onde os professores desenvolvem suas atividades profissionais.

## **b) A escola como locus de formação**

Diante da necessidade de aproximar a formação docente aos contextos político-pedagógicos, vivenciados pelos professores, alguns pesquisadores (ARROYO, 1999a; CANDAU, 1996; MARIN, 1995; NÓVOA, 1995a) vêm propondo que os processos formativos sejam desenvolvidos dentro da própria escola com o propósito de articular os conteúdos da formação com as necessidades e demandas vivenciadas no cotidiano das escolas. Baseada nessa proposta, a formação docente possibilitará uma maior integração entre os professores formadores, os docentes, os coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, favorecendo o desenvolvimento de práticas colaborativas e integradas através das quais os projetos educativos passem a ser assumidos como responsabilidade de todos.

Candau (1996) defende, com base em estudos e levantamento feitos acerca dos projetos de formação continuada desenvolvidos no Brasil, que se torna necessário criar formas integrar e/ou articular os debates teóricos às vivências práticas dos professores, possibilitando uma formação mais significativa. Diante disso, a autora afirma que,

O locus da formação continuada a ser privilegiado é própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. (CANDAU, 1996, p. 143).

Ao colocarmos a escola como locus de formação, estaremos superando não só a dicotomia entre teoria/prática, mas também associado os processos de formação a construção/articulação com o projeto político-pedagógico da escola. E como defendem Palma Filho e Alves (2003, p. 292), tornar-se-á um projeto de formação que vai

[...] contribuir para que o professor, o diretor, o coordenador, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica sobre sua prática, encontrem formas de superá-los, à luz de teóricas científicas que podem

oferecer respaldo para isso. Na verdade, o processo de capacitação se inicia na própria identificação desses problemas.

Dentro dessa compreensão de formação, os professores assumem um papel importante na mediação dos processos formativos e auto-formativos, visto que a escola apresenta-se como um espaço fecundo para o desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes acerca das práticas pedagógicas e das políticas de gestão da escola. A formação no âmbito da escola possibilita o diálogo com os elementos simbólicos e os valores que permeiam a cultura da instituição, favorecendo uma maior apropriação, por parte dos professores, dos saberes necessários para a qualificação das práticas educativas, tendo o contexto sociocultural e educacional, como também o projeto político pedagógico da escola como instrumentos orientadores da política de formação.

Para Candau (1996), é necessário criar novas experiências de formação,

[...] que tenha uma articulação com o cotidiano escolar [...]. Trata-se de trabalhar com o corpo docente [...] favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas e incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores [...]. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecem-se processos de pesquisa-ação. (p. 145).

Neste caso, as políticas de formação continuada devem possibilitar aos docentes oportunidades para construir juntos novos saberes, voltados para o contexto local, que lhes ajudem a compreender os limites e os desafios enfrentados nas escolas, no sentido de pensar/construir novas alternativas que possibilitem a transformação das práticas pedagógicas das escolas, isto é, a formação continuada deve articular-se ao desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências para as suas reflexões críticas (NÓVOA, 1995a).

De acordo com Leitinho e Brandão (2004, p. 106), a escola precisa ser compreendida pelas instituições responsáveis pela formação docente “como espaço da formação – em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, nos quais se criam e recriam conhecimentos, valores e significados” (p. 106).

Essa idéia de ter a escola como um dos lócus de formação continuada também é compartilhada por Kramer (1998) em seus trabalhos. Para a autora:

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ele deve estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redirecionamento da sua prática. [...] para que se possa pensar e propor alternativas de formação de professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício da cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela (p. 197).

Entretanto, o fato de ter a escola como locus de formação não significa que devemos desconsiderar a importância e as contribuições oferecidas tanto pelas universidades quanto pelos centros de formação de professores. Pelo contrário, avaliamos que os processos de formação docente desenvolvidos nas escolas devem ter a parceria e a colaboração das universidades, seja através de apoios técnico-pedagógicos ou por meio dos processos de pesquisa-ação e/ou pesquisa colaborativa, a fim de possibilitar que os professores em formação possam tornar-se pesquisadores de suas próprias práticas, utilizando-se dos saberes teórico-metodológicos construídos pelos pesquisadores dessas instituições.

Essas parcerias são necessárias, pois compreendemos que o fato de se ter a escola como um dos locus de formação traz alguns riscos que precisam ser considerados pela equipe de coordenação desses projetos: a) a possibilidade de limitar-se ao contexto específico, vivenciados pelos professores e perder o vínculo com outros aspectos mais gerais relacionados com os contextos globais das políticas educacionais, como também com os novos debates ocorridos no campo da educação; b) a aproximação demasiada com os problemas dos professores e da escola pode levá-la a ficar presa aos micros aspectos da realidade, de caráter intra-escolar, deixando para segundo plano as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão e das macro-políticas educacionais; c) o envolvimento/intimidade com o contexto local da escola pode conduzi-la a construção de uma visão simplificada dos problemas, aproximando-a de forma demasiada da visão de senso-comum, ao tempo em que perde o contato com as teorias que fundamentam as análises críticas sobre os contextos educacionais.

### **2.3.3 Os novos desafios postos à formação continuada**

De acordo com as leituras desenvolvidas a cerca das pesquisas atualizadas sobre a formação docente (CANDAU, 1996; CANEN, 2001, BASEI; LEÃES FILHO, 2008, dentre outros) identificamos que são vários os desafios que precisam ser considerados e enfrentados pelas instituições responsáveis pela articulação dos projetos e programas de formação continuada. Dentre os principais desafios, destacamos:

#### **a) Respeito e valorização a diversidade cultural**

As estratégias de formação docentes devem ser construídas com o objetivo de desmontar os estereótipos históricos, culturais e ideológicos que estão arraigados na cultura pedagógica e na relação didática professor/alunos que reforçam as discriminações ético-raciais e aprofundam a visão eurocêntrica disseminadas nos livros didáticos e nos currículos escolares. Torna-se necessário o desenvolvimento de práticas formativas docentes, que valorizem os saberes locais, que incentivem a convivência harmoniosa entre os diferentes e que, portanto, dialoguem com os elementos simbólicos que compõem a diversidade cultural do país, tornando as práticas educativas mais dinâmicas, críticas e criativas, direcionadas para a valorização do ser humano e para a afirmação da cidadania.

Neste sentido, os processos de formação continuada devem se articular com as discussões sobre a educação intercultural como forma de desconstruir “a questão do preconceito que mascara na maioria das vezes as disputas por espaços políticos e sociais” em nosso país (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 289).

Uma questão que se impõe, nesse contexto, é que temos o desafio de ampliar as discussões sobre gênero, etnia, homossexualidade como forma de preparar os professores para os debates desenvolvidos na atualidade, considerando-se que, cada vez mais, os grupos excluídos (mulheres, negros, homossexuais, portadores de necessidade especiais, etc.) exigem que sejam implementadas políticas afirmativas que garantam direitos historicamente negados a esses grupos, como também, políticas educacionais que promovam reparos nos currículos das escolares como forma de reconhecer e dar visibilidade aos saberes e valores vivenciados por esses grupos.

## **b) A construção da autonomia docente**

Os processos de formação precisam garantir as condições teórico-metodológicas para que os docentes construam uma visão global dos processos educativos, compreendam as relações de poder que estão constituídas no seio da escola e no contexto das práticas pedagógicas e tenham uma atuação crítica diante dos aspectos políticos e ideológicos que permeiam o cotidiano das escolas e influenciam no fazer educativo dos professores. Neste caso, esperamos que os processos de formação articulem os saberes teórico-práticos necessários para o desenvolvimento das capacidades de tomar decisões, articular parcerias, dialogar com os pares, interagir com a comunidade e possam, cotidianamente, rever suas práticas e redefinir os rumos do seu trabalho na perspectiva de contribuir com a formação crítica e autônoma dos alunos.

Assim, a superação dos desafios que estão postos aos profissionais da educação e aos processos de formação docente, no século XXI, serão efetivados, de fato, a partir da capacidade de organização e intervenção dos profissionais da educação e dos movimentos sociais ligados à educação, no sentido de propor novos projetos de formação que valorizem os saberes e a profissão docente, contribuindo na construção da autonomia do professor.

Caso contrário, a tendência que se apresenta como natural é o aprofundamento dos processos de desvalorização dos professores, decorrentes do seu desprestígio social e de sua desprofissionalização com a implementação de novas pedagogias associadas à aplicação de técnicas de ensino voltada para a instrumentalização da prática docente (CONTRERAS, 2002).

Logo, comporta registrar que as experiências inovadoras que estão sendo desenvolvidas no campo da formação docente, numa perspectiva crítica, apresentam-se como um elemento importante nesse debate que vem sendo desenvolvido nas universidades e nos encontros de pesquisas em torno das concepções de formação docente e de educação. Esperamos que elas atendam às necessidades do nosso país, no atual contexto, marcado pelo aumento da exclusão e das desigualdades sociais e, conseqüentemente, pela expansão assustadora da miséria, seguida da violência e da marginalidade.

Em meio a tantos desafios, precisamos nos alimentar dos ideais de Freire (1992, 1996) que alerta sobre a nossa capacidade e para a necessidade de sonhar e

de acreditar na possibilidade de “ser mais” na condição de “sujeitos inacabados”, com potencialidades para transformar a educação num caminho para a emancipação humana. Portanto, faz-se necessário investir e acreditar na construção de novos processos formativos voltados para a valorização dos professores como sujeito do conhecimento, comprometidos com a formação ética.

No próximo capítulo, compartilhamos as reflexões sobre a proposta de formação continuada de professores desenvolvida no Semi-árido brasileiro, que buscam dialogar com as propostas de formação voltadas para a valorização dos professores e seus saberes, contrapondo-se às concepções que reduzem a autonomia do professor e tentam limitar o seu papel de sujeito crítico e transformador dos processos educativos.

## **CAPÍTULO III**

### **A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTEXTUALIZADA NO SEMI-ÁRIDO**

Neste capítulo analisamos os processos de formação docentes desenvolvidos no Semi-árido piauiense, voltados para a formação contextualizada<sup>5</sup>, destacando, dentre outros aspectos: os princípios políticos e pedagógicos que norteiam essas experiências; como também aprofundamos o olhar crítico sobre os procedimentos teórico-metodológicos e as estratégias operacionais adotadas pelo projeto de formação de professores desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, identificando as concepções teóricas que alimentam sua política de formação. Para tanto, utilizamos o projeto político-pedagógico do curso de formação continuada, os relatórios das atividades formativas e os materiais didáticos utilizados.

Além disso, discutiremos os aspectos inovadores construídos nesses trabalhos voltados para os processos de problematização das práticas pedagógicas, de valorização dos saberes docentes, de troca de experiências entre os docentes e da formação voltada para a pesquisa das práticas docentes.

Faz-se necessário, antes de adentrar no campo das análises dos processos de formação docentes, buscar compreender os elementos político-pedagógicos que norteiam e justificam a proposta de educação contextualizada no Semi-árido. Esta proposta é também denominada de educação para a convivência com o Semi-árido e vem servindo de referência para a construção de vários projetos de formação de professores nessa região.

---

<sup>5</sup> A formação contextualizada está associada aos processos formativos que têm as experiências pessoais e profissionais, os saberes e o contexto sociocultural dos docentes como ponto de partida das reflexões teórico-metodológicas. Ou seja, as discussões teóricas são construídas tendo como base o contexto em que os professores estão inseridos.

### 3.1 Educação contextualizada no Semi-árido: concepções e tendências

As discussões sobre a proposta de educação contextualizada no Semi-árido surgiram na década de 90, quando um grupo de organizações comunitárias e movimentos sociais ligados à Igreja Católica, no sertão da Bahia, iniciaram um movimento com o propósito de construir um plano estratégico de desenvolvimento sustentável<sup>6</sup> para o Semi-árido, pautado no princípio da convivência com as características sócio-ambientais da região, que fosse de encontro às políticas governamentais assistencialistas, paternalistas e clientelistas que vinham sendo desenvolvidas.

Para aquelas organizações, as ações governamentais implementadas no Semi-árido alimentavam a dependência das populações aos grupos políticos locais e ampliavam os processos de submissão e dominação, portanto, tornava-se necessário construir alternativas que pudessem criar as condições para que as pessoas se tornassem autônomas e capazes de desenvolver-se a partir do melhor aproveitamento das potencialidades humanas e naturais da região.

Diante desse contexto, um conjunto de políticas públicas apropriadas à região foi pensado para garantir uma nova política de desenvolvimento sustentável que garantisse as condições de trabalho para as populações da região. Dentre essas políticas foi contemplada a educação contextualizada, na perspectiva da educação para a “convivência com o Semi-árido”.

Para Ferreira (1986, p. 472), conviver é “viver em comum com outrem em intimidade, em familiaridade. É habituar-se aos poucos com serenidade”. Neste sentido, a convivência com o Semi-árido é uma alternativa sócio-educativa que busca contribuir para que as pessoas conheçam melhor a região e, portanto, possam re-aprender a conviver com suas condições sócio-ambientais, construindo uma relação harmoniosa entre as pessoas e das pessoas com o meio ambiente. É uma proposta que pretende fazer com que a população conheça o Semi-árido e busque criar alternativas para se adaptarem às condições naturais daquele lugar.

---

<sup>6</sup> Para a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD (1988), desenvolvimento sustentável é o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente, sem comprometer as possibilidades das futuras gerações em satisfazer as suas necessidades” (CMMAD, 1988, p. 10), ou seja, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural.

Segundo Silva (2006, p. 272), a convivência com o Semi-árido deve ser compreendida como sendo:

Uma perspectiva cultural orientadora da promoção do desenvolvimento sustentável no Semi-árido, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania, por meio de iniciativas socioeconômicas e tecnológicas apropriadas, compatíveis com a preservação e renovação dos recursos naturais.

Nessa perspectiva, Ab'Sáber (2003) defende que a convivência não pode ser compreendida como um processo de acomodação e passividade, mas um processo de inquietação e busca de alternativas para o desenvolvimento da região, pois, segundo o autor, “os trabalhadores das caatingas não podem conviver com a miséria, o desemprego aviltante, a ronda da fome e o drama familiar profundo criado pelas secas prolongadas” (p. 85).

Observamos que o debate sobre a convivência com o Semi-árido representa um avanço significativo na concepção de desenvolvimento que, até então, vinha sendo construída nessa região, numa perspectiva meramente economicistas que se reduzia às preocupações com o desenvolvimento econômico e o acúmulo de riquezas, sem demonstrar preocupação com a situação de pobreza e miséria vivenciada pelas populações locais. Silva (2007, p. 475), a esse respeito, afirma que,

Essas mudanças estão relacionadas a novos conceitos científicos que expressam a passagem da concepção mecanicista para uma visão holística e ecológica, rompendo com o antropocentrismo, reconciliando ser humano e natureza. A consciência holística tem por base a concepção de que a inter-relação e interdependência são elementos essenciais em todos os fenômenos físicos, biológicos, culturais e sociais.

O autor acrescenta, ainda, que a convivência com o Semi-árido não pode ser compreendida como “um processo exógeno, protagonizado exclusivamente por alguns setores iluminados da sociedade para ensinar às famílias residentes no Semi-árido a conviver com a seca” (SILVA, 2007, p. 477). Neste caso, o processo de convivência com o sertão deve ser construído a partir de processos participativos de resgate e construção cultural de alternativas apropriadas à região.

Sendo assim, o debate sobre a convivência deve associar-se à “valorização do local, da diversidade cultural, da recomposição e afirmação de identidades e territórios” (p. 476). O autor acrescenta, ainda, que “essa perspectiva é fundamental

para a compreensão da convivência, considerando que as questões e as soluções devam ser formuladas, antes de tudo, no próprio lugar, valorizando e resgatando os conhecimentos locais” (p. 476). Neste caso,

A valorização do espaço territorial para convivência requer, portanto, novas formas de pensar, sentir e agir no ambiente no qual se está inserido. Nessa perspectiva cultural, a convivência é um reaprendizado da comunhão intrínseca entre os sujeitos e a realidade do Semi-árido através das experiências vividas. A mudança de percepção sobre a realidade local e a experimentação de alternativas de produção apropriada pela população sertaneja é a principal garantia da convivência. (SILVA, 2007, p. 476).

No contexto dessa discussão, Silva (2002) afirma que esse processo de convivência com o Semi-árido a partir da valorização e também ressignificação da cultural local deve ser desenvolvida através de uma “coexistência regida pelos princípios da reciprocidade, da aceitação e do cuidado com o outro reconhecido em sua legitimidade enquanto outro da partilha, aquele com quem cada uma das partes da convivência estabelece laços de complementaridade e interdependência” (p. 193).

De acordo com Silva (2006), a proposta de Convivência com o Semi-árido articula-se com as cinco dimensões do desenvolvimento sustentável: a) *A dimensão social*: é necessário criar as condições que garantam a qualidade de vida, a redução da pobreza e da miséria; b) *A dimensão cultural*: imprescindível para construir novas formas de relação entre homens e mulheres e entre o ambiente natural e social; c) *A dimensão econômica*: necessário para criar alternativas de produção apropriada e solidária que garanta a geração e distribuição de renda; d) *A dimensão ambiental*: é imprescindível para que se adotem práticas culturais que favoreçam o uso sustentável, a conservação e a preservação dos recursos naturais, principalmente do bioma caatinga; e) *A dimensão política*: indispensável ao fortalecimento da sociedade civil e à participação cidadã na formulação e conquista de políticas públicas para o Semi-árido.

Com base nestas dimensões, as organizações sociais que discutem as políticas de convivência com o Semi-árido buscam mostrar para as comunidades nordestinas que é possível construir alternativas de desenvolvimento sustentável na região, através da implementação de políticas públicas que realmente atendam as necessidades das pessoas, considerando as potencialidades e os limites do seu ecossistema, isto é, para que haja uma melhoria da qualidade de vida, as pessoas

precisam re-aprender a conviver com sua realidade, incorporando um novo jeito de se relacionar com o meio ambiente, incluindo as técnicas de produção, os tipos de atividades produtivas e as práticas culturais desenvolvidas pelas famílias.

Nesse contexto, a mudança nas condições socioeconômicas das famílias depende de um amplo processo de formação, baseado nos princípios da convivência com o Semi-árido. Uma formação que capaz de sensibilizar as pessoas, despertando um novo olhar e novas perspectivas de vida no sertão, ou seja, é necessário desconstruir todo um conjunto de verdades disseminadas, ao logo dos anos, e que povoam o imaginário daquelas pessoas.

Nesse sentido, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), organização não-governamental formada por pessoas ligadas aos movimentos religiosos da Igreja Católica, com atuação na região de Juazeiro - Ba, iniciou a discussão sobre a importância de desenvolver um processo de formação de professores que pudesse aproximar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas às discussões sobre a proposta de convivência com o Semi-árido. Motivado com a idéia, o IRPAA iniciou, no final da década de 90, algumas experiências neste campo na região de Juazeiro-BA.

A preocupação em envolver as escolas nesse trabalho justificava-se porque, segundo Mattos (2004), a educação desenvolvida no Semi-árido é construída sobre valores e concepções equivocadas sobre a realidade da região. Uma educação que reproduz em seu currículo uma ideologia carregada de preconceitos e estereótipos que reforça a representação negativa do sertão, omitindo todo seu potencial e a criatividade do seu povo.

De acordo com Foucault (apud COSTA, 2002), as relações de poder são estabelecidas principalmente no campo da cultura e da subjetividade. Nesse caso, ao inferiorizar a cultura do outro e desvalorizar os seus saberes, se estabelece uma relação de controle e de poder, onde por meio do currículo, torna-se possível construir e/ou fabricar um modelo de identidade padrão para homens e mulheres.

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no Semi-árido brasileiro, Martins (2006, p. 38) avalia que,

[...] a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil.

Sendo assim, a educação em desenvolvimento no Semi-árido, além de pouco contribuir na construção de alternativas de desenvolvimento sustentável para a região, ignora a diversidade cultural que envolve a região e nega seu potencial humano e natural. Diante disso, Martins e Lima (2001) propõem que seja desenvolvido um trabalho de descolonização da educação por meio da construção de processos educativos contextualizados que favoreçam um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável.

Assim como propõe Martins (2006), torna-se necessário o desenvolvimento de uma educação que busque contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do Semi-árido, transformando-o num espaço de promoção do conhecimento, produção de novos valores e divulgação de tecnologias apropriadas à realidade semi-árida. Deve ainda ser construída e balizada em uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana.

### **3.1.1 Os desafios na construção de um projeto de educação contextualizado no Semi-árido**

Os processos de mudanças na educação sempre são lentos e enfrentam, inicialmente, muita resistência, carecendo de paciência e cautela nas discussões, de forma que as pessoas comecem a compreender a necessidade das transformações propostas e passem a aceitar e fazer parte das mudanças. Com relação à proposta de educação contextualizada também houve, e ainda há resistência. Primeiro, porque questiona os modelos de educação e de sociedade hegemônicos no Semi-árido; segundo, porque problematiza as relações sociais e as estruturas de poder que foram e são constituídas na região; terceiro, por exigir dos professores e dos gestores da educação a implementação de novas práticas pedagógicas e de políticas educacionais que ressignifiquem o projeto de educação desenvolvido na região, possibilitando a construção de novas ações educativas fundadas no princípio democrático, na cooperação, na criticidade e na transformação social.

A discussão sobre a educação contextualizada no Semi-árido, de início, causa medo e espanto em muitos professores e gestores da educação. Talvez por

ser uma proposta de educação voltada para a mobilização dos alunos e da comunidade, possibilitando uma inquietação política e pedagógica em alunos e professores. É uma proposta de educação que se constrói em movimento, de forma participativa, questionadora e problematizadora. Neste caso, tem um grande potencial mobilizador e instigador das mudanças, colocando professores e alunos num mesmo campo e espaço de discussão da realidade e dos processos educativos.

Diante das possibilidades de transformação social fomentadas por essa proposta de educação, as organizações sociais e as instituições públicas têm buscado desenvolver diversos processos de mobilização e sensibilização no sentido de ampliar as articulações políticas e os processos de formação docente com o propósito de avançar na implementação desse trabalho nos vários municípios do Semi-árido como forma de contribuir na qualificação da educação.

Na expectativa de ampliar os debates sobre a proposta de educação para a convivência, em 2000, realizou-se o I Seminário de Educação no Contexto do Semi-árido, em Juazeiro – BA, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o IRPAA, cuja finalidade era construir estratégias que ampliassem as discussões sobre a necessidade de implementar políticas públicas educacionais que estivessem em sintonia com as necessidades da região.

Neste seminário, foi iniciada a discussão sobre a criação da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (RESAB), uma articulação que envolve entidades governamentais e não-governamentais e tem como objetivo fortalecer e expandir o debate sobre a proposta de educação para a convivência no Semi-árido nos vários estados da região (SOUZA, 2005). Por meio dessa Rede, foi possível estabelecer importantes diálogos com as universidades, núcleos de pesquisas e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA - Semi-árido). Estes diálogos ampliaram a produção de conhecimento acerca da região, dos processos educativos desenvolvidos na região e das propostas de formação docente, voltadas para esse contexto.

Com o trabalho desenvolvido pela RESAB, as experiências de educação contextualizada espalharam-se por vários Estados e os resultados alcançados vêm contribuindo significativamente na afirmação da identidade das pessoas dessa região, propiciando aos sertanejos a apropriação de seus passos históricos, num

processo de emancipação e valorização da vida, como também, dos valores culturais das comunidades. Sendo assim, trata-se de uma proposta de educação que vem contribuindo com o processo de libertação das pessoas por meio da valorização do seu lugar e da sua cultura.

Essa proposta de educação baseia-se, sobretudo, num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade que possibilita a compreensão histórica da relação homem/mundo, assim como, favorece a tomada de consciência, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, propiciando, portanto, um processo de afirmação e apropriação de sua identidade.

Na verdade, seu objetivo principal é contextualizar o ensino-aprendizagem no Semi-árido, considerando suas potencialidades e limitações, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, divulgação de tecnologias apropriadas à realidade, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana. Para Lopes (2002, p. 392), “a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico”. Ela afirma ainda que a contextualização também possibilita a construção de um “[...] processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes”.

Nesse caso, precisamos de uma escola que esteja preparada e preocupada com a formação de sujeitos sociais que adquiram competências para construir o desenvolvimento de sua região. Como afirma Pereira (apud LOPES, 2002, p. 393),

[...] formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências.

Para isso, as escolas do Semi-árido precisam incorporar novos princípios político-pedagógicos, que favoreçam o desenvolvimento de práticas educativas que transforme a sala de aula num verdadeiro espaço de inquietação e desejo pela busca de conhecer a realidade social, política, econômica, cultural e ambiental da comunidade na qual a escola está inserida.

Essa idéia de contextualização não está associada somente à valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relações intrínsecas com as questões concretas da vida dos alunos como propõem Piaget e Vigotsky e, ainda, como está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), mas também deve constituir-se num processo de descolonização no qual se busque “soerguer as questões locais e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial” como forma de devolver a “voz aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente” (MARTINS, 2006, p. 43) nos vários cantos do Semi-árido brasileiro.

Assim, contextualizar torna-se um processo importante na busca de aproximar o ensino-aprendizagem à realidade vivenciada cotidianamente pelo/a aluno/a, pois os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo. Para compreender o que conhecemos não podemos isolar os objetos do conhecimento. É preciso, como diz Morin (apud GADOTTI, 2005), recolocar os objetos em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, pois todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

Charlot (2000, p. 61) afirma que “o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito promovido de qualidade afetivo-cognitivo; é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade”. Nesse sentido, desconstruir as representações que as pessoas do Semi-árido possuem sobre sua realidade é, principalmente, desconstruir suas subjetividades, fazendo-as gostar de si mesmas, do ambiente onde vivem para, só assim, desenvolver competências e habilidades que possibilitem a construção da autonomia.

A educação contextualizada deve buscar não só preparar os/as jovens para o mundo do trabalho e da produção. Para Gadotti (2005, p. 10), a educação deve defender ainda:

[...] a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade.

Por isso, as práticas educativas desenvolvidas no Semi-árido devem voltar-se para a promoção da vida, onde os alunos serão desafiados a estarem constantemente efetuando a prática de pensar a prática como sempre enfatizou

Freire (1996), possibilitando o reconhecimento da diversidade sociocultural e as alternativas de afirmação como sujeitos políticos capazes de produzirem novas formas de vida na região, para além daquelas propagadas pelos meios de comunicação, associadas à pobreza e a miséria.

Portanto, construir uma proposta de educação contextualizada no Semi-árido exige que os professores procurem reaprender a aprender para poder ajudar o seu aluno a tornar-se um aluno-pesquisador de sua realidade. O aluno aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social. Já o professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática no processo de reflexão-na-ação e/ou a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1999).

A proposta de educação contextualizada no Semi-árido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica, dentro de quatro paredes, sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais.

Deve ser uma educação construída e discutida no contexto histórico dos sujeitos envolvidos com a proposta pedagógica, pois, não se pode trabalhar uma educação sem vida, sem sentimento, sem politicidade, visto que a educação está em constante movimento e, como afirma Freire (2005), não pode ser desenvolvida sem ser concebida como um ato político, com grande poder de transformação social.

Desse modo, não é qualquer tipo de educação que vai preparar os nordestinos para enfrentarem o desafio de construir um Semi-árido justo, solidário e sustentável, por isto, é preciso pensar uma educação que se constrói no seio da sociedade, tendo a vida e a história do povo como ponto de partida para uma reflexão do mundo. Sendo assim, a educação toma uma dimensão política não só por refletir sobre a vida e a história da comunidade, mas, acima de tudo, por estar a serviço da reconstrução de uma sociedade mais fraterna, solidária e igualitária, na qual os sujeitos da prática pedagógica sejam os protagonistas desta ação.

A educação desenvolvida no Semi-árido deve contribuir para a construção de um cidadão, que consegue se afirmar como sujeito social e político que toma consciência de sua história e da história da região em que reside, reconstruindo sua identidade e cultura, a partir de um olhar crítico sobre as representações construídas historicamente sobre as pessoas e a cultura do Semi-árido. Esta é uma proposta de educação que se constrói no seio das classes populares e toma a cultura e o fazer

do povo como instrumento de mobilização e integração social que vem fortalecer e impulsionar o processo de transformação da sociedade.

Assim, percebemos que não podemos construir uma proposta de educação emancipadora no Semi-árido que não dialogue com a cultura local e com os saberes dos grupos sociais, pois a educação e a cultura são elementos que caminham juntos, complementando-se e construindo-se constante e mutuamente. Por isso, não se pode trabalhar uma proposta pedagógica que não parta do estudo e das leituras da cultura do povo (FREIRE, 1995). Pois, como afirma Gohn (1999, p. 22), “o homem é, por essência, um ser produtor de cultura” e é a cultura que o define como sujeito, identifica-o com o mundo do conhecimento, da arte e, até das leis morais de sua sociedade. Logo, podemos dizer que a cultura tem um papel fundamental na definição da identidade do sujeito.

Uma proposta de educação para a convivência com o Semi-árido precisa estabelecer, portanto, um amplo diálogo com a cultura vivenciada pelos sertanejos, buscando valorizar suas experiências e seus saberes, visto que este é um instrumento importante para construção de uma nova concepção de desenvolvimento, focado nos princípios da solidariedade, da cooperação e da justiça social. Torna-se, desse modo, necessário desenvolver um modelo de educação que apresente mudanças significativas não só no campo metodológico, mas também seja capaz de construir uma nova estrutura organizacional que transforme a escola num espaço mais democrático, participativo e emancipador.

### **3.2 Os novos processos de formação docente no Semi-árido**

O debate sobre a elaboração de uma nova proposta de educação para o Semi-árido brasileiro, com base nos princípios da convivência com as condições sócio-históricas, políticas, culturais e ambientais do sertão, passa prioritariamente, pela discussão das políticas de formação de professores, desenvolvidas na região, com o objetivo de identificar os limites e desafios a serem superados na perspectiva de construir novos projetos político-pedagógicos, que favoreçam a formação de professores para atuar de forma crítica e reflexiva, reconstruindo valores e tecendo novos sonhos para os jovens do Semi-árido.

As políticas de formação docente desenvolvidas, historicamente, no Semi-árido brasileiro basearam-se no modelo da racionalidade técnica, constituindo-se

numa formação fragmentada e especializada, vinculada ao cientificismo cartesiano, que vê o professor como um técnico responsável pela reprodução dos conhecimentos científicos de forma mecânica e acrítica. São, por conseguinte, propostas que não reconhecem as necessidades políticas e pedagógicas vivenciadas pelos professores no cotidiano das escolas, ou seja, não têm abertura para dialogar com os valores culturais que permeiam as práticas educativas e culturais do sertão nordestino.

Configura, pois, um tipo de proposta que, além de não reconhecer os anseios e desejos dos professores e das comunidades, a exemplo da maioria dos programas de formação docente, dissemina um conjunto de valores e crenças, que vão de encontro aos saberes culturais produzidos pelas comunidades e mais, reproduzem narrativas e discursos que reforçam as imagens e os estereótipos construídos sobre o Semi-árido, visto como espaço da fome, da pobreza e da miséria.

Diante desse contexto, as organizações e movimentos sociais que se articulam através da RESAB, assumiram o compromisso político de lutar pela construção de novos processos formativos que preparem os educadores para desenvolver um trabalho direcionado para a realidade sociocultural, política e econômica do Semi-árido. De forma a construir novas reflexões sobre os aspectos históricos e políticos vivenciados pelos sertanejos, dotando-os de um olhar crítico e criativo que favoreça a construção de novos caminhos para a transformação das condições sociais injustas, as quais essas pessoas têm sido submetidas historicamente.

Neste sentido, a partir dos eventos de formação e da articulação política desenvolvida pela RESAB em vários estados, envolvendo pesquisadores, gestores públicos, profissionais da educação e lideranças comunitárias, o debate sobre a formação de professores no Semi-árido, voltado para a reflexão crítica da região e dos valores sócio-culturais que permeiam as práticas sociais das comunidades, foi se fortalecendo e ganhando espaço entre as organizações da sociedade civil que discutem o tema e, também, entre as secretarias municipais de educação e as universidades envolvidas nas discussões da Rede.

A partir daí, observamos que algumas organizações não-governamentais (IRPAA – Juazeiro/BA, Cáritas Regional do Piauí, Escola de Formação Paulo de Tarso – PI, MEB – Movimento de Educação de Base/PI, Movimento de Organização Comunitária/BA, dentre outras.) começam a desenvolver projetos na área da

formação continuada de professores para atuar no Semi-árido, direcionados para a construção de novos saberes políticos e pedagógicos que estivessem em sintonia com a proposta de educação para a convivência e também adotassem novos compromissos políticos e éticos voltados para a transformação social da região.

Com base nessas experiências desenvolvidas em vários estados, verificamos que as organizações constroem seus projetos de formação de professores com base nas experiências vivenciadas pelos docentes, assim como, a partir das necessidades das comunidades e dos princípios políticos definidos no projeto de desenvolvimento humano e sustentável para a região. Dialogando com as idéias de Pimenta (2006), verificamos que há evidências de que essa proposta de formação está comprometida com um projeto de sociedade justa e democrática. No entanto, não podemos esquecer a importância do trabalho de formação, desenvolvido pelas universidades e outros centros de formação.

Dessa forma, avaliamos que esses processos de formação têm superado a antiga dicotomia: teoria/prática e ensino/pesquisa, na qual a prática apresenta-se como um espaço enriquecedor do processo de formação, isto é, as vivências possibilitam o surgimento de problemas e questões que são levadas para a discussão teórica, favorecendo a construção de novos conhecimentos e saberes.

Os processos de formação docente, desenvolvidos pelas organizações sociais que se articulam na RESAB (Rede de Educação no Semi-árido Brasileiro), apresentam-se no contexto educacional como uma das experiências inovadoras no campo da formação de professores no Nordeste, pois vêm conseguindo superar o modelo de formação baseado na “racionalidade técnica”, dirigido para a lógica disciplinar, fragmentada e especializada, que prioriza o conhecer e não uma dinâmica de aprender fazer e conhecer fazendo (TARDIF, 2002).

Sendo assim, compreendemos que as políticas de formação docente construídas no Semi-árido, na perspectiva da contextualização das práticas docentes, estão voltadas para os problemas práticos das escolas e das comunidades. Isto possibilita aos professores uma sólida formação teórico-prática com o propósito de ajudá-los a “ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentada nas escolas” (PIMENTA, 2006, p. 32).

### **3.2.1 Os processos de formação continuada de professores no Semi-árido piauiense**

Com base nas análises dos documentos (projeto político dos cursos, orientações metodológicas, relatórios e programação das atividades, dentre outros), elaborados pela RESAB, assim como, pela EFPT acerca da formação docente contextualizada no Semi-árido, decidimos socializar algumas reflexões construídas a partir da experiência de formação docente desenvolvida pela Escola de Formação Paulo de Tarso, através do Projeto de Educação para a Convivência com o Semi-árido, atuante em 10 municípios das Microrregiões de Valença e Oeiras, no Estado do Piauí.

Dentre as tantas experiências na área da educação contextualizada que estão acontecendo no Semi-árido brasileiro, voltadas para a formação docente, decidimos refletir sobre o trabalho da EFPT pelo envolvimento que tivemos na realização dessa experiência.

Esse Programa de formação docente, desenvolvido pela Escola, denominado de “Projeto de Educação para a Convivência com o Semi-árido” foi elaborado na perspectiva de potencializar o debate sobre a convivência que a instituição já desenvolvia com outros projetos voltados para a formação de lideranças comunitárias, principalmente com o P1MC (Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semi-árido: um milhão de cisternas rurais), que possibilitava uma grande mobilização das famílias da região para o debate sobre a convivência no sertão, envolvendo inclusive a participação de alguns professores.

Durante todo esse período de construção da experiência, observamos que a coordenação do projeto de formação, em vários momentos, dedicou-se à reflexão crítica do trabalho com o objetivo de compreender melhor o caminho percorrido e os resultados e/ou transformações que foram desencadeados nas escolas dos municípios onde o projeto estava atuando.

Observamos que esse trabalho de reflexão crítica desenvolvido internamente entre a equipe pedagógica do projeto, assim como, com os professores em formação, vem possibilitando a construção de um conjunto de saberes político-pedagógicos, no campo da educação contextualizada, que precisam ser sistematizados a fim de possibilitar o diálogo com outros conhecimentos construídos a partir de outras experiências, como também nos espaços acadêmicos.

Sendo assim, verificamos que esse projeto de formação continuada de professores, além de apresentar traços inovadores na proposta teórico-metodológica, no que toca aos processos de construção coletiva dos conhecimentos e de valorização e problematização do saberes docentes; foi construído com base em princípios políticos e pedagógicos que norteiam as suas práticas e reafirmam o seu compromisso com a construção de um trabalho dedicado à formação crítica e emancipadora dos professores do Semi-árido. (EFPT, 2005).

### **3.2.1.1 Os princípios políticos e pedagógicos do projeto de formação**

Os processos de formação de professores desenvolvidos pela Escola de Formação Paulo de Tarso, devido à sua experiência na área da educação popular, foi construído a partir de princípios políticos e pedagógicos norteadores de suas práticas formativas, que auxiliam na construção dos recortes teórico-metodológicos utilizados nos processos de reflexão e análise dos trabalhos, conforme explicitados nos documentos institucionais norteadores do projeto (EFPT, 2004, 2005), e que serão sistematizados a seguir:

- a) *A construção coletiva do conhecimento*: parte da convicção de que todas as pessoas trazem consigo um conjunto de conhecimentos construídos a partir de suas experiências de vida (individual e coletiva) e de suas experiências profissionais que é particular, singular e específica e que precisa ser socializada e compartilhada com outros profissionais com o intuito de reconstruí-los, ou até mesmo, contribuir nos processos de formação e auto-formação dos docentes.
- b) *A valorização do cotidiano*: a vivência cotidiana das pessoas é permeada de símbolos e significados que constituem suas identidades e trazem marcas importantes sobre o seu jeito de ser, tanto no campo pessoal e profissional, portanto, valorizar suas experiências, seu fazer cotidiano, reconhecê-lo como sujeito que tem um papel importante na comunidade e na escola possibilita a construção de estratégias pedagógicas que ampliem os processos de emancipação. Isto é, os processos formativos devem procurar valorizar o cotidiano dos professores como forma de reconhecê-los como seres sociais, que

produzem conhecimentos e precisam ser reconhecidos nas dinâmicas de qualificação e de desenvolvimento profissional.

- c) *A dimensão dialógica do saber:* os saberes são construídos a partir das relações dialógicas que as pessoas estabelecem uma com as outras, nos espaços sociais e profissionais, ou seja, os saberes são construídos socialmente com base nas vivências e experiências que as pessoas vão estabelecendo ao longo da vida. Daí a importância dos processos de formação construírem tempos e espaços para as pessoas desenvolverem laços de interações para a troca de experiências profissionais, pois, muitas vezes, esses momentos são mais ricos e significativos para a formação docente do que os longos processos de reflexões teóricas acerca das práticas educativas.
- d) *A diversidade de métodos, técnicas e dinâmicas:* os processos formativos comprometidos com a emancipação e a autonomia dos sujeitos sociais precisam incorporar uma diversidade de métodos e técnicas que criem as condições para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que superem os antigos modelos de formação, centrados na reprodução dos conhecimentos. Essas novas dinâmicas e técnicas pedagógicas precisam construir um novo ambiente educativos em que alunos e professores descubram-se como sujeitos capazes de produzir e reconstruir os conhecimentos sobre a realidade em estudo.
- e) *O estímulo à criatividade:* os seres humanos são criativos e, portanto, possuem uma capacidade inventiva muito grande, no entanto, os processos educativos tradicionais, disciplinadores, racionalistas e conteudistas têm desenvolvido um trabalho de castração e inibição da imaginação criativa das pessoas. Portanto, as atividades de formação docente devem propiciar a criação de espaços para que os professores se reencontrem com seu potencial criador e possam transportá-la para o ambiente de sala de aula, na construção de atividades pedagógicas mais dinâmicas e envolventes, transformando o ambiente escolar num lugar de prazer, de criatividade e de aprendizagens significativas.
- f) *Análise crítica da realidade:* nos diversos processos de formação os docentes são desafiados a refletir criticamente sobre os contextos sócio-educativos e

culturais, nos quais estão inseridos. Também são provocados a relacionar os limites e desafios vivenciados em sala de aula com os contextos macro-políticos e ideológicos que influenciam, de forma direta e indireta, nas ações da escola. Neste caso, a escola e a ação docente são analisadas e compreendidas dentro de um contexto sócio-político mais amplo, envolvendo uma reflexão sobre os processos históricos e culturais que contribuem para o desenvolvimento de determinadas políticas educacionais.

- g) *Afirmação dos sujeitos como protagonistas*: as ações desenvolvidas primam pela construção de espaços democráticos e participativos onde as pessoas possam assumir-se como sujeitos que têm uma história pessoal e profissional, portanto, conscientes de que são portadores de um conjunto de conhecimentos e saberes que precisam ser socializados/compartilhados, no sentido de construir novos projetos coletivos voltadas para a transformação das condições de vida das comunidades. São processos comprometidos com construção da cidadania ativa e da democracia participativa.

Observamos que esses princípios têm se constituído num grande diferencial nesse projeto de formação, possibilitando a construção de um novo jeito de fazer educação no Semi-árido, no qual os professores em formação assumem o protagonismo, tanto na condução dos debates políticos quanto no processo de construção e reconstrução dos saberes docentes.

### **3.2.1.2 As práticas de formação e a (re)construção dos saberes docentes**

Os processos formativos desenvolvidos pela Escola de Formação Paulo de Tarso estão voltados para a reflexão crítica das práticas docentes, tendo as experiências desenvolvidas nas escolas do Semi-árido como elementos a serem problematizados e refletidos criticamente à luz das teorias educacionais que orientam as discussões político-pedagógicas construídas na perspectiva crítica.

Com base nas reflexões desenvolvidas pela equipe de coordenação com os gestores públicos dos municípios, constatamos que essa experiência tem contribuído no sentido de dar uma nova vida às escolas, inquietando alunos e professores a desenvolverem novas atividades pedagógicas que garantam uma interação com a comunidade, visando à superação de vários problemas sociais.

Portanto, as escolas vêm se transformando num espaço de fomento de novas ações sociais nas comunidades. (EFPT, 2006).

Com base nas observações que fizemos, verificamos que os eventos de formação transformam-se em importantes espaços de socialização das experiências pedagógicas e dos saberes docentes construídos pelos educadores/as a partir da vivência cotidiana no Semi-árido. Nesses espaços, há um rico processo de problematização das práticas pedagógicas, a fim de possibilitar a contextualização dos processos de formação dos professores com as necessidades político-pedagógicas vivenciadas em sala de aula e com os valores da cultura local. Nessa perspectiva, Arroyo (1999a, p. 154), afirma que:

[...] cada professor carrega para a escola uma imagem de educador que não inventa, nem aprende apenas no curso de formação ou no treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adulto com as crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, nos aprendizados feitos nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, nos aprendizados de ser criança, adolescente, jovem e adulto.

Deste modo, para o autor, o melhor processo de formação é aquele que volta o olhar dos docentes para esse conjunto de “competências, de saberes e valores acumulados e freqüentemente marginalizados e ignorados nos programas de qualificação [...] soterrados sobre os escombros e os entulhos burocráticos” (ARROYO, 1999a, p. 154).

Com base nessa reflexão, avaliamos a importância de criar, nos processos de qualificação de professores, espaços que dêem oportunidade para aflorar os saberes e as habilidades que cada professor carrega consigo, propiciando um clima de reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que foram apreendidos nas relações humanas e coletivas construídas nos grupos sociais.

Neste caso, os trabalhos de formação desenvolvidos com base na proposta de convivência com o Semi-árido se voltam para as necessidades e os anseios dos professores, tendo como referência o seu local de trabalho. A análise constante do espaço sociocultural e político em que os professores atuam tem sido a base para a construção de novos instrumentos políticos e pedagógicos que reafirmem a autonomia do professor na construção de uma prática pedagógica emancipadora.

Nessa perspectiva, verificamos que a metodologia utilizada pela EFPT vem sendo construída com base na reflexão crítica da prática docente, pois, para a equipe de coordenação do projeto, o processo educativo e as dinâmicas de reflexão sobre a realidade são processos dialéticos e contraditórios, portanto fecundos para a construção de novos conhecimentos, tendo em vista que esses conhecimentos são oriundos de momentos de contradições e conflitos de idéias. De acordo com Freire (1996), os saberes estão em constante processo de mudança e podem ser ressignificados e/ou reconstruídos após cada intervenção e, até mesmo, após as interações com outros sujeitos sociais.

Para Fiorentini (2006), o processo de reconstrução das práticas pedagógicas e dos saberes docentes não é promovido apenas com discussões e reflexões sobre os aspectos gerais das práticas educativas. Ele afirma que

[...] é preciso mergulhar fundo nas práticas cotidianas para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica ou com o que a comunidade pensa. (FIORENTINI, 2006, p. 135).

Esta compreensão também é compartilhada pela coordenação do projeto de educação no Semi-árido, uma vez que, nos vários momentos de formação, os/as professores/as são provocados a desenvolverem novas análises e reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, seja nas escolas, seja nos eventos de formação, no sentido de buscar compreender os vários incidentes ocorridos durante as atividades educativas, tentando transformá-los em momentos oportunos para a construção e reconstrução coletiva de saberes pedagógicos que possibilitem a produção do novo na escola.

Assim, percebemos que os saberes construídos durante os eventos de formação não vêm de cima: dos especialistas, dos acadêmicos, dos burocratas. São os próprios professores que constroem seus saberes a partir da troca de experiência e da análise compartilhada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Semi-árido. Desse modo, os saberes docentes são construídos coletivamente na interação entre os professores, na interação dos professores com os alunos e na ação de ambos sobre a realidade.

Nos debates realizados com os professores, observamos que o relato das experiências apresenta-se como um momento fecundo para a troca e a construção

de novos saberes, visto que a socialização desses conhecimentos transforma-se num processo de maior apropriação da prática, possibilitando a construção de novas reflexões críticas, a partir do distanciamento da ação, fato que leva os professores a perceberem melhor a riqueza que vem sendo construída sem que, muitas vezes, eles tenham a real dimensão daquele processo (TARDIF, 2002).

Nas constantes avaliações realizadas sobre o trabalho, os/as professores/as demonstram que os intercâmbios de experiência ocorridos nos eventos de formação são momentos importantes para a construção de novos aprendizados, pois, como afirma Fiorentini (2006, p. 137), “uma experiência educativa pode resultar em um fracasso pedagógico, mas, do ponto de vista investigativo, esta pode significar uma rica fonte de aprendizagem ou de produção de saberes sobre a prática docente”. São momentos que também têm contribuído, significativamente, na melhoria da auto-estima e na motivação dos professores, que passam a ver o espaço educativo como um lugar em que eles podem usar da criatividade para construir novos sonhos e perspectivas de vida para os jovens do Semi-árido.

### **3.2.1.3 Os princípios teórico-metodológicos norteadores do projeto de formação docente**

Com o propósito de ampliar as reflexões acerca dos contextos sócio-educativos vivenciados pelos professores nos municípios, a coordenação do projeto construiu uma metodologia que possibilitasse uma leitura mais aprofundada sobre os aspectos políticos e pedagógicos que influenciavam a ação daqueles professores. Neste sentido, inspirados na pedagogia de Freire (1992, 1996, 2005), a EFPT construiu uma proposta metodológica em que os processos formativos são construídos a partir de uma análise dos aspectos sócio-históricos, favorecendo o desenvolvimento de uma nova leitura crítica sobre o Semi-árido, a fim de superar as compreensões preconceituosas e estereotipadas que são propagadas pelos meios de comunicação e até pelos livros didáticos. A seguir, são descritos os principais eixos da referida proposta:

### **a) A formação docente e a problematização da realidade**

Os processos de formação docente desenvolvidos na perspectiva da educação contextualizada com o Semi-árido fundamentam-se nas contribuições teóricas de Freire (1992) com relação à concepção de educação problematizadora e dialógica, pois, os professores em processo de formação são considerados como sujeitos que têm uma história social e cultural, como também têm uma experiência profissional, que possibilita a construção de uma infinidade de saberes e conhecimentos que precisam ser valorizados e compartilhados durante os eventos formativos. Por isso, os processos de formação docente são concebidos na perspectiva de desafiar os professores a problematizarem seus saberes docentes, suas práticas pedagógicas com a finalidade de possibilitar a construção coletiva dos conhecimentos e a troca de experiências entre formandos e formadores.

De acordo com Freire (2005, p. 80),

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

De acordo com Delizoicov (1982, p. 05), na educação problematizadora precisamos considerar os formandos como sujeitos da ação educativa, “[...] o que implica que a sua participação no processo deve se dar em todos os níveis, inclusive na definição conjunta do conteúdo programático”. No caso da formação docente, os professores devem participar de todo o processo de preparação e implementação das ações.

Observamos que, no trabalho de formação que estamos analisando, os procedimentos pedagógicos são construídos com a participação dos professores, visto que, durante os eventos, são reservados momentos para a avaliação do trabalho e proposição de novas temáticas ou questões problemas a serem inseridos na programação dos próximos eventos, considerando sempre as demandas emergentes, oriundas do contexto conjuntural da comunidade e/ou do contexto escolar.

Com o fim de contemplar as necessidades dos diversos sujeitos e grupos sociais envolvidos nas dinâmicas de formação, são criadas as condições pedagógicas para que os grupos possam se reunir a fim de refletir sobre o contexto sócio-político e/ou educacional em que ambos estão envolvidos, com o intuito de levantar as possíveis situações, que deverão ser problematizados e/ou abordados durante os processos de capacitação. Após esse levantamento, os professores socializam para o grupo os temas e/ou as situações problemas propostos para serem trabalhados nas próximas etapas do projeto de formação.

Com base no levantamento realizado pelos participantes, os coordenadores do projeto desenvolvem todo um estudo teórico e metodológico a fim de construir os procedimentos pedagógicos que serão utilizados nos próximos eventos. Nesse processo, há um cuidado pedagógico tanto na definição da metodologia quanto na escolha do referencial teórico utilizado no curso, pois aquela atividade deve possibilitar que os professores desenvolvam novas análises críticas sobre as questões levantadas e, utilizando-se do referencial teórico-metodológicos, possam construir novos saberes e novos projetos didáticos que propicie a transformação de suas práticas pedagógicas.

Os documentos da EFPT (2005, 2006, 2007), sobre o projeto de formação, demonstram que a maioria das questões levantadas pelos professores está voltada para os aspectos do planejamento político-pedagógico, da interdisciplinaridade, dos projetos didáticos e da gestão do currículo escolar. Supomos que essas demandas são oriundas dos novos desafios enfrentados pelos/as professores/as diante da necessidade de construir novas práticas pedagógicas voltadas para a realidade sociocultural dos alunos.

Obviamente, devido à participação dos professores na construção dos eixos temáticos a serem trabalhados durante a formação, o envolvimento nas atividades tornam-se mais intensos. Há, por essa razão, a possibilidade da construção de debates fecundos, tendo em vista que as situações problemas vivenciados pelos professores no contexto da escola norteavam as discussões e contribuía para a construção de novos saberes.

Os próprios docentes, mergulhados nos processos de reflexão crítica e nos debates sobre aquelas situações, encontravam os caminhos para a superação das dificuldades. Isto ocorria sem a necessidade de um indicativo ou direcionamento da coordenação do curso, o que demonstra a importância do trabalho de formação,

voltado para a investigação e a reflexão crítica da realidade, principalmente, quando ambas são construídas coletivamente, num ambiente em que os docentes sintam-se livres, numa situação confortável para expor os seus conhecimentos e suas impressões sobre os fatos.

A partir desse trabalho de acompanhamento das atividades formativas e da análise dos documentos do projeto de formação (EFPT, 2004, 2005), observamos que os processos de problematização desenvolveram-se em duas dimensões, caracterizadas a seguir.

#### ▪ **A problematização do contexto sócio-histórico e cultural**

As etapas de formação da EFPT, conforme o projeto do programa de formação (EFPT, 2005), foram construídas com o intuito de possibilitar uma maior compreensão do Semi-árido, portanto, as primeiras atividades de formação dedicaram-se à problematização das condições históricas, sociais, econômicas, culturais e ambientais da região com o objetivo de levar os professores a compreenderem como foram e são construídas as relações sociais e de poder naquele espaço e quais as influências desses processos sócio-históricos na construção dos contextos sociocultural e políticos e os seus reflexos nos processos educativos.

Foram momentos de releituras históricas e de desmistificação e reconstrução de significados sobre a história e a cultura da região. Neste sentido, buscou-se refletir sobre as questões: i) Como se deu a ocupação do Semi-árido? ii) Quais as relações de poder estabelecidas nestes espaços e quais as conseqüências políticas e sociais desses processos? iii) Como se deu a formação social? iv) Como se estruturou as classes ou grupos sociais? v) Como ocorreu a relação entre ser humano e meio ambiente? vi) Quais as conseqüências desse modelo de relações para a situação ambiental e econômica em que se encontram hoje? vii) Como se construiu os elementos culturais? viii) Quais as influências ideológicas? (EFPT, 2005).

Na perspectiva de avançar no processo de problematização da realidade, observamos que a EFPT utilizou-se de dinâmicas de grupos que levaram os professores a externar os seus sentimentos sobre a região, como forma de elucidar as imagens subjetivas construídas historicamente, que são muitas vezes

disseminadas na sala de aula através do currículo oculto. Através dessas dinâmicas verificamos que os docentes refletiram sobre suas histórias de vida, identificando os elementos significativos acerca do Semi-árido que temos e do Semi-árido que queremos. Os resultados desse trabalho foram expressos através de desenhos que foram socializados, em seguida, para o grupo, possibilitando um amplo debate sobre as imagens que os docentes têm sobre a região.

Constatamos, através desse trabalho, que a maioria dos professores tinha uma imagem do semi-árido associada aos aspectos negativos, conforme podemos verificar na síntese extraída do relatório do I Encontro de Educação para a convivência com o Semi-árido (EFPT, 2005):

- P01: Desenhou um sol forte e brilhante, demonstrando que muitas famílias sofrem com a falta d'água;
- P02: Desenhou vários mandacaru e urubus que significa seca e a resistência.
- P04: Desenhou uma região precária onde a terra é muito seca, onde até as crianças saem em busca d'água.
- P05: A família migrando de uma região seca para outra menos castigada;
- P06: A mulher com balde d'água na cabeça retratando as dificuldades domésticas;
- P07: Desenhou um sol quente, um solo quente e rachado pela temperatura e o sofrimento da mulher em busca d'água.
- P10: Desenhou um chão cheio de pedras, e a mulher em busca d'água.
- P11: Desenhou um solo muito quente e um pé de mandacaru simbolizando a resistência da região semi-árida.

Diante desse cenário, observamos que a EFPT desenvolveu uma ampla discussão sobre a realidade do Semi-árido, utilizando-se de vídeos, fotos e textos que mostraram aos professores os limites e as potencialidades geoambientais da região, conscientizando-os das alternativas existentes para a construção de estratégias de desenvolvimento sustentável, baseadas nos princípios da “convivência com o semi-árido” (EFPT, 2005). Além disso, foram apresentados aos docentes, os interesses políticos que envolvem esse processo de negação das potencialidades do sertão e de manutenção dessa situação de pobreza na região, decorrentes da falta de investimentos em tecnologias apropriadas, políticas públicas adaptadas e práticas educativas contextualizadas à realidade sociocultural do sertão (SILVA, 2006).

Esse processo de compreensão da realidade sócio-histórico-cultural do semi-árido foi importante para que os docentes visualizassem as possibilidades de

transformação da região e percebessem como as escolas podem contribuir para a construção de uma nova política de desenvolvimento sustentável voltada para a convivência com o semi-árido.

#### ▪ **A problematização das práticas pedagógicas**

Durante as atividades formativas, notamos que os professores foram instigados a desenvolver um olhar crítico sobre o contexto da escola. Primeiro, tentando identificar como o contexto sócio, político e econômico influenciam no cotidiano das práticas educativas; segundo, percebendo quais as concepções políticas e pedagógicas norteadoras das práticas docentes. Observamos que aqueles momentos foram significativos para a formação, pois os professores descobriram que, muitas vezes, eles não têm consciência do papel político desenvolvido em sala de aula, como também, compreenderam que participam de processos políticos de dominação e reprodução social sem ter clareza de tais procedimentos. (EFPT, 2005, 2006).

Os processos de problematização das práticas pedagógicas partem de “aspectos simples” do cotidiano das escolas para os aspectos mais complexos, possibilitando que os docentes construam uma compreensão mais ampla dos processos políticos e ideológicos que permeiam as práticas educativas. Ou seja, nos debates formativos buscava-se examinar o fazer docente em sala de aula, olhando para os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelos professores na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas, sem perder de vista que, naqueles procedimentos didáticos, estão presentes as concepções macro-políticas que influenciam e/ou norteiam às práticas docentes. Assim, as dinâmicas de problematização das práticas pedagógicas dos professores traziam, em sua essência, a intenção de levar os docentes e descobrirem-se como ser político, como sujeito capaz de impulsionar as transformações sociais nas comunidades. (EFPT, 2005, 2006).

O fato desses processos de problematização serem demonstrados, didaticamente, de forma separada não quer dizer que eles ocorram de forma dissociada, pelo contrário, não tem como se fazer uma discussão e/ou problematização das práticas pedagógicas sem utilizar-se dos elementos políticos e pedagógicos observados e analisados durante a problematização do contexto social.

São processos complementares e devem acontecer paralelamente. Dessa forma, os professores começam a perceber que a educação não é uma ação isolada, mas uma parte do todo social e que precisa estar integrada e em sintonia com as necessidades e as demandas sociais.

Percebemos, durante as observações, que através dos processos de problematização, os professores começavam a ampliar o seu olhar sobre a realidade vivida, tomando consciência de seu fazer pedagógico e dos elementos políticos que perpassam e/ou estão presentes em suas práticas. Neste sentido, Freire (2005, p. 82) afirma que,

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes [...] não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. (grifos do autor).

Através dos processos de reflexão crítica sobre o mundo vivido, os professores e os alunos passam a desenvolver um novo olhar sobre o sertão, não mais tendo como referências os velhos estereótipos e as narrativas ideologizadas, mas as novas verdades construídas a partir dos novos valores defendidos pela proposta de “convivência com o Semi-árido”.

Sendo assim, os processos formativos desenvolvidos com base na prática problematizadora, vão desenvolvendo, nos docentes, “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2005, p. 82). Além disso, essa formação problematizadora permite que os professores possam desenvolver uma nova forma de atuar, na qual se torna possível “pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (p. 82). Ressaltando a importância da formação problematizadora para construção da autonomia dos sujeitos, Freire (2005, p. 82) afirma que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

## **b) A dimensão dialógica da formação**

Uma proposta de educação que se quer democrática e emancipadora deve adotar procedimentos metodológicos, que possibilitem e/ou concretizem, no cotidiano das ações de formação, esses princípios políticos, ou melhor, a educação democrática deve ter o diálogo franco, aberto e democrático como elemento norteador de todo o processo de formação (EFPT, 2005).

De acordo com Braga (2006, p. 159),

[...] na relação dialógica do ensinar e aprender, professores e alunos ocupam, simultaneamente e sucessivamente, esses dois lugares, na medida em que, ao ensinar, se aprende, e aquele que aprende ensina. Humanos são eternamente inacabados, e, portanto históricos.

Dessa forma, os processos formativos, que tem o diálogo como eixo nortear dos processos teórico-metodológicos, buscam estabelecer novas relações entre formadores e formandos, possibilitando que ambos assumam papéis estratégicos na construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, Freire (2005) discute sobre a importância do diálogo autêntico, verdadeiro e fraterno como alternativa para a construção de uma educação democrática e emancipadora. Para ele:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...]. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. (p. 91).

No que se refere ainda à importância do diálogo na construção dos processos de ensino-aprendizagem, como também, nos processos de releitura crítica do mundo, Freire (1992, p. 117-118) afirma que:

O diálogo entre professoras e professores e alunos e alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles e elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.

Sendo assim, o diálogo deve se dá numa relação de respeito mútuo ao outro como ser humano, sujeito do conhecimento, e também, como pessoa que sabe que sabe, mas também tem consciência de que muito ainda precisa saber e tem o diálogo como um caminho para a construção coletiva desses novos conhecimentos.

Um processo de formação docente comprometido com a construção de novas práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento de um projeto-político contextualizado no Semi-árido, não pode furtar-se de assumir o compromisso político com o desenvolvimento de processos dialógicos, oportunizando que os professores compreendam e incorporem tais princípios no exercício das dinâmicas de formação. Para Delizoicov (1982, p.14),

[...] a concretização do diálogo [...] só poderá ocorrer no momento em que o professor se concebe como educador-educando, ou seja, como um educador que é também um educando na apreensão da realidade e na apreensão da visão da realidade que a comunidade possa ter. [...] um educando que através da ação educativa problematizadora irá apreender os aspectos ainda não decifrados da realidade por ele vivida, mas que é também educador na medida em que através do dialogo, descreve e relata para o professor, que por sua vez procura melhor apreendê-lo, para que em conjunto possam transformá-la.

Sendo assim, as relações dialógicas que permeiam as práticas formativas têm se configurando como momentos fecundos para a construção de novos saberes, tanto para os coordenadores do processo de formação quanto para os docentes em formação. Nessa caminhada, observamos que essa relação de dialogicidade tem se constituído em diferentes espaços e tempos de formação: há as relações dialógicas entre os formadores e os professores durante os espaços de discussões temáticas e as relações entre os docentes em formação durante os debates temáticos, as reflexões sobre as práticas educativas e nos momentos de socialização e troca de experiências construídas nas escolas do Semi-árido e partilhadas e compartilhadas nos espaços e nos tempos de formação.

Diante desse contexto, Delizoicov (1982, p.15), ressalta que,

O diálogo como está sendo colocado, não pode ser confundido como uma atitude demagógica [...] ele transcende o simples conversar com os alunos, ou o simples deixar que o aluno fale. Entendemos que não se limita apenas a situação "sala de aula", pelo contrário, ali ele deverá ser continuidade do diálogo iniciado com os "representantes da comunidade". (grifos do autor).

Na relação dialógica, a construção do saber e do conhecimento dar-se-á de forma coletiva e compartilhada em que “uns que ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam” (FREIRE, 1992, p. 112). Ou seja, a construção do saber deixa de ser um ato sofrido e árduo, para transformar-se num momento alegre, bonito e animado de compartilhamento de idéias e troca de experiências, por meio de um diálogo democrático, franco e fraterno. Então, é nesse clima fraterno, fecundo e saudável de troca, partilha, complementação, colaboração mútua e reflexão crítica sobre o mundo que devem ser desenvolvido os processos de formação docente.

Muitos educadores, imbuídos de uma visão autoritária, vêm os projetos formativos construídos através processos dialógicos com descrédito e/ou com preconceito. Diante disso, Freire (1992, p. 117-118) destaca que,

A relação dialógica [...] não anula, como as vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possível quando o pensamento crítico, inquieto, do educador e da educadora não feria a capacidade de criticamente também pensar e começar a pensar do educando.

Esse autor, ao analisar a importância do diálogo nos processos formativos, chama a atenção sobre a finalidade do diálogo na construção do conhecimento sobre a realidade. Para ele,

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias.  
O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para que melhor possa compreendê-lo, explicitá-lo, transformá-lo [...]. (FREIRE, 1975, p. 51).

Verificamos que, na formação docente desenvolvida pela EFPT no sertão piauiense, os formadores tentam consolidar novos espaços de formação nos quais os processos dialógicos permitam não só a troca de experiência e a construção de saberes teórico-metodológicos relacionadas ao saber-fazer, mas possibilitem também a implementação, a incorporação e a vivência de práticas pedagógicas e sociais que dialoguem com os princípios ético-políticos que alimentam e dão

sustentação aos debates políticos sobre a proposta de educação para convivência com o Semi-árido.

Em virtude dessa compreensão, a equipe pedagógica da EFPT vem construindo uma metodologia de trabalho, fundada na concepção freiriana, tendo o diálogo e a problematização como eixos norteadores dos processos formativos. Assim, durante os eventos de formação, são desencadeados vários processos de reflexão e análise das práticas culturais vivenciadas pelas pessoas da região, das experiências educativas desenvolvidas pelas escolas e das alternativas de convivência com o Semi-árido, construídas, ao longo dos anos, por várias organizações sociais. São também realizadas várias leituras sobre as teorias que fundamentam as práticas educativas progressistas e os autores que discutem sobre a teoria crítica do currículo e sobre os Estudos Culturais. Todo este processo vem sendo construído por meio de etapas complementares, que vão definindo os caminhos para a construção e consolidação de um projeto de educação para a convivência com o Semi-árido nos vários municípios (EFPT, 2005).

#### **3.2.1.4 A formação docente e sua estrutura operacional**

De acordo com os documentos da EFPT (2004, 2005) que orientam, no campo teórico-metodológico, o programa de formação docente, verificamos que esse trabalho de formação foi construído numa perspectiva continuada e processual, portanto, vem sendo desenvolvido em módulos, intercalados por etapas complementares, constituídas por momentos de experimentação e vivência prática, nos quais os professores vão desenvolver, nas escolas, os projetos e as idéias discutidas coletivamente nos eventos de formação.

Averiguamos também que sua estrutura curricular, além de estar em sintonia com os princípios político-pedagógicos do projeto, apresentados anteriormente, foi construída a partir de referenciais teórico-metodológicos que contemplassem 3 (três) fases de estudo: a) *o ato de conhecer a realidade* voltada para a reflexão crítica do contexto sócio-político e educacional; b) a intervenção sobre a realidade associada à construção de novos projetos educativos; e c) *a construção de projetos político-pedagógicos contextualizados no Semi-árido* voltados para a reformulação dos projetos político-pedagógicos para as escolas. Essa estrutura curricular está sistematizada no documento “Projeto de Educação para a convivência com o Semi-

árido: concepções e orientações metodológicas” (EFPT, 2005), conforme discutiremos em seguida:

### **a) O ato de conhecer a realidade**

A proposta de educação para a convivência com o Semi-árido se constitui por meio de um diálogo permanente com os elementos da cultura local e os saberes construídos pelas populações dessa região. Nesse sentido, os processos de formação de professores da região precisam desenvolver mecanismos que possibilitem uma maior interação dos/as professores/as com a realidade local. Portanto, o primeiro passo desenvolvido nesse processo tem sido o de possibilitar que os/as docentes possam compreender o espaço em que estão atuando. Compreender para além das questões tradicionalmente discutidas e dos elementos aparentemente evidentes.

Inicialmente, os professores foram provocados a conhecer o Semi-árido através de processos de investigação que possibilitassem a desmistificação de alguns estereótipos e verdades construídas com o intuito de potencializar um conjunto de ideologias que reforçou o processo de dominação e exclusão dos grupos populares nessa região. Portanto, além de compreender os aspectos geofísicos, sociais, culturais, políticos e econômicos, os docentes também aprofundaram a reflexão sobre os aspectos simbólicos que determinam à construção das subjetividades das pessoas, nas quais são estabelecidas as relações de poder e dominação.

Nesta fase, os docentes foram estimulados a realizarem uma análise crítica das propostas de educação desenvolvidas nas escolas do Semi-árido, com o propósito de levá-los a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, identificando elementos políticos e culturais que, muitas vezes, reforçam as compreensões equivocadas do Semi-árido, visto como lugar de fome, pobreza e miséria.

Esse trabalho de conhecer e reconhecer a realidade social, cultural, política, e histórica do Semi-árido tornou-se extremamente necessário e oportuno para que os educadores refletissem sobre o tipo de educação e de escola se quer construir, como também, discutissem sobre o perfil dos professores que precisam ser formados para atuar na perspectiva da educação para a convivência com o Semi-árido.

Segundo Freire (1992, p. 81),

[...] o professor só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o que ensina [...] na medida em que se apropria dele, em que apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. [...] ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.

Contudo, formar os professores para desenvolver uma educação contextualizada no Semi-árido que valorize, respeite e ressignifique a cultura das comunidades passa, prioritariamente, pela necessidade de levar esses professores a conhecer de forma mais aprofundada esse espaço, no qual encontramos histórias, culturas e vidas, muitas vezes, permeadas de contradições, de disputas e explorações, que precisam ser compreendidas e elucidadas para compreensão de seus processos históricos e os contextos atuais. Entendemos que, através desses processos de reflexão e compreensão crítica dos aspectos sócio-políticos e culturais da região, será possível desenvolver projetos educativos emancipadores.

#### **b) A intervenção sobre a realidade**

Na segunda fase, os professores foram instigados, durante os eventos de formação, para elaborarem projetos didáticos voltados para a realidade do seu município e/ou de sua escola com o intuito de superar as situações problemas identificadas na fase anterior (o ato de conhecer a realidade). Nesse caso, os docentes foram desafiados a desenvolverem não só o olhar crítico sobre o contexto local, mas também a construir novas habilidades e competências no campo da construção de projetos educativos que fossem capazes de transformar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas a fim de contribuir com a formação crítica e cidadã dos jovens da região.

Conforme observamos nas atividades de formação, as ações de intervenção desenvolvidas pelos professores foram construídas com base na pedagogia de projetos, devido às possibilidades oferecidas por essa metodologia de trabalho para construção de novas práticas pedagógicas que dinamizassem o cotidiano das escolas. Com a pedagogia de projetos tornou-se possível criar as alternativas de intervenção nas comunidades, nas quais os professores/as e os/as alunas

pudessem, juntamente com as famílias e as organizações sociais, fazer um diagnóstico para identificar as potencialidades e os limites que estão presentes na vida da comunidade.

Esses projetos de intervenção desenvolvidos pelas escolas, em parceria com a comunidade, são elementos de discussão e análise nos processos de formação, visto que a partir dessas experiências novos saberes pedagógicos foram construídos para auxiliar os docentes na redefinição política do trabalho. A partir das experiências vivenciadas pelos professores tornou-se possível aprofundar a reflexão sobre o novo projeto de educação que se pretende construir no Semi-árido e fazer as discussões teóricas sobre os princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam as práticas educativas transformadoras. Nesse caso, as discussões teóricas, desenvolvidas nos eventos de formação, possibilitaram que os professores compreendessem melhor os fenômenos práticos, assim como, contribuíram para redefinir as linhas de ação do trabalho pedagógico das escolas.

### **c) A construção de projetos político-pedagógicos contextualizados no Semi-árido**

Na última fase, verificamos que as discussões e análises desenvolvidas pelos professores sobre os princípios que fundamentam a proposta da educação contextualizada no Semi-árido, foram significativas para o processo de (re)construção das novas propostas político-pedagógicas das escolas nos municípios.

O trabalho desenvolvido pelos professores tem contribuído na construção de um conjunto de saberes, no campo político pedagógico, que vem despertando nesses docentes e em alguns gestores públicos o desejo de repensar as políticas educacionais desenvolvidas nos municípios do Semi-árido. Para tanto, estes profissionais vem se desafiando a dedicarem-se aos processos de sistematização e gestão desses conhecimentos, garantindo que eles possam ser incorporados às dinâmicas de gestão das políticas públicas de educação desenvolvidas no município.

Verificamos que, em alguns municípios, foram realizadas conferências municipais de educação e encontros pedagógicos para se discutir com a comunidade e os profissionais da educação sobre a importância de (re)construir os

planos municipais de educação e os projetos políticos pedagógicos das escolas, adequando-os as discussões construídas nos eventos de formação desenvolvidos pela Escola de Formação Paulo de Tarso.

Nesse sentido, observamos que os processos de capacitação desenvolvidos pelo Projeto de Educação para a Convivência com o Semi-árido não se limitou às atividades didático-pedagógicas. Buscam também criar momentos para aprofundar os debates sobre a gestão e a proposição das políticas públicas na área da educação que fomentem novas ações voltadas para a convivência com o sertão e para o desenvolvimento sustentável.

Constatamos também que os debates ocorridos entre os professores e as organizações sociais envolvidas nesse trabalho possibilitaram uma inquietação nesses municípios em torno da idéia de repensar os instrumentos legais que definem os rumos da educação. Por esse motivo, vários gestores públicos têm realizado conferências e encontros para rediscutir os planos municipais de educação e os projetos políticos pedagógicos das escolas, no sentido de adaptá-los às novas propostas pedagógicas voltadas para a convivência com o Semi-árido, propostas estas que estão sendo construídas cotidianamente pelos sujeitos sociais que atuam nas escolas.

As experiências vivenciadas pelos/as professores/as vão dando corpo e alma a esse novo jeito de fazer educação, que prima pela formação humana das pessoas e busca despertar nos educadores/as e educandos/as novas subjetividades voltadas para o cuidado com o ser humano e com o mundo. Notamos, então, que as experiências de educação construídas pelas comunidades no Semi-árido apresentam-se como um novo jeito de fazer educação no Brasil, pois assumem o compromisso de dialogar com a diversidade cultural que permeia o cotidiano dos municípios, favorecendo a construção de novos referenciais éticos que orientem a convivência coletiva e harmoniosa das pessoas.

No capítulo seguinte, aprofundaremos o olhar crítico sobre as práticas formativas desenvolvidas pela EFPT na perspectiva de identificar os avanços alcançados no campo da contextualização, da valorização dos saberes docentes e da incorporação da cultural local ao currículo dos processos formativos, como também, os desafios que precisam ser superados. Neste caso, utilizaremos os depoimentos e as análises desenvolvidas pelos professores interlocutores da pesquisa como elementos norteadores de nossas reflexões.

## **CAPÍTULO IV**

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE: PERSPECTIVAS ATUAIS**

Neste capítulo, analisamos os processos de formação docente desenvolvidos pela Escola de Formação Paulo de Tarso, através do Projeto de Educação Contextualizada no Semi-árido, executado em 10 municípios piauiense, indicados no Capítulo II. Para tanto, utilizamos os dados coletados junto aos interlocutores da pesquisa, como também através das observações que fizemos durante as atividades de formação.

Sendo assim, as reflexões que apresentamos, neste capítulo, apontam as inovações identificadas no projeto de formação com relação à construção dos saberes docente, aos espaços/tempos dedicados à troca de experiências e à reflexão crítica das práticas docentes, assim como, com relação aos diálogos problematizadores desenvolvidos sobre o contexto sócio-político e cultural do Semi-árido, tendo os saberes e os valores locais como elementos norteadores das práticas de formação.

#### **4.1 A Formação continuada no Semi-árido e as possibilidades de contextualização dos processos formativos**

Conforme exposto no Capítulo I, os debates contemporâneos acerca da formação de professores, apontam para a necessidade da superação dos modelos de formação vinculados aos paradigmas da racionalidade técnica, assim como, a emergência de novas políticas de formação docente críticas e emancipatórias voltadas para o reconhecimento dos professores como sujeitos históricos, portanto,

produto e produtor das relações socioculturais e políticas estabelecidas na sociedade. Nesse caso, as políticas de formação que emergem desse cenário estão voltadas para o respeito às dinâmicas sociais, bem como, para “o compromisso político daqueles que foram silenciados e excluídos na organização hierárquica do conhecimento na escola moderna” (NASCIMENTO; MACEDO, 2005, p. 180).

Entretanto, observamos que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) e Brzezinski (1996), o campo da formação docente vivencia um processo de intensa disputa entre as concepções associadas à racionalidade prática, que defende os ideais neoliberais. Por outro lado, as concepções críticas e progressistas apontam para necessidade de construirmos uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma educação plural, aberta à diversidade sociocultural e política, assim como, voltada para o reconhecimento e a valorização dos saberes produzidos pelos diversos grupos sociais que ajudam a construir a sociedade brasileira.

Segundo Nascimento e Macedo (2005), os projetos de formação, construídos na perspectiva teórico-metodológica da racionalidade neopositivista, reduzem a “compreensão do homem e da realidade a uma lógica linear, dura, rígida e cartesiana, resumindo-se, fundamentalmente, as concepções pedagógicas e curriculares diretivas sobre o que e como ensinar” (p. 173), resultando, portando, na negação das experiências dos professores, dos seus saberes culturais. Sendo assim, as vivências cotidianas de alunos e professores “vêm sendo ocultadas e desperdiçadas, ao tempo em que uma epistemologia descontextualizada, de inspiração neopositivista supostamente mais ‘autorizada’ e ‘legitimada’ vai sendo instituída” (p. 173).

Diante desse contexto, observamos que as mudanças ocorridas, tanto no campo da formação docente quanto nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas, são decorrentes dos movimentos constantes dos grupos sociais que tiveram, historicamente, seus saberes, suas culturas e suas histórias negadas e/ou ignorados no contexto das políticas educacionais e no cotidiano das escolas. Ou seja, os docentes estão reivindicando a construção de uma formação que contemple a diversidade de conhecimentos e saberes com o intuito de prepará-los para desenvolverem uma educação intercultural (CANDAUI, 2002). Nesse caso, torna-se necessário compreender a formação docente como um processo complexo, visto que, segundo Nascimento e Macedo (2005, p. 173-174),

Tratar do tema da formação de professores assumindo um pensamento pedagógico complexo significa assunção de novas vozes, novos sentidos críticos, que vão sendo 'construídos/inventados' pelo diálogo nos contextos e cenários tidos como pós-modernos. [...]. Um pensamento que considera os sujeitos e suas experiências outrora ocultadas, desperdiçadas, a exemplo das vozes dos sujeitos culturais, buscando assim favorecer novas dialogias, instituindo novas comunidades de sentidos para uma melhor compreensão dos desafios relativos à temática da formação de professores.

Nesse caso, os projetos de formação docente, ao invés de se reduzirem ao processo de transmissão dos conhecimentos científicos, apresentam-se como espaço de problematização desses conhecimentos construídos, como verdades absolutas, pelo pensamento científico moderno, no sentido de estabelecer relações dialógicas com os conhecimentos e saberes produzidos pelos vários grupos sociais, evidenciando um conjunto de saberes negados e/ou ocultados pela ciência, possibilitando esse diálogo fecundo entre-saberes, assim como, sua (re)significação. Assim, os espaços de formação devem ser utilizados para a transformação dos vários conhecimentos em saberes-emancipatórios capazes de contribuir para que alunos e professores libertem-se das amarras político-ideológicas construídas pelo pensamento dominante e hegemônico na educação e na sociedade.

Em se tratando especificamente do Semi-árido brasileiro, os processos de formação docente, desenvolvidos na perspectiva contextualizada, constituem-se em espaços estratégicos para a reflexão crítica dos saberes e da cultura dos sertanejos, evidenciando as riquezas e as belezas que historicamente vinham sendo ignoradas pelos processos educativos desenvolvidos nas escolas, assim como, pelos cursos de formação docente, visto que a maioria dos docentes evidencia, em seus depoimentos, o desconhecimento dos aspectos sociocultural da região, o que pode ser verificado nas falas dos professores interlocutores da pesquisa:

[...] nem sabia na verdade o que se tratava essa questão de contextualização no Semi-árido. Eu acho que era uma coisa nova para todo mundo, pois apesar de morar no Semi-árido, na região semi-árida, mas a gente não tinha o conhecimento bem amplo, bem específico, do que seria essa realidade. O que seria o Semi-árido. Então fui convidada para participar da segunda capacitação e fiquei muito feliz por isso, até porque quando a gente conhece a gente começa a valorizar mais. E saber das potencialidades que existe na região Semi-árido e que não era conhecida por a gente. E esse trabalho da escola de formação é um trabalho muito bom que tem nos enriquecido muito com várias informações de que a gente não tinha conhecimento. Sabia que existia mas que não valorizava. (P02).

[...] a princípio, era aquela idéia mesmo de que o Semi-árido era seco, fome e que a gente até se envergonhava mesmo quando se falava é nordestino, é do Semi-árido. Quando a gente passa a discutir as novas idéias e ter essa

nova visão é que a gente vê que na verdade o nosso Semi-árido é muito mais do que isso [...] tem toda uma riqueza que nos dá assim um suporte para a gente ser mais a gente, nos encoraja e isso contribuiu bastante para a mudança de comportamento, de atitude em relação, principalmente, ao nosso município. (P08).

[...] antes, como eu já falei, a gente tinha uma visão do Semi-árido e agora nós temos outra. Tenho certeza que cada um que está vindo ao encontro da formação já tem outra visão e tem contribuído muito no município. (P03).

Porque até então a gente mora aqui, que vive aqui, que tem uma diversidade enorme aqui, principalmente, no município de Ipiranga, a questão de frutas, de legumes, mas a gente não valorizava tanto, depois que a gente passou a participar desses encontros a gente levou isso para as escolas. Então isso contribui: valorizar o que você tem, viver com o que você tem. (P05).

As pessoas já não sonhavam mais, já não almejam mais, já não têm perspectiva de melhoria e com essas discussões que aconteceram a partir da Paulo de Tarso, a partir desses encontros que a gente teve com os jovens da roça, com os professores que trabalham na zona rural, partindo dessa pauta, a gente começa a perceber que as coisas estão tomando um rumo diferente, que as pessoas estão começando a pensar diferente, a conseguir ver diferente e a sonhar com um futuro melhor e a construir, que é o mais importante, esse futuro. (P11).

Observamos que esse depoimento traz duas questões relevantes para serem analisadas: primeiro, torna evidente a distância que existe entre os processos educativos, desenvolvidos nas escolas e o cotidiano dos alunos, pois, apesar dos docentes terem estudado vários anos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, eles confessam não conhecer a realidade onde vivem e não compreender os aspectos sócio-políticos que são vivenciados em suas comunidades; segundo, a visão de Semi-árido disseminada nesses cursos de formação são aquelas associadas à fome e a pobreza como forma de reforçar no imaginário da população uma espécie de “cultura da incapacidade” e/ou “cultura da dependência” que consolida as relações de submissão política e econômica da população aos grupos políticos conservadores que se fortaleceram na região através de seus projetos políticos assistencialistas e paternalistas.

Verificamos, ainda, no depoimento de P11 que esse desconhecimento de sua história e de suas potencialidades distancia as pessoas dos seus sonhos. Daí a importância desse trabalho de formação voltado para compreensão crítica dessa realidade, pois através dele tanto os professores quanto aos alunos poderão descobrir-se como sujeito histórico-cultural e reencontrar-se com os seus sonhos e utopias. Nesse caso, a formação contextualizada, desenvolvida numa perspectiva crítica, tem a capacidade de despertar nas pessoas novas formas de vê o mundo e,

principalmente, sua capacidade de descobrir-se como ser mais, que pode sonhar e lutar pela construção de um mundo melhor (FREIRE, 1996).

Diante desse contexto, verificamos que um dos maiores desafios no campo da formação docente no Semi-árido refere-se à construção de um projeto que considere os professores como intelectuais críticos e criativos, que produzem conhecimentos e saberes, tendo o contexto sócio-cultural e político dos professores e dos alunos como ponto de partida e de chegada dos processos educativos (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1992). Assim, os processos de formação precisam reconhecer os valores e os saberes produzidos historicamente pelos alunos e professores em suas vivências e convivências com o Semi-árido, utilizando-os enquanto instrumentos fundamentais para a construção de um olhar crítico sobre os aspectos políticos e as ideologias que permeiam as práticas educativas e culturais construídas na região e os processos de dominação que são estabelecidos a partir delas.

Desse modo, esses novos modelos de formação devem superar aqueles historicamente construídos, no Semi-árido, a partir das narrativas próprias do paradigma moderno, constituídas de representações e verdades “[...] que se impõem aos homens e mulheres independentes dos seus desejos, vontades, necessidades, das suas experiências, das suas lutas históricas e culturais, definindo, assim, modelos autoritários de sociedades” (NASCIMENTO; MACEDO, 2005, p. 174).

Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos por Lima (2006), Martins (2006) e Silva (2003), sobre os projetos de educação contextualizados no Semi-árido, alertam para a necessidade das políticas de formação docente serem contextualizadas, considerando os saberes sociais e culturais das comunidades, as potencialidades e os saberes dos professores e as necessidades político-pedagógicas das escolas, pois, como ressaltam Nascimento e Macedo (2005, p. 174),

[...] a formação docente está implicada numa diversidade de sentidos epistemológicos, podendo, portanto, ser representada a partir de diversas experiências, saberes e conhecimento, de várias perspectivas culturais, não se limitando, exclusivamente, a um discurso único, linear e metafísico, como imaginavam os teóricos positivistas neoconservadores.

Surge então a necessidade dos projetos de formação docente desenvolvidos no Semi-árido brasileiro serem contextualizados, possibilitando o reconhecimento

dos saberes socioculturais das pessoas e a construção de diálogos fecundos entre esses saberes e os conhecimentos científicos abordados no contexto das práticas educativas. Os processos de formação contextualizados têm como desafio construir novos saberes docentes dirigidos para o desenvolvimento de mediações lingüístico-cultural que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de transposição didática em que haja uma interação/complementação/problematização entre os conhecimentos científicos e os saberes socioculturais produzidos pelos alunos no contexto do Semi-árido. Para Figueiredo (2006, p. 97),

Contextualizar por sua vez significa prover de contexto, integrar (algo) num contexto. Contexto é a interação de circunstancia que acompanha um fato ou uma situação; [...] contextualização se traduz pelo processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido dos educando, sendo ele próprio, este mundo, o contexto de aprendizagem.

Por essa razão, o processo de contextualização das práticas de formação continuada de professores está associado ao entrelaçamento dos debates teórico-práticos com os costumes, os valores, os saberes, as linguagens das pessoas que vivem no sertão, possibilitando um diálogo entre os saberes da teoria com os saberes da prática social, que ajudem os docentes a compreenderem e aprenderem com as experiências de vida dos sertanejos.

O ato de contextualizar as práticas formativas no Semi-árido requer que se reconheça a importância do cotidiano e do contexto local, percebendo como os conhecimentos e os saberes dos alunos e dos professores são construídos e/ou gerados dentro dessa realidade constituída de diversidades, contradições e significação. Ou seja, as reflexões teóricas desenvolvidas nos eventos de formação devem se voltar para a resolução dos problemas vivenciados no cotidiano das escolas, tendo os desejos e sonhos das comunidades como instrumento norteador do processo de reconstrução das práticas educativas.

O trabalho de formação voltado para a contextualização dos debates político-pedagógicos deve ser construído tendo como referência concepções teórico-metodológicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento, a problematização dos saberes sociais e culturais produzidos e/ou utilizados pelos professores e alunos durante as ações educativas e a criticidade e a criatividade necessária à reconstrução e a ressignificação desses saberes, tornando as práticas

educativas desenvolvidas nas escolas do sertão comprometidas com a emancipação humana (FREIRE, 1992).

A formação continuada de professores, contextualizada no Semi-árido, dialoga com as concepções de formação crítica, discutidas por Nascimento e Macedo (2005), que compreendem os docentes na sua condição ser humano e em sua complexidade e totalidade. Para tanto, os autores defendem,

[...] a emergência de uma política do pensar epistemológico, de uma epistemologia-pedagógica contextualizada-complexa, que assume o sujeito como ator-autor do conhecimento. Ou seja, uma política que tensione a abordagem do discurso único, homogêneo, das macro-políticas da reforma do ensino e das grandes narrativas do conhecimento moderno, e que possa instituir outros significados e realidades de formação, resultantes das interações dos atores socioculturais, e aqui me refiro especialmente, aos professores no cotidiano da vida, nas escolas e nas demais situações e estruturas sociais. (p. 174).

Trata-se de uma política de formação que reconhece o docente como sujeito histórico-social, portador de um conjunto de saberes que podem ser problematizado, possibilitando a construção de um conhecimento global e complexo do Semi-árido e das suas práticas educativas, assim como, o desenvolvimento de novos saberes político-pedagógicos direcionados para a compreensão/necessidade da inter-relação entre os saberes culturais, constituído de símbolos e significados políticos, e os conhecimentos científicos construídos/discutidos no contexto das práticas educativas.

Nesse caso, construir novas práticas educativas contextualizadas no Semi-árido exige que se tenha um olhar plural e diversificado sobre as possibilidades da educação, assim como, sobre a diversidade cultural que permeiam as escolas do sertão. Ou melhor, os professores precisam compreender a escola como esse espaço de encontro da diversidade cultural e de saberes, um espaço de troca, de diálogo, de problematização, de complementação e de construção de novos valores, conhecimentos e saberes, sem, com isso, negar quaisquer saberes e/ou conhecimentos trazidos pelos alunos do “saber de experiência”.

A formação contextualizada no Semi-árido tem possibilitado que os professores assumam o desafio de lutar pelo “inédito viável”, enquanto possibilidade de construção de uma sociedade mais harmônica, solidária e justa. Para Freitas (2005, p. 06),

[...] o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

Desse modo, a formação contextualizada, desenvolvida no Semi-árido, está voltada para a transformação social, utilizando-se da reflexão crítica da realidade como mecanismo de identificação dos problemas e das potencialidades da escola e da comunidade, assim como, de construção dos caminhos que possibilitem o desenvolvimento de práticas educativas que desenvolvam a consciência crítica dos jovens. Ou seja, esse projeto de formação docente está voltado para o desenvolvimento do olhar crítico dos professores, principalmente, com relação aos aspectos sócio-históricos e culturais do Semi-árido, como demonstraram os interlocutores da pesquisa:

[...] essa formação que aconteceu para nós professores foi de grande importância, principalmente, nessa questão realmente do despertar, do enxergar, do vê essa necessidade de se trabalhar, de se conhecer o chão em que se pisa, em se descobrir essas potencialidade existente na região em que você mora e que muitas não se sabia, não se enxergava e estava bem ali a sua frente a olhos vistos, mas não se via. [...]. Na verdade foi quem subsidiou realmente todo o meu trabalho, até mesmo na questão de materiais, reforços mesmo para desenvolver esse trabalho na minha localidade. (P04).

[...] esse trabalho de formação da Escola Paulo de Tarso só veio contribuir para que a gente acordasse para uma realidade que a gente vive, principalmente, a questão na sala de aula. A gente já vê hoje a preocupação do professor de pegar contextualizar, pegar os conteúdos, as vivências do Semi-árido e trazer para a sala de aula. A gente chega nas escolas e a gente já vê esses trabalhos sendo desenvolvidos, então eu acho que essa formação contribuiu demais para o nosso professores levar para a sala de aula tudo que a gente aprendeu, que a gente vivenciou nessa formação. (P05).

O trabalho de formação tem sido assim muito válido no sentido de que os professores passaram a ter uma visão mais clara do que é o Semi-árido [...]. Então a gente viu assim que veio, até mesmo, mostrar pra gente, fazer a gente acordar sobre a nossa realidade. Porque até então, até parece que a gente sabia, vivia, convivia, mas estávamos despertando para essa nossa história, pra nossa realidade verdadeira e que nós precisamos dar mais valor e que isso veio despertar para essa nossa visão, [...] também vem fazer com que a gente viva mais acreditando que a gente pode e que a gente tem potencialidade no nosso município que dá para a gente sobreviver aqui na nossa região. (P07).

Verificamos, a partir dos depoimentos, que essa formação continuada voltou-se para a reflexão crítica sobre a realidade do Semi-árido, contribuindo para que os docentes, não apenas compreendam os seus aspectos sócio-políticos e culturais, mas também, desenvolvam um novo olhar sobre a região e sobre o papel da educação nesse contexto capaz de possibilitar a elaboração de projetos educativos que preparem e incentivem os alunos a construírem novos projetos de vida.

Observamos, portanto, que a visão que os docentes tinham sobre o Semi-árido estava associada à imagem negativa, demonstrada na Figura 04, no entanto, com esse trabalho de análise crítica os professores construíram uma nova visão sobre a região dirigida para o reconhecimento de suas potencialidades e riquezas, como é demonstrando na Figura 05:

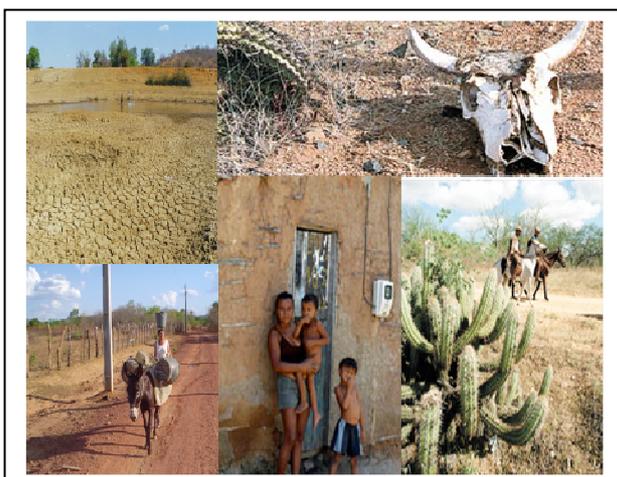


Figura 04: Visão negativa do Semi-árido  
Fonte: Arquivos do próprio autor



Figura 05: Nova visão sobre o Semi-árido  
Fonte: Arquivos da EFPT

De acordo com Freire (2005), esse processo de reflexão crítica sobre a realidade sócio-cultural apresenta-se como um momento estratégico para que os professores possam formar-se numa perspectiva crítica, construindo uma “visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens” (p. 108).

Esse trabalho de problematização sobre a imagem do semi-árido, desenvolvido pela EFPT, teve a finalidade de levar os professores a conhecerem melhor a região onde vivem, redescobrimo suas potencialidades e alternativas de desenvolvimento sustentável através do aproveitando das riquezas sócio-ambientais, culturais e econômicas do Semi-árido (EFPT, 2005). Esses aspectos

tornaram-se evidentes durante as observações, assim como, são reafirmados por alguns dos nossos interlocutores:

[...] eu me lembro do primeiro encontro que eu fui que pediram para desenhar como a gente via a nossa região e a primeira imagem que eu tive foi: sol muito quente, aqueles mandacarus, aquele chão rachado, seca. A partir daí foi feito um debate onde se mostrou um vídeo que veio mostrar para a gente as nossas riquezas. Eu voltei assim com outra mentalidade e que hoje quando eu falo de nordeste, de Piauí e de Inhuma é assim totalmente diferente da imagem que eu tinha digamos assim a uns dois ou três anos atrás. Porque em minha mente era uma terra pobre e hoje eu passo a ver com outros olhos, eu vejo que a nossa terra é muito rica [...]. Então foram muito válidos esses encontros, sinceramente quero ser muito grata a Escola por ter despertado isso, por ter mostrado para a gente os nossos valores, a nossa cultura, tanto que é rico e até então parece que a gente estava sem perceber. (P07).

[...] com esse trabalho o que foi que eu percebi que o Semi-árido não é só o chão rachado, mas que tem suas riquezas agora elas precisam ser valorizadas, elas precisam ser mais redimensionadas. A gente precisa ter mais trabalhos voltados para essa realidade. (P10).

[...] na primeira vez que a gente foi no encontro, uma menina dizia que quando fala de Semi-árido ela só lembrava de mulher com lata d'água na cabeça e chão rachado, então a partir desses experiências com pessoas que tinham outra visão do Semi-árido mostrou as belezas, as riquezas que nós temos, [...] e que muitas vezes a gente não dá a devida importância. Até por que não foi passado para a gente que isso é importante. A beleza de um pé de caju, a beleza de vê uma pessoa idosa contando sua experiência de vida. Então a gente só vê o que a maioria das pessoas mostra, é a fome, é a seca, e foi através desses momentos que a gente pode mudar o nosso pensamento, olhar com outros olhos que é o olho da nossa realidade, do que a gente vê na rua quando eu passo aqui na praça, o que é que eu to vendo quando eu visito alguém na comunidade [...]. As experiências foram válidas por isso porque a gente voltou, a gente podia tá numa reunião mas a gente voltou lá para nossa realidade mesmo, para o que acontece com a gente no nosso dia-a-dia. (P09).

Esse trabalho de reconhecimento da realidade do Semi-árido, dos seus limites e de suas potencialidades possibilitou a valorização da região, assim como, a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social, visto que, como muitas vezes foi enfatizado pelos docentes, “ninguém valoriza e/ou gosta daquilo que não conhece”. Sendo assim, o reconhecimento do sertão como espaço de “possibilidades” foi o primeiro passo para o desenvolvimento de diversas ações educativas voltadas para as mudanças sócio-educativas nas escolas.

No entanto, esse trabalho de ressignificação<sup>7</sup> das imagens negativas que os professores tinham sobre o Semi-árido não foi fácil devido a resistência e o

---

<sup>7</sup> O termo ressignificação está associado ao processo de construção de novos sentidos e significados sobre a realidade do Semi-árido.

preconceito que os docentes, e os próprios gestores públicos, tinham sobre o seu próprio lugar. Aspectos que são ilustrados pelos depoimentos dos docentes:

No começo, podemos observar que houve resistência, de não dar muita importância, mas após outros encontros a gente já notou uns passos positivos em relação a aceitação dos professores. (P12).

[...] tudo que é de novo, na verdade, ele causa assim um impacto, uma transformação, é assim diferente para a gente aceitar determinadas coisas. Mas como é uma coisa do seu cotidiano é uma vivência sua no Semi-árido e também como a gente já é professor são metodologias que não estão tão distantes da nossa realidade. (P02).

Antes a gente tinha uma visão que se a gente fosse contextualizar a educação que poderia prejudicar os estudantes porque não ia passar numa prova, num teste do vestibular ou um concurso e ele ia ser prejudicado por causa disso e não é verdade. Hoje a gente tem essa visão vem diferente (P01).

Se analisarmos a atitude de resistência, a partir das idéias de Freire (2005), perceberemos que esse comportamento é inerente a grupos sociais que vivem sob profundos processos de dominação. Para o autor,

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2005, p. 56).

Percebemos que esse processo de dominação descrito pelo autor retrata bem a realidade vivenciada pela maioria das famílias do Semi-árido que, de tanto ouvirem os discursos que nega sua cultura e sua capacidade como ser humano, adentrou-se numa crise de identidade que as impedem de visualizar os caminhos e/ou as possibilidades de construção de uma nova vida. Neste caso, segundo Freire (2005, p. 57) “a força mágica do opressor” consegue neutralizar e dominar o sujeito oprimido pelo poder da negação de sua condição de ser humano, de ser sujeito, de ser gente. É importante lembrar que muitos professores também estão inseridos nesse processo de dominação e, portanto, não acreditam nas possibilidades de transformação dessas condições de opressão.

Diante desse cenário, os coordenadores do projeto de formação desenvolveram uma metodologia de trabalho voltada para comunicação dialógica e problematizadora com o fim de possibilitar que os educadores se descobrissem

como sujeitos e desenvolvessem suas capacidades de “ser mais”. Através da comunicação dialógica, os educadores foram conduzidos ao processo de problematização da realidade do Semi-árido, identificando as “situações limites” e os caminhos alternativos para se alcançar o “inédito viável” (FREIRE, 2005).

Os processos de problematização acerca das “situações-limites” possibilitaram o desvelamento das possibilidades de transformação do Semi-árido, fazendo com que os professores superassem a consciência ingênua que as impediam de visualizar os caminhos do “inédito viável”, portanto, o trabalho de reflexão crítica sobre as situações-problemas vivenciadas pelos docentes e seus alunos transformou as condições de inviabilidade da região numa possibilidade de luta em busca do “inédito viável”. Esse processo de desvelamento do sertão e de superação da consciência ingênua à consciência crítica torna-se evidente no relato dos professores:

[...] no primeiro momento que a gente esteve na capacitação que pediram para desenhar o Semi-árido, cada um desenhou um Semi-árido morto, um Semi-árido só com cactos. Eu não esqueço nunca desse primeiro encontro. E hoje se pedir para desenhar o nosso Semi-árido a visão vai ser totalmente diferente. E o que a gente vê também no município com os professores é isso aí com outros olhos. Essa visão de hoje é que é um lugar bom para se viver só precisa viver adaptando o que realmente é adaptável ao Semi-árido. (P03). (Grifos nossos)

Esse trabalho foi bastante interessante porque foi [...] nos instigando a vê mais essa questão do Semi-árido, pra gente vê mais essa questão da educação contextualizada voltada para atender as realidades que nossos alunos estão inseridos. Então [...] desde esse primeiro trabalho que eu participei que eu fiquei apaixonada pelo Semi-árido, fiquei apaixonada por esse trabalho enfatizando a educação contextualizada. (P10). (Grifos nossos)

[...] a gente estava adormecido e com isso a gente vai acordando e já tem sido feito um trabalho belíssimo aqui nas escolas a respeito da questão do Semi-árido. Das riquezas, das potencialidades que a gente tem e também a conscientização, que eu acho mais interessante, é que hoje até nossos professores já estão consciente, já estão levando para a sala de aula a necessidade do nosso povo aqui não se destacar para outras localidade, porque a gente tem com quer sobreviver aqui na nossa, muitas é porque a gente não procura essa sobrevivência, vai buscar lá fora. Então hoje a gente já está trabalhando essa questão. Muitas vezes a gente chega numa sala de aula da zona rural pra conversar com o aluno e ele a que eu não vou mais estudar porque na zona rural a gente não arranja emprego. Ai a gente já vai naquela de explicar para ele que o homem do campo tem que ter um conhecimento para trabalhar bem, então tudo isso aí a gente despertou mais através da Escola de Formação Paulo de Tarso. Desses encontros porque chamou muito a atenção da gente do que a gente tem mas não valoriza, valorizava mais o que o outro tinha e não o que a gente tem aqui. (P05). (Grifos nossos).

Os depoimentos ilustram bem como o referencial teórico-metodológico utilizado nos eventos de formação contribuiu no processo de transformação da visão dos professores sobre a realidade, assim como, demonstram a importância da formação contextualizada para o desenvolvimento da visão crítica dos docentes sobre o mundo.

Freire (1979) enfatiza que esse processo de superação das “situações-limites” e conquista do “inédito-viável” tornar-se-á possível na medida em os sujeitos forem capazes de desenvolverem, coletivamente, o plano do querer, do refletir e do agir. Para o autor,

A reflexão em torno desses três movimentos auxilia a vislumbrar a possibilidade de construir o inédito-viável como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado. (FREIRE, 1979, p.30).

Sendo assim, observamos que o trabalho político desenvolvido pela EFPT possibilitou não só a desconstrução das verdades distorcidas produzidas sobre o Semi-árido, mas favoreceu o desenvolvimento de um projeto estratégico de formação e intervenção que despertou nos professores uma visão crítica sobre as “situações-limites” capaz de convencê-los da importância de assumir uma luta coletiva em defesa de uma educação crítica e emancipadora que fosse capaz de construir uma nova cultura política na região voltada para o princípio da convivência, como podemos observar nos depoimentos dos professores, extraídos do diário de campo:

- P01: No município de Colônia do Piauí estamos desenvolvendo um projeto na Escola Estadual sobre a preservação da água, no qual os alunos do ensino médio estão realizando peças teatrais e campanhas educativas nas comunidades conscientizando as famílias sobre a importância de se preservar a água no semi-árido.
- P05: Em Ipiranga, a escola municipal da comunidade de Jardins fez uma parceria com a associação comunitária e está realizando um projeto de revitalização do Riacho do Frade. Durante esse trabalho, a escola mobilizou os alunos e as famílias e realizaram mutirões para a limpeza e a arborização das margens do riacho.
- P03: Nós da comunidade de Buriti do Rei, no município de Oeiras, estamos realizando um projeto com todos os alunos do ensino

fundamental voltado para o resgate da história da comunidade, envolvendo os aspectos socioculturais, políticos e econômicos (Diário de Campo, março/2007).

Notamos que a socialização dessas experiências alimentou o sonho de transformação da educação desenvolvida no Semi-árido, assim como, contribuiu para que os professores compreendessem, cada vez mais, as “situações limites” que envolvem a região, favorecendo a construção de um novo olhar sobre o sertão para além da realidade dada, movida, nesse caso, pela capacidade de sonhar e pela utopia inerente ao fazer educativo crítico e emancipador.

Ao refletirem sobre o Semi-árido, os professores defrontaram-se com suas belezas, possibilidades e vulnerabilidades e foram capazes de lutar pelo “inédito viável”, não como um sonho individual, mas como uma luta coletiva que deve ser assumida pela população sertaneja, tendo a escola como uma instituição que tem o papel de animar e provocar as mudanças e transformações sociais.

Diante disso, percebemos que somente uma formação docente crítica, e movida pela utopia, tem as condições de formar professores que, além de dominarem os conhecimentos técnicos e científicos inerentes as suas disciplinas, tenham a capacidade de disseminar idéias e sonhos voltados para a construção de um Semi-árido justo e solidário. Compreendemos os sonhos, neste caso, “não como algo ingênuo, mas com uma utopia no sentido do possível, de quem vive entre a denúncia e o anúncio, como por exemplo, a denúncia de uma escola domesticadora e o anúncio, de uma escola libertadora” (SANTOS; DUBOC, 2005, p. 6).

#### **4.1.1 A formação docente e a construção de um novo olhar sobre o Semi-árido**

Para Freire (2005) os processos de formação precisam criar as condições para que os professores tenham a oportunidade de interpretar e (re)interpretarem o contexto social e profissional, desenvolvendo, nesse processo, novas leituras e releituras sobre o mundo vivido e sobre os aspectos que poderão influenciar e/ou contribuir para a construção de ações políticas e pedagógicas que venha transformar a realidade. Neste caso, durante as atividades de formação, os professores devem ser provocados a refletir sobre o contexto sócio-político no qual estão atuando, na perspectiva de compreendê-lo criticamente, favorecendo o desenvolvimento de um novo olhar sobre aquele espaço.

Nos eventos de formação, desenvolvidos pela Escola de Formação Paulo de Tarso, identificamos que a proposta pedagógica dos cursos contemplava esse trabalho de levantamento dos aspectos sócio-político-cultural e educacional das comunidades, nos quais os professores, em formação, buscam adentrar-se no mundo sócio-histórico do Semi-árido, conhecendo melhor os aspectos sócio-ambientais, políticos e culturais como forma de reconstruir o olhar sobre a região e seu mundo sociocultural.

Os resultados desse trabalho de reflexão crítica sobre o Semi-árido trouxeram contribuições significativas para formação docente, possibilitando o reencontro dos professores com sua identidade sertaneja, como também, com o desenvolvimento de novas leituras e compreensões sobre a região bastante diferentes das realizadas anteriormente, conforme demonstram os depoimentos dos professores:

O trabalho realizado pela EFPT foi excelente para a nossa região, porque até então a gente não tinha um conhecimento, a gente vive aqui, mas a gente não compreendia claramente, a gente não via os pontos positivos. Então foi uma novidade que foi acatada pela maioria das pessoas, todo mundo gostou. (P09).

[...] foi assim um trabalho excelente porque ele abriu um leque de oportunidade para que a gente tivesse uma visão maior sobre o Semi-árido, porque, até então, mesmo a gente estando a frente das escolas, morando no Semi-árido, fazendo parte, a gente deixava um pouco de lado. Então esse trabalho da Escola, essa formação aí ele ajudou demais os professores a contextualizar na escola. (P05).

Então essa formação, da Escola de Formação Paulo de Tarso, tem despertado a gente pra uma nova visão do Semi-árido. Hoje eu acredito que a turma que hoje ta aqui nessa formação gosta muito mais daqui da nossa região semi-árida do que gostava antes porque a gente conhece, hoje a gente já sabe das nossas potencialidades, a gente descobriu isso nessa formação e hoje se valoriza muito mais. (P01).

[...] um trabalho que vem despertando os professores a ter uma visão mais voltada para as características de nossa região. Então esse trabalho vem despertando nós professores, fazendo com a gente valorize a nossa região. É um trabalho assim rico, é um trabalho que faz a gente refletir melhor que na nossa região do Semi-árido, também, a gente encontra razões, encontra também melhoria de vida e melhoria da educação, que a gente possa valorizar. (P12).

A gente vê que hoje é como se a gente tivesse uma outra cabeça em relação ao mundo em que a gente vive, a região em a gente vive. Claro que nós não conseguimos cem por cento. Isso é uma coisa que está em construção, em processo, mas muita coisa já melhorou nossa prática em sala de aula e na própria vivência já melhorou muito depois desse trabalho. [...] A gente tem muito pouco tempo trabalhando de forma sistemática como estamos fazendo agora, mas eu acredito foi um avanço muito grande já. A gente tem trocado experiências com outros municípios, a gente tem feito visitas inclusive, e nós temos certeza que estamos no caminho certo. (P01).

[...] a gente já sente isso quando faz as oficinas com os professores lá de Colônia, a gente já sente que essa questão já mudou mais, as pessoas já vêem o Semi-árido com outra cara e isso é o que vale. Você já começa a dar significado àquilo que você conhece, que você tem realmente. (P02).

Os professores demonstram que o trabalho de formação possibilitou que eles fossem além do simples conhecimento da realidade, e pudessem visualizar as possibilidades de desenvolvimento de novas práticas educativas que contribuam para que os alunos redescubram-se como sujeito, visualizem as possibilidades de desenvolvimento da região e possam atuar coletivamente na construção de novas políticas de desenvolvimento sustentável que estejam em sintonia com as capacidades das pessoas e as potencialidades da região. Sendo assim, é uma formação que possibilita aos docentes a superação da visão ingênua que se tinha sobre os aspectos sócio-históricos do Semi-árido.

Além disso, percebemos, nos depoimentos, que os docentes tinham diferentes visões sobre a realidade do Semi-árido, no entanto, o projeto de formação soube respeitar e problematizar essa diversidade de olhares na perspectiva, não de unificá-los, de torná-los críticos. Ou seja, esse processo de reflexão sobre o olhar dos professores sobre o sertão foi oportuno para que eles descobrissem a diversidade de olhares que existe acerca daquele espaço e as múltiplas interpretações que são e/ou poderão ser feitas sobre aqueles lugares.

Nesse caso, segundo Freire (1996), os cursos de formação continuada devem contribuir no desenvolvimento de uma “curiosidade epistemológica” capaz de desenvolver nos professores a capacidade de construir e reconstruir suas leituras sobre o sertão, identificando as relações de poder que são estabelecidas na sociedade e os processos de dominação que foram construídos historicamente, colocando a maioria da população numa situação de pobreza e imobilidade.

O autor reafirma ainda que o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” e da consciência crítica não acontece de forma mecânica, portanto, precisa ser construída através de procedimentos didático-pedagógicos que contribuam para que os sujeitos descubram-se como agente político e possam compreender o seu papel no processo de transformação das condições de injustiças e desigualdades sociais.

O desenvolvimento da consciência epistemológica dar-se-á através da construção de dinâmicas formativas que levem os professores a renunciar da função

técnica e apolítica, assumida historicamente, adotando uma postura mais crítica e questionadora diante dos alunos e da comunidade. De acordo com Freire (1996), o desenvolvimento desse compromisso com a educação crítica e transformadora acontecerá na medida em que os docentes saiam do estado de consciência ingênua e desenvolvam a sua consciência crítica.

No entanto, essa transição da consciência ingênua à crítica não acontece de forma automática e, muito menos, sem um trabalho de formação que traga em sua base teórico-metodológica os fundamentos e os princípios de uma pedagogia crítica voltados para o desenvolvimento de saberes teórico-práticos comprometido com a transformação da educação e da sociedade. Além disso, Freire (1996, p. 36) ressalta que:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.

Sendo assim, esse trabalho de formação, desenvolvido no Semi-árido piauiense, fundado em princípios éticos, possibilitou que os professores conhecessem e/ou reconhecessem os aspectos sócio-históricos e geoambientais da região, construindo uma visão crítica sobre as tramas sócio-políticas tecidas naquele sertão, possibilitando o desabrochar de um novo olhar sobre aquele lugar, que os levassem a descobrir as belezas e as feiúras, que constituem aquela e tantas outras regiões do país.

Neste caso, os docentes tiveram a oportunidade não só de descobrir-se no Semi-árido, mas desvendar também os vários outros Semi-áridos que eles não tinham dado conta, como também os vários elementos políticos e culturais que influenciam na construção de uma ou de outra visão, ou seja, foram processos de construção de uma visão crítica sobre a região e dos processos de dominação e das relações de poder que são estabelecidas e que, muitas vezes, determinam a construção de uma imagem positiva e/ou negativa sobre determinados aspectos sócio-político e cultural. Constatamos que esse trabalho de formação foi importante para que os professores pudessem, além de refletir sobre suas práticas, reconhecer-se enquanto portadores de saberes e ressignificar o seu fazer docente, compreender melhor a região, como demonstram os docentes em seus depoimentos:

Você passa a olhar diferente, no caso do Semi-árido, eu lembro quando lá foi feita a dinâmica de grupo que foi para a gente desenhar como você via o Semi-árido e qual foi o meu desenho: meu desenho foi uma mulher num espaço todo rachado com a lata d'água na cabeça, enquanto isso, tiveram outras pessoas que retrataram o Semi-árido de forma diferente, de uma forma que eu não via, e que muitos outros não via. Então você via esse diferencial em alguns dos companheiros que faziam parte da formação e que hoje o meu olhar, e também o olhar de outros professores, é diferenciado em relação ao Semi-árido. E também a gente sentiu a importância de você está contextualizando, de você está valorizando os saberes culturais daquela localidade, de você está valorizando e preservando o que tem ali dentro da comunidade, ou uma situação mesmo do Semi-árido. (P10).

[...] objetivo principal era acrescentar conhecimentos na aprendizagem da convivência com o Semi-árido. E foi realmente o que aconteceu. No nosso município, depois dos encontros com a Escola Paulo de Tarso a gente começou a vê o Semi-árido de outra forma e conseguimos passar para algumas pessoas, principalmente, nas escolas. Não passamos ainda para todos, mas com certeza com esse conhecimento que tivemos com a Escola nós vamos trabalhar ainda muito mais. (P03).

[...] essa formação teve o resultado muito satisfatório por que os professores se interessaram pela temática que até então era desconhecida pelo município, pela educação como um todo. A questão do Semi-árido era muito desvalorizada, ou seja, não se tinha conhecimento do que era o Semi-árido, então essa formação de professores da Escola de Formação Paulo de Tarso trouxe, deu essa oportunidade de se conhecer e aprofundar o estudo sobre o Semi-árido, mais voltado para a educação. (P06).

Verificamos que, a partir dessa nova visão construída sobre o Semi-árido e sobre ações educativas desenvolvidas nas escolas da região, os docentes passam a questionar as práticas e os procedimentos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de ensino, propondo mudanças no processo de construção e de gestão dos currículos escolares. Pelos debates que acompanhamos durante os eventos de formação, notamos que os professores deixaram de preocupar-se somente com as questões pedagógicas, voltadas, exclusivamente, para o cotidiano de sala de aula e passaram a pensar a instituição escolar numa perspectiva global, envolvendo o modelo de currículo e os processos de gestão política e pedagógica. Como ilustram bem os relatos registrados no diário de campo:

- P07: Na Unidade Escolar Gentil Dantas, estamos discutindo sobre a necessidade de reformular o projeto político-pedagógico da escola como forma de adequar as necessidade da comunidade e, principalmente, dos jovens que, cada vez mais, estão se envolvendo com drogas, alcoolismo, gravidez precoce, dentre outros problemas.
- P09: A gente está desenvolvendo um trabalho em algumas escolas de São João da Varjota voltado para a construção de hortas comunitárias,

envolvendo os alunos e as famílias. É um trabalho que ajuda na discussão sobre a qualidade da alimentação das famílias.

- P12: Nós realizamos plenárias, em algumas comunidades, envolvendo os pais, as entidades da sociedade civil e os alunos para discutir sobre a melhoria nas escolas. Foi um momento importante, pois todos deram muitas sugestões para melhorar a escola e se comprometeram em contribuir para tornar a escola melhor para todos.
- P10: No aniversário da cidade nós realizamos uma grande feira “Os saberes da terra” onde as comunidades trouxeram suas riquezas culturais e econômicas para expor para a população do município. Além disso, as escolas fizeram várias apresentações resgatando as tradições culturais das comunidades. Isso foi muito importante porque os pais se envolveram com as escolas para organizar, juntamente com os alunos, as atividades culturais que foram apresentadas na feira. (Diário de Campo, setembro/2007).

Constatamos, portanto, que essa perspectiva de trabalho que articula a formação docente à construção e/ou reconstrução dos projetos institucionais vem ao encontro das preocupações de Nóvoa (1995a, p. 29), quando afirma que é necessário “articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores”. O autor acrescenta ainda que “falar de formação docente é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (p. 29), ou seja, os programas de formação devem estar em sintonia com os projetos político das escolas, assim como, deve contribuir para sua ressignificação.

No caso específico do projeto de formação desenvolvido pela EFPT, observamos que um dos seus limites está associado ao fato dos debates teórico-metodológicos, construídos nos eventos de formação, não estavam em sintonia com os projetos políticos das escolas, tendo em vista que o trabalho foi dirigido para vários municípios, apesar de, em alguns momentos, os professores serem provocados a refletirem criticamente sobre os projetos das escolas, identificando seus limites político-pedagógicos.

Além disso, constatamos que os professores assumiram o desafio de transformar as práticas pedagógicas das escolas, a partir da construção de um novo currículo contextualizado no Semi-árido que dialogue com os saberes locais e que esteja em sintonia com os princípios e valores defendidos pela proposta de educação voltada para a convivência com o sertão. Neste caso, a reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas apresenta-se como uma das primeiras ações voltada para transformação do fazer educativo no Semi-árido.

Nesse processo de repensar a educação desenvolvida na região através da redefinição do currículo e da reformulação dos projetos políticos das escolas, vão surgir também a preocupação com a construção de novos materiais didáticos que estejam em sintonia com os novos princípios político-metodológicos que norteiam a proposta de uma educação contextualizada.

#### **4.1.2 A formação docente e a produção de materiais didáticos contextualizados**

Observamos que, no decorrer do processo de formação, surgiu a necessidade de se discutir sobre os materiais didáticos (livros, cartilhas, vídeos, dentre outros) utilizados pelos professores nas escolas do Semi-árido, visto que os docentes passaram a questioná-los, tendo em vista que aqueles recursos didáticos não estavam contribuindo para o desenvolvimento de atividades voltadas para a realidade dos alunos por serem descontextualizados, conforme enfatizaram as professoras:

[...] antes da Escola de Formação Paulo de Tarso chegar com essa formação continuada para os professores, a escola era totalmente alheia às questões do Semi-árido, além de fazer um trabalho voltado só para o livro didático, que já vem predeterminado o que se deve reproduzir. Isso afetou muito a qualidade do ensino. (P12).

Você sabe que o livro didático ele não aborda as questões locais. As editoras não são daqui do Nordeste, não são do Semi-árido, são lá do sul. Então o professor não tinha aquela preocupação de acompanhar o livro didático e hoje já ta com essa preocupação de pesquisar, de trabalhar a nossa região, o nosso Estado. Então isso aí foi um grande valor da Escola de Formação Paulo de Tarso. (P05).

[...] nós víamos professores que não tinham preocupação em se preparar, não tinham como ter o conhecimento devido de passar para o seu aluno o que na verdade iria favorecer a ele. Porque o professor realmente não tinha essa preparação. O que o professor se preocupava em repassar conteúdos dos livros, que na verdade estava bem distante de nossa realidade, [...] não tinha aquela preocupação em tá procurando saber mais sobre a sua região, procurando saber mais sobre o que estava realmente favorecendo ou não ao seu aluno e a si mesmo enquanto educador. (P04).

Por que até trazendo assim para o livro didático, a gente viu que a gente fala de muitas coisas, tipos assim de cidades da região do sul, mas que a gente não valorizava a nossa, e que com esses estudos, com esse projeto que veio até a gente, então a partir daí a gente começou a despertar que a gente tinha que fazer um trabalho mais voltado para isso. (P7).

Essa preocupação dos professores com a qualidade dos livros didáticos distribuídos nas escolas e, principalmente com a visão disseminada sobre o Semi-árido, torna-se compreensível quando nos deparamos com esse material e temos a oportunidade de ver o quanto de desconhecimento e preconceito seus autores têm e disseminam sobre o sertão, conforme podemos observar nos trechos do livro, transcritos abaixo, “Caatinga: a paisagem e o homem sertanejo” (Anexo B), de autoria do Samuel Murgel Branco e publicado pela Editora Moderna, destinada aos alunos do ensino fundamental:

Se você viajar de avião, de Salvador para as terras do interior da Bahia, e observar a paisagem, irá deparar com uma brusca mudança. O ambiente úmido da orla marinha, povoado de graciosos coqueiros, e a extensa planície de densa vegetação são, repentinamente, substituídos – a menos de 90 quilômetros do mar – por uma plataforma imensa, de solo pedregoso, de coloração amarelo-avermelhada onde vegetam apenas os cactos e arbustos espinhosos e retorcidos. Uma paisagem seca e pobre, contrastando tristemente com o panorama vivo e alegre do mar e das matas que ficaram para trás. (p.09).

O que caracteriza, realmente, essa vegetação, que se estende a perder de vista sobre as chapadas nordestinas, é a sua aparência ressequida, tortuosa e agressiva, como que torturada pelo sol calcinante e pela ausência de chuvas. (p.09)

A riqueza cultural do sertanejo, responsável pela sua regionalidade e baseada em tradições, observações e costumes milenares, deve ser objeto de estudo para oferecer-lhe explicações racionais e objetivas sobre a natureza da caatinga, em substituição às suas crendices e atitudes incoerentes e nocivas. (p. 15).

O caboclo é o único ser humano capaz de sobreviver nessas terras [...]. De aparência indolente e tostado pelo sol, com a pele esturricada como as próprias plantas espinhentas e retorcidas que o cercam. (p.16).

Como não possui automóvel, o sertanejo leva um dia inteiro transportando, sobre a cabeça ou no lombo do jegue, uma lata d'água que mal dá para saciar a sede da família. (BRANCO, 2004, p.15).

Diante dessas informações distorcidas e estereotipadas sobre o semi-árido e o seu povo, constatamos que os professores têm motivos para ficarem preocupados e, até, indignados com a forma irresponsável que alguns autores retratam o sertão em suas publicações, sem muitas vezes conhecerem de forma aprofundada o espaço sobre o qual estão descrevendo.

Neste caso, a partir das inquietações dos professores, o projeto de formação passou a incentivá-los a produzirem novos materiais didáticos (cartilhas, painéis, mapas, jogos, dentre outros) voltados para as necessidades pedagógicas das escolas, assim como, para os aspectos sócio-culturais das comunidades. Nesse

caso, notamos que algumas escolas aceitaram o desafio e ousaram na construção de materiais didáticos contextualizados, produzido em parceria com os alunos e com a comunidade, que servissem de suporte para as discussões em sala de aula.

Os primeiros materiais didáticos produzidos pelos docentes foram socializados nos eventos de formação, incentivando outros professores a estarem produzindo com os alunos novos instrumentos didático-pedagógicos que ampliassem o trabalho de reflexão e compreensão do Semi-árido. Essa formação associada à produção de material didático voltado para a realidade local teve o apoio e o reconhecimento dos professores, como bem enfatizou P01:

Há uma discussão muito grande nessa formação sobre a produção de algum material. Produção de material que venha mostrar as experiências da gente e que nós já estamos começando a fazer isso que antes a gente não fazia. A gente tem começado a fazer isso, algumas comunidades já tem feito lá, produzindo algum material dos trabalhos que vem fazendo, dos projetos que estão sendo desenvolvidos que é uma coisa nova para nós, que a gente estava sempre fazendo mas não tinha nada de registrado, o máximo era algumas fotografias. E hoje a gente já ta colocando no papel alguma coisa. Já começa a sair um jornal e vai sair uma cartilha e ta começando a sair material, então isso é valorização dos conhecimentos, valorização do que do que a gente ta fazendo nas comunidades. (P01).

Notamos que essa idéia de incentivar a produção de novos materiais didáticos (Anexos B, C, E, H, I e J) voltados para a realidade das comunidades foi importante tanto para processo de contextualização das práticas educativas como para a inserção dos alunos no campo da construção dos conhecimentos sobre a realidade local, visto que alguns desses materiais foram elaborados com a participação dos jovens tanto no levantamento das informações sobre a realidade quanto na confecção das cartilhas.

Por conta disso, notamos que as experiências de produção de materiais didáticos (Figura 06) voltados para o contexto local vêm se fortalecendo nas escolas devido à motivação que esse trabalho tem provocado nos alunos, nos professores e na comunidade, devido o significado político que esses materiais têm conquistado ao valorizar e reconhecer os saberes e os valores da cultura local.

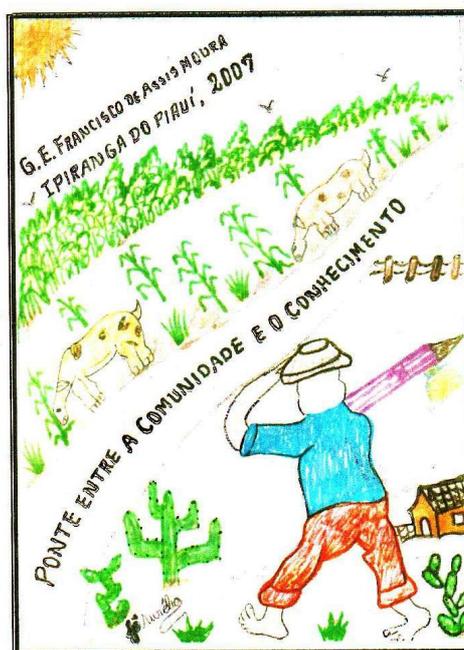


Figura 06: Cartilha produzida pelos professores de Ipiranga - PI

São materiais didáticos produzidos a partir de técnicas de impressão bem simples, visto que os professores não tiveram o apoio financeiro do poder público municipal, mas que dão novos significados ao fazer docente, pois, foram construídos com a participação dos professores e dos alunos, abordam aspectos sócio-históricos e culturais do cotidiano e possibilitam a contextualização dos conteúdos das disciplinas às práticas sociais dos jovens. Os significados políticos e pedagógicos desse trabalho tornaram-se evidentes nos eventos de formação quando observamos a satisfação e a empolgação dos professores ao socializarem suas produções com os colegas de curso, tendo em vista que naquela produção difundiam-se suas experiências e suas histórias, assim como, demonstrava a capacidade dos docentes em produzir e sistematizar novos conhecimentos.

Constatamos, portanto, que esse processo de construção de materiais didáticos articulado com o contexto do Semi-árido tem contribuído para que os professores conquistem uma maior autonomia com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, tendo em vista que, anteriormente, os docentes ficavam limitados aos livros e/ou aos materiais didáticos distribuídos pela secretaria de educação. Os professores não se sentiam capazes e/ou com autoridade político-pedagógica para mudarem os conteúdos abordados durante as aulas, pois eram

cobrados pelos diretores e/ou pelos coordenadores pedagógicos para cumprirem com os conteúdos trazidos pelos livros didáticos.

Com esse trabalho, os professores não só passaram a construir uma visão crítica sobre os livros, como também, perceberam o quanto aqueles materiais didáticos ignoram e/ou negam os saberes e a cultura produzida pela comunidade, assim como, disseminam uma visão estereotipada sobre o Semi-árido.

Os materiais didáticos contextualizados dão aos professores maiores subsídios para compreender os processos culturais e políticos a serem trabalhados nas escolas, como também, facilitam os procedimentos didáticos e pedagógicos que serão desenvolvidos com os alunos. Entretanto, além da produção dos materiais didáticos, os professores também precisam construir uma metodologia adequada que favoreça a utilização eficiente desses recursos pedagógicos.

Neste caso, a formação desenvolvida pela EFPT também teve essa preocupação em utilizar, durante os processos de formação, materiais e recursos didáticos que pudessem auxiliar os professores nesse processo de compreensão dos aspectos sócio-históricos do Semi-árido, assim como, no desenvolvimento de saberes relacionados com a utilização desses novos recursos didáticos, bem ilustrados pelos depoimentos de P03 e P02:

[...] quando a gente vem pra cá os textos que são trabalhados são voltados para a questão das pessoas que vivem no Semi-árido, quando você vai fazer uma apresentação cultural você não pega valorizando lá o Rio de Janeiro, valorizando a região sul, você pega coisa regional, daqui do nosso Semi-árido. Então tem contribuído muito, até traz um aprendizado maior para a gente começar a valorizar mais o que daqui da região. (P03).

Foram utilizados vídeos, por que através do vídeo, além de você vê a imagem, você está vendo o problema de perto e você se sentido como parte do problema. Na verdade a metodologia que foi empregada veio fortalecer mais o nosso conhecimento e veio até ampliar para fazer com que a gente até utilize essas metodologias em nossas salas de aulas, no cotidiano, na nossa vivência, na escola com os nossos alunos. (P02).

Como bem enfatizaram os docentes, os materiais didáticos utilizados nos eventos de formação contribuíram significativamente para a apreensão da realidade da região, favorecendo a construção de uma visão crítica quanto aos aspectos socioculturais e ambientais, visto que aqueles recursos pedagógicos foram desenvolvidos com a intenção de despertar nos professores essa inquietação pela descoberta do Semi-árido enquanto espaço de possibilidade.

Nessa perspectiva, a produção e a sistematização de novos conhecimentos sobre o sertão tornaram-se um caminho estratégico para a construção de um novo olhar sobre a região, construindo, portanto, novas alternativas de resistências e contestação frente aos discursos e as narrativas difundidas sobre a região, numa perspectiva preconceituosa e estereotipada, que diminui e menospreza o seu valor histórico-cultural e o seu potencial sócio-econômico.

Esse trabalho de produção de materiais didáticos contextualizado tem sido uma preocupação de várias organizações que discutem sobre a proposta de educação contextualizada no Semi-árido que, ainda na década de 90, já vinham produzindo os primeiros materiais didáticos nessa área. No entanto, foi a partir da criação da RESAB, em 2002, que essa idéia ganhou força, transformando-se numa das prioridades da Rede. Em 2005, a RESAB, em parceria com o UNICEF, lançaram os primeiros livros didáticos que abordam, de forma aprofundada, sobre o Semi-árido brasileiro, com os títulos “Conhecendo o Semi-árido 1” (Anexo C) e “Conhecendo o Semi-árido 2” (Anexo E), voltado para os alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental I, que trazem conhecimentos sobre a vida, a história e a natureza do Semi-árido.

No caso do Piauí, ainda em 2004, foi criado um grupo de trabalho, envolvendo técnicos, professores e pesquisadores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Fundação Cultural do Estado do Piauí (FUNDAC), Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC), Programa Permanente de Convivência com o Semi-árido (PPCSA), Secretaria do Desenvolvimento Rural (SDR), Escola de Formação Paulo de Tarso (EFPT), Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMAR) e Cooperativa de Produção e Serviços de Técnicas Agrícolas do Piauí (COOTAPI), com o intuito de construir um livro didático (Figura 07) que evidenciassem a realidade sócio-histórica do Semi-árido piauiense, assim como, os seus aspectos ambientais, culturais, políticos e econômicos, possibilitando uma apreensão/compreensão crítica dessa realidade.

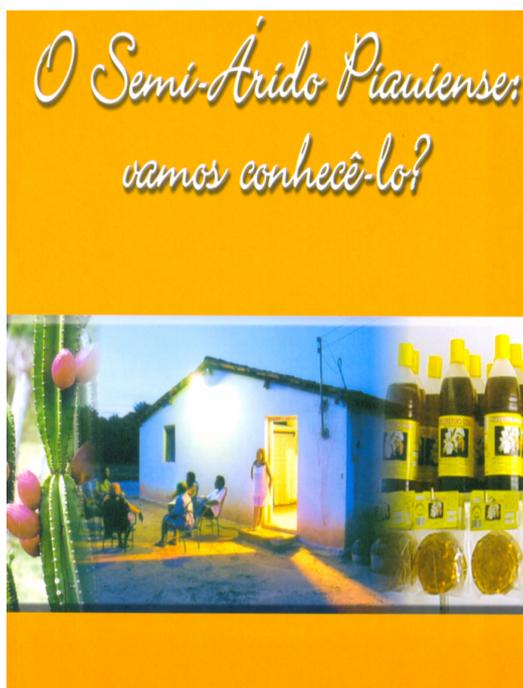


Figura 07: Capa do livro sobre o Semi-árido piauiense

Com o apoio do Grupo de Trabalho, mencionado anteriormente, o livro<sup>8</sup> “O Semi-árido Piauiense: vamos conhecê-lo?” foi produzido pelas professoras e pesquisadoras: Iracilde Maria de Moura Fé Lima (UFPI) e Irlane Gonçalves de Abreu (UESPI), e aborda de forma simples, objetiva e clara os aspectos físicos, históricos, econômicos, culturais e ambientais do Semi-árido piauiense, através de uma linguagem dialogada entre professores e alunos de escolas da região, auxiliado por quadros informativos, mapas e fotografias, textos poéticos e músicas. A descrição detalhada dos conteúdos abordados no livro pode ser identificada no sumário exposto no Anexo G.

Com o apoio do Ministério da Educação, esse livro foi distribuído nos 151 municípios do Semi-árido piauiense mediante a realização de uma oficina pedagógica desenvolvidas com o objetivo de construir, juntamente com os professores, alternativas para a utilização dos livros na sala de aula.

Além do livro, foram organizados 04 (quatro) cadernos de atividades correspondentes as 4 séries, sendo o Caderno de atividade 1, direcionado para a 5ª série (Anexo H), o Caderno 2 voltado para a 6ª série (Anexo I), o Caderno 3,

---

<sup>8</sup> O livro “Semi-Árido Piauiense: vamos conhecê-lo?” foi analisado tomando por base alguns critérios indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), divulgado através do Guia do Livro Didático 2008. (BRASIL, 2007).

referente a 7ª série (Anexo J) e o Caderno 4, voltado para a 8ª série (Anexo L) do segundo ciclo do ensino fundamental. Esses Cadernos de Atividades, produzidos pelas autoras do Livro “Semi-árido Piauiense: vamos conhecê-los?”, trazem um conjunto de questões formuladas a partir de trechos de músicas (Anexo M), de poesias (Anexo N) e de textos de livros e situações problemas que deverão ser analisadas e interpretadas pelos alunos, possibilitando que eles discutam criticamente sobre o semi-árido piauiense, a fim de compreendê-lo cada vez melhor.

Para Canen (2001), esse processo de flexibilização do programa e dos materiais didáticos para a inserção de elementos culturais locais torna-se um alternativa importante para a construção de uma educação intercultural. No entanto, a autora faz uma alerta:

Este tipo de prática permite uma maior aproximação com os universos culturais dos alunos, tornando o que se ensina mais significativo para eles. Entretanto, vale assinalar que, embora este seja um aspecto positivo da iniciativa da professora, deve-se ficar atento para que a aproximação com os universos culturais dos alunos ultrapasse uma visão não-crítica de aceitação cultural. (CANEN, 2001, p. 220).

Como defende Freire (1996), não podemos valorizar os elementos da cultura local sem problematizar aquela realidade com o objetivo de construir com o aluno uma olhar crítico sobre os aspectos sócio-histórico daquele contexto. Ou seja, as práticas educativas devem partir do contexto local, possibilitando que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica sobre o mundo (local-global).

Canen (2001) destaca ainda a importância desse trabalho de construção de novos materiais didático para o reconhecimento e valorização dos universos culturais dos alunos, possibilitando a formação de cidadão críticos e autônomos. Para ela, “não é demais enfatizar que um maior conhecimento dos universos culturais dos alunos e valorização positiva dos mesmos incrementariam o saber docente no sentido de mobilizar o diálogo “cultura erudita” – cultura popular, nas práticas docentes cotidianas” (CANEN, 2001, p. 220) (grifos da autora).

Entretanto, apesar de reconhecer como um avanço a utilização de outros materiais didáticos que ocupem os espaços dos livros didáticos, a autora vai nos alertar que:

Evidentemente, a abolição do livro didático não significa necessariamente uma preocupação com a diversidade cultural: há livros didáticos

cuidadosamente elaborados e deve-se também proceder à observação dos materiais que são usados, do conteúdo das apostilas e das aulas, do enfoque adotado, entre outros. O que se quer enfatizar é que, na medida em que uma flexibilização de programas e materiais didáticos é contemplada, uma via de incorporação dos universos culturais dos alunos concretos da escola pode ser avançada. (CANEN, 2001, p. 221).

Observamos, portanto, que ao invés de descartar os livros didáticos, os professores podem aproveitar as possibilidades que eles apresentam para inserir os conteúdos culturais locais. Assim como podem estabelecer ligações das questões globais com os elementos culturais vivenciados pelos alunos, possibilitando uma releitura crítica do contexto global através de um olhar crítico sobre o local. Esse trabalho possibilita que os jovens possam se encontrar como sujeito, percebendo a sua importância no contexto social global, assim como, pode perceber suas diferenças e semelhanças com outros contextos sociopolíticos e culturais.

Desse modo, a educação desenvolvida numa perspectiva intercultural constitui-se estabelecendo pontes entre o contexto local e o global, fazendo com que os jovens consigam perceber-se como sujeito que tem uma identidade e uma história que pode estar em diálogo com outros contextos socioculturais, numa dinâmica de protagonismo, de troca, de inter-relações e não, somente, de submissão e consumo.

Diante desse contexto, devemos estar atento quanto a utilização desses livros produzido de forma contextualizada, tendo em vista, a sua distribuição, por si só, não transforma as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do Semi-árido. Ou seja, será mais um recurso colocado a disposição dos professores para auxiliá-los nesse trabalho de contextualização do processo educativo, entretanto, seus resultados dependerão da criatividade dos professores e da política curricular das instituições de ensino.

Nas oficinas pedagógicas realizadas para discutir sobre o livro “O Semi-árido Piauiense: vamos conhecê-los?” e planejar as formas de utilizá-los nas escolas, observamos que esse material tem despertado o interesse dos professores e os incentivado a desafiarem-se, ainda mais, a abraçar a luta em defesa de uma educação voltada para a realidade dos alunos e as necessidades das comunidades. Os relatos dos interlocutores confirmam esse ambiente de motivação com a chegada desse livro nos municípios:

[...] agora com a chegada daquele novo livro, o Semi-árido, as escolas de Ipiranga já estão trabalhando, a gente já tem feito trabalho no campo, a gente já trabalhou na escola aqui, no Jardins, na Antonio Tapeti, a questão da revitalização de um riacho que já estava praticamente esquecido. (P05).

[...] os professores se deliciaram com o livro, porque é uma coisa mais próxima da gente, tá partindo da nossa realidade. Então quanto é uma coisa assim que a gente conhece com certeza a motivação é sempre maior. (P12).

[...] o lançamento do livro do Semi-árido, quando nós participamos, um livro que hoje faz parte do nosso currículo, que a gente planeja a partir dele, que a gente busca informações nele, para a nossa prática diária. (P10).

A partir dos relatos dos docentes e das observações realizadas nas oficinas, constatamos que o livro “O Semi-árido Piauiense: vamos conhecê-los?” tem contribuído, significativamente, na construção de novos conhecimentos sobre a região, ampliando, portanto, o processo de formação dos professores e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Ou seja, verificamos que esse livro trouxe contribuições importantes para a formação desses docentes: a) possibilitou que os professores e os alunos se reencontrassem em suas páginas, despertando, assim, um sentimento de identificação, de auto-valorização e pertencimento, resultando na melhoria de sua auto-estima; b) favoreceu a inserção do debate sobre o Semi-árido no currículo escolar, visto que o livro didático tem uma importância muito grande na cultura escolar dos professores e dos alunos, possibilitando a “institucionalização” da discussão; c) possibilitou que os professores compreendessem diversas questões relacionadas ao campo técnico-científicos do Semi-árido, contribuindo, portanto, numa melhor contextualização das discussões nas áreas de geografia, história, física, química, biologia, dentre outras.

Desse modo, observamos que apesar de vários materiais didáticos (vídeos, revistas, textos, fotos, cartazes, etc.) disponibilizados durante os eventos de formação, somente com a chegada do livro didático o trabalho dos professores sobre o Semi-árido foram ampliados, devido à credibilidade desse recurso didático no imaginário desses profissionais. Esse esforço dedicado na construção dos materiais didáticos contextualizados teve um papel importante dentro desse projeto de formação, pois contribuiu significativamente para que os docentes pudessem compreender e incorporar, com maior facilidade, as mudanças necessárias as suas práticas educativas.

Para compreendermos como são construídos os processos de formação e os procedimentos teórico-metodológicos utilizados durante os eventos, faremos uma análise dos elementos que caracterizam essas práticas formativas.

#### **4.1.3 Caracterizando as práticas de formação docente no Semi-árido**

O projeto de formação continuada de professores, desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso traz como principal preocupação política e pedagógica a proposta da contextualização dos processos formativos. Desse modo, observamos que suas atividades foram construídas a fim de possibilitar que os docentes tomassem suas experiências sociais e profissionais como instrumentos de base para o desenvolvimento das reflexões teórico-metodológicas construídas durante os eventos de formação.

Nessa perspectiva, as atividades foram elaboradas com o intuito de garantir que os docentes fossem os protagonistas do processo de formação, ou seja, as reflexões teórico-metodológicas foram desenvolvidas e aprofundadas a partir das experiências e das necessidades trazidas pelos professores. As experiências, os saberes e as curiosidades/necessidades pedagógicas dos docentes nortearam os debates e apontaram os caminhos teóricos que deveriam ser seguidos e aprofundados para garantir uma formação que realmente contribuíssem com a transformação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas do semi-árido (EFPT, 2005).

Dessa forma, a concepção metodológica que orientou a proposta de formação desenvolvida pela EFPT, estava em sintonia com os princípios político-pedagógicos defendidos pela instituição, tendo o diálogo e a problematização como elementos teórico-metodológicos norteadores de suas ações. Sendo assim, a partir da análise do projeto de formação (EFPT, 2004, 2005) verificamos que os aspectos metodológicos marcantes desse trabalho foram: a) as reflexões coletivas desenvolvidas pelos professores, durante os eventos de formação, assim como, aquelas desenvolvidas em oficinas pedagógicas realizadas por eles nas escolas e trazidas pelos docentes para serem compartilhadas nas atividades de formação; b) a socialização e a troca de experiências entre os professores dos dez municípios que participavam do projeto de formação, resultando na construção de novos saberes, no aperfeiçoamento dos projetos didáticos e na gestação de outros a partir da

reflexão e análise coletiva e colaborativa dos professores; c) o desenvolvimento e a implementação de projetos didáticos, voltados para a convivência com o semi-árido, foram construídos pelos docentes, durante os eventos de formação, e executados nas escolas na perspectiva de experimentar e aprofundar o processo de “reflexão na ação” e, em seguida, nos eventos de formação, ampliar “a reflexão sobre a ação” e “a reflexão sobre a reflexão na ação”, utilizando-se dos referenciais teóricos propostos por Schön (2001).

Desse modo, verificamos que essa formação continuada de professores está voltada para a análise crítica da prática docente, incluindo portanto, a reflexão sobre os saberes da experiência, possibilitando o diálogo entre esses saberes práticos com os saberes teóricos, ou seja, é uma formação que se utiliza, além dos saberes adquiridos na prática cotidiana e na história da sua vida, os fundamentos teóricos necessários à reelaboração destes saberes e a melhoria da qualidade docente. Como defende Lima (2004, p. 20), “É um processo contínuo que vai sendo construído no trabalho, enriquecido pela aquisição da teoria que realimenta a prática, como elemento indispensável para o desenvolvimento profissional”.

Sendo assim, o processo de ensinar e aprender, concebido pela equipe de formação da EFPT, está intimamente associado à práxis educativa, portanto, seus eventos de formação foram idealizados na perspectiva de possibilitar que os docentes pudessem interagir com a teoria numa relação intrínseca com a prática, ou seja, as discussões teóricas foram construídas a partir das necessidades epistemológicas de compreensão dos processos educativos, assim como, do contexto sociocultural do Semi-árido. Com relação a essa discussão, Freire (1996, p. 77) analisa que:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

O autor acrescenta ainda que aprender é uma aventura criadora e rica na qual as pessoas precisam se abrir para o desconhecido, o novo, ou seja, “aprender para

nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (p. 77).

Diante destas reflexões proposta por Freire, percebemos que os cursos de formação de professores devem ser concebidos dentro de uma concepção teórico-metodológica, que desperte o espírito crítico e criativo dos formandos, assim como, os desafiem a investigarem e descobrirem novos caminhos para a compreensão crítica das práticas educativas e do contexto sociocultural no qual as escolas estão inseridas.

Esse trabalho de formação docente, desenvolvido no Semi-árido piauiense a partir do princípio da contextualização, tem se constituído como um das alternativas de formação de professores na região, por criar espaços e procedimentos didáticos que fomentem o desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes docentes sobre o sertão, com base nas experiências dos professores e dos alunos e nos valores sócio-culturais que norteiam as práticas sociais. São procedimentos que têm possibilitado um clima de otimismo e satisfação dos professores, tanto com relação aos momentos de formação, quanto com as novas perspectivas relacionadas ao fazer docente comprometido com a transformação da região, como demonstram os professores:

[...] é um trabalho muito interessante e que nós nos apaixonamos mais ainda pelo tema porque a gente tem melhorado a nossa visão em relação ao Semi-árido, em relação a forma como a gente via isso antes, a região em que a gente vive. Isso melhorou muito essa nossa visão em relação a tudo isso e também está melhorando a nossa prática [...] quando a gente volta pra casa ta melhorando a nossa prática. (P01).

Eu já tinha participado de outra formação desenvolvida pelo Governo do Estado, mas que foi uma coisa assim que aconteceu e que não te deixou tão inquieta como a formação desenvolvida pela EFPT. Ela te deixa inquieta, porque você fica preocupada em mostrar um resultado, nós tivemos a oportunidade de participar de um encontro em Teresina, onde a gente levou a experiência do Buriti do Rei, de um projeto que foi voltado para o Semi-árido, pra educação contextualizada, onde a gente via assim um resultado que não foi inventado. Um resultado real. (P10).

[...] a escola inovou, primeiro, buscando valorizar, conhecer o local pra depois trabalhar as questões mais teóricas. Então veio a favorecer muito [...] a escola veio ajudar e a inovar o trabalho que é a cada encontro que se vê a necessidade de está inovando. (P06).

Através desses depoimentos, percebermos que há uma identificação e envolvimento dos professores com a proposta de formação, devido aos diálogos

estabelecidos com as suas experiências profissionais, a valorização dos seus saberes e as contribuições oriundas desse processo de formação para a ampliação dos conhecimentos sobre o espaço Semi-árido, possibilitando o surgimento de novos saberes, assim como, novos sentimentos de pertencimento e de amor pelo lugar onde vive. Essa identificação dos professores com o sertão está possibilitando que esses profissionais tenham uma responsabilidade social e política, como professores e como cidadão, quanto ao cuidado com a região, com suas riquezas culturais e ambientais, que precisam ser preservadas e valorizadas pela escola como forma de contribuir com a construção de novas alternativas de desenvolvimento sustentável que tenha a preservação e o respeito à cultura e ao povo da região como princípio básico.

Por isso, esses processos formativos, além de contribuir com o desenvolvimento profissional, estão direcionados para a formação dos professores enquanto ser humano que tem responsabilidade ética pela sua vida e pela vida de tantas outras pessoas que habitam o nosso planeta. Como defende Magalhães et al (2005, p. 06),

A preocupação básica na formação de professores não pode ser somente a de lhes oferecer os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas também a de preparar profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral – ético, estético, político e social.

Sendo assim, observamos o processo de qualificação docente desenvolvido pela EFPT (Ver relação de conteúdos no Anexo O) preocupou-se não só com a formação intelectual, voltada para os conhecimentos científicos das disciplinas escolares, mas também com uma formação crítica e ética, que levassem os professores a compreenderem o seu papel político-pedagógicos na construção de práticas educativas transformadoras, ou seja, fundamentou-se nas idéias de Freire (1996, p. 11) que defendia “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia” dos professores, na qual “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. (p. 15).

Entretanto, verificamos que esse processo de construção dessa visão crítica sobre a educação foi se constituindo através das práticas formativas desenvolvidas com criatividade, espontaneidade e, acima de tudo, com criticidade, nas quais as reflexões teóricas fundiam-se com as atividades lúdicas, com as dinâmicas de grupo

e com o resgate das manifestações culturais do sertão, possibilitando o desenvolvimento integral dos professores. Observamos, assim, que os princípios político-pedagógicos defendidos pela proposta de formação (cooperação, solidariedade, fraternidade, companheirismo, construção coletiva, etc.) materializavam-se e ganhavam vida durante os eventos de formação, ou seja, não era um trabalho em que os valores eram difundidos somente através dos discursos, mas se concretizavam nas relações políticas e pedagógicas construídas e/ou estabelecidas durante o trabalho com os professores.

Essa autenticidade, na relação teoria-prática e na incorporação/vivência dos princípios político-pedagógicos, durante os eventos de formação, tornou-se fundamental para que os professores se envolvessem e se apaixonassem pelo trabalho e, em seguida, demonstrassem seu compromisso político com o desenvolvimento de um projeto educativo comprometido com a transformação social, com a preservação do ambiente Semi-árido e com a revitalização e ressignificação da sua cultura. Esses aspectos são elucidados nos depoimentos dos professores quando avaliam a metodologia utilizada nos eventos de formação:

[...] essa metodologia aplicada foi assim muito válida nesse sentido de fazer com que esse trabalho não virassem uma rotina, mas que a cada encontro a gente despertasse, como se a cada encontro a gente fosse buscar uma novidade, porque a gente tava descobrindo valores que até então estava adormecido e até esquecido. Essa metodologia ela veio despertar para isso. (P07).

Utiliza uma metodologia dinâmica, descontraída, estimulante, que favorece muito o trabalho [...] do professor, uma vez que nos sabemos que um dos grandes problemas do professor na prática é a metodologia, como trabalhar, como desenvolver um trabalho se a metodologia não for propícia ao tema que é sugerido para se trabalhar. Então a EFPT vê ajudando muito nesse processo metodológico, facilitando uma metodologia prática, simples e acessível para a clientela. (P06).

[...] é um trabalho de equipe aonde as pessoas podem falar do que já conhece, nós não estamos falando de coisas desconhecidas e, também, dá oportunidade para todo mundo expor os seus conhecimentos. (P03).

Constatamos, portanto, que os professores aprendem não só com os debates teóricos e a troca de experiência, mas também com a vivência pedagógica e metodológica desenvolvida nos eventos de formação. Ou seja, os professores aprendem a partir da vivência cotidiana, nos processos de formação, no exercício da docência em sala de aula, assim como, com a reprodução e/ou recriação dos procedimentos didáticos utilizados nos eventos de formação, associados ao

processo de contextualização dos temas/conteúdos abordados. Para Nóvoa (1995a, p. 26),

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Notamos também, nos depoimentos, que os processos formativos trouxeram contribuições no campo da construção de uma metodologia específica e adequada para se desenvolver uma proposta de educação contextualizada no Semi-árido, tendo o contexto sócio-político e cultural como elemento nortear e mobilizar dos saberes e conhecimentos científicos, conforme são descritos pelos docentes:

É uma metodologia muito próxima da nossa realidade, do nosso entendimento. A partir dessa metodologia que se trabalhava nos grupos de formação [...] nos procurávamos trabalhar também com os professores, visto que aqui nós nos preparávamos para levar para um grupo maior. Então eram essas as metodologias, as formas de como abranger determinadas temáticas, as dinâmicas de como se trabalhar determinado tema. Então foi uma coisa viável, muito próxima de nossa realidade. (P04).

[...] utilizando dessa metodologia adotada pela Escola Paulo de Tarso, o professor tem condições de desenvolver um melhor trabalho uma vez que ele parte da realidade local para o conhecimento e aprofundamento com os alunos, o trabalho realizado dentro dessa desse conhecimento do que se tem. Então daí o entender que da metodologia prática está voltada para essa área de que utilizar o material concreto que se tem, o real, na escola e traz para a parte teórica. (P06).

[...] foi um trabalho muito rico, muito gratificante [...] porque enriqueceu toda a minha prática, enriqueceu o meu saber e assim por diante. O trabalho de formação de professores da Escola de Formação Paulo de Tarso foi um trabalho muito rico na questão do despertar no interesse em se trabalhar essa educação contextualizada, porque na verdade aqui em Oeiras a gente sempre vinha trabalhando essa questão de Encontro de meninos e meninas da roça, aquela coisa mais abrangente que envolvia praticamente quase todos os alunos, mas que ficava ali, não se tinha uma coisa direcionada para se trabalhar realmente lá dentro da escola, lá dentro da comunidade, porque não havia de fato uma formação para nós educadores para nos prepararmos pra desenvolver esse tipo de trabalho. (P08).

Verificamos que, para muitos professores, os procedimentos metodológicos apresentavam-se como um dos maiores desafios para o desenvolvimento das práticas educativas contextualizadas no Semi-árido, visto que tanto sua formação inicial quanto as suas experiências profissionais não contribuíram para a produção de saberes teórico-metodológicos que lhes auxiliassem nessa perspectiva. Por conta

disso, os docentes reconhecem as contribuições trazidas pela formação oferecida pela EFPT para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos voltados para o processo de contextualização das práticas educativas à realidade sociocultural do Semi-árido, conforme relataram P04 e P06:

[...] o professor não tinha essa preocupação de ir mais além, ou não tinha essa preocupação com o que seu aluno estava pensando quando ele procurava dizer que queria ir embora porque ali não dava certo. Então para o professor tanto faz isso, ali ele só queria dar a aula dele, tudo bem. Hoje não, eles já procuram transformar, mostrar, sugerir para os seus alunos que não é por aí. [...] já está um pouco mais preocupado em mostrar essas várias possibilidades para ele. Então com certeza essa visão modificou-se pra melhor. (P04).

[...] esses encontros de formação de professores para educação de convivência com o Semi-árido tem sido muito proveitoso, tem sido muito informativo e formativo. Com relação a parte de conhecimento teórico e subsídio para o desenvolvimento de projetos voltados para a educação de convivência com o Semi-árido esses encontros de formação da Escola Paulo de Tarso não tem deixado a desejar. A questão tá faltando um impulso mais local. (P06).

Os professores demonstram, em seus depoimentos, uma satisfação com relação aos procedimentos teórico-práticos construídos nos processos de formação, desenvolvido na perspectiva da contextualização das práticas formativas. No entanto, alertam também que esse trabalho político-pedagógico é insuficiente para a transformação das práticas educativas das escolas se não houver um compromisso político da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, assim como, das coordenações pedagógicas e dos gestores das escolas no sentido de apoiar os professores na construção de projetos pedagógicos, dirigidos para a realidade dos alunos e as necessidades das comunidades.

Neste caso, os coordenadores da EFPT precisam desenvolver um trabalho mais amplo quanto à sensibilização dos gestores públicos, estreitando cada vez mais as parcerias com as prefeituras e as secretarias municipais de educação, pois não basta que os professores incorporem o desejo de mudanças, é preciso que os demais profissionais da educação e os gestores estejam em sintonia com esses anseios, percebam essas necessidades de mudanças e assumam o compromisso político de promovê-las juntamente com os professores, os alunos e as comunidades num trabalho de colaboração e construção coletiva.

No desenvolvimento do projeto de formação docente contextualizado no Semi-árido, identificamos que algumas dinâmicas tiveram uma importância muito

grande na construção de uma metodologia que possibilitassem tanto a contextualização das práticas formativas como também o reconhecimento e a valorização dos saberes culturais e sociais dos professores, conforme descrevemos em seguida:

#### **a) Os espaços para a troca de experiência**

As políticas de formação continuada de professores construídas na perspectiva crítico-reflexiva estão, cada vez mais, disponibilizando tempo/espaço para as trocas de experiências entre os docentes, em formação, por reconhecer a importância dessa atividade no processo de reconstrução/ressignificação dos saberes docentes.

De acordo com Nóvoa (1995a, p. 26), “[...] a troca de experiência 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”. Nesse caso, no processo de troca de experiências os professores têm a oportunidade de aprender e ensinar mutuamente, através dos relatos e das reflexões coletivas que são desenvolvidas pelos docentes em formação. Além de Nóvoa, vários outros autores (ARROYO, 1999a; CANDAU, 1996; FREIRE, 1992, 1996; MENDES SOBRINHO, 2006, TARDIF, 2002; THERRIEN, 1997), discutem sobre a importância da troca de experiência entre os docentes no processo de formação continuada como forma de consolidar o saber-fazer a partir da socialização das experiências inovadoras.

No caso do projeto de formação desenvolvido pela EFPT, os processos de trocas de experiências ocorreram nos espaços dedicados à socialização das experiências, nos trabalhos em grupos, nas visitas de intercâmbio, nas trocas de materiais didáticos, dentre outros. Observamos que esse espaço de troca de experiência entre os docentes foi enfatizado pelos professores como um dos momentos importantes da formação:

Esses cursos de formação oferecidos pela Escola Paulo de Tarso foi bastante proveitoso para nós professores [...]. Foi assim um momento rico de troca de experiência e que também nos trouxe assim um novo olhar sobre o Semi-árido. (P08).

A metodologia foi totalmente em cima disso que a gente viu [...] sobre a realidade, a troca de experiência de São João da Varjota, a troca de

experiência do município de Oeiras, de Santa Rosa, então com certeza valorizou em todos os aspectos. (P09).

Sempre que tinha um novo encontro que a gente levava as nossas experiências era assim uma coisa maravilhosa, muito aceita, inclusive tinha até espaços para as apresentações que a gente costumava levar dos municípios, fotografias apresentando a realidade, as experiências que as pessoas tinham [...]. Foi muito importante porque a gente fazia esse trabalho mas não valorizava, não percebia sua importância. Com esse projeto oferecido pela Escola de Formação Paulo de Tarso a gente já soube vê em que linha estava essa experiência, para quê que ela servia, como inserir lá no conteúdo, como trabalhar melhor. (P07)

O que mais chamou a atenção foi a questão dos debates, porque cada município trazia um pouco da sua história [...]. E também aquelas discussões que a gente fazia com os municípios diferentes para que a gente pudesse ta trocando as nossas idéias, para que a gente pudesse está vivenciando outras histórias que na realidade são um pouco parecidas, mas que esse conjunto de idéias trazidas de cada município é que faz o todo, é que faz essa história bonita. (P06).

Nesse caso, além de possibilitar a troca de saberes entre os docentes há também um processo de problematização e discussão coletiva sobre essas experiências, possibilitando sua qualificação, assim como, o surgimento de outras experiências que dessem conta de tantas outras questões políticas e pedagógicas que, muitas vezes, não vinham sendo observadas pelos professores. Ou seja, a partir das discussões coletivas sobre as experiências desenvolvidas nas diversas escolas do Semi-árido, nas quais os professores atuavam, tornou-se possível a reconstrução dos saberes docentes, assim como, dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como enfatizou os professores:

A gente socializava os trabalhos produzidos e como ia fazer aqui no nosso lugar. Essa socialização era importante até porque nós conhecíamos o trabalho de outras cidades e vice e versa. E também os gestores e os formadores ficavam conhecendo a nossa realidade. Isso é positivo, porque a medida que a gente recebia sugestões, nós também estávamos contribuindo com os outros municípios. (P12).

[...] o que a gente percebeu ali nos encontros foram debates, foram momentos de muitos diálogos em que a gente construiu saberes, os saberes eles não vieram prontos, foi colocado a situação pra gente onde a gente pudesse, a partir de discussões, a gente está construindo esses saberes [...] onde a gente se sentia sujeito do processo [...], foi uma metodologia que me levou a construir conceitos, a partir de uma discussão coletiva. (P11).

A gente levava a pequena experiência que a gente tinha, chegava lá a gente recebia muita coisa e incorporava uma na outra, então isso enriqueceu demais o trabalho do professor. (P05).

Percebemos que as discussões e as reflexões coletivas ocorridas entre os professores propiciam, além da fecunda troca de experiência, situações de confrontos de concepções e entendimentos sobre o fazer pedagógico e os conhecimentos teóricos utilizados para fundamentar os diversos pontos de vistas defendidos, possibilitando a reconstrução e o aprimoramento dos conhecimentos que docentes trazem dos processos de formativos anteriores e dos processos de auto-formação. Além disso, verificamos também que os docentes, em meio às discussões e aos confrontos, conseguem estabelecer novas conexões entre os saberes adquiridos durante a formação inicial com as experiências vivenciadas no exercício da docência, desencadeando na construção de novos saber-fazer e saber-ser que se tornam fundamentais na produção de novas práticas docentes.

#### **b) Os espaços de integração teoria-prática**

A articulação entre a teoria e a prática tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos projetos de formação docente, tanto no campo da formação inicial como da continuada. No caso da formação continuada, a ausência dessa integração apresenta-se como um dos fatores que levam os professores a não acreditarem na importância/eficiência dessa modalidade de formação para a melhoria das práticas docentes.

Nesse sentido, os processos de formação precisam ser este espaço de unidade teoria-prática que tenha como ponto de partida e de chegada as atividades docentes, tendo em vista que, “A mobilização do saber da experiência, aliado ao saber pedagógico e à fundamentação teórica poderão nos oferecer os elementos necessários para compreendermos e analisarmos o nosso próprio desempenho profissional” (LIMA, 2004, p. 21).

Diante desse desafio, Freire (1995) alerta que os cursos de formação não podem reduzir-se à reprodução de teorias, como também não devem limitar-se a mera discussão sobre a prática. Nesse caso, ele vai defender uma formação docente construída através da pedagogia da práxis, em que não haja uma diferenciação entre a teoria e a prática, mas sim um exercício de complementação, visto que, para o autor:

[...] não é possível negar a *prática* em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser *verbalismo* ou *intelectualismo* ou negar a teoria em

nome de uma prática que, assim, se arrisca em perder-se em torno de si mesma. Nem *elitismo teorista* nem *basismo praticista*, mas uma unidade ou a relação teoria e a prática. (FREIRE, 1995, p. 29).

Conscientes da importância da integração entre a teoria e a prática nos processos de formação contextualizada dos docentes, os coordenadores do Projeto de formação docente, desenvolvidos pela EFPT, buscaram construir suas dinâmicas de formação, priorizando a articulação das reflexões teóricas aos problemas/desafios oriundos das práticas docentes. Nesse caso, não houve só uma integração entre a teoria e a prática, mas ambas transformavam-se numa unidade político-pedagógica necessária e essencial à construção de uma prática formativa contextualizada.

Observamos portanto, que a partir dos problemas práticos vivenciados pelos professores construíram-se as reflexões teóricas, tendo como referências os teóricos da educação que discutiam sobre as temáticas em questão. O trabalho com a teoria estava associado às demandas oriundas da prática, ou seja, a teoria auxiliava os docentes na construção de um olhar mais aprofundado sobre o fazer educativo, oferecendo elementos para a superação de alguns limites, assim como, para a inovação das práticas pedagógicas.

Desse modo, os docentes, em formação, eram convidados, não só, a socializarem suas práticas, mas também, eram desafiados a buscarem fundamentos nas reflexões teóricas para compreenderem, de forma mais aprofundada, os elementos políticos e pedagógicos que perpassam o seu fazer-docente, assim como, para superarem os desafios que, cotidianamente, apresentam-se como obstáculos no processo de qualificação do trabalho educativo.

Observamos que essa preocupação com integração/articulação entre a teoria e a prática contribuiu, significativamente, para que esse projeto de formação fosse reconhecido pelos professores como um importante espaço de formação e de transformação das práticas educativas desenvolvidas no Semi-árido, como demonstram os professores:

[...] a gente vem pra cá e sempre tem um trabalho muito prático aqui. É diferente de tudo que a gente já tinha trabalhado antes. Normalmente a gente fica num blá blá blá, o pessoal fala, fala, fala e a gente volta para as comunidades e não coloca muito em prática e o trabalho da Escola é diferente. Eu tinha participado de um trabalho anterior e eu ficava muito agoniada e eu questionava muito isso: sim, mas e agora o que é que nós vamos fazer. Era muita teoria. E o trabalho da EFPT é diferente porque tem

prática e a gente faz algumas atividades aqui, essas oficinas são muito práticas, os encontros da Escola são muito práticos e nós sempre levamos o dever de caso, tem sempre uma atividade para fazer na comunidade. E lá na Colônia tem mudado muito a nossa prática enquanto professores, porque a gente sempre leva alguma atividade, a gente vai avaliar lá, a gente sempre faz uma avaliação dessas atividades, então tem melhorado o trabalho da gente lá. (P01).

[...] nós temos professores que, durante a formação de professores (inicial), a qualificação profissional, estuda muito a teoria enquanto que a prática ela vai ficando a desejar, já a formação da Escola Paulo de Tarso ela valoriza a prática pra em cima aplicar a teoria. Primeiro a prática depois a teoria. [...] essa experiência busca resgatar o seu contexto histórico e social da comunidade para dentro da escola, então são experiências que trazem uma prática mais sugestiva e mais concreta que dá mais vida, dá mais ênfase naquilo que realmente se procura atender que são as necessidades locais. A educação deve está voltada para atender as necessidades locais da escola e é isso que a EFPT vem buscando que a escola traga, resgate essas experiências vividas pela própria comunidades. (P06).

Era uma metodologia muito prática, muito boa, porque, num primeiro momento, a gente falava do que já sabia, quer dizer aproveitava o conhecimento prévio de cada um de cada município, a experiência que cada um levava e, depois, dessa troca de experiência que a gente foi se enriquecendo cada vez mais, conhecendo, descobrindo e depois vem o conhecimento científico, reafirmando aquilo que levávamos com conhecimento nosso. (P08).

[...] a gente, a cada momento, discutia uma nova forma, uma aprendizagem adquirida no encontro, que a gente trazia para aqui, que a gente repassava para os outros, eles traziam as experiências que eles viviam, as experiências do seu dia-a-dia, até mesmo as apresentações feitas em sala de aula. E que isso veio só a contribuir para que eles pudessem valorizar o que eles têm e o que nós temos. (P07).

Observamos que P01 faz uma crítica aos cursos de formação voltados, exclusivamente, para as questões teóricas, sem construir um diálogo com o cotidiano da escola, com a vivência de alunos e professores. Na visão da docente, esses processos formativos focados, demasiadamente, nos debates teóricos têm dificuldades de apontar caminho e/ou de contribuir na construção de estratégias que ajudem-os a superar os desafios vivenciados/enfrentados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, constatamos, nos depoimentos de P07, P08 e P06, o reconhecimento quanto à importância do trabalho de formação, implementando pela EFPT, voltado para a articulação entre teoria-prática, tendo em vista que essa proposta possibilita que os professores incorporem, na rotina da profissão, os processos de reflexão crítica necessários para o aprimoramento e a inovação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, assim como, contribui para uma maior apropriação/conscientização dos procedimentos teórico-metodológicos

utilizados durante o exercício da profissão docente. Como defendem Freire e Nogueira (1993, p. 40), “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica”. Ou seja, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 24).

Nessa perspectiva, Freire nos alerta para a necessidade de construirmos os processos formativos voltados para a articulação entre a teoria e a prática, possibilitando, assim, uma sólida formação teórico-prática que favoreça o desenvolvimento de atividades pedagógicas críticas e emancipadoras. O que não devemos fazer nos eventos de formação docente, segundo o autor, é

[...] apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 1996, p. 52-53).

Diante dessas análises, percebemos que a articulação entre a teoria e a prática, nos processos de formação continuada, apresenta-se como uma tarefa imprescindível para a qualificação dos docentes para atuarem num contexto educacional complexo, permeado de conflitos sociais, políticos e culturais.

### **c) Os espaços de reflexão crítica das práticas pedagógicas**

Os processos formativos dirigidos para a reflexão crítica da realidade sociocultural das comunidades não pode se eximir do desafio de colocar-se como um “caminho de possibilidades” para a reflexão crítica das práticas educativas desenvolvidas pelos professores em formação. É através da reflexão crítica das práticas docentes que se extrairão os conteúdos e as “situações-limites” que serão problematizadas durante os eventos de formação. Para Freire (1996, p.43- 44),

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O autor acrescenta ainda que, “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (FREIRE, 1996 p. 40). Sendo assim, os processos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Semi-árido contribuem para a reafirmação, assim como, a reconstrução dos saberes construídos pelos docentes no exercício de produzir os fazeres docentes.

Olhar criticamente para as práticas docentes torna-se uma necessidade constante tanto para apropriar-se melhor das ações quanto para redefinir as estratégias político-pedagógicas que não estejam atendendo as necessidades dos alunos, como também, os objetivos/metastas da instituição. Sendo assim, Freire (2001) defende que os projetos de formação docente, assim como, as escolas devem criar espaços para a reflexão crítica sobre as práticas educativas, pois é uma forma dos professores voltarem-se para o seu fazer, visto que “[...] voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (p. 43).

O autor defende ainda que o desenvolvimento das práticas educativas críticas e contextualizada tornar-se-á possível na medida em que elas sejam construídas e reconstruídas através do processo de reflexão crítica e da auto-reflexão. Ou seja, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Daí a importância das políticas de formação continuada de professores, pois elas trazem esse propósito de possibilitar que os docentes possam encontrar-se com os seus pares, prioritariamente, nas unidades de ensino para trocarem experiências e refletirem coletivamente sobre suas práticas e sobre os desafios que precisam ser superados no sentido de construir novos projetos políticos e pedagógicos voltados para a formação crítica e cidadã dos jovens.

#### **d) Os espaços de construção dos projetos educativos contextualizados no Semi-árido**

Nos trabalhos desenvolvidos pela RESAB, sobre a educação contextualizada no Semi-árido, os debates sobre a necessidade de construirmos um novo projeto de

educação para a região sempre esteve presente como uma alternativa de transformação das escolas num espaço de produção de novos saberes necessários para a construção de uma nova cultura política e educacional voltada para a convivência com o Semi-árido, que é constituída pelo respeito à cultura e ao ecossistema da região, assim como, pelo desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias adequadas as suas necessidades socioculturais, políticas e econômicas.

Por conta disso, nos trabalhos desenvolvidos pela EFPT, os professores e os gestores públicos sempre foram desafiados a rediscutirem os projetos político-pedagógicos das escolas da região, assim como, os planos municipais de educação com o intuito de redefinirem suas linhas de ação, contemplando as diretrizes e os princípios defendidos pela proposta de educação contextualizada, visto que, para muitos professores, a consolidação desse trabalho voltada para a transformação das práticas educativas desenvolvidas pelos docentes passava, também, pela reformulação dos instrumentos políticos que definem/orientam as políticas de educação no município. Essa preocupação com a reformulação dos projetos das escolas foi externada pelos professores:

[...] com os conhecimentos adquiridos através das oficinas, dos trabalhos feitos pela EFPT, uma parte dos professores já trazem a preocupação de fazer uma alteração na proposta pedagógica da Escola Gentil Dantas [...] preocupados de fazer esse trabalho da educação para a convivência com o Semi-árido, mas que a escola não tinha no seu projeto político pedagógico essa preocupação de trabalhar a educação para a convivência com o Semi-árido. (P06).

O professor [...] passa a se preocupar com um novo currículo, sente a necessidade de inovar. Acha que o currículo até então adotado pela escola é insuficiente, não traz formação e informação que esteja atendendo a todos os aspectos da realidade em que a escola está inserida. Então a primeira preocupação, novidade, que traz essa formação é essa, a conscientização de que o currículo escolar precisa ser adaptado às necessidades locais. (P07).

[...] têm professores que participou dos encontros de formação preocupados de fazer esse trabalho da educação para a convivência com o Semi-árido, mas a escola não tinha no seu projeto político pedagógico essa preocupação de trabalhar a educação para a convivência com o Semi-árido. Então a partir daí a gente vê que há essa preocupação dos professores e eles vêm, embora ainda não formalizado, desenvolvendo um trabalho que está dentro dos princípios da Escola de Formação Paulo de Tarso. [...] há uma preocupação desses professores em resgatar junto com os alunos os valores, a cultura, principalmente a questão folclórica, que o município é rico nisso. [...] dois projetos foram feitos no município em duas escolas voltadas para isso e a gente viu que houve esse envolvimento dos professores e dos alunos, que a comunidade apoiou muito, tanto que na culminância, a comunidade estava em peso, inclusive elogiando pela atitude da escola e

dos professores, pois se resgatou aquilo que para eles estava já morto [...]. (P09).

Nesse caso, a partir das discussões desenvolvidas pelos docentes acerca da proposta de educação contextualizada no Semi-árido, das reflexões críticas realizadas sobre suas próprias práticas e da implementação de novos projetos didáticos voltados para a realidade sociocultural da região, os professores começaram a questionar o projeto político das escolas, assim como, práticas curriculares implementadas naquelas instituições de ensino. Essas inquietações dos professores fizeram com que, tanto os coordenadores do projeto de formação quanto os gestores da educação, colocassem em pauta a discussão sobre a reformulação dos projetos das escolas com o intuito de adequá-los a nova proposta de educação discutida nos eventos de formação.

Dessa forma, os docentes tiveram a oportunidade de rediscutir os projetos político-pedagógicos das escolas com o objetivo de identificar os aspectos que precisavam ser reformulados para atender aos princípios políticos e teórico-metodológicos defendidos pela proposta de educação contextualizada no Semi-árido. Além disso, os educadores assumiram coletivamente o compromisso de ampliar esse debate com os demais sujeitos envolvidos com o trabalho da escola com o objetivo de garantir tornar esse processo de reformulação democrático e participativo.

Observamos que, em alguns municípios, além da reformulação dos projetos políticos pedagógicos das escolas, os professores juntamente com os coordenadores pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação convocaram diversas plenárias, envolvendo os pais e as comunidades, para discutir sobre a adequação do Plano Municipal de Educação às necessidades socioculturais e política dos municípios, assim como, aos princípios da educação para a convivência.

## **4.2 As práticas formativas e a construção dos saberes docentes**

Nas últimas décadas, as discussões sobre a forma como são produzidos e socializados os saberes docentes tem ganhado espaços significativos nos projetos de formação de professores e nos trabalhos científicos produzidos na área da formação de professores. Dentre as várias produções divulgadas no Brasil, sobre os saberes docentes, os trabalhos de Borges (2004), Freire (1996), Tardif (2002),

Therrien e Loiola (2001) têm contribuído significativamente para o reconhecimento e a valorização dos saberes produzidos pelos docentes no exercício da profissão, bem como, nas suas várias formas de intervenção social.

De acordo com esses estudos, os professores, durante o exercício da profissão docente, constroem um conjunto de saberes que são utilizados para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, adequando-as às novas estratégias de ensino-aprendizagens. Ou seja, diante dos desafios vivenciados cotidianamente na sala de aula, os professores usam da criatividade para construir um repertório de métodos, técnicas e estratégias de ensino próprias para lidar com os incidentes que surgem no decorrer das atividades educativas.

Diante desse contexto, reconhecer os saberes dos quais os professores são portadores tornou-se uma necessidade, principalmente, nos cursos de formação docente voltados para a formação crítica. Sendo assim, observamos que o Projeto de Formação desenvolvido pela EFPT, também tinha essa preocupação com o resgate, a valorização e a problematização dos diversos saberes construídos pelos professores em suas experiências pessoais e profissionais (EFPT, 2004).

#### **4.2.1 A valorização dos saberes docentes**

O processo de valorização dos saberes docentes está associado ao reconhecimento dos professores como agentes políticos e como sujeitos sócio-históricos que têm um conjunto de experiências e conhecimentos acumulados sobre o Semi-árido e sobre as práticas educativas desenvolvidas na região, decorrentes de suas vivências pessoais e profissionais.

Esse processo de valorização e reconhecimento dos saberes dos quais os professores são portadores apresenta-se, segundo Tardif (2002), Contreras (2002), dentre outros, como uma das alternativas para a construção da autonomia dos educadores, pois a construção da autonomia de qualquer profissão está associada ao domínio que esses profissionais têm dos saberes inerentes a sua prática profissional.

Entretanto, para se construir um processo de formação que reconheça e valorize as experiências e os saberes docentes precisa se desenvolver uma metodologia que possibilite esse diálogo com as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais. E talvez essa metodologia voltada para a

“escuta sensível” dos saberes dos quais os professores são portadores tenha sido o diferencial nesse trabalho, como demonstram os interlocutores da pesquisa:

O ponto forte da Escola Paulo de Tarso é exatamente valorizar as experiências que já se tem como base, como fundamento para o desenvolvimento desse trabalho, então valorizar a experiência que o professor já tem, que a comunidade tem. Não trabalha só com a experiência do professor, mas também com as experiências da comunidade local [...]. (P06).

[...] através dessa metodologia ela sempre nos dava a abertura para falarmos dessas experiências que já tínhamos, dessas vivências que já tínhamos ou que pretendíamos desenvolver. As metodologias aplicadas nos davam essa margem, essa abertura pra trabalhar e pra mostrar ou pra até mesmo diagnosticar algo que já foi trabalhado na localidade. (P04).

[...] valorizava os saberes quando era colocado algum exemplo e que pedia para a gente fazer um paralelo entre a realidade da gente o que realmente estava sendo mostrado [...]. Na verdade a metodologia que foi empregada veio fortalecer mais o nosso conhecimento e veio até ampliar para fazer com que a gente até utilize essas metodologias em nossas salas de aulas, no cotidiano, na nossa vivência, na escola com os nossos alunos. (P02).

Todos os encontros a gente sempre expõe alguma coisa, seja oralmente ou trazendo fotos, trazendo algum material do que a gente produziu lá. Então isso é valorização, a gente tá sempre mostrando, trocando experiência com outras pessoas. Na medida em que nós vamos mostrando o que a gente fez na comunidade vai dando idéia para outros municípios realizarem, então a valorização se dá dessa forma. (P01).

Era valorizado porque depois que a gente ia para a frente socializar, a gente acatava opiniões, os formadores também davam opiniões tudo na melhoria da gente concretizar esse trabalho. Então ela valorizado dessa forma. (P12).

Percebemos que a formação desenvolve, de fato, uma metodologia participativa e aberta para acolher as experiências dos professores, e até mesmo da comunidade, possibilitando esse diálogo com as experiências sócio-educativas e com o contexto onde os docentes atuam. Desse modo, os professores passam a se descobrir como sujeitos produtores de conhecimentos, portadores de um saber que pode e deve ser compartilhado com outros profissionais como forma de valorização do seu trabalho e socialização dos saberes construídos na prática. Sendo assim, há um reconhecimento de suas capacidades como profissionais que podem produzir saberes que poderão ser sistematizados e socializados com profissionais de outras escolas e até dos centros acadêmicos.

Esse processo de reconhecimento e diálogo com os saberes docentes deve estar associado aos processos de problematização e reflexão críticas desses

saberes como forma de ampliá-los, reafirmá-los ou, até mesmo, ressignificá-lo, fortalecendo essas experiências e qualificando as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. O fato de valorizar os saberes e as experiências dos professores já contribui para a melhoria da sua auto-estima e, conseqüentemente, para a reafirmação da sua autonomia profissional, conforme destacou P01:

A gente se empolga quando se valoriza o trabalho da gente porque é terrível você fazer um trabalho achando que está arrasando e ninguém dizer nada, ninguém perceber o que você está fazendo. Isso não é legal. Todo mundo quer ser reconhecido pelo seu trabalho. Então essa valorização é como se fosse um prêmio, é uma recompensa do teu trabalho. Se eu vejo um aluno ou uma aluna minha lá na frente conseguir vencer na vida, ser uma pessoa decente, um cidadão de bem. Então pra mim aquilo ali é um prêmio. E é preciso que as pessoas percebam isso e a Escola está fazendo isso com a gente, o projeto faz isso quando abre espaço para a gente mostrar o que a gente ta fazendo lá na comunidade. Então isso muito bom. (P01).

Outro aspecto importante nesse trabalho, é que os professores sentem-se valorizados como profissionais e animados para continuarem desenvolvendo e inovando o seu trabalho devido a esse reconhecimento e valorização das ações exitosas desenvolvidas nas escolas. Os docentes também são incentivados a sistematizarem as suas experiências como forma de apropriarem-se e refletirem melhor sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas. O ato de registrar o saber-fazer possibilita a sua reconstrução e, conseqüentemente, o seu aprimoramento, através dos processos de reflexão crítica que são desenvolvidas nessa ação de sistematizar.

Nesse trabalho de sistematização das experiências, os professores rompem com o mito de que a produção do conhecimento é uma tarefa restrita aos intelectuais ou aos pesquisadores das universidades. Esse processo de descobrir-se como sujeito que produz conhecimento leva os professores a assumirem novos desafios no campo da sistematização e, posteriormente, da socialização dos seus saberes com os pares e com as comunidades, fomentando nos docentes a necessidade de reescreverem suas histórias e a de suas comunidades, como forma de sistematizar e socializar os saberes e as culturas produzidas historicamente pelas pessoas do Semi-árido.

A partir daí não é apenas o professor que se descobre como sujeito capaz de produzir conhecimentos, mas os alunos também passam a ganhar gosto por essa atividade de reaprender e reescrever o Semi-árido a partir de novos olhares e novos

ângulos, descobrindo e mostrando detalhes nunca vistos ou percebidos. Começam a perceber a delicadeza e a beleza que as narrativas anteriores não conseguiam mostrar por estarem presas a uma única forma de vê a região, focada numa concepção imbuída de preconceito e desprezo pelo que ali tem de boniteza e encanto. Muitos dos olhares construídos acerca da região foram feitos por lentes reguladas ideologicamente para captar determinados detalhes (pobreza, miséria, etc.) da região e não a riqueza de diversidades e de vidas que se escondiam em meio ao cenário que, há muitos anos, nos foi apresentado ou nos ensinaram a vê-lo como desolador.

Torna-se evidente que esse trabalho de formação, desenvolvido pela EFPT, a partir da pedagogia freiriana, traz como desafio:

[...] preparar os professores como profissionais e como seres situados histórico-culturalmente, orientados a construir uma prática docente crítica, cada vez mais rica e significativa, a partir dos saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica emancipadora. (SANTOS; DUBOC, 2005, p. 02).

Nesse caso, os saberes produzidos durante os eventos de formação estão articulados com o projeto de educação contextualizado no Semi-árido que traz dois grandes desafios político-pedagógicos: a) desconstruir os saberes que negam as potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento do sertão nordestino e reafirmam suas imagens associadas a fome e a miséria; b) potencializar as práticas educativas que se utilizam dos saberes culturais produzidos pelos sertanejos como forma de construir novos diálogos entre os saberes culturais e os conhecimentos científicos com o fim de produzir conhecimentos e tecnologias que auxiliem tanto na compressão crítica dos aspectos sócio-histórico da região como na construção de políticas de desenvolvimento sustentável que ajudem na superação das condições de pobreza e exclusão social.

Sendo assim, os espaços de formação oportunizaram a produção de um conjunto saberes que passaram a ser utilizados e partilhados pelos professores como forma de compreender melhor o Semi-árido, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas associadas aos desejos e anseios dos jovens daquela região.

## **4.2.2 A construção coletiva de novos saberes**

Neste processo de análise sobre a construção dos saberes docentes, Freire (1996) discute sobre a importância desses saberes serem construídos coletivamente na interação entre os sujeitos e dos sujeitos com a realidade, ou seja, os conhecimentos dos professores são produzidos a partir da troca de experiência entre os pares, da reflexão crítica e coletiva sobre suas práticas, da interação com os alunos durante o processo ensino-aprendizagem e dos processos de análise crítica da realidade.

No processo de observação que realizamos, durante os eventos de formação, tornou-se possível perceber que o enfoque teórico-metodológico utilizado nas atividades formativas dialogava com essas idéias de Freire e, como enfatizamos em itens anteriores, essa formação foi desenvolvida com o propósito de possibilitar a troca de experiências entre os professores, assim como, a construção coletiva de novos saberes docentes.

Desse modo, verificamos que esses espaços de troca de experiências, de análise crítica da realidade e de partilhas de idéias tiveram uma grande relevância, para a construção dos novos saberes docentes. Devido à complexidade e especificidade desses saberes, decidimos apresentar-lhes, assim como, discuti-los a partir de duas dimensões: a) os saberes voltados para a compreensão crítica da realidade do Semi-árido, que possibilitou sua redescoberta e ressignificação e b) os saberes associados ao novo jeito de fazer educação contextualizada, construídos a partir de uma metodologia que prioriza o diálogo e a valorização das pessoas e dos seus saberes, tornando-as sujeitos do processo de construção dos conhecimentos produzidos na escola, que deve estar a serviço do desenvolvimento de estratégias de superação das injustiças e das desigualdades sociais que imperam na região, conforme discutiremos em seguida.

### **4.2.2.1 O processo de compreensão/apropriação da realidade**

Nesse trabalho de desvelamento da realidade do sertão, os professores tiveram que despir-se de diversos conceitos e preconceitos sobre aquela região com o intuito de desenvolver uma “escuta sensível” dos saberes historicamente construídos pelos sertanejos. Para Barbier (2004, p. 94) a escuta sensível “trata-se

de um “escutar/ver” [...]. A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo, o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos”.

Desse modo, os docentes tiveram que reaprender a aprender a partir do diálogo e da escuta do outro, tomando consciência da sua ignorância e do seu inacabamento, percebendo aquele momento de partilha de saberes como um campo de possibilidades para a construção de novos conhecimentos sobre a realidade do Semi-árido. No entanto, segundo Barbier (2004, p. 98), “A atitude requerida para a escuta é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica”. Nesse caso, os professores, além de desenvolver essa capacidade da escuta sensível, precisavam compreender que essa escuta deveria estar voltada para a totalidade daquele lugar, com o objetivo de compreendê-lo na sua complexidade.

No entanto, esse trabalho de reconhecimento e de descoberta dos vários sertões, quase sempre ignorados e/ou negados pelas escolas, tornou-se o diferencial nesse processo de formação, desencadeando, portanto, diversos encontros e reencontros dos professores com suas identidades sertânicas, possibilitando a reconfiguração dos vários saberes socioculturais que foram historicamente internalizados durante as suas experiências de vida. Essas descobertas levaram os professores a repensarem o seu jeito de ser e atuar na região, de analisar os processos históricos e culturais construídos nas veredas daquele lugar e, principalmente, de desenvolver suas práticas educativas, conforme retratam os interlocutores da pesquisa:

[...] essa formação de professores da Escola de Formação Paulo de Tarso trouxe essa oportunidade de se conhecer e aprofundar o estudo sobre o Semi-árido, mais voltada para a educação. A Escola Paulo de Tarso vem trabalhando com os professores nessa formação, dando a oportunidade de aprofundar, conhecer melhor e levar para a prática o que se tem visto na formação, uma vez que nós temos um município que é propício para se trabalhar as questões do conhecimento da realidade local. (P12).

[...] toda leitura nova que se faz ela traz conhecimento novos, as vezes, uma mesma leitura quando feita mais de uma vez a gente descobre algo novo. [...] Então esse trabalho, foi assim, trouxe muito conhecimento novo e, principalmente, acho que foi assim a mudança de pensamento, foi a maneira nova de olhar o Semi-árido, o local, o município, aquilo que a gente já via. Então foi uma mudança de atitude, uma mudança de pensamento, uma mudança de concepção da realidade. (P08).

Essa metodologia faz com que você passe a conhecer, a ver melhor a sua realidade. Quando você fala do Semi-árido que é um lugar bonito, um lugar bom para de viver, é um lugar que dá para todo mundo viver, então a gente vê com outro olhar. [...] tem despertado e muito. E ajudado por que antes a gente tinha uma visão do Semi-árido e agora nós temos outra. Tenho certeza que cada um que está vindo ao encontro da formação já tem outra visão e tem contribuído muito no município. (P03).

Podemos verificar que a metodologia empregada nos eventos de formação e os enfoques teórico-práticos utilizados para abordar sobre o Semi-árido contribuiu significativamente para que os docentes pudessem fazer novas leituras sobre aquela realidade, possibilitando a construção de novos olhares sobre o sertão.

Esse processo de olhar para o sertão nordestino de um jeito novo, buscando identificar e valorizar os aspectos sócio-políticos e culturais, até então pouco valorizado, contribuiu para a transformação da concepção que os professores tinham de si mesmo e do lugar onde vivem. A construção desse novo olhar sobre sua história e sua cultura, assim como, sobre o ambiente Semi-árido possibilitou a visualização de suas potencialidades, que vinham sendo ignoradas, e a identificação das possibilidades de mudanças, despertando nos docentes o desejo de lutar em favor da transformação social daquelas comunidades. Por conta disso, os próprios professores enfatizam que esse mergulho na realidade da região e o reconhecimento de suas belezas e feiúras, tornaram-se um dos grandes aprendizados que eles vivenciaram nos espaços de formação:

[...] esse trabalho trouxe muito conhecimento novo e, principalmente, acho que foi assim a mudança de pensamento, foi a maneira nova de olhar o Semi-árido, o local, o município, aquilo que a gente já via. Então foi uma mudança de atitude, uma mudança de pensamento, uma mudança de concepção da realidade. (P08)

Tem mostrado demais a valorização do lugar onde você vive, da beleza do lugar de onde você vive e a preservação desse local onde você vive. (P03).

Essa formação nos deu um embasamento, nos deu sustentação, pra que a gente pudesse trazer para a escola essa discussão sobre a importância de se conhecer o meio em que nós estamos inseridos, nossas potencialidades. Da gente descobrir quais são as nossas potencialidades e, assim, a gente fazer com que o nosso aluno ele também tenha essa sensibilidade para poder está percebendo as riquezas que nós temos e também explorar. (P11).

Os professores resumem, em seus depoimentos, algumas das contribuições oferecidas pelo projeto da EFPT, demonstrando que essa formação contextualizada possibilita a tomada de consciência da realidade e a construção de novas formas de

vê o Semi-árido, percebendo coisas que muitas vezes não se via antes e até mesmo descobrir coisas novas em meio aos velhos contextos. Ou seja, a formação favoreceu aos docentes a construção de novas leituras do mundo, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizada.

Os docentes desenvolveram, através desse trabalho de reconhecimento do Semi-árido, novas habilidade e competências inerentes ao ofício do professor-pesquisador que, através da curiosidade epistemológica, vai problematizando a realidade e desconstruindo as concepções ingênuas produzidas acerca dos problemas e da realidade sociocultural da região.

Nesse trabalho de reconhecimento da realidade do Semi-árido, observamos que os professores tiveram que desenvolver novos saberes necessários à formação de um educador crítico. São saberes estratégicos para o desenvolvimento de novas capacidades necessárias ao desenvolvimento de uma educação contextualizada. Dentre essas capacidades e competências, podemos destacar:

#### **a) A capacidade de respeitar os saberes locais**

O processo de construção de um projeto de educação voltado para a transformação das condições de injustiças e desigualdades sociais do Semi-árido está associado ao desenvolvimento de novas habilidades e competências relacionadas com a capacidade de respeitar os saberes e os valores cultivados pelas populações locais. Desse modo, uma das tarefas que devem ser assumidas pelos projetos de formação de educadores críticos deve ser a de desenvolver as competências necessárias para que esses profissionais saibam respeitar e valorizar os saberes das comunidades.

Para Freire (1996), os professores comprometidos com a construção de uma educação emancipadora têm

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (p. 33).

Sendo assim, observamos que as discussões realizadas durante os eventos de formação da Escola de Formação Paulo de Tarso possibilitaram o

desenvolvimento, não só, do saber valorizar, mas também, do saber utilizar a cultura local como instrumento de construção da consciência crítica e de libertação.

### **b) A capacidade de reconhecer e escutar o outro como sujeito**

Nessa tarefa de compreender o Semi-árido como espaço possibilidades exigiu que os professores compreendessem as relações socioculturais estabelecidas entre as pessoas da região, percebendo que aquelas relações são constituídas de valores morais, religiosos e culturais que precisam, em alguns momentos, serem preservados e, em outros, serem ressignificados com o propósito de construir caminhos para a concretização do processo de emancipação. Sendo assim, os professores tiveram que desenvolver a capacidade da escuta. Para Freire (1996, p. 134),

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias.

Nesse caso, os docentes exercitaram, durante essa formação, a capacidade, não só, de respeitar o outro como diferente, mas tiveram que desenvolver a habilidade de aprender com o outro naquilo que o outro sabe nesse processo de conviver com a região em meio as suas adversidades, como também, de refletir coletivamente sobre os desafios inerentes às suas práticas cotidianas, utilizando-se dos conhecimentos científicos como ferramentas estratégicas para a problematização das visões e das concepções equivocadas sobre os problemas do sertão oriundos das análises da realidade focada, exclusivamente, nas experiências do senso-comum.

### **c) A capacidade de reconhecimento e a aceitação das diferenças**

O desafio de construir uma formação crítica e emancipadora exige que tenhamos a capacidade de reconhecer e aceitar os sujeitos em meio as suas diferenças socioculturais. No caso específico do Semi-árido, não temos como construir uma educação transformadora se nossos professores não tiverem a competência de estabelecer relações respeitadas e fecundas com os diferentes povos que vivem nessa região e fazem dessa diversidade a riqueza cultural daquele lugar.

Para Freire (1996), a partir do momento em que reconhecemos o outro na sua diferença estamos criando as condições para que tanto o outro quanto nós nos assumamos enquanto sujeitos sócio-históricos que podemos compartilhar saberes, tecer sonhos e construir novos caminhos para a transformação do mundo. Diante disso, o autor afirma que,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (p. 46)

Notamos que o desenvolvimento dessa capacidade de compreensão e aceitação das diferenças exige que os professores desconstrua outros saberes desenvolvidos nos espaços educativos e acadêmicos, a partir das concepções teórico-metodológicas fundamentadas na pedagogia clássica e na ciência cartesiana, que reforçam a idéia do pensamento único e das verdades absolutas.

### **d) A capacidade de dispor-se para o diálogo**

Nesse processo de conhecer a realidade do Semi-árido, suas veredas, seus aspectos culturais e ambientais, assim como, os sujeitos sócio-históricos que vivem nessa região com seus valores, suas crenças, suas visões de mundo, exige dos professores a capacidade de abrir-se para o diálogo com o outro num processo

pedagógico em que ambos vão estabelecer novas relações de ensinar e aprender mutuamente. Segundo Freire (1996, p. 153),

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Nesse caso, os docentes precisam aprender a transformar o diálogo sobre a realidade dos alunos em espaços estratégicos para a construção de novos conhecimentos científicos que ajudem os jovens a compreenderem melhor o espaço em que vivem, assim como, possibilitem que eles possam apropriar-se desses saberes com o intuito de construir melhores condições de vida para aquelas comunidades. Entretanto, para isso, Freire (1996, p. 155) defende que,

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia.

Ou seja, não podemos estabelecer diálogos fecundos no campo da construção de novos conhecimentos úteis à vida dos jovens do Semi-árido se não tivermos a capacidade de nos aproximarmos do mundo deles para sentir os seus anseios e desejos, como também, as suas necessidades. Nesse caso, mais uma vez, torna-se necessário utilizarmos-nos da “escuta sensível” para que possamos reconhecer as pessoas “em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2004, p. 96), assim como, de uma diversidade de saberes que devem ser partilhados e aperfeiçoados no processo de construção de novas possibilidades de vida.

Reconhecemos, portanto, que os diversos saberes docentes, discutidos anteriormente, necessários a construção de um projeto de educação comprometido com a transformação da região, não dão conta dessa compreensão crítica da

realidade sociocultural, política, econômica e ambiental da região se não tivermos como base os diversos saberes e conhecimentos científicos produzidos acerca daquele contexto. Sendo assim, durante todo esse trabalho de formação, os conhecimentos científicos sempre foram utilizados pela equipe de formadores como forma de ampliar a discussão, principalmente, sobre os aspectos sócio-históricos e ambientais do Semi-árido.

Além disso, não podemos construir processos educativos comprometidos com a valorização e o respeito da história sociocultural de um povo sem que seja oferecida aos docentes uma formação no campo ético-político que norteie as suas práticas dentro desse horizonte de respeito ao ser humano, aos seus saberes, a sua cultura, assim como, o respeito ao meio ambiente. Neste caso, Freire (1996, p. 106-107) afirma que:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos.

Diante desse contexto, observamos que os saberes construídos nesse processo de reconhecimento do Semi-árido, dos seus valores, de sua cultura e das relações estabelecidas entre as pessoas e delas com o meio ambiente despertou nos docentes a necessidade de se construir novas práticas pedagógicas que estivesse em sintonia com esse contexto, que pudesse estabelecer os diálogos necessários com aquela realidade com o propósito de formar seres humanos que tenham a capacidade de compreender as riquezas e as fragilidades daquele ecossistema, pois somente a partir disso, torna-se possível desenvolver as alternativas de convivência com o Semi-árido que garantam a redução das injustiças sociais e a sustentabilidade cultural e ambiental daquelas comunidades.

No entanto, o desenvolvimento dessas novas práticas educativas voltadas para a convivência com o Semi-árido, exigiu dos formadores e dos professores a construção de novos saberes pedagógicos e curriculares que garantissem a inovação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas sertanejas.

#### 4.2.2.2 A construção de novos saberes pedagógicos

As práticas educativas desenvolvidas no Semi-árido devem estar voltadas para a compreensão dos modos de vida das pessoas e para a construção de dinâmicas pedagógicas que sejam capazes de problematizar esses contextos de forma criativa, possibilitando um diálogo crítico com aquela realidade com o objetivo de favorecer a construção de novos olhares sobre os saberes daquelas populações, de forma que os sujeitos possam desenvolver a consciência crítica sobre seus processos históricos e culturais e construir novas formas de atuar naquele ambiente, buscando a construção de práticas de vidas sustentáveis. Sendo assim, Silva (2002, p. 58) defende que os professores devam,

[...] instituir práticas de convivência que gerem uma relação de ensino-aprendizagem em que as trocas culturais entre os sujeitos seja, a um só tempo, vivência e transformação do contexto. O conflito entre os modelos de organização social postos em questão, produz a busca de uma transição paradigmática em que os meios e fins da educação são indissociáveis e, por sua vez, constituem instrumentos de transfiguração da ordem estabelecida, possibilidades de geração de novas ordens no seio das dinâmicas sociais presentes na vida comum e busca permanente para a configuração de espaços de convivência no e com o Semi-árido brasileiro.

Nesse caso, percebemos que os projetos de educação desenvolvidos no Semi-árido devem criar uma metodologia de trabalho que possibilite as diversas formas de convivência entre os sujeitos em formação e deles com os nexos culturais e ambientais, favorecendo o desenvolvimento de novas práticas socioculturais em que “o sentir-pensar-agir” esteja associado “ao dar-receber-retribuir no plano das relações que se estabelecem entre os sujeitos que partilham a convivência com a região. O encontro e a troca instituem, no âmbito do estar-sendo/estar-junto e do viver-com, novas possibilidades pedagógicas, sociais, políticas, ecológicas e econômicas no prisma cultura-natureza-sujeito que amplifica a dimensão humana no raio da sua existência bioantropossocial”. (SILVA, 2002, p. 63).

Conscientes da necessidade de se construir novos saberes políticos e pedagógicos que contribuíssem no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, a equipe de formadores do projeto assumiu o desafio de levar os docentes a questionarem suas práticas como forma de possibilitar o surgimento de novos saber-fazer e saber-ser articulado com as necessidades político-pedagógica

das escolas, assim como, das comunidades. Dessa forma, novos saberes docentes foram produzidos no campo pedagógico, conforme demonstram os professores:

[...] a pedagogia de projeto pra nós foi uma coisa nova e que a gente não tava conseguindo trabalhar a interdisciplinaridade no projeto. Antes a gente parava a escola para trabalhar um projeto, hoje não acontece mais isso. Hoje, todas as disciplinas, cada professor/professora se envolve no projeto na sua disciplina e a gente hoje não acha que atrapalha conteúdo. Que antes a gente pensava assim, eu não posso passar um mês num projeto porque eu tenho que dá meu conteúdo. Então isso foi uma coisa que melhorou muito. Ainda há muita coisa a aprender, ainda há muita coisa pra melhorar nisso, mas eu acho que o grande passo foi esse trabalhar a pedagogia de projeto por que é um trabalho mais prático que deixa os estudantes mais interessados em estudar por que está fazendo uma coisa mais prática, não é só a teoria, você vai para a prática realmente. (P01).

Pra nós uma grande diferença que tem nesse trabalho é a questão dos projetos. Essa pedagogia de projeto é um negócio fantástico e que a Secretaria de Educação de Colônia já tinha tentado, só que levou um pessoal que tinha muita teoria e não tinha a prática. Aqui não, a gente foi para prática, a gente foi elaborar o projeto. Foi discutir primeiro a temática da pedagogia, depois foi pra prática para construir. Constrói o projeto ai a depois o pessoal responsável pela discussão vai lá corrige o que tem pra corrigir e a gente faz as correções... Então é prático, você vem e faz alguma coisa, leva alguma atividade concreta para ser desenvolvida lá no município. (P04).

[...] a gente trabalha com a metodologia de projeto [...] e através dela a gente coloca em pauta essa temática que é o Semi-árido e a gente abre toda essa discussão e a partir disso a gente tira os nossos alunos da sala de aula, a gente ta levando os nossos alunos a conhecerem de perto, a vivenciar, a explorar, a partir do concreto. A gente acredita que isso está sim fazendo a diferença. (P11).

A pedagogia de projeto é uma metodologia utilizada com o intuito de aproximar os temas discutidos nas salas de aulas com a realidade concreta das comunidades, possibilitando a identificação e a reflexão crítica dos principais problemas sociais vivenciados pelas famílias. Através desse trabalho com a pedagogia de projeto, a escola estabelece novas relações de parceria com as famílias e com as organizações sociais no desenvolvimento de ações concretas que ampliem a visão dos alunos sobre a realidade, como também, possibilite a construção de alternativas que solucionem os problemas identificados.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Hernandez (1998), a pedagogia de projeto vem contribuindo para re-significação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de cidadãos críticos, ativos e atuantes na sociedade. Colaborando com essas idéias, Souza (2005, p. 100), ressalta que a pedagogia de projeto “tem a função de favorecer a criação de estratégias de

organização dos conhecimentos escolares”, facilitando a relação entre os diferentes conteúdos com os conhecimentos adquiridos pelos alunos na interação com a comunidade, na resolução dos problemas sociais abordados pelos projetos.

Sendo assim, podemos verificar que os saberes pedagógicos e curriculares produzidos a partir desse trabalho com a pedagogia de projeto complementam os saberes oriundos do processo de compreensão da realidade, assim como, atende aos princípios da educação contextualizada no Semi-árido. Por conta disso, esse trabalho vem sendo reconhecido e valorizado pelos professores, devido às possibilidades obtidas para a construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, a inovação das práticas docentes, como enfatizaram os interlocutores da pesquisa:

[...] eu acho que o que mais enriqueceu a gente foi a pedagogia de projeto e também essa convivência – trabalhava muito da formação, da colonização, dos valores, da cultura de cada região, então isso contribuiu muito para a gente trabalhar melhor na sala de aula. (P05).

Trouxe uma a formação direcionada para o Semi-árido [...] que vai buscar o conhecimento local para a partir daí se trabalhar a educação como um todo. Mas partindo de um método mais particular para o geral. Então houve um avanço no aspecto pedagógico e também no aspecto administrativo das escolas. (P06).

Observamos que P06 destacou também as contribuições desse trabalho com a pedagogia de projeto no campo da gestão da escola. Quanto a essa questão, Souza e Reis (2003, p. 26) destacam que,

[...] os projetos didáticos desenvolvidos por alunos e professores têm-se concentrado na construção da autonomia, na melhoria da auto-estima e na sensibilidade não só de alunos e alunas, mas, principalmente, das pessoas da comunidade, que passam a desenvolver novas relações com o mundo que as envolve.

Os saberes construídos no campo político-pedagógicos tem sido fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para o contexto sociocultural do Semi-árido, possibilitando que os professores compreendam os princípios da educação contextualizada, como ressaltou os interlocutores da pesquisa:

Hoje, todas as atividades que a gente faz lá no município a gente tem feito atividades que fala realmente da nossa realidade. Nós não estamos pegando coisa [...] apenas de lá de fora, antes era apenas de fora. Hoje nos

pegamos aos assuntos nossos, aos problemas nossos para ser discutidos nos projetos, para ser discutido em sala de aula. Nós estamos discutindo hoje a nossa vida, o nosso meio, que antes eram apenas as coisas de fora. A gente discute, a gente comprara com as coisas de fora, com a vida das pessoas lá fora, no sul, no centro-oeste, não sei onde, compara, mas hoje nós estamos discutindo a nossa realidade. (P01).

[...] a gente tem trabalhado muito mais a realidade do Semi-árido, tem levado grupos de alunos para vê a realidade, tem levado grupos de alunos para melhorar os aspecto da nossa realidade com relação a questão da destruição, do desmatamento, lixo em lugares indevidos. Não aconteceu ainda de imediato esse conscientização, mas aos poucos tem melhorado muito no nosso município. A importância é que além da consciência da destruição do nosso planeta, da nossa cidade, do nosso Semi-árido, traz também aquela visão de Semi-árido diferente do que a gente tinha antes de começar a vim para esses encontros da Escola de Formação Paulo de Tarso. (P03).

Os saberes pedagógicos construídos pelos docentes, durante os eventos de formação, aliados aos saberes experienciais produzidos através da ação docente nas escolas tem contribuído para que os professores possam rediscutir suas práticas educativas, tornando-as mais significativas para os alunos. Nesse processo, as aulas tornaram-se mais dinâmicas e práticas, pois, estão sendo desenvolvidas através de ações concretas voltadas para as necessidades e demandas das comunidades, nas quais os conhecimentos científicos vinculados as disciplinares são construídos e/ou apreendidos pelos alunos através dos projetos de intervenção que são realizados juntamente com a sociedade, como revelam os depoimentos:

[...] as nossas escolas estão desenvolvendo projetos de arborização, onde tinha uma lagoa que estava secando e que as pessoas resolveram arborizar ao redor da lagoa e que ela não secou mais. Na feira do conhecimento, os alunos apresentam as atividades culturais da comunidade. (P04)

[...] inclusive a gente fez algumas experiências, a gente fez a experiência dos quintais produtivos que foi voltada para a realidade dos meninos, eram eles mesmos que tomavam de conta, a gente envolveu não só os alunos e as professoras, mas envolveu uma parte da família. (P09).

No ano passado, nós realizamos um evento que foi “saberes da terra” [...] foi um sucesso porque todas as comunidades elas estavam com o objetivo de mostrar o que aquele espaço em que ele mora tem e foi uma riqueza de informações sobre a comunidade. Uns representando o que a comunidade era tantos anos atrás e o que ela é hoje, a valorização dos saberes daquela localidade, então isso ai eu já considero de fundamental importância. (P10).

Os novos saberes construídos pelos professores, tanto através das reflexões teóricas, desenvolvidas nos espaços de formação, quanto na troca de experiência entre os pares, assim como por meio da reflexão críticas que ambos passaram a desenvolver sobre suas práticas educativas, possibilitaram o desenvolvimento desse

novo jeito de fazer educação, no qual os alunos e a comunidade tornaram-se parceiros estratégicos na construção das atividades educativas. Diante disso, houve uma maior participação e envolvimento das famílias nas atividades pedagógicas, resultando numa maior articulação e diálogo entre os conhecimentos produzidos nas escolas e os saberes sociais e culturais das comunidades.

### **4.3 A formação docente e o diálogo com a cultura local**

Os debates construídos acerca dos projetos de educação voltados para a formação ética e cidadã evidenciam a necessidade de se construir novas práticas educativas que dialoguem com a diversidade sociocultural que permeiam os espaços escolares nos vários cantos do país. O Brasil é um dos países mais diversificados culturalmente do mundo, portanto, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos educativos que tenham a capacidade de dialogar e acolher essa diversidade de saberes, valores e signos dentro do espaço educativo.

No entanto, a construção de um projeto educativo que dialogue com essa diversidade cultural exige a superação das concepções e práticas autoritárias que negam e excluem os valores e os saberes culturais dos diversos grupos sociais (os quilombolas, os indígenas, os sertanejos, dentre outros) que resistem aos processos de dominação cultural e insistem em reafirmar suas diferenças através de suas danças, manifestações culturais, culinária e dos seus modos de vestir-se, dentre outros.

Esse processo de superação do pensamento único instituído dentro da escola, que impedem os alunos, os professores, os diretores e os coordenadores pedagógicos de reconhecerem, compreenderem e respeitarem os diferentes dentro dos espaços educativos, apresenta-se como um dos grandes desafios para o desenvolvimento de um projeto educativo voltado para a formação ética-cidadã, assim como, para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais.

Observamos que o trabalho de desconstrução desse pensamento autoritário e elitista incutido nos projetos pedagógicos das escolas tem sido um dos desafios enfrentados pelos projetos de formação continuada implementados por diversas entidades não-governamentais e instituições públicas que participam da RESAB, no Semi-árido brasileiro. São projetos que buscam questionar os valores disseminados nos currículos das escolas que negam e/ou discriminam a cultura e os saberes das

populações sertanejas, despertando nos docentes uma nova visão sobre o Semi-árido, evidenciando suas riquezas e potencialidades socioculturais que poderão ser utilizadas pelas escolas a fim de avançar na formação de cidadãos críticos.

Em meio a essas experiências de formação, o Projeto de Formação continuada desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, no Semi-árido piauiense, vem trabalhando para a desconstrução do pensamento único e das concepções preconceituosas e equivocadas disseminadas sobre essa região, possibilitando, assim, a construção de novos referenciais político-pedagógicos direcionados para o reconhecimento dos valores e das riquezas socioculturais e ambientais do sertão nordestino (EFPT, 2004). Nessa perspectiva, notamos que o Projeto construiu uma metodologia de trabalho voltada para a valorização da cultura da região como forma de levar os docentes a reconhecerem a importância da cultura para a formação crítica dos alunos, como foi destacado pelos professores:

Nós podemos dizer que esse trabalho da Escola de Formação Paulo de Tarso foi assim um pontapé inicial. Por que é um trabalho justamente voltado para a educação contextualizada, para o nosso Semi-árido. Nos encontros a gente frisa muito que é importante a valorização da nossa região. (P12).

[...] a começar pelas nossas músicas, até as nossas músicas a gente interpretava de maneira diferente. De início eles quiseram mostrar até isso, vamos lá para as letras das músicas, em a gente não tinha muita noção daquilo ali. Então eu acho que isso também veio valorizar muito a nossa cultura. (P07).

Essa formação é totalmente voltada para a valorização do Semi-árido, tanto que a recomendação é que todos os projetos sejam voltados para todas as áreas da comunidade, é voltado para a comunidade. Não é fundamentado apenas em teoria e sim nas questões reais, nas questões vividas em cada comunidade. Daí o município de Pimenteiras, por exemplo, ser um município grande, ter muitas comunidades distantes, com cultura e valores diferentes, para cada comunidade, então para cada localidade, projetos específicos porque valoriza as especificidades locais. E o município tem várias culturas, nós temos muitas comunidades com cultura totalmente diferente e, é trabalhado, é valorizando a cultural local de cada uma e busca mesmo trabalhar as questões do Semi-árido em cada comunidade. (P06).

Aqui na capacitação, esses aspectos sociais e culturais é visto de uma forma onde venha a valorizar o ser humano, de vê o homem na sua essência, colocando a questão dos valores. Quando a gente fala nessa questão da cultura, inclusive a maioria dos projetos que foram trabalhados é exatamente voltado para o resgate dessa cultura, para o resgate dessas pessoas que vivem no Semi-árido, valorizando mesmo essas pessoas, vendo essas pessoas como seres participativos, como pessoas integrantes de todo o processo. (P02).

A mudança mais significativa é a valorização dos saberes locais, saberes culturais, sociais da comunidade. (P10).

[...] esse trabalho sempre frisa a valorização das culturas, a valorização da nossa terra, a valorização das nossas potencialidades. Então à medida que a gente vai valorizando, vai assim também repassando para os alunos, a gente vai conscientizando eles vão valorizando a nossa cultura, o nosso lugar. E também não só os alunos como os pais também. (P09).

Os professores reafirmam, nos depoimentos, que o projeto de formação tem como meta a valorização da cultura do Semi-árido, assim como, destacam a importância desse trabalho de valorização para a superação dos preconceitos e a reafirmação das pessoas como sujeitos históricos. Nesse caso, não é só fazer o resgate da cultura local, mas fazer uma análise crítica dos elementos dessa cultura, identificando os seus significados e valores. Enquanto isso, P06 reforça a ideia do Semi-árido como um espaço pluricultural, demonstrando que o diálogo entre essas culturas e delas com os conhecimentos científicos trabalhados pelas escolas podem resultar no desenvolvimento de novos processos de ensino-aprendizagens mais significativos e envolventes que superem a dicotomia entre a teoria e as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos.

Observamos, ainda, que os processos de formação, desenvolvidos pela EFPT, levou os professores a reconhecerem/resgatarem os elementos culturais que estavam presentes em suas práticas sociais e educativas, assim como, na memória histórica. Nesse trabalho, como demonstrou P7, tornou-se evidente o desconhecimento dos docentes com relação às riquezas culturais da região, como também, o preconceito e a desvalorização que eles têm quanto aos aspectos socioculturais do sertão. Esse ato de desconhecimento e negação dos valores culturais locais anunciam/denunciam os processos de massificação e/ou imposição cultural desenvolvidos nessas comunidades, inclusive, com a contribuição das escolas.

Desse modo, percebemos que esse trabalho de reconhecimento, valorização e problematização da cultura do Semi-árido trouxe grandes contribuições para o processo de ressignificação das políticas de formação desenvolvidas nas escolas:

- a) possibilitou o reconhecimento dos sertanejos como sujeitos sócio-históricos;
- b) favoreceu a construção de novos processos de ensino-aprendizagens contextualizados, portanto, mais significativos para alunos e professores;
- c) valorizou os saberes produzidos pelos alunos, contribuindo para a melhoria da sua auto-estima e, conseqüentemente, potencializou os seus processos de

aprendizagem; d) contribuiu para a reafirmação das identidades socioculturais do jovens, favorecendo os laços de pertencimento, integração e solidariedade entre os grupos sociais.

Para Araújo (2007), as manifestações culturais vivenciadas/produzidas pelas comunidades do Semi-árido têm um papel importante na preservação de suas identidades culturais, assim como, na construção dos laços de integração política e cultural das comunidades, contribuindo, significativamente, para a construção de estratégias de enfrentamento dos desafios cotidianos. O autor afirma, ainda, que:

Essas manifestações apresentam/representam, assim, a seiva das raízes moventes que dão firmeza e vigor às suas vidas; compõem a identidade viva que afirma o sentimento de pertencimento e de co-pertencimento a suas comunidades sertânicas e ao mundo; implicam no cultivo do estar-juntos, no compartilhar os sentimentos mais intensos e enraizados nos desvãos da alma. (ARAÚJO, 2007, p. 87).

Os processos formativos voltados para a valorização dos saberes socioculturais do Semi-árido têm, não só, um significado didático-pedagógico, mas, acima de tudo, um significado político, visto que esse trabalho de reconhecimento e valorização dos processos históricos e culturais dos docentes, assim como, dos alunos, contribuiu definitivamente na construção de processos de emancipação e organização política, visando o enfrentamento dos problemas sócio-políticos, econômicos e ambientais que surgem, cotidianamente, no caminho dos nordestinos. Compreenderemos melhor essas questões quando passarmos a perceber que,

Em cada região ou localidade, nos cafundós mais recônditos desses confins sertânicos, a multiplicidade de formas e de Sentidos é intensa e abundante, desde a diversidade geográfica, histórica e religiosa – considerando as proximidades e similaridades – às mais variadas expressões culturais, com sua pujança ritualística, nas quais os sertanejos celebram a vida, afirmando-a e renovando-a. Essa multiplicidade [...] re-vela a diversidade de valores e de sentimentos, de Sentidos e de significados que constituem o manancial precioso e vigoroso – o *húmus* – de sabenças e sabedorias – a cosmovisão sertânica – da vida vivida desse povo “cabra da peste”. Povo que renda suas histórias e estórias nas sagas bandoleiras de suas façanhas e pelejas. (ARAÚJO, 2007, p. 90).

Diante dessas reflexões, Silva (2002) reforça que os elementos culturais do Semi-árido têm um papel importante para o fortalecimento das relações sociais e comunitárias dos sertanejos, possibilitando uma maior integração e articulação das famílias e a construção de alternativas de enfrentamento dos problemas sócio-

econômicos através do desenvolvimento de políticas de sustentabilidade sócio-ambiental e econômica que garantam a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades. O autor ressalta ainda que, “entre os grupos sociais presentes nas comunidades rurais do sertão nordestino, vão se formando teias culturais a partir do conhecimento que estes grupos produzem na sua relação com outros grupos e com o ambiente (ou ambientes) de suas vivências”. (SILVA, 2002, p. 47).

Sendo assim, trabalhar com a cultura das comunidades do Semi-árido é uma forma de manter viva a alma desse povo, através da reprodução/ressignificação de seus saberes, de seus valores e de suas histórias, levando-o a compreender-se enquanto sujeito histórico que tem a capacidade de construir novas alternativas de desenvolvimento sustentável, utilizando-se dos saberes milenares produzidos pelas populações que historicamente habitaram essa região, num diálogo fecundo com os conhecimentos científicos no sentido de desenvolver novas tecnologias contextualizadas que favoreçam o melhor aproveitamento das potencialidades da região.

Reconhecendo a importância de construirmos práticas educativas voltadas para a valorização/problematização dos elementos da cultura nordestina, Araújo (2007) defende que precisamos avançar, urgentemente, na construção de novos projetos educativos que dialogue com as riquezas socioculturais do Semi-árido, possibilitando o desenvolvimento de processos formativos mais amplos que dêem conta da formação humana, ética e política dos jovens, tendo em vista que:

[...] os acervos das tradições culturais do Semi-árido se constituem como fontes primordiais que devem inspirar e dar cromaticidade às ações do educar nesses rincões sertânicos realçando nos indivíduos o senso de pertencimento a um grupo, a uma comunidade, na contextualidade das manifestações que perfazem o cotidiano desses povos. (ARAÚJO, 2007, p. 92).

Diante desse contexto, verificamos que, durante os cursos de formação, os coordenadores do projeto de formação ampliaram os debates sobre a cultura sertaneja, evidenciando as riquezas culturais que estavam sendo ignoradas pelas escolas, a fim de contribuir no desenvolvimento de novos olhares sobre o Semi-árido que despertem os sentimentos de pertencimento e possibilitem a incorporação de práticas educativas voltadas para a convivência com o Semi-árido. Uma convivência que transforme os valores socioculturais dos sertanejos (solidariedade,

companheirismo, amizade, partilha, troca, dentre outros) em conteúdos a serem ressignificados e incorporados como princípios norteadores das práticas de formação desenvolvidas nas/pelas escolas. Para Silva (2002, p. 53),

Ao assumirem a convivência como partilha, comunhão existencial, os sujeitos extrapolam as fronteiras dos seus contextos culturais numa busca de entendimento através do diálogo e da ação. Seus enlaces afetivos e cognitivos promovem uma aproximação sensível entre teoria e prática, em que as experiências vividas são reconhecidas como fonte fecunda de produção de idéias e práticas apropriadas ao deslocamento da lógica do combate, rumo à lógica da convivência.

O que se busca com esse trabalho de resgate e valorização da cultura do Semi-árido não é apenas a sua contemplação, mas a incorporação de seus valores enquanto princípios de convivências pedagógicas que resultem na construção de novos modos de ensinar e aprender e, conseqüentemente, em novas práticas sociais voltadas para o respeito às diferenças e aos diferentes, assim como, para o desenvolvimento de novas relações de convivência entre os seres humanos e deles para com o meio ambiente.

Diante dessas preocupações, observamos que a formação docente desenvolvida pela EFPT tem contribuído para que os professores e os alunos reconheçam a importância da utilização dos elementos da cultura local nos processos educativos como forma de possibilitar uma melhor compreensão do lugar onde eles vivem, desenvolvendo, assim, uma nova visão sobre a região, como demonstram os depoimentos dos professores:

A gente trabalha de forma a descobrir, conhecer e valorizar esses aspectos culturais porque nós passamos a vida inteira sem valorizar a nossa cultura, normalmente menosprezando até. A gente discutiu outro dia a questão das quadrilhas, só para dar um exemplo, as quadrilhas hoje são verdadeiras coreografias luxuosas e a nossa quadrilha culturalmente falando não é aquela coisa, é uma coisa diferente. Isso é só um exemplo do que a gente tem discutido. Hoje a gente faz o seguinte, conhece para valorizar, então, a abordagem que a gente faz aqui hoje é no sentido de valorizar a nossa cultura. Descobrir, conhecer, pesquisar todas essas coisas, discutir bastante [...] a gente pesquisa, discute pra poder a gente valorizar. Porque, muitas vezes, a gente não valoriza porque a gente não conhece. (P01).

Sendo assim, percebemos que esse de trabalho formação, fundado na reflexão críticas das práticas sociais e educativas dos docentes e na problematização dos elementos culturais das comunidades, favoreceu o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a forma como as escolas vêm utilizando-

se dos elementos da cultura local, assim como, possibilitou o reconhecimento e a descoberta das riquezas da sua cultura e as possibilidades de construção de novas práticas educativas que utilizam dos conhecimentos científicos como forma de ajudar os alunos a compreenderem e refletirem criticamente sobre esses valores socioculturais.

A partir desse trabalho, notamos que os professores, não só, ampliaram a sua visão sobre o lugar onde vivem, como também, assumiram uma postura mais crítica com relação às práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Através das reflexões realizadas sobre as atividades didático-pedagógicas, os docentes começaram a identificar os equívocos e as lacunas existentes em suas práticas quanto às abordagens realizadas sobre a cultural local e, até mesmo, as ausências de diálogo com esses aspectos, como evidenciam esses depoimentos:

A escola em si vem trabalhando pouco a questão dos aspectos históricos no município, exceto o ensino médio que procura trabalhar mais no estudo geral do Piauí, procura trabalhar o contexto histórico local. Já está se desligando muito da história geral para trabalhar mais a história local. No aspecto cultural [...] a escola ainda está um pouco acanhado, mas tem sido feito alguns projetos voltados para essa área. (P06).

[...] no princípio a gente valorizava muito mais a cultura de fora. As vezes até a gente falava, ou melhor a gente nem reconhecia como cultura aquilo que era nosso, que era saber nosso. É como se ah não a gente faz isso mas não é cultura, é como se não fosse cultura e hoje a gente, graças a deus, que ainda tem tempo a gente conseguiu descobrir, abrir a mente, adquirir essa consciência pra mudar esse pensamento. Eu acho que o que mudou foi assim: a gente tinha tudo isso mas não reconhecia como cultura, é como se não tivesse um valor próprio, que mudou foi isso, essa nova maneira de vê, de conceber os conhecimentos e os valores do Semi-árido. (P07).

O relato de P07 nos remete à discussão sobre o conceito historicamente adotado na sociedade, principalmente, nas instituições de ensino sobre o que vem a ser a cultura, demonstrando que os aspectos da cultural popular foram e ainda são negados e/ou vistos como sub-cultura ou cultura de terceira classe, que não merece o reconhecimento das escolas e das instituições responsáveis pela produção do conhecimento científicos.

Segundo Giroux e Simon (1994), a cultura popular sempre foi considerada pela elite como uma cultura banal, pobre, sem valor intelectual e, por isto, indigna de legitimação acadêmica ou de prestígio social para ser utilizada pelas escolas. No entanto, os autores afirmam que a cultura popular é rejeitada pelos grupos

dominantes por representar um campo de resistência cultural e política na sociedade, ou seja, as classes populares utilizam-se da cultura popular para construir um modelo de vida alternativa diferente daquilo que é imposta pelas classes dominantes. Ou seja,

[...] a cultura popular representa não só um contraditório terreno de resistência, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre elementos que organizam a base subjetiva e das experiências dos alunos. (GIROUX; SIMON, 1994, p. 96).

Diante dessas reflexões, percebemos que apesar das tentativas de negação e silenciamento da cultura popular, através dos processos de imposição cultural desenvolvidos nos centros acadêmicos e nas escolas, as populações do Semi-árido vêm conseguindo manter viva a sua cultura como forma de manter vivas as suas histórias e as suas tradições. Por conta disso, notamos que professores foram capazes de compreender a importância da cultura popular para a formação dos jovens e, portanto, ousaram na construção de práticas educativas interculturais, comprometidas com o resgate da história e da cultura das comunidades nordestinas, como destacaram os docentes:

[...] muitas vezes a gente estava um pouco adormecido, quando a gente ia num encontro desses aí a gente despertava para o valor que a gente tem bem próximo da gente e que a gente muitas vezes ia falar de outras coisas. Por exemplo, a questão da história do Piauí [...], a gente não se preocupava tanto em trabalhar a história do Estado. (P11).

Foi um trabalho assim muito importante que com certeza fez um diferencial muito grande na nossa prática, na nossa forma de vê e de pensar o Semi-árido. [...] nos deu um embasamento e nos deu sustentação para que a gente pudesse trazer para a escola essa discussão, a importância de se conhecer o meio em que nós estamos inseridos, da gente descobrir quais são as nossas potencialidades e, assim, a gente fazer com que o nosso aluno ele também tenha essa sensibilidade para ele poder está percebendo as riquezas que nós temos [...]. Confesso que me sensibilizei com causa, uma coisa que tem me chamado a atenção, na minha prática enquanto educadora que sou, eu procuro sempre está trazendo essa discussão para os grupos que estou inserida, para os grupos que a gente está trabalhando, sempre a gente traz os planejamentos pedagógicos, nas reuniões, nos nossos planos de ação das escolas, sempre a questão do Semi-árido está presente hoje. Mas isso se dá devido, exatamente, a essa discussão que foi nos proporcionado pela Escola de Formação Paulo de Tarso. (P09).

[...] não podemos deixar morrer essa cultura. Porque ela existiu, foi uma coisa boa para muitos que viverem na época, hoje já tem se implantado uma nova cultura, mas não podemos deixar esquecer uma cultura que foi vivida e muito bem vivida. (P03).

Podemos identificar, no depoimento de P03, que, apesar dos avanços conquistados com esse trabalho com a cultura local, alguns professores ainda trabalha com a cultura na perspectiva da preservação. Essa concepção está associada aos modelos clássicos que vêem a cultura como algo estático e imutável que precisam ser conservados, desconsiderando, portanto, os processos de mutação que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, no campo cultural. Além disso, com base nessa concepção de trabalho voltada, exclusivamente, para a preservação/conservação da cultura ignoram-se as dimensões éticas e políticas e as relações de poder que são estabelecidas por meio dos vários elementos culturais, principalmente, no sertão nordestino. Nesse caso, as abordagens educativas voltadas para o trabalho com a cultura local não pode distanciar-se dos instrumentos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de processos de problematização e a reflexão crítica dos valores e saberes que constituem os elementos culturais de uma comunidade.

Sendo assim, os processos formativos desenvolvidos numa perspectiva intercultural devem possibilitar que os docentes compreendam a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo ensino-aprendizagem, possibilitando o diálogo e o confronto entre culturas, assim como, o respeito às diferenças culturais como forma de demonstrar a importância dessa diversidade na construção de uma sociedade democrática. Além disso, devem contribuir para que os docentes percebam que os processos educativos precisam está, cada vez mais, abertos e comprometidos com o reconhecimento da diversidade de valores e saberes que são produzidos pelos vários grupos sociais que atuam na sociedade, demonstrando que a escola está formando cidadãos para conviver com essa sociedade plural (CANDAU, 2002). Nessa perspectiva, Giroux (1998, p. 88) afirma que, diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo,

Os educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente globalizado, high-tech e racialmente diverso que em qualquer outra época na história.

Desse modo, os professores, em formação, demonstram que, não só, compreenderam a importância desse trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, mas também estão construindo práticas educativas sintonizadas com os princípios da educação intercultural, como evidenciam os depoimentos:

[...] hoje já é uma preocupação da escola, ao longo do ano letivo, esse trabalho de valorização da cultural local. Hoje já temos momentos fortes na escola, em que a comunidade está lá dentro, participa. Nas feiras de conhecimento, por exemplo, neste momento a gente procura aproveitar todos os conhecimentos que foram trabalhados com o aluno para mostrar a comunidade, para envolver a comunidade e, nesses eventos, o Semi-árido é sempre um tema presente. Hoje é um tema que está permeando do dia-a-dia da escola e que ganha essa culminância desse evento maior que é a feira de conhecimento, a semana cultural. Então, nesse momento, a gente já percebeu uma preocupação da escola em resgatar os valores, vamos dizer, tem uma dança que acontece na localidade, como o São Gonçalo, que antes o jovem, o adolescente via só como algo do idoso, do velho, que quem participa daquela dança são as pessoas idosas e, hoje, houve escola que conseguiu realizar uma oficina, oferecida por pessoas da comunidade que realizam essas danças, no sentido de fazer com o jovem também aprenda a dançar o São Gonçalo para que essa cultura não morra, não passe. Então a gente vê assim como muito positivo. [...] tem o avô de um aluno que sabe fazer determinada coisa, tem uma arte, então no dia da feira ou, as vezes, até numa reunião de pais e mestres, as pessoas já foram convidadas para falar da arte dele, de fazer por exemplo renda, então ela vai, mostra com quem aprendeu, mostra o resultado daquela arte, alguns objetos confeccionados e tudo isso é valorização da cultura, da família, dos saberes da comunidade. Achei assim maravilhoso, essa experiência. já pensou a emoção desse avô dando essa aula para aquela turma de jovem, para professores. (P07).

[...] aconteceram algumas atividades, como por exemplo uma exposição, em que as demais localidade trouxeram o que tinham de melhor, o que produziam de melhor em se tratando das diversas formas de como se trabalhar essa questão da cultura local. Essa foi uma das formas como foi abordada essa questão da cultura local. Isso sem se falar na questão dos debates em sala, de formação, nas experiências, no relato de experiências de projetos em que cada região procurou mostrar, projetos trabalhados e nesses projetos sempre enfocavam uma questão geral. Então foram várias as formas que se trabalhou essa questão social e cultural nos encontros. (P04).

O 7 de setembro foi todo voltado para a cultura da região, o folclore agora foi todo voltado para resgatar a cultura, onde trouxemos farró pé de serra e todo mundo, principalmente as crianças e adolescentes que não conhecia, adoraram, batiam palma, cantavam junto. Quer dizer é uma coisa que a muito tempo estava esquecido e que agora nos trouxemos de volta nesse questão de valorização da cultura. O folclore de Santa Rosa foi todo voltado para o resgate da cultura municipal. (P03).

Verificamos no depoimento de P03 que alguns professores ainda trabalham a cultura local em atividades pontuais e não como um processo de reflexão contínua

que perpassasse as várias disciplinas e os seus conteúdos. Para Santomé (1998) essa dificuldade enfrentada pelos professores para construir alternativas que possibilite a inserção da cultura popular como conteúdo de debate na sala de aula, demonstra que o sistema educacional foi arquitetado a partir de objetivos e metodologias que não permitissem o diálogo com a diversidade cultural. O autor acrescenta, ainda, que essa forma de trabalhar a cultura popular é muito perigosa, pois acaba criando a idéia de um currículo turístico, composto de ações isoladas que pouco contribui para recuperar o conjunto de valores e saberes historicamente negados pelo currículo oficial, portanto, “não podemos cair no equívoco de dedicar um dia ao ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância”. (SANTOMÉ, 1998, p.172).

Entretanto, constatamos, nos depoimentos de P07 e P04, avanços significativos quanto a valorização dos saberes e da cultura dos alunos e, conseqüentemente, na construção de novas parcerias com as famílias, possibilitando a troca de experiência entre as famílias, os alunos e professores, assim como, uma maior integração entre esses sujeitos, com reflexos positivos no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, em meio a esse trabalho de troca de experiência entre as famílias e as escolas, verificamos que os docentes, ao valorizarem os saberes locais, também têm a preocupação de problematizar os valores culturais que reforçam as desigualdades e as discriminações sociais, como bem destacou P08:

[...] quando a gente levou essa discussão do local para dentro da sala de aula, a gente procurou despertar no aluno, nos professores esses novos valores, mudando, muitas vezes, os paradigmas, por exemplo, com relação à mulher, discussões sobre os valores, o papel do homem e da mulher aqui. A mulher que antes era para o pilão, para o fogão, lavar e passar, então como se tem discutido hoje, como a sociedade hoje exige mesmo que não se pense mais assim com relação à mulher. [...] elas gostam quando a gente discute determinados temas assim nas reuniões de pais e mestres, a gente sempre tem essa preocupação de discutir com elas. Escolhe um tema discute e a gente vê o quanto elas participam e se sentem bem em ter aquela oportunidade de falar. [...] Então foi esse novo olhar para o Semi-árido, vendo também o homem como produto desse meio social e vendo essa necessidade de acompanhar essa evolução do tempo, do mundo, desse mundo globalizado que nós estamos vivendo que não dá mais para a gente calar diante de determinadas atitudes, comportamentos, paradigmas, porque a vida é dinâmica e a gente tem que acompanhar esse dinamismo e não dá, nessa relação homem e meio social, não dá para gente estagnar, parar, a mudança é necessária, é interativa. Então eu acho que tudo isso tem sido fruto dessas discussões, desse novo olhar que tem se dado, principalmente, para o local. (P08).

A reflexão desenvolvida por essa professora demonstra a importância dos processos de problematização que deverão ser realizados nas escolas com relação aos valores socioculturais cultivados nas comunidades do Semi-árido, demonstrando que, assim como precisamos preservar alguns aspectos dessa cultura, temos que ter a coragem de questionar algumas práticas culturais conservadoras, autoritárias, patriarcais e discriminadoras. Ou seja, os professores expressam, em seus discursos, elementos pedagógicos que demonstram os avanços conquistados nesse trabalho de implementação de práticas educativas críticas e transformadoras, que valorizem o diálogo com os saberes locais, mas que também desconstruam os valores e os saberes equivocados que foram historicamente inseridos no contexto dessas práticas educativas e culturais.

Para os educadores, esse trabalho com a cultura do Semi-árido tornou-se gratificante e prazeroso, pois, além de elevar a auto-estima dos alunos, possibilitou a dinamização do processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e envolvente para os jovens, como evidenciou P2:

O significado é maravilhoso, porque você dá significação ao que você conhece é melhor do que você ir pegar uma coisa de outra pessoa, de uma cultura de fora. Por que uma cultura de fora você não conhece todos os aspectos, você conhece superficialmente. O que é seu você convive então o significado é bem mais amplo e fica bem mais envolvida. É uma coisa mais regional e você se inteira mais da coisa por que você já conhece. (P02).

[...] quando nós falamos daquilo que conhecemos, daquilo que sabemos e alguém valoriza, então isso passa a ter uma importância maior para a nossa vida e, com certeza, a partir do momento em que o professor conversa com o aluno, discute com o aluno a partir de uma realidade local, então e como se ah, aquilo que nos fazemos tem importância, aquilo que a gente vive tem uma importância. É diferente de um saber que chega e que vem de longe e que não tem nada a ver com a vida, com a comunidade, com aquilo que a gente vive no dia-a-dia. (P08).

Verificamos que esse trabalho de valorização e resgate da cultura local enriquece os processos educativos e reafirmam as histórias de vida dos alunos. No entanto, como alertam Canen (2001), Freire (1996) e Padilha (2004) não podemos correr o risco de ficarmos apegados ao contexto local sem estabelecermos novas conexões com outras culturas e com outros saberes que irão contribuir, significativamente, na construção de uma visão mais ampla do mundo e, até mesmo, sobre o nosso próprio lugar.

Nessa perspectiva, Freire (1992) defende que é tão fundamental valorizar os saberes e a cultura dos alunos quanto não limitar-se a eles, ou seja,

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, descolcar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. [...] partir do “saber da experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. (p. 70-71).

Observamos portanto, que a partir dessa interlocução desenvolvida pelos docentes entre a escola e a comunidade, as instituições de ensino estão assumindo um novo papel dentro do contexto sociopolítico de formação e transformação das comunidades.

#### **4.3.1 (Re)significando o papel social da escola**

Com esse trabalho de formação, desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, os professores construíram uma visão mais ampla sobre a função social da escola na sociedade, assim como, redescobriram o seu papel de agente político na comunidade e, portanto, estão assumindo o compromisso de atuar como sujeito político que tem um papel estratégico nesse trabalho de fomento da transformação social.

Assim, como defende Corrêa (2008, p. 13), muitas escolas do Semi-árido vêm assumindo o compromisso e o desafio de “formar o indivíduo para que ele possa conviver com outro, que é diferente dele, de uma maneira mais ou menos harmônica, respeitando para ser respeitado”, recriando as relações socioculturais e políticas entre os sujeitos envolvidos com as ações das escolas, como também com aqueles que no decorrer desse processo tornam-se parceiros e/ou aliados dessas instituições de ensino na construção de uma educação voltada para a emancipação. Ou seja, a escola assume o desafio de tornar-se “um espaço de aprendizado de práticas solidárias e coletivas, difíceis de serem construídas em tempos de individualismo, desigualdade e de competição tidos como valores positivos e naturais”. (p. 13).

Observamos, portanto, que as escolas do Semi-árido estão mais dinâmicas e abertas para o diálogo com a diversidade de valores e saberes que permeiam as práticas sociais e educativas do sertão, portanto, estão buscando construir novas

parcerias com as famílias com o intuito de garantir o desenvolvimento de processos formativos sintonizados com os desejos e as necessidades das comunidades, como demonstram os depoimentos dos professores:

[...] em vez de ser aquela escola que antes tinha aquela preocupação em passar o conhecimento, ela hoje aproveita muito mais o conhecimento vindo de fora, que o aluno traz que a família traz quando tem a oportunidade de participar dos eventos realizados pela escola. Então eu acho que tem havido uma evolução, um crescimento muito grande dessas relações e até na relação família, escola e comunidade. Eu lembro assim, que antes o professor era aquela pessoa que era tida como dona da verdade, como o que sabia, como se lá fora não tivesse conhecimento e, hoje, depois que a gente conseguiu mudar essa situação [...], a escola está dando mais espaço à família de participar, à comunidade de participar, de também se envolver e é isso que tem feito, tem acontecido essa mudança. Como a gente vê hoje até um pai de família lá da zona rural, uma pessoa simples, sem o conhecimento científico, mas ele tem a experiência dele e tem tido a oportunidade e tem contribuído com sugestões boas para mudar alguma coisa que não tá boa na escola, porque agora ele teve essa oportunidade de falar também, de ser escutado e a escola está aprendendo isso. Agora é verdade que ainda não é o ideal, mas a gente já começou nesse processo. (P08).

[...] nas escolas tem aquelas aulas de campo que leva os alunos a estudarem de maneira mais próxima, causando mais interesse. Sai da sala de aula restrita e vai assim partir para um lado assim mais prático [...] com isso causa maior interesse nos alunos, maior empolgação. Esse projeto que nos desenvolvemos em 2005, na zona rural nos Jardins, a gente viu assim a empolgação da comunidade, dos alunos, dos professores, demais funcionários e dos pais. (P12).

Esses depoimentos tornam evidente o quanto os professores avançaram com relação à construção de uma educação que superassem as práticas educativas tradicionais, voltadas para a transmissão de conhecimentos e verdades acadêmicas, e assumissem uma perspectiva mais crítica e dialógica. Uma educação que deve ser construída pelo diálogo entre os diferentes, pela troca de experiência e pela problematização e a construção coletiva de novos saberes.

Nesse caso, a escola assume uma tarefa importante no processo de mediação entre os saberes socioculturais, cultivados pelas comunidades, e os conhecimentos produzidos pela ciência, possibilitando a articulação e o diálogo entre esses saberes a fim de ressignificá-los, tornando-os úteis e a serviço da libertação dessas populações que vivem historicamente oprimidas, por um lado, pela escassez de informações técnicas e tecnológicas que favoreçam a superação das limitações geoambientais da região, que dificultam a produção econômica, e, por outro, pelos processos de dominação sociopolíticos e econômicos construídos pelas oligarquias

políticas do sertão nordestino que, através das práticas autoritárias e paternalistas, usam da falta de informação e das necessidades da população para alimentar os laços de submissão e dependência econômica e política.

Sendo assim, é importante compreender que a educação desenvolvida nessas comunidades constitui-se numa ação política que tem a finalidade de problematizar e questionar esses valores que reforçam/ampliam esses processos de dominação. Além disso, trabalha na perspectiva de construir possibilidades que ajudem as comunidades a romperem com esse ciclo histórico de submissão e dependência. Para tanto, os professores precisam ter uma visão crítica dessa situação a fim de visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade e assim desenvolver as reflexões críticas necessárias para que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para a construção dessas alternativas de transformação.

Na verdade, observamos que parte desse desafio já foi incorporado pelas professoras, quando demonstram, em seus depoimentos, que compreenderam a função estratégica que pode ser assumida pela escola na construção das alternativas de desenvolvimento sustentável para o sertão:

O papel da escola é fundamental, porque se a escola não estiver envolvida [...] pra que o próprio aluno acredite na realidade dele, ele acredite que aqui é possível, que os sonhos deles é possível de ser realizado aqui. Se a escola passa isso para os alunos, eles vão acreditar nisso e isso vai acontecer na prática. Porque se a escola vender só o sonho de São Paulo, do Rio de Janeiro, eles nunca vão acreditar que nada aqui dá certo. (P09).

Esse papel novo papel da escola seria trabalhar mais a nossa realidade ao invés de ficar buscando outras realidades, falado de outra realidade diferente. Então seria inserir, trabalhar mais contextualizada com a nossa vivência, com a nossa realidade. (P07).

[...] você vê que mais de cinquenta por cento das escolas hoje já se preocupam em não trabalhar tão distante do que o aluno vivência. Porque a educação contextualizada no Semi-árido implica dizer que é ele dentro da sua experiência, da sua vivência, ele contextualizado ao que ele vive, só que no campo educacional, mas dentro do que ele vive, considerando todas as suas experiências. Que a gente pode estar colocando como experiência natural, que ta próximo dele, do seu ambiente. (P10).

Nessa perspectiva, a escola abandona a missão determinada pelo sistema neoliberal de “apenas transmitir certas habilidades necessárias para competir no mercado, graças ao mérito e esforço individuais” (CORRÊA, 2008, p. 09) e investe na formação de cidadãos que refletirão criticamente sobre sua realidade sócio-

política e cultural, construindo uma visão crítica sobre esse mundo e, conseqüentemente, os caminhos de desenvolvimento para o Semi-árido. Sendo assim, as práticas educativas desenvolvidas nessas escolas colocam-se na contra-mão das políticas educacionais neoliberais, pois ousam desenvolver “práticas transgressoras” voltadas para a emancipação política. (ARROYO, 1999b).

O reflexo desse espírito transgressor desencadeado pela formação desenvolvida pela EFPT torna-se evidente quando os docentes redefinem o papel que deve ser assumido pelas escolas:

[...] qual é a função da escola? Formar homens críticos, pensantes, mas como é que a gente forma homens críticos, pensantes sem a gente partir da realidade em que eles estão inseridos, ignorando o meio em que a gente vive, ignorando o chão que a gente pisa? A gente acredita que, depois dessa formação, a gente tem como formar esse homem pensante, esse homem capaz de interferir no meio em que ele está inserido. É esse homem pensante, esse homem capaz de fazer a diferença que a escola, com essa formação holística, [...] procura formar. Esse homem capaz de indignar, de se sensibilizar com a causa. Eu acredito que essa discussão que nós tivemos, a partir da Escola Paulo de Tarso, que eu vejo que é uma discussão toda politizada, no sentido de emancipação, a gente acredita sim que isso faz uma grande diferença. (P11). (Grifos nossos).

Formar cidadãos e cidadãs de forma mais conscientes possíveis e conhecendo sua realidade. Hoje a formação vai muito nesse sentido da pessoa conhecer a sua realidade. Hoje a discussão é formar pra que, que tipo de cidadão a gente quer formar. Hoje a gente discute muito isso, que antes a gente não tinha muito essa preocupação. (P01). (Grifos nossos).

[...] o papel que a escola passa a ter hoje é o papel com um olhar diferenciado que ela não vê mais esse aluno, como mais um, mas como um aluno que faz parte daquela escola e que ele tem uma cultura, que ele tem uma vida e que tudo que ele vivencia pode está sendo trabalhado dentro da escola. Eu vejo que o professor não se preocupa mais só com a parte cognitiva, mas com a parte afetiva, com a parte social dessa criança. (P10).

Nessa releitura dos professores sobre o papel da escola, observamos que há uma preocupação muito forte com a formação política dos jovens, como também, com a compreensão que as escolas devem ter desses jovens como sujeitos históricos que tem saberes que precisam ser valorizados nesse processo de construção dos conhecimentos a cerca dos conteúdos trabalhos pelas disciplinas que irão nortear a visão crítica que esses alunos vão ter do mundo.

Entretanto, apesar dos avanços apontados pelos professores com relação as possibilidades de construção de uma educação voltada para a formação crítica e emancipadora, muitos são os desafios que estão colocados no caminhos desses

profissionais que precisam ser superados cotidianamente na luta pela construção dessa escola transformadora, como bem enfatizou os docentes:

A escola ganhou um novo papel! Claro que mais uma vez eu volto a focar não se consegue de uma hora para outra, bem como não se consegue em sua totalidade, infelizmente, porque a gente sabe que existe professores que são resistentes, bem como alunos também. Mas a coisa já está mudando. É lenta, mas está mudando. (P04).

Tem as resistências por parte dos professores, de alunos, da família e tudo, mas hoje as pessoas já compreendem melhor, até porque as famílias, os professores quando vê os estudantes empolgados então se animam mais. Então a cada dia assim a gente vê que tem uma aceitação melhor e eu acredito que logo, logo a gente vai chegar num patamar de uma nota 9 ou 9,5 por aí. [...] todo processo ele é lento. [...] tudo é gradual e esse trabalho que está sendo feito pela Escola de Formação, com certeza, vai chegar num determinado tempo em que vamos dizer realmente o projeto foi bom, realmente nós mudamos, realmente nos aprendemos a conviver e valorizar o Semi-árido. (P01).

Percebemos, nos relatos, que os professores não só têm consciência do novo papel que deve ser assumido pela escola na perspectiva de desenvolver uma educação voltada para a valorização dos saberes e da cultura do Semi-árido, visando a transformação das condições de injustiças e discriminações em que vivem aquelas populações, mas também, compreendem os desafios que estão postos nessa luta. Diante disso, verificamos que nesse trabalho de ressignificação do papel social da escola pública não se trata de:

[...] contestar o instituído com práticas instituintes no sentido de transformá-la. A escola pública deve ser entendida como espaço social, de vivências com pluralidade cultural, contradições, conflitos, dissensos e consensos. Não há como reinventar a escola sem questionar a sociedade na qual está inserida. (CORRÊA, 2008, p. 13).

Desse modo, a concretização dos sonhos quanto aos novos papéis que deverão ser assumidos pelas escolas, dependerá das capacidades de articulação dos professores e dos diálogos que serão estabelecidos entre eles e deles com as instituições parceiras e as famílias, pois não existe um modelo ideal de educação que satisfaça às necessidades e às utopias dos vários grupos sociais. Portanto, a capacidade de negociação, de diálogo e de interação da escola com os grupos sociais poderá garantir a construção desse novo projeto educativo voltado para a emancipação das populações sertanejas.

As reflexões desenvolvidas sobre o projeto de formação docente da EFPT, a partir das três categorias de análise do nosso trabalho (formação docente, saberes docentes e formação e cultura local), contribuíram significativamente para compreendermos as estratégias de formação utilizadas com o objetivo de possibilitar os processos de diálogos e problematização entre a cultura local e os conhecimentos científicos abordados pelas disciplinas escolares, assim como, entre os saberes docentes construídos a partir das experiências pessoais e profissionais e os saberes pedagógicos oriundos dos debates sobre as teorias da educação, como demonstramos na Figura 08:

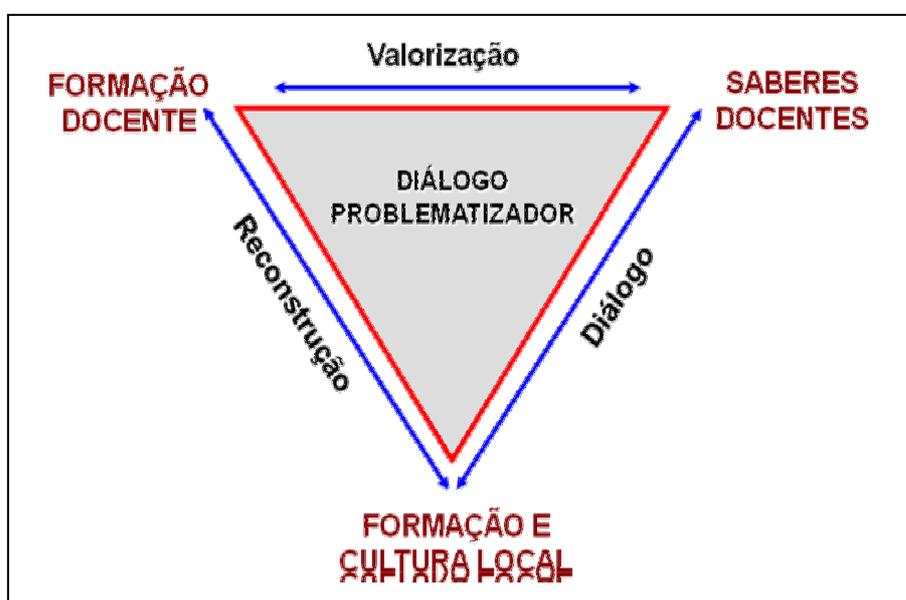


Figura 08: Articulação das categorias de pesquisa  
Fonte: Próprio autor.

Há evidências de que os processos formativos contribuíram para que os professores desenvolvessem novas reflexões críticas sobre suas práticas, assim como, sobre os valores socioculturais que permeiam o cotidiano das escolas, possibilitando a ressignificação dos saberes docentes e da visão que eles tinham de suas práticas educativas e do contexto sociocultural no qual estão inseridos,

É visível que os eventos formativos desenvolveram-se a partir de um processo contínuo de reflexão acerca das práticas educativas e sociais, dos saberes docentes e das relações socioculturais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na ação educativa, possibilitando aos docentes uma tomada de consciência da sua prática e do seu papel como sujeito histórico, capaz de contribuir com a transformação social da região. Ou seja, a partir dessa compreensão crítica de sua prática, da valorização

da sua cultura e da releitura do contexto sócio-histórico e cultural do sertão, os docentes puderam visualizar as possibilidades de construção de novas práticas educativas associadas à proposta de convivência com o Semi-árido e a construção de novas políticas de desenvolvimento sustentável.

Alguns avanços, limites e desafios identificados nesse trabalho de formação continuada de professor, desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, no Semi-árido piauiense, serão apresentados em seguida, quando nos dedicaremos à construção da síntese das reflexões desenvolvidas ao longo do nosso trabalho de pesquisa, apresentadas em forma de considerações finais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados apresentados e discutidos neste trabalho evidenciam que o Projeto de Formação Docente, executado pela Escola de Formação Paulo de Tarso, apresenta-se como uma das experiências inovadoras no campo da formação continuada de professores. O projeto demonstrou ter superado o paradigma da “racionalidade técnica”, voltado para a lógica disciplinar, fragmentada e especializada, que prioriza o conhecer e não uma dinâmica de aprender fazer e conhecer fazendo. Além disso, adotou uma metodologia que incentivou os processos de reflexão críticas das práticas educativas desenvolvidas pelos docentes nas escolas do Semi-árido, possibilitando que estas atividades valorizassem os saberes produzidos pelos alunos e professores em suas práticas sociais.

A partir desta experiência de valorização e de problematização dos saberes docentes, assim como, dos saberes socioculturais produzidos por alunos e professores, os processos formativos vêm oportunizando que os docentes ampliem sua visão sobre o papel social da escola e construam novas articulações políticas com a sociedade e com o poder público, possibilitando assim o desenvolvimento de políticas educativas associadas aos projetos de desenvolvimento sustentável na região. Desse modo, podemos afirmar que essa formação contextualizada permitiu que os docentes construíssem uma visão crítica sobre o Semi-árido e percebessem as possibilidades de transformação social através de uma maior integração da escola com a comunidade.

Na perspectiva de desenvolver uma proposta de formação contextualizada, verificamos que a EFPT utilizou enfoques teórico-metodológicos direcionados para a

valorização da cultura local, enfatizando a importância dos saberes dos alunos, reconhecendo-os enquanto sujeitos que produzem conhecimento. Com isso, houve também uma maior apreciação da família e dos seus saberes socioculturais, resultando, portanto, na construção de novas parcerias entre a escola e família e, conseqüentemente, na ampliação da participação da comunidade na elaboração dos projetos educativos desenvolvidos nas escolas.

Sendo assim, observamos que essa metodologia utilizada nesses processos de formação tem apontado novos caminhos para uma mudança na relação entre a escola e a comunidade, tendo em vista que o trabalho coletivo construído entre alunos, professores, pais e lideranças comunitárias evidenciam o desenvolvimento de uma nova ética na relação entre os sujeitos envolvidos nas atividades da escola, baseada na cultura do respeito às diferenças, da solidariedade, do companheirismo e da cooperação que vem transformando a escola num importante instrumento de mobilização e transformação social.

Por outro lado, constatamos que a equipe de coordenação do projeto, ao construir a proposta de formação, preocupou-se em definir as estratégias de trabalho, assim como, as discussões teórico-metodológicas, considerando as necessidades político-pedagógicas dos professores, suas competências, habilidades e suas experiências profissionais.

A abordagem teórico-metodológica utilizada nas atividades de formação teve as idéias de Freire como norteadoras desse trabalho, tornando-se um dos elementos importantes desse projeto, pois, possibilitou o reconhecimento de professores e alunos como sujeitos do conhecimento e parceiros no processo de construção de novos saberes acerca da realidade e de uma nova visão crítica do mundo.

Em nossa análise, percebemos também que os eventos de formação foram transformados em espaços para troca de experiência, partilha de saberes e reflexão coletiva sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do Semi-árido, possibilitando aos docentes reelaborar os seus saberes. Além disso, notamos que estas atividades ampliaram os processos dialógicos entre os docentes sobre suas crenças e valores, bem como, sobre seus medos e incertezas, fazendo com que possam conquistar maior autonomia na profissão docente.

Entretanto, se por um lado esse projeto de formação, desenvolvido numa perspectiva regional, possibilitou a troca de experiências entre os grupos de municípios e escolas diferentes; por outro, limitou os processos de reflexão crítica

sobre os problemas e as demandas específicas de cada escola, reforçando, portanto, a necessidade de construirmos processos formativos que tenham a escola como lócus de investigação e análise.

Verificamos, assim, que essa proposta de formação continuada, contextualizada no Semi-árido, traz mais contribuições para a formação dos professores quando desenvolvidas no próprio local de trabalho, pois, irá possibilitar uma reflexão mais ampla sobre os limites político-pedagógicos da escola, tendo o projeto institucional como instrumento norteador, tanto da formação docente quanto das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Além disso, a formação docente, quando é desenvolvida tendo a escola como lócus de estudo, torna-se mais eficaz, pois, dá oportunidade aos professores de aperfeiçoarem suas práticas coletivas, criarem uma cultura institucional, fundada nos princípios democráticos, consolidarem o projeto político-pedagógico, tendo-o como instrumento unificador e articulador das práticas interdisciplinares dos educadores. No entanto, reconhecemos a importância desses projetos de formação continuada, desenvolvidos nas escolas, serem construídos em parcerias com as universidades.

Constatamos, ainda, que essas políticas de formação docente, construídas no Semi-árido, são direcionadas para os problemas práticos das escolas, para as necessidades pedagógicas dos professores e para os desafios socioculturais das comunidades, visto que, além de partir dessas demandas locais, as reflexões desenvolvidas nos eventos formativos articulam-se com os saberes da experiência e/ou saberes práticos dos docentes e com os fundamentos pedagógicos das teorias da educação, desencadeando o desenvolvimento de uma sólida formação teórico-prática.

Notamos, portanto, que aqueles profissionais foram instigados a refletir, tanto sobre suas próprias práticas, tornando-as cada vez mais comprometidas com a formação crítica dos jovens, quanto sobre os aspectos sócios, políticos e culturais, a fim de transformar as escolas em espaços de construção de cidadania e de formação de sujeitos críticos. São processos formativos voltados para a formação dos professores como intelectuais críticos com a capacidade de refletir sobre o contexto sociopolítico e cultural, identificando os problemas educativos e sociais e construindo coletivamente as alternativas de superação dessas dificuldades.

Com base nessas análises, emerge a compreensão de que estas dinâmicas, vivenciadas por essas escolas, representam um avanço significativo no modo de

fazer educação no Semi-árido, pois, o trabalho coletivo construído por alunos, professores, pais, mães e lideranças comunitárias cria uma nova ética para a relação entre os atores participativos das atividades escolares. São relações baseadas na solidariedade, no companheirismo, na cooperação e no respeito às diferenças.

As experiências vivenciadas e experimentadas pelos professores dão corpo a esse novo jeito de fazer a educação, que prima pela formação humana das pessoas e desenvolve nos educadores e educandos novas subjetividades, dirigidas para o cuidado com o ser humano e com o mundo. Notamos, assim, que essas experiências de educação assumem o compromisso de dialogar com a diversidade cultural, que permeia o cotidiano das escolas e dos municípios, favorecendo a construção de novos referenciais éticos orientadores da convivência coletiva e harmoniosa das pessoas.

A consolidação desse trabalho de formação docente, voltado para o contexto do Semi-árido, assim como, para o desenvolvimento de novos projetos educativos associados aos princípios da “convivência com essa região”, passa prioritariamente pela construção de novas políticas educacionais, que dêem apoio técnico e financeiro às escolas e aos docentes, criando, portanto, as condições para que esses profissionais continuem inovando suas práticas educativas a partir da produção de novos materiais didáticos e desenvolvendo atividades que envolvam as comunidades, possibilitando aos alunos a redescoberta daquela região a partir de novos olhares e novas experimentações/interações.

Além disso, torna-se necessária a reformulação e/ou adequação das políticas educacionais locais, principalmente, os projetos político-pedagógicos das escolas às reais necessidades das comunidades e aos novos enfoques teórico-metodológicos direcionados para a formação crítica, tendo como base o diálogo e a problematização da cultura local, além da construção de novas conexões entre os saberes socioculturais e os conhecimentos científicos abordados no currículo das escolas.

É notório que as mudanças no campo educação são complexas e lentas, portanto, demanda de um amplo processo de negociação política entre gestores públicos, profissionais da educação e a comunidade. Diante disso, constatamos que a frágil articulação política construída pela EFPT com alguns gestores públicos e com as Regionais de Educação pode trazer alguns desafios para o processo de

consolidação desse projeto de educação contextualizada no semi-árido. Além disso, observamos que os três anos de trabalho podem não ter sido suficientes para consolidarem as bases de sustentação político-pedagógica da proposta de educação contextualizada. Neste caso, a não continuidade do projeto de formação, devido à falta de financiamento, pode dificultar a seqüência dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, voltados para a proposta da educação contextualizada no Semi-árido.

Nesse trabalho de formação, constatamos também que, devido à preocupação com a formação num âmbito mais político-pedagógico, associado à concepção política do projeto de educação contextualizada no semi-árido, alguns professores sentiam a necessidade de uma formação mais específica, voltada para o trabalho de contextualização dos conteúdos abordados em algumas disciplinas, a exemplo da Física, Química, Matemática, dentre outras. Entretanto, quando a EFPT priorizou o trabalho sobre a concepção de educação a ser desenvolvida no semi-árido, ela trouxe para o centro das discussões, no processo formativo, o debate sobre os fins da educação, os projetos históricos e de sociedade que queremos.

Conscientes da complexidade e da diversidade de elementos que permeiam o tema em estudo, não temos a pretensão de, com essa pesquisa, responder aos vários questionamentos e inquietações que envolvem as discussões sobre a formação continuada de professores no Semi-árido. Pelo contrário, acreditamos que as reflexões apresentadas possam instigar novos estudos sobre a formação continuada, assim como, sobre a educação contextualizada, no intuito de contribuir para a reformulação das políticas de formação implementadas na região.

As pesquisas em educação trazem, em sua essência, as marcas do inacabamento e, devido ao seu caráter dialético, ao final de cada etapa, novas inquietações e processos investigativos se iniciam. Desse modo, como resultado desse processo de investigação, surgiram novas perguntas a serem estudadas: a) será que esse processo de formação tem possibilitado que os professores reconstruam os currículos das escolas, adequando-os ao contexto sociocultural dos alunos? b) o processo de contextualização das práticas educativas tem contribuído para que os alunos se apropriem dos conhecimentos específicos das disciplinas, utilizando-os na construção do olhar crítico sobre o mundo? c) como os processos educativos desenvolvidos nas escolas do Semi-árido estão dialogando e problematizando os saberes socioculturais dos sertanejos, com o propósito de

contribuir na construção de novas mediações entre esses saberes sociais e os conhecimentos científicos?

Acreditamos, portanto, que esses e outros questionamentos, oriundos desse trabalho de pesquisa contribuam, tanto nas novas discussões sobre a formação docente contextualizada no Semi-árido, quanto na fomentação de novos projetos de formação docente nessa região, colaborando para a transformação das práticas educativas desenvolvidas nas centenas de escolas espalhadas pelos sertões.

## REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Azis. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê, 2003.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de; SOUSA, Elizete Cristina de; DUARTE, Ana Lúcia Cunha. Espaços de atuação profissional de educadores: ressignificando a prática e os processos de formação. In: Encontro Nacional de Didática. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza. Ensinar a pesquisar... como e para quê? In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Educação formal e não formal, processos pedagógicos e desafios para a inclusão social. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 221-233.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. X Encontro Nacional. **Documento final**. Brasília, 2000.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. O vigor das tradições culturais dos sertões Semi-áridos na ação de educar. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto no Semi-árido Brasileiro**. Juazeiro/BA: RESAB, 2007. p. 83-98.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999a.

\_\_\_\_\_. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola In: MOREIRA, A.F.B. (Org.), **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999b. p. 131-164.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASEI, Andréia Paula; LEÃES FILHO, Wenceslau. **A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar**. Disponível em: < [www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm](http://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm)>. Acesso em: 25 set. 2008.

BATISTA NETO, João. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: \_\_\_\_\_; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de Professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. p. 53-71.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Os professores da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara – SP: JM, 2004.

BRAGA, José Olinda. Leitura de Paulo Freire, sob a ótica Heideggeriana: concepções de homens e mulheres e sua vocação existencial. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; FIGUEIREDO, João Batista de A. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 155-168.

BRANCO, Samuel Murgel. **Caatinga: a paisagem e o homem sertanejo**. 2. ed., São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, 23 dez.1996. p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 22.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**. Brasília: MEC, 2007.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito a cidadania ou disputa de poder? **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. Ano XX, n. 68, p. 80-108, 1999.

\_\_\_\_\_. O plano nacional de educação e o desdobramento em sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 25-37.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 47-60.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28. Rio de Janeiro: ANPED, jan./abr. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o poder**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

CMMAD. Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Retratos das Escolas 3**. Brasília, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

COPPETE, Maria Conceição; ZWIEREWICZ, Marlene. **Os limiões da Educação Intercultural na formação e no trabalho docente**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/trabalhos.asp>>. Acesso em: 02 ago. 2008.

CORRÊA, Vera Maria de Almeida. **Globalização e neoliberalismo no espaço escolar**: o que pensam os professores? Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T1382537964830.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1382537964830.doc)>. Acesso em: 25 set. 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.133-149.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: PASSOS, Ilma; VEIGA, Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.) **Formação de Professores**: Políticas e debates. Campinas - SP: Papyrus, 2002. p. 97-130.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora para o Ensino de Ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência). São Paulo: USP, 1982.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

EFPT. Escola de Formação Paulo de Tarso. **Plano Trienal 2001-2003**. Teresina, 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa de Convivência com o Semi-árido**. Teresina, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Educação para a Convivência com o Semi-árido**: concepção e orientações metodológicas. Teresina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório do I Encontro de Educação para a Convivência com o Semi-árido**. Teresina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividade do Programa de Convivência com o Semi-árido**. Teresina, 2006.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Educação ambiental dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; FIGUEIREDO, João Batista de A. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 93-113.

FIORENTINI, Dario. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a prática. In: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Educação, práticas sócioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 127-143.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005. **Anais eletrônicos...** Recife: Centro Paulo Freire, 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais)>. Acesso em: 15 nov. 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento**: enfoque interdisciplinar. São Paulo: Nacional, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. Disponível em: <<http://www.antroposmoderno.com/word/pedadaterra.doc>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Caderno de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, jan./jul. 1992.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GEERTZ, Clifford James. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 85-103.

\_\_\_\_\_; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Cortez: São Paulo, 1999.

GOMES FILHO, José Farias. **Crianças e adolescente no Semi-árido Brasileiro**. Recife: Unicef, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Revista Presença Pedagógica**. n. 20, p. 54-58, mar./abr. 1998.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 70, p. 189-207, 1998.

LEITINHO, Meirecele Calíope; BRANDÃO, Maria de Lourdes P. O cotidiano da formação e da prática do professor: demarcando o cenário da ação docente supervisionada. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. p. 101-114.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação Contextualizada no Semi-árido: Construindo Caminhos para Formação de Sujeitos Críticos e Autônomos**. 2006. 88f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa da Faculdade Santo Agostinho. Teresina, 2006.

LIMA, Iracilde Maria de Moura Fé; ABREU, Irlane Gonçalves de. **O Semi-árido piauiense: vamos conhecê-los?** Teresina: EDUFPI, 2007.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, UNICAMP: Campinas. v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, Verba Moreira S. de.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 39-53.

MAGALHÃES, Abigail Guedes et al. A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005. **Anais eletrônicos...** Recife: Centro Paulo Freire, 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**. Campinas: n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido. In: RESAB. Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Org). **Educação para a Convivência com o Semi-árido: reflexões teórica-práticas**. Juazeiro – BA: RESAB, 2006. p. 37-66.

\_\_\_\_\_ ; LIMA, R. A. **Educação com Pé no Chão do Sertão: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá**. Curaçá – BA, 2001.

MATTOS, Beatriz. Introdução. In: KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz (Org.). **Educação no contexto do Semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **O Ensino de ciência naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Edufpi, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina: EDUFPI, n. 15, p. 75-92, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALLEFE, Luiz Gonzaga . **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador de sua prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; MACEDO, Roberto Sidnei. Prefiro ser uma metamorfose ambulante: um elogio ao pensamento pedagógico complexo na formação de professores. **Revista da Faced**, n. 09, p. 171-188, Salvador, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995a. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995b.

\_\_\_\_\_. Formação de professores. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Org.). **Pesquisa e educação**: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

OLIVEIRA, Eliana de. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação Continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 279-296.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Disnah Borroso. **Qualidade do trabalho docente: o desafio da reflexão no contexto da escola pública municipal do ensino fundamental de 1ª a 4ª série de Teresina-Piauí**. 2005. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígena em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 159-177.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. **A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente**. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005. **Anais eletrônicos...** Recife: Centro Paulo Freire, 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectiva. In: PASSOS, Ilma; VEIGA, Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) **Formação de Professores: Políticas e debates**. Campinas - SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves da. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no Semi-árido brasileiro**. 2002. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-árido: políticas públicas e transição paradigmática. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v. 38, n. 3, p. 466-485, jul./set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-árido:** transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SOARES, Virgínia Maria Salerno. Metodologias participativas para projetos educacionais e tecnológicos. In: THIOLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa Leonora Salerno. (Org.). **Metodologia e experiências em projetos de Extensão**. Niterói-RJ: EDUFF, 2000, p. 43-54.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a Profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental de Teresina – PI:** revelações a partir de histórias de vida. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI, Teresina, 2008.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de. **Imaginário social de Semi-árido e o processo de construção de saberes ambientais:** o caso do município de Coronel José Dias – Piauí. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Teresina: UFPI, 2005.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no Semi-árido brasileiro**. São Paulo: Periópolis, 2005.

\_\_\_\_\_; REIS, Edmerson S. **Educação para a convivência com o Semi-árido:** reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Periópolis, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques. Saber de Experiência, Identidade e Competência Profissional: Como os Docentes Produzem Sua Profissão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.

\_\_\_\_\_; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 74, abr.2001. p. 143-160.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Formação docente no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria da Luz; GALLO, Sílvio. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru – SP: Edusc, 2004. p. 21-74

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia:** pedagogo, docente ou professor? 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC/CED, Florianópolis, 2007.

# **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntária, de uma pesquisa que será realizada sobre o Projeto de Formação Contextualizada no Semi-árido, desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, na região de Valença e Oeiras.

Este trabalho de pesquisa será realizado pelo mestrando Elmo de Souza Lima, sob orientação do Professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

#### ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** Formação de professores no Semi-árido: valorizando experiência, reconstruindo valores e tecendo sonhos.

**Pesquisador Responsável:** Elmo de Souza Lima

**Professor Orientador:** Dr<sup>a</sup>. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

**Endereço:** Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3227-8549 / 9976-8944

#### DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar o Projeto de formação de professores desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, na região de Valença e Oeiras, com o intuito de identificar até que ponto esse trabalho tem valorizado as experiências dos professores e a cultura do Semi-árido, utilizando-as como instrumento de qualificação dos processos de formação docente.

Para concretização dessa investigação, iremos trabalhar com os seguintes procedimentos metodológicos, nos quais precisaremos de sua colaboração:

- **Observação participante:** estaremos participando dos eventos de formação no sentido de analisar os aspectos pedagógicos e políticos que atendam aos interesses do problema da pesquisa;
- **Entrevista semi-estrutura:** precisamos dialogar com alguns professores que estão envolvidos no processo de formação para colher informações que ajudem-nos a analisar o trabalho de formação. Essas entrevistas serão

gravadas em fita cassete para serem analisadas posteriormente pelo pesquisador;

Esperamos com esse trabalho de pesquisa colaborar na construção de reflexões políticas e pedagógicas que poderão contribuir significativamente no desenvolvimento de novos processos de formação docentes voltados para a proposta de educação contextualizada no Semi-árido.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

Durante esse trabalho, que terá a duração de oito meses, esperamos também contribuir na construção de novos saberes docentes que irão contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas voltadas para a valorização dos saberes locais.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, a equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

---

ELMO DE SOUZA LIMA  
Coordenador da pesquisa

**APÊNDICE B**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO  
COLABORADOR NA PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: “A formação de professores no Semi-árido: valorizando experiência, reconstruindo valores e tecendo sonhos” na condição de colaboradora, fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca dos processos de formação docentes desenvolvidos pela Escola de Formação Paulo de Tarso. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com o mestrando Elmo de Souza Lima sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
Nome do responsável: ELMO DE SOUZA LIMA

Assinatura \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****FICHA PERFIL DO PROFESSORES COLABORADORES****1 Identificação:**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Endereço: \_\_\_\_\_

1.3 Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ Telefone trabalho: ( ) \_\_\_\_\_

1.4 Nome da Instituição que trabalha: \_\_\_\_\_

1.5 Endereço da Instituição: \_\_\_\_\_

1.6 Faixa etária

- a. ( ) de 20 a 29 anos    c. ( ) de 40 a 49 anos    b. ( ) de 30 a 39 anos  
d. ( ) de 50 ou mais anos.

**2 Dados sobre a profissão:**

2.1 Tempo de serviço como docente:

- a. ( ) Abaixo de 05 anos    c. ( ) De 10 a 14 anos    e. ( ) De 20 a 24 anos  
b. ( ) De 05 a 09 anos    d. ( ) De 15 a 19 anos    f. ( ) 25 ou mais anos

2.2 Níveis de ensino que trabalha:

- a. ( ) Ensino Infantil    b. ( ) Ensino fundamental    c. ( ) Ensino médio  
d. ( ) Outro

2.3 Situação profissional

- a. ( ) Estatutário    b. ( ) CLT    c. ( ) Prestador de Serviço    d. ( ) Outro

2.4 Carga horária de trabalho

- a. ( ) 20 horas    b. ( ) 40 horas    c. ( ) mais de 40 horas

2.5 Em quantas escolas você trabalha?

- a. ( ) 01 escola    b. ( ) 02 escolas    c. ( ) 03 escolas    d. ( ) mais de 03 escolas.

2.6 Disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_

2.7 Função que desempenha na Escola: \_\_\_\_\_

2.8 Remuneração mensal

- a. ( ) 01 a 02 salários    b. ( ) Entre 03 a 04 salários    c. ( ) acima de 04 salários

**3 Dados sobre a formação profissional:**

## 3.1 Nível de formação profissional:

- a. ( ) Ensino Fundamental                      b. ( ) Ensino médio  
c. ( ) Graduação. Qual: \_\_\_\_\_  
d. ( ) Especialização. Qual: \_\_\_\_\_  
e. ( ) Mestrado. Qual: \_\_\_\_\_

## 3.2 Participou de algum curso de formação continuada nos últimos 5 anos?

- a. ( ) Sim    b. ( ) Não. Caso tenha, quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 3.2.1 Quem promoveu esses cursos de formação continuada?

- a. ( ) Secretaria Municipal de Educação    b. ( ) Sec. Estadual de Educação  
c. ( ) Universidades    d ( ) Outros, (\_\_\_\_\_)

## 3.2.2 Que aspectos positivos e negativos você destacariam desses cursos de formação continuada?

Aspectos positivos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aspectos negativos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

### QUESTÕES PARA A ENTREVISTA DOS PROFESSORES

1. Fale sobre o trabalho de formação de professores desenvolvido pela Escola Paulo de Tarso.
2. Que avaliação você faz da metodologia utilizada nos eventos de formação? Descreva sobre essa metodologia.
3. A metodologia, utilizada na formação, valoriza as experiências (os saberes) vivenciadas pelos professores em sala de aula e no contexto social? Como?
4. O trabalho de formação tem contribuído na construção de novos saberes para os professores? Explique.
5. As atividades de formação têm contribuído para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas voltadas para a realidade do Semi-árido? Como?
6. Como os aspectos sócio-culturais do Semi-árido são abordados durante os eventos de formação? Justifique.
7. Essa formação tem despertando nos professores uma nova visão sobre a educação no Semi-árido?
8. Os processos de formação, desenvolvido pela Escola de Formação Paulo de Tarso, têm valorizado a cultura do Semi-árido?

# ANEXOS

## ANEXO A

## RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE

O SEMI-ÁRIDO

21

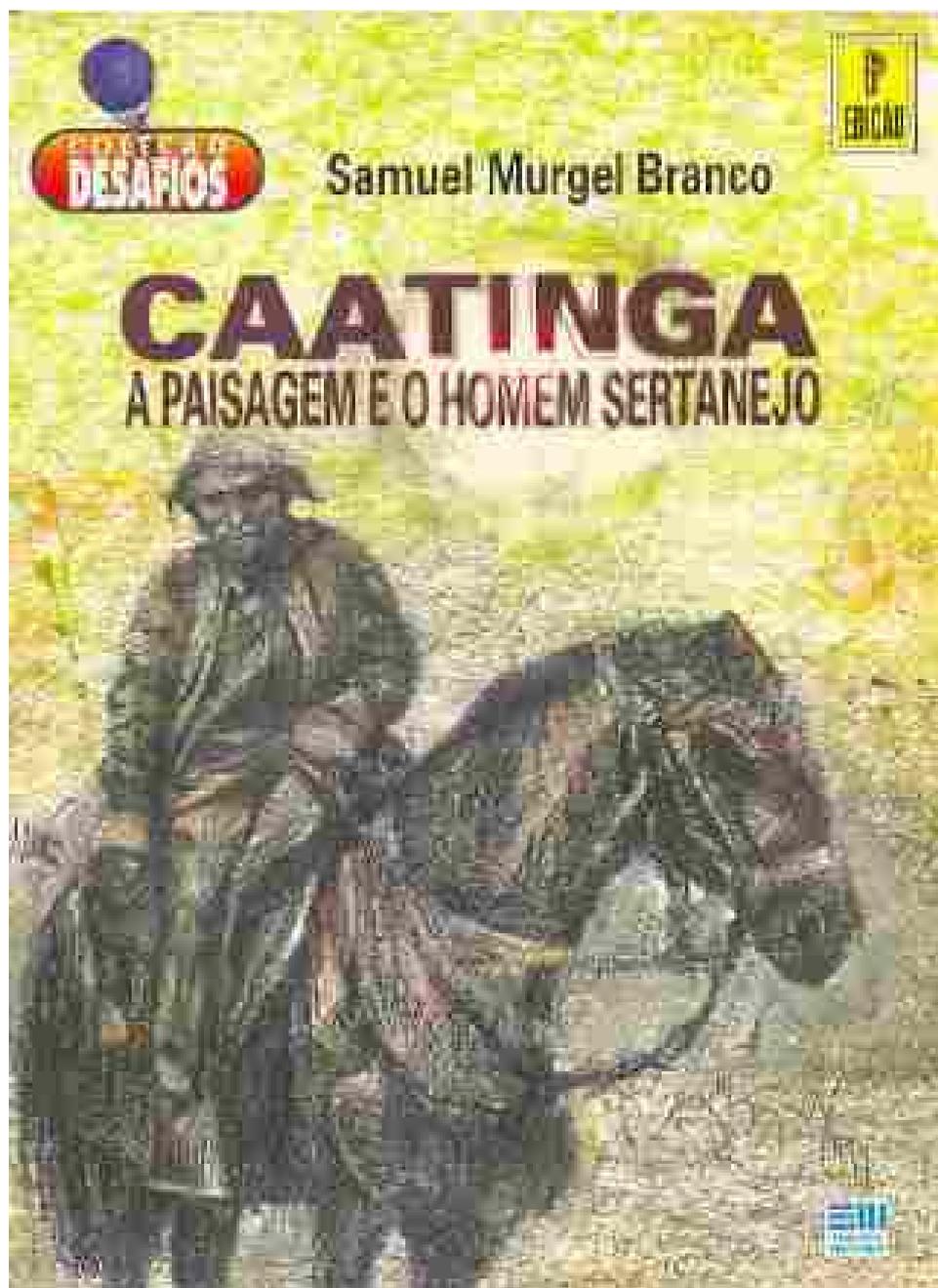
## MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM O AMBIENTE SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE

01. Acauã	51. Domingos Mourão (*)	101. Picos
02. Alagoinha do Piauí	52. Elesbão Veloso	102. Pimenteiras
03. Alegrete do Piauí	53. Eliseu Martins	103. Pio IX
04. Alto Longá	54. Fartura do Piauí	104. Piracuruca
05. Alvorada do Gurguéia	55. Flores do Piauí	105. Piriipiri
06. Anísio de Abreu	56. Floresta do Piauí	106. Prata do Piauí
07. Aroazes	57. Francinópolis	107. Queimada Nova
08. Arraial	58. Francisco Ayres	108. Redenção do Gurguéia
09. Assunção do Piauí	59. Francisco Macedo	109. Ribeira do Piauí
10. Avelino Lopes	60. Francisco Santos	110. Rio Grande do Piauí
11. Barra D'Alcântara	61. Fronteiras	111. Santa Cruz do Piauí
12. Batalha	62. Geminiano	112. Santa Cruz dos Milagres
13. Bela Vista do Piauí	63. Guaribas	113. Santa Luz
14. Belém do Piauí	64. Inhuma	114. Santa Rosa do Piauí
15. Beneditinos	65. Ipiranga do Piauí	115. Santana do Piauí
16. Betânia do Piauí	66. Isaías Coelho	116. Santo Antônio de Lisboa
17. Boa Hora	67. Itainópolis	117. Santo Inácio do Piauí
18. Bocaina	68. Itauera	118. Sebastião Barros
19. Bonfim do Piauí	69. Júlio Borges	119. Sigefredo Pacheco
20. Boqueirão do Piauí	70. Jacobina do Piauí	120. Simões
21. Brasileira	71. Jaicós	121. Simplício Mendes
22. Brejo do Piauí	72. Jatobá do Piauí	122. Socorro do Piauí
23. Buriti dos Montes	73. João Costa	123. São Braz do Piauí
24. Cabeceiras do Piauí	74. Juazeiro do Piauí	124. São Francisco de Assis
25. Cajazeiras do Piauí	75. Jurema	125. São Francisco do Piauí
26. Caldeirão Grande do Piauí	76. Lagoa de São Francisco	126. São Félix do Piauí
27. Campinas do Piauí	77. Lagoa do Barro do Piauí	127. São João da Canabrava
28. Campo Alegre do Fidalgo	78. Lagoa do Sítio	128. São João da Fronteira
29. Campo Grande do Piauí	79. Marcolândia	129. São João da Serra
30. Campo Maior	80. Massapê do Piauí	130. São João da Varjota
31. Canto do Buriti	81. Milton Brandão	131. São João do Piauí
32. Capitão de Campos	82. Monsenhor Hipólito	132. São José do Divino
33. Capitão Gervásio de Oliveira	83. Morro Cabeça no Tempo	133. São José do Peixe
34. Caracol	84. Nazaré do Piauí	134. São José do Piauí
35. Caridade do Piauí	85. Nossa Senhora de Nazaré	135. São Julião
36. Castelo do Piauí	86. Nova Santa Rita	136. São Lourenço do Piauí
37. Cocal de Telha	87. Novo Oriente do Piauí	137. São Luís do Piauí
38. Cocal dos Alves	88. Novo Santo Antônio	138. São Miguel da Baixa Grande
39. Coivaras	89. Oeiras	139. São Miguel do Fidalgo
40. Colônia do Gurguéia	90. Padre Marcos	140. São Miguel do Tapuio
41. Colônia do Piauí	91. Paes Landim	141. São Raimundo Nonato
42. Conceição do Canindé	92. Pajeú do Piauí	142. Sussuapara
43. Coronel José Dias	93. Paquetá	143. Tamboril do Piauí
44. Cristalândia do Piauí	94. Parnaguá	144. Tanque do Piauí
45. Cristino Castro	95. Passagem Franca do Piauí	145. Valença do Piauí
46. Curimatá	96. Patos do Piauí	146. Vera Mendes
47. Curral Novo do Piauí	97. Paulistana	147. Vila Nova do Piauí
48. Dirceu Arcoverde	98. Pavussu	148. Várzea Branca
49. Dom Expedito Lopes	99. Pedro II (*)	149. Várzea Grande
50. Dom Inocêncio	100. Pedro Laurentino	150. Wall Ferraz

(\*) Municípios incluídos pelo Decreto Estadual N° 11.292, de 19 de janeiro de 2004, para fins de políticas públicas.

## ANEXO B

CAPA DO LIVRO “CAATINGA: A PAISAGEM E O HOMEM SERTANEJO”  
Publicado pela Editora Moderna



## ANEXO C

## CAPA DO LIVRO SOBRE O SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO – N. 1



## ANEXO D

## SUMÁRIO DO LIVRO SOBRE O SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO – N. 1

**Sumário**

13	A vegetação do Semi-Árido
22	Papel e reciclagem
24	Natureza e saúde
25	Abelhas e Formigas
31	Nosso solo
33	Teia alimentar
34	O homem e a natureza
39	Tempo e espaço
43	A pré-história do Semi-Árido
46	Formas de comunicação
49	Riquezas do Semi-Árido
53	A história do nosso dinheiro
57	Povoação do Semi-Árido
58	Histórias de luta no sertão



ANEXO E

CAPA DO LIVRO SOBRE O SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO – N. 2



Conhecendo o  
Semi-Árido 2

2º Ciclo do Ensino Fundamental I

## ANEXO F

## SUMÁRIO DO LIVRO SOBRE O SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO – N. 2

**Sumário**

13	A chuva e a água na Terra
28	O rio São Francisco
31	Respeitando as diferenças
35	Os órgãos dos sentidos
37	Brinquedos e brincadeiras
43	A feira de Caruaru
47	Débora conta sua história
54	A história do indiozinho Tiziu
59	Conviver bem com o Semi-Árido
67	De volta ao formigueiro
69	A história de cada um
70	Conversando sobre o livro
71	Bibliografia



## ANEXO G

## SUMÁRIO DO LIVRO “SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE: VAMOS CONHECÊ-LOS?”

SUMÁRIO	
1	<b>O SEMI-ÁRIDO .....11</b> O PERFIL DAS PESSOAS DA REGIÃO ..... 11 O CLIMA SEMI-ÁRIDO NO MUNDO ..... 17 O CLIMA SEMI-ÁRIDO NO BRASIL ..... 18 O AMBIENTE SEMI-ÁRIDO NO PIAUÍ ..... 20
2	<b>A DIVERSIDADE E AS RIQUEZAS NATURAIS DO AMBIENTE SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE .....24</b> AS ROCHAS E A ÁGUA SUBTERRÂNEA ..... 25 O CLIMA ..... 29 O RELEVO ..... 38 AS ÁGUAS SUPERFICIAIS ..... 40 OS SOLOS ..... 46 A VEGETAÇÃO ..... 48 OS ANIMAIS ..... 53
3	<b>O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO E DA SOCIEDADE PIAUIENSE .....55</b> O TRABALHO DAS PRIMEIRAS COMUNIDADES ..... 57 O TRABALHO DOS ÍNDIOS ..... 60 O TRABALHO DOS PORTUGUESES, DOS AFRICANOS E AS FAZENDAS DE GADO ..... 61 A FORMAÇÃO DAS VILAS E CIDADES ..... 67 O TRABALHO EXTRATIVISTA ..... 71 INTEGRAÇÃO DO CAMPO COM A CIDADE ..... 75 O TRABALHO HOJE ..... 83
4	<b>A CULTURA DO SEMI-ÁRIDO .....86</b>

## SUMÁRIO



<b>5</b>	<b>O MEIO AMBIENTE E OS PRINCIPAIS PROBLEMAS DO SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE</b> .....101 A QUESTÃO DA TERRA ..... 103 AS SECAS E AS MIGRAÇÕES ..... 105 A CAÇA E O TRÁFICO DE ANIMAIS SILVESTRES ..... 111 O DESMATAMENTO, AS QUEIMADAS E A EROSIÃO DOS SOLOS ..... 113 A FALTA DE SANEAMENTO E O PROBLEMA DO LIXO ..... 118
<b>6</b>	<b>UM NOVO PERFIL PARA O SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE</b> .....120 POLÍTICAS DE PROTEÇÃO ÀS PESSOAS E À NATUREZA: ..... 123 A ÁGUA, SEU USO E CONSERVAÇÃO ..... 123 REFORMA NO CAMPO, ACESSO À TERRA E PRODUÇÃO DE ALIMENTOS ..... 125 INCLUSÃO SOCIAL E COMBATE À POBREZA ..... 126 USO E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA ..... 126 NOVAS ATIVIDADES PRODUTIVAS: ..... 128 A APICULTURA ..... 128 A FRUTICULTURA ..... 129 A CAPRINOCULTURA ..... 131 O APROVEITAMENTO DA MAMONA ..... 132 O APROVEITAMENTO DE MINERAIS ..... 133 A ATIVIDADE TURÍSTICA ..... 134 A PRODUÇÃO ARTESANAL ..... 135
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....143

ANEXO H  
CADERNO DE ATIVIDADE SOBRE O SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE – N. 1

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

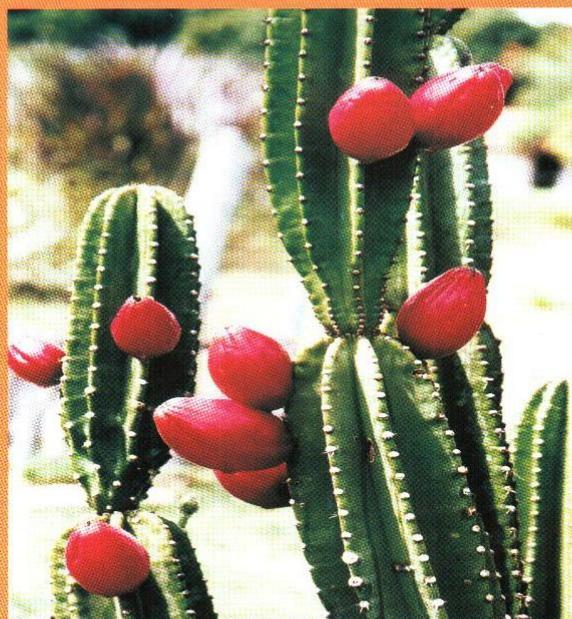


Ambiente Semi-Árido Piauiense

CADERNO DE ATIVIDADES

Nº 1 - 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Explorando o Livro "O Semi-Árido Piauiense: Vamos Conhecê-lo?"



**Autoras:** Iracilde Maria de Moura Fé Lima  
Irlane Gonçalves de Abreu

Agosto de 2006

## ANEXO I

## CADERNO DE ATIVIDADE SOBRE O SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE – N. 2

## MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA



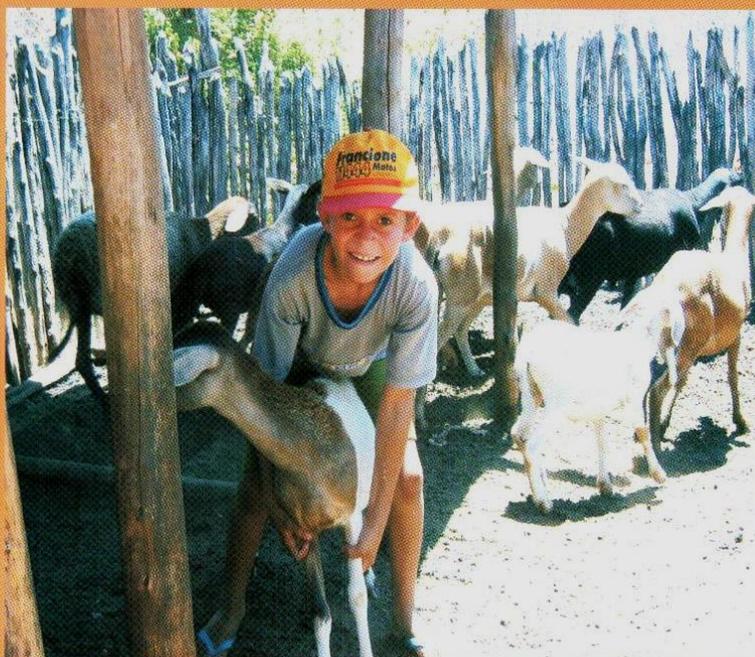
Ambiente Semi-Árido Piauiense

## CADERNO DE ATIVIDADES

Nº 2

6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Explorando o Livro “O Semi-Árido Piauiense: Vamos Conhecê-lo?”



Autoras: Iracilde Maria de Moura Fé Lima  
Irlane Gonçalves de Abreu

Agosto de 2006

**ANEXO J**  
**CADERNO DE ATIVIDADE SOBRE O SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE – N. 3**

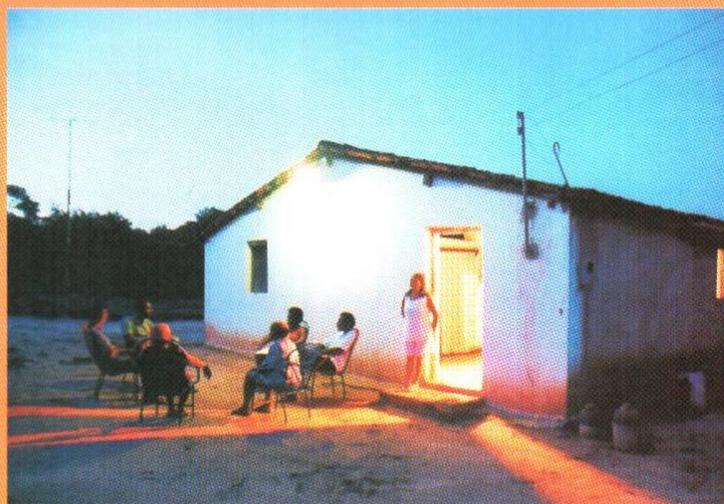
**MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**Ambiente Semi-Árido Piauiense**

**CADERNO DE ATIVIDADES**

*Nº 3* - 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL  
Explorando o Livro "O Semi-Árido Piauiense: Vamos Conhecê-lo?"



**Autoras:** Iracilde Maria de Moura Fé Lima  
Irlane Gonçalves de Abreu

**Agosto de 2006**

## ANEXO L

## CADERNO DE ATIVIDADE SOBRE O SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE – N. 4

## MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ambiente Semi-Árido Piauiense

## CADERNO DE ATIVIDADES

Nº 4

8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Explorando o Livro “O Semi-Árido Piauiense: Vamos Conhecê-lo?”



Autoras: Iracilde Maria de Moura Fé Lima  
Irlane Gonçalves de Abreu

Agosto de 2006

## ANEXO M

### ATIVIDADE PROPOSTA NO CADERNO DE ATIVIDADE SOBRE O SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE – N. 2

#### ATIVIDADES

Continue a estudar o ambiente semi-árido piauiense, desenvolvendo atividades a partir dos conteúdos do livro *O Semi-Árido Piauiense: Vamos Conhecê-lo?*

Leia o texto a seguir, para ver como o autor da música brinca com as palavras para falar do ambiente semi-árido.

#### **SENTI O CHEIRO DA CAATINGA...**

Alexandre Eduardo de Araújo

Da fulô da Catingueira  
Da casca do Cumaru  
Do Pau Pedra e da Aroeira  
Na “carta” de Severino  
Eu voltei a ser menino  
Descendo em minha ribeira  
Ribeira das Espinheiras  
De Mofumbo e de Favela  
De Mulungus e Oiticicas  
Ipês de flor roxa e amarela  
Da moita de Jaramataia  
Na beira do rio se “espaia”  
Só restam saudades dela

1) Gostou da letra desta música de Alexandre Eduardo de Araújo? A partir da forma como o autor fala da caatinga:

a) Identifique:

- Os elementos da natureza citados na música.
- Quais das espécies vegetais citadas na música você conhece?

b) Responda:

- Como o autor fala de suas emoções?
- Esse local descrito na música parece com o lugar em que você mora?

2) Agora, inspirando-se na letra da música de Alexandre Eduardo de Araújo, produza um texto ou uma poesia para retratar o ambiente do lugar onde você mora e os sentimentos que ele desperta em você.

3) Para localizar o estado onde você mora e conhecer melhor as regiões brasileiras, observe o Mapa: “Brasil: divisão regional” (página 9 do livro), para responder as seguintes questões:

- a) Qual a região brasileira que tem o maior número de Estados?
- b) Quais os nomes dos Estados que formam essa região?
- c) Qual a região que tem o menor número de Estados?
- d) Quais os nomes dos Estados que formam essa região?
- e) Em que região se localiza o Estado onde você mora?
- f) Quais os nomes das capitais dos Estados que formam a região em que você mora?
- g) Quais os Estados que se limitam com o Piauí?

**ANEXO N****ATIVIDADE PROPOSTA NO CADERNO DE ATIVIDADE SOBRE O  
SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE – N. 1****CADERNO DE ATIVIDADES****Nº 1 - 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Explorando o Livro O Semi-Árido Piauiense: vamos conhecê-lo?

**1)** Vamos iniciar o estudo do ambiente semi-árido piauiense, desenvolvendo atividades a partir dos conteúdos do livro “O Semi-Árido Piauiense: Vamos Conhecê-lo?”.

Que tal começar lendo um dos poemas que o grande poeta *Patativa do Assaré* escreveu, para expressar uma situação que ocorre com frequência no ambiente semi-árido piauiense?! Tente fazer uma adaptação do poema a seguir, imaginando, no lugar dos pontinhos, o nome da sua comunidade/ município.

**Sertão**

Patativa do Assaré

( ... )

Quando chove em.....

Tudo é riso e festa !

O campo e a mata prometem fartura !

Escutam-se as notas agudas e graves

Do canto das aves louvando a natura !

Fonte: ASSARÉ, Patativa. Digo e não Peço Segredo. Patativa do Assaré. FEITOSA, Tadeu (Organização e Prefácio). São Paulo: Escrituras Editora, 2001

Agora, responda as questões referentes à mensagem transmitida pela poesia:

## **ANEXO O**

### **QUADRO DE CONTEÚDOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, DESENVOLVIDO PELA EFPT - 2005/2007**

#### **MÓDULO I**

- Semi-árido brasileiro: aspectos históricos;
- Semi-árido Piauiense: caracterização e delimitação;
- A Convivência com o semi-árido e o paradigma de combate a seca;
- Alternativas de Convivência com o semi-árido;
- Educação e desenvolvimento sustentável no Semi-árido

#### **MÓDULO II**

- Educação para a Convivência com o semi-árido: concepções político-pedagógicas e aspectos metodológicos;
- Pedagogia de Projeto;
- Currículo contextualizado no semi-árido.

#### **MÓDULO III**

- A construção da política de educação contextualizada no Semi-árido;
- Projeto político-pedagógico contextualizado no o Semi-árido;
- Plano municipal de educação;
- Gestão democrática em educação.