

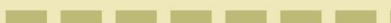
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Keyla Cristina da Silva Machado



MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NAS
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
DO CAMPO: (RE) PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



TERESINA- PI
2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KEYLA CRISTINA DA SILVA MACHADO

**MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NAS EXPERIÊNCIAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA DO CAMPO: (RE) PENSAR A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA- PI
2023

KEYLA CRISTINA DA SILVA MACHADO

**MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NAS EXPERIÊNCIAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA DO CAMPO: (RE) PENSAR A PRÁTICA
PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Profº Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

TERESINA/PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de Representação da
Informação

M149m Machado, Keyla Cristina da Silva

Mobilização e construção de saberes nas experiências de formação continuada na escola do campo: (re) pensar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental / Keyla Cristina da Silva Machado. -- 2023.

304 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Formação continuada. 2. Escolas do campo. 3. Prática pedagógica. 4. Saberes docentes. I. Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira. II. Título.

CDD 370.71

KEYLA CRISTINA DA SILVA MACHADO

**MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NAS EXPERIÊNCIAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA DO CAMPO: (RE) PENSAR A PRÁTICA
PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Aprovação em Teresina-PI, 18 de dezembro de 2023.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL**
Data: 01/04/2024 20:35:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Presidenta/Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JANINHA GERKE**
Data: 11/03/2024 07:49:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Janinha Gerke
Avaliadora Externa Efetiva

Documento assinado digitalmente
 **EMANOELA MOREIRA MACIEL**
Data: 01/04/2024 10:03:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Emmanoela Moreira Maciel
Avaliadora Externa Efetiva

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA EDNA BRITO**
Data: 20/03/2024 11:47:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito
Avaliadora Interna Efetiva

Documento assinado digitalmente
 **ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**
Data: 01/04/2024 10:17:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques
Avaliadora Interna Efetiva

“Só existe saber na intervenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer ao final de percurso sinuoso como foi esse processo de doutoramento...

Primeiro, gostaria de agradecer a Deus, por ter conseguido passar por todo esse período de pandemia com saúde junto das pessoas que amo. Muitos não tiveram a mesma sorte, infelizmente. E isso abalou profundamente essa jornada.

Sigo agradecendo à Universidade Federal do Piauí, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nome de todos/todas os/as professores/professoras que conseguiram superar as barreiras do universo digital e midiático e conseguiram fazer o melhor que podiam para dinamizar nossas aulas e estudos. Vocês foram imprescindíveis!

Ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do qual faço parte, pelo apoio incondicional de minha chefia imediata, a coordenadora do Curso Emanoela e a secretária Amália, que sempre não me deixavam esquecer dos prazos e das assinaturas frentes às correrias das aulas, além da amizade. A todos os/as meus/minhas amigos/amigas do curso, pelas trocas e pelo apoio incondicional durante esse período. Em especial à Keylla Melo, à Sandra Vitorino, ao Luiz Bonfim, à Raimunda Melo e à Jaislany.

Aos Núcleos de Estudo dos quais participo: Núcleo de Estudos Pesquisas e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO) e Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPED), pelas trocas de saberes durante esses anos. Obrigada ao Elmo Lima, coordenador do núcleo pelo apoio de sempre.

A minha Banca de qualificação, Professora Marli Clementino, Professora Antonia Edna, Professora Emanoela Maciel, Professora Lucineide Barros e Professor Elmo Lima, pelas ricas considerações, que descortinaram e teceram novos rumos a essa Tese.

A minha Banca de defesa de Tese, Professora Janinha Gerke, Antonia Edna, Professora Emanoela Maciel, Professora Eliana Alencar, Professora Lucineide Barros e Professor Elmo Lima, pela presença nesse momento importante de diálogo sobre a Tese.

Aos/As meus/minhas alunos/alunas da Licenciatura em Educação do campo e aos/às professores/professoras do Programa Escola da Terra que me conduziram a idealizar essa pesquisa.

Aos/às participantes da pesquisa, Tulipa, Orquídea, Cravo, Hortênsia, Flor de Lis, Amor perfeito, Hibisco e Açucena, que conduziram com maestria e dedicação os momentos individuais e coletivos, nas entrevistas, nos Ateliês Biográficos e nos diários, suas narrativas

foram mais que especiais para a construção e mobilização de meus saberes enquanto professora do Curso de Licenciatura em Educação do campo e pesquisadora.

A minha amiga Rosemary Vieira, que esteve comigo desde o processo de seleção até os dias de hoje, apoiando-me incondicionalmente.

A minha orientadora, Dr^a Carmen Lúcia, não tenho palavras para agradecer por todo esse tempo juntas, pelos ensinamentos que me proporcionou, pelas mudanças que acompanhou na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Minha eterna admiração e gratidão por tudo!

Aos/às amigos/as dos encontros coletivos, Patrícia Sara, Patrícia Torres, Airan, Mônica, Socorro, José Filho, Launda e Marcos. Obrigada pela partilha em suas pesquisas.

Aos meus amigos de uma vida toda, Emmanoela, Dutra, Mônica e Janaína, vocês são amigos/as que curam! Independente do tempo-espço, sei que posso contar com vocês.

Aos meus amigos do Doutorado, em especial ao grupo que se formou em meio à distância e mazelas da pandemia, formado por Bonfim, Josi e Simoni. Com eles, tirei dúvidas, discuti, chorei e aprendi muito sobre as dores e as delícias do percurso doutoral, com apenas uma semana de aula presencial. Vocês não têm noção da importância de tê-los encontrado nessa caminhada.

A minha sogra, Maryvone, à tia Maria Antônia, ao meu Tio José Gomes e ao meu primo Diego, pelo incentivo e apoio dedicado aos meus filhos, nos momentos de minha ausência.

Ao meu marido, Martony Demes, companheiro de todas as horas, a quem tenho eterna admiração, por acreditar em mim, por ser meu incentivador e por dividir comigo alegrias e angústias durante esses anos que não foram fáceis.

A minha irmã, Karen Caroline e a meu cunhado, Júnior, pelo apoio incondicional e por cuidarem de meus filhos durante minha ausência.

A minha avó, Francisca Gomes da Silva (*in memoriam*), pelo seu exemplo de mulher forte, mesmo sem ter concluído o Ensino Fundamental, saiu da cidade onde morava para dar oportunidade aos filhos estudarem, sempre destinou sua vida a nos mostrar que na educação temos o nosso bem mais precioso e que devemos sempre buscar ir mais longe.

A minha mãe, a ela devo tudo que tenho, tudo que sou. Faltam-me palavras para agradecê-la neste momento. Por cuidar de mim, de meus filhos e do meu marido em todos os momentos que precisei voltar-me para os estudos e para o trabalho. Eu te amo!

Aos meus filhos, Lys Cristina e Álvaro Demes, causa maior de não desistir dos sonhos, por eles e para eles consegui chegar até aqui.

RESUMO

A pesquisa realizada caracteriza-se de natureza qualitativa, desenvolvida em escola do Campo da rede municipal de Teresina, tem como objetivo geral analisar a formação continuada de professores/as que trabalham na escola do Campo e a construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores/as do Ensino Fundamental. Tem como objetivos específicos identificar os princípios que norteiam os processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas do Campo; descrever os processos de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar; caracterizar os saberes construídos e mobilizados pelos/as docentes na prática pedagógica da escola do Campo. Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa constitui-se em “contribuições das formações na escola como espaço para construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores/as em escolas do Campo”. Como proposta de tese, destaca: “A formação continuada de professores/as, quando desenvolvida na escola e fundamentada em princípios como reflexão crítica, relação teoria e prática e participação promove o diálogo entre os pares através do processo de (re)pensar a prática pedagógica, emergindo a mobilização e construção de saberes docentes”. Os aportes teóricos se embasam em Alarcão (2011), Arroyo (2004), Caldart (2004), Freire (1996) Nóvoa (2002), Passeggi (2010), Tardif (2014), entre outros. No desenvolvimento da investigação, optou-se pela narrativa como método de investigação, permitindo que os/as interlocutores/as tenham possibilidades de rememorar suas histórias de vida. Na produção de dados, foram utilizados como dispositivos a narrativa em forma de Diários (Zabalza, 1994), Ateliês biográficos (Delory-Momberger, 2006) e entrevistas semi-estruturada (Minayo, 2009) com 08 colaboradores/as, considerando a natureza do objeto de estudo. Os diários foram utilizados em um primeiro momento, como instrumento para a produção de dados sobre os perfis formativos biográficos e nas possíveis temáticas formativas que foram sugeridas pelos/as partícipes, passo importante no planejamento dos ateliês biográficos; e, em um segundo momento, após a realização do ateliê, os/as participantes foram convidados a produzir ou dar continuidade à produção dos diários, neles sublinharam impressões, sentimentos e emoções sobre os encontros e práticas experienciadas durante a pesquisa. A análise de dados embasou-se em Poirier, Valladon e Raybaut (1999), da qual emergiram cinco grandes categorias: formação continuada, prática pedagógica, saberes docentes, educação do campo e escolas do campo. Os achados da pesquisa evidenciaram os desafios vivenciados nas formações continuadas e nas construções e mobilizações de saberes no contexto das práticas pedagógicas ocorridas durante o período de pandemia nas escolas do campo. As narrativas partilhadas pelo grupo de professores/as favoreceram a ação de (re)pensar sobre os processos formativos individuais e coletivos, beneficiaram a construção e mobilização de saberes nas escolas que atuam. Revelaram, ainda, a necessidade de que as formações continuadas dialoguem com os projetos de vida dos/as professores/as e as especificidades existentes nas escolas, respeitando os modos de produção da comunidade e suas especificidades. Apontam como necessárias as discussões coletivas, indeferem-se a necessidade de ampliar esses momentos de troca de formações continuadas na escola, como meio de oportunizar os/as professores/as (re)pensarem suas práticas pedagógicas e a reconstrução e ressignificação de seus saberes. Comprova a tese proposta que defende a formação continuada de professores fundamentada nos princípios: reflexão crítica, relação teoria e prática e participação, promovendo o diálogo entre os pares através do processo de (re)pensar a prática pedagógica, emergindo a mobilização e construção de saberes docentes. Chega-se à conclusão que os diferentes espaços formativos tratam os/as professores/as e escolas do Campo, na visão urbanocêntrica, de forma que existe uma necessidade latente de reafirmação das políticas públicas para a educação do Campo na rede municipal de Teresina.

Palavras-Chave: Formação continuada; Escolas do campo; Prática pedagógica; Saberes docentes.

SUMMARY

The proposed research is an investigation of a qualitative nature that will be developed in a rural school in the municipal network, and its general objective is to analyze how the continued training of teachers, carried out in the rural school, contributes to the construction and mobilization of knowledge in the context of the pedagogical practice of elementary school teachers. It aims to reveal specific objectives that aim to identify the principles that guide the continuing education processes developed in rural schools; describe the continuing education processes developed in the school space and characterize the knowledge constructed and mobilized by teachers in the pedagogical practice of the Campo school. In this sense, the object of study of this research is “contributions of training at school as a space for the construction and mobilization of knowledge in the context of the pedagogical practice of teachers in rural schools”. As a thesis proposal, it is highlighted that: “Continuing teacher training, when developed at school and based on principles such as critical reflection, relationship between theory and practice and participation, promotes dialogue between peers through a process of (re) thinking about pedagogical practice, emerging the mobilization and construction of teaching knowledge”. The theoretical contributions will be based on Alarcão (2011), Arroyo (2004), Nóvoa (1992, 2002), Freire (1996), Caldart (2004), Arroyo (2004), Zeichner (1993), Tardif (2014), Delory- Momberger (2006), Passeggi (2010), among others. In developing the investigation, narrative was chosen as an investigation method, as it allows interlocutors the possibility of remembering their life stories. In the production of data, diaries and biographical workshops will be used, considering the nature of the object of study. We intend to develop the research with 10 collaborators. Considering the nature of the study, we will use diaries at two stages of the research: firstly, as an instrument for producing data on biographical training profiles and possible training themes that will be suggested by the participants, an important step in planning the workshops biographical; and in a second moment, after the workshop, participants are invited to produce or continue the production of their diaries, and in them they will be able to highlight impressions, feelings and emotions about the encounters and practices experienced during the research. Five major categories emerged from the analyzes: continuing education, pedagogical practice, teaching knowledge, rural education and rural schools. The partial findings of the research point out, initially, the difficulties of continued training and pedagogical practices that occurred during the pandemic period in rural schools. The narratives shared by the group of teachers favored the action of (re)thinking about the individual and collective training processes in which they are participating, in order to reveal their continuous process inside and outside education and training institutions. They also reveal the need for such processes to dialogue with teachers' life projects and the specificities existing in rural schools, respecting the community's modes of production and their differences.

Word – Keys: Continuing training; Country schools; Pedagogical practice; Teaching knowledge.

RÉSUMÉ

La recherche proposée est une enquête à caractère qualitatif qui sera développée dans une école rurale du réseau municipal, et son objectif général est d'analyser comment la formation continue des enseignants, réalisée dans l'école rurale, contribue à la construction et à la mobilisation des connaissances dans le cadre de la pratique pédagogique des enseignants du primaire. Il vise à révéler des objectifs spécifiques visant à identifier les principes qui guident les processus de formation continue développés dans les écoles rurales ; décrire les processus de formation continue développés dans l'espace scolaire et caractériser les connaissances construites et mobilisées par les enseignants dans la pratique pédagogique de l'école Campo. En ce sens, l'objet d'étude de cette recherche est « les apports de la formation à l'école comme espace de construction et de mobilisation des connaissances dans le contexte de la pratique pédagogique des enseignants des écoles rurales ». En guise de proposition de thèse, il est souligné que : « La formation continue des enseignants, lorsqu'elle est développée à l'école et basée sur des principes tels que la réflexion critique, le rapport entre théorie et pratique et la participation, favorise le dialogue entre pairs à travers un processus de (re)pensée pédagogique. pratique, émergeant la mobilisation et la construction des savoirs pédagogiques ». Les contributions théoriques s'appuieront sur Alarcão (2011), Arroyo (2004), Nóvoa (1992, 2002), Freire (1996), Caldart (2004), Arroyo (2004), Zeichner (1993), Tardif (2014), Delory. - Momberger (2006), Passeggi (2010), entre autres. Lors de l'élaboration de l'enquête, le récit a été choisi comme méthode d'enquête, car il permet aux interlocuteurs de se souvenir de l'histoire de leur vie. Dans la production de données, des journaux intimes et des ateliers biographiques seront utilisés, en tenant compte de la nature de l'objet d'étude. Nous avons l'intention de développer la recherche avec 8 collaborateurs. Compte tenu de la nature de l'étude, nous utiliserons les journaux à deux étapes de la recherche : premièrement, comme instrument de production de données sur les profils de formation biographiques et les thèmes de formation possibles qui seront suggérés par les participants, une étape importante dans la planification des ateliers biographiques. ; et dans un deuxième temps, après l'atelier, les participants sont invités à réaliser ou à poursuivre la production de leurs journaux, dans lesquels ils pourront mettre en valeur des impressions, des sentiments et des émotions à propos des rencontres et des pratiques vécues au cours de la recherche. Cinq grandes catégories ont émergé des analyses : la formation continue, la pratique pédagogique, les savoirs pédagogiques, l'éducation rurale et les écoles rurales. Les résultats partiels de la recherche soulignent, dans un premier temps, les difficultés de formation continue et de pratiques pédagogiques survenues pendant la période pandémique dans les écoles rurales. Les récits partagés par le groupe d'enseignants ont favorisé l'action de (re)penser les processus de formation individuels et collectifs auxquels ils participent, afin de révéler leur processus continu à l'intérieur et à l'extérieur des institutions d'enseignement et de formation. Ils révèlent également la nécessité de tels processus pour dialoguer avec les projets de vie des enseignants et les spécificités existant dans les écoles rurales, dans le respect des modes de production des communautés et de leurs différences.

Mot – Clés: Formation continue; Ecoles de campagne; Pratique pédagogique; Enseigner les connaissances.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Dissertações defendidas no PPGED/UFPI de 2016 a 2020-----	23
Quadro 02	- Teses defendidas no PPGED/UFPI de 2016 a 2020-----	25
Quadro 03	- Resumo/informações sobre a escola-----	49
Quadro 04	- Oferta de cursos de formação continuada (2023)-----	54
Quadro 05	- Síntese da biografia dos/as interlocutores/as-----	58
Quadro 06	- Trajetória da Educação Rural: a construção da Educação do campo no Brasil-----	77
Quadro 07	- Formações realizadas no Piauí com apoio do PRONERA-----	86
Quadro 08	- Modelos de Formação-----	114
Quadro 09	- Fonte dos saberes docentes-----	121
Quadro 10	- Formação SINDSERMTH-----	166
Quadro 11	- Categorias da pesquisa-----	183
Quadro 12	- Análise da síntese dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica-----	205
Quadro 13	- Infraestrutura das escolas na cidade de Teresina-----	238

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01	- Pesquisas realizadas entre 2015 e 2021-----	22
Tabela 02	- Matrículas nas Escolas do campo em Teresina-----	256
Tabela 03	- Teresina - População Residente total e por zona - 1940 a 2010----	258
Gráfico 01	- Porcentagem de professores da Educação Básica com Formação Continuada-----	109
Gráfico 02	- Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental, segundo as regiões – Brasil-2020-----	211
Gráfico 03	- Matrículas na Educação Especial em escolas do campo no Piauí--	252

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	- Produção de dados da pesquisa-----	44
Figura 02	- Descrição dos Ateliês Biográficos-----	46
Figura 03	- Ateliês Biográficos-----	47
Figura 04	- Cenário da pesquisa-----	50
Figura 05	- Centro de Formação-----	52
Figura 06	- SINDSERM - Teresina-----	55
Figura 07	- Perfil dos interlocutores da pesquisa-----	57
Figura 08	- Pressupostos da pesquisa-----	62
Figura 09	- Indicadores: Ateliês biográficos, diários e entrevista-----	64
Figura 10	- Plano de Análise-----	65
Figura 11	- Categoria 1 da pesquisa-----	138
Figura 12	- Momentos de formação entre 2000 e 2022-----	143
Figura 13	- Plano de Análise-----	151
Figura 14	- Situação pedagógica e os saberes docentes-----	186
Figura 15	- Análise de saberes no contexto da prática de Tulipa-----	180
Figura 16	- Análise de saberes no contexto da prática de Hibisco-----	194
Figura 17	- Análise de saberes no contexto da prática de Amor Perfeito-----	198
Figura 18	- Análise de saberes no contexto da prática de Orquídea-----	202
Figura 19	- Categoria 3 da pesquisa-----	228
Figura 20	- Percentual de escolas da educação básica com internet, segundo o município-----	237

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

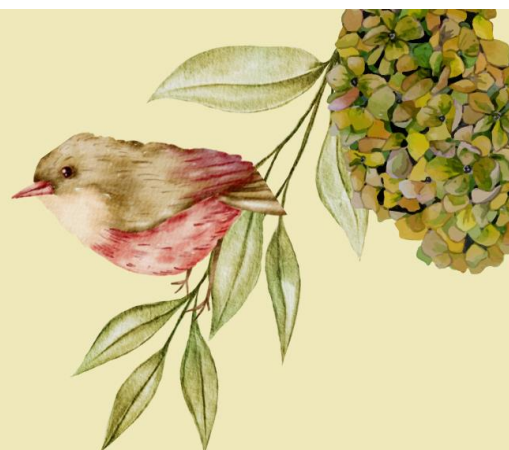
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CNEC	- Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEC	- Comissão Nacional de Educação do Campo
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENERA	- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FNDE	- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FONEC	- Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPT	- Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
CEFOR	- Gerência de Formação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PISA	- Programa Internacional de Avaliação Comparada
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo
PNE	- Plano Nacional da Educação
SAEB	- Secretaria da Educação
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMEC	- Secretaria Municipal de educação
SINDSERM	- Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UESPI	- Universidade Estadual do Piauí

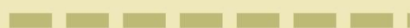
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM PARA A ESCOLA NO/DO CAMPO	29
1.1 Viver é uma eterna busca do saber: memórias de formação e experiências nas escolas do campo	30
1.2 As narrativas que tecem na pesquisa, as memórias, a profissão e a vida	36
1.3 Alicerces epistêmicos da pesquisa: delineamento do caminho	38
1.4 Construções coletivas dos dados da pesquisa	43
1.5 Espaço de construção dos dados da pesquisa: cenários da pesquisa	49
1.6 Perfil do/as colaboradores/as da pesquisa	56
1.7 Análise dos dados	62
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO, FORMAÇÃO E PORVIR NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO	66
2.1 A educação, fios que tecem a produção do ser humanizado/desumanizado em diferentes contextos históricos na prática educativa	67
2.2 Educação no/do Campo: uma construção histórica de luta e resistência	74
2.3 Escola do Campo em busca das vozes silenciadas nos diálogos com os coletivos e nas relações com os saberes	95
CAPÍTULO III– A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM ESCOLAS DO CAMPO: ENTRE PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E SABERES	103
3.1 Formação continuada de professores/as: entre concepções, princípios e práticas	105
3.2 Por uma formação continuada que atenda a urgência da prática pedagógica fundada na pluralidade de saberes Escolas do Campo	119
CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE (RE)PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES	136
4.1 Trajetórias formativas: a profissão professor e os saberes em início de carreira	138
4.2 Percepções das formações continuadas pelos professores e pedagogos da rede municipal de Teresina	141
4.2.1 Pressupostos da formação continuada de professores/as e pedagogos/as da rede municipal de Teresina na visão dos/as professores/as formadores/as	149
4.3 As vozes entrelaçadas no coletivo: a formação política dos/as professores/as frente à luta sindical	163
4.4 Formação continuada de professores/as: entre reuniões e planejamentos, os fios que tecem o trabalho coletivo na escola do campo	173

CAPÍTULO V – OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DO CAMPO-----	181
5.1 No território das memórias: revelando práticas pedagógicas e tecendo saberes nas escolas do campo-----	183
5.2 Desafios na prática pedagógica das escolas do campo-----	207
5.2.1 Desafios no processo de ensino-aprendizagem na pandemia-----	208
5.2.2 Desafios na relação família e escola do campo-----	213
5.2.3 Desafios presentes na valorização profissional dos professores e pedagogos do campo-----	216
5.2.4 Desafios para trabalhar a realidade do campo-----	220
CAPÍTULO VI - (RE)PENSANDO A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA-----	225
6.1 Dialogando com as necessidades formativas dos/as professores/as na escola do campo-----	228
6.2 Atividades diversificadas para prática pedagógica em escolas do campo de Teresina-----	236
6.3 Diversidade presente nas escolas do campo e sua efetiva inclusão-----	242
6.4 A coexistência do urbano e rural nas Diretrizes curriculares da Educação do Campo em Teresina- Piauí, em busca das vozes silenciadas -----	254
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	262
REFERÊNCIAS-----	269
APÊNDICE(S)-----	289
APÊNDICE A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido-----	290
APÊNDICE B - Orientação para elaboração dos diários-----	292
APÊNDICE C - Sugestões de temática para escrita dos diários em cada ateliê biográfico	293
APÊNDICE D - Entrevista professores-----	295
APÊNDICE E - Entrevista Sindicato-----	296
ANEXO(S)-----	297
ANEXO A - Autorização institucional-----	298
ANEXO B - Cronograma de formação continuada de professores– 1º semestre-----	299
ANEXO C - Cronograma de formação continuada de professores– 2º semestre-----	300
ANEXO D - Detalhamento da formação continuada de professores – 1º e 2º semestres	301
ANEXO E - Oferta de cursos de formação continuada – 2023-----	302
ANEXO F - Oferta de cursos de formação continuada – NTHE/2023-----	303
ANEXO G - Cronograma de formação continuada de professores - 1º e 2º semestres--	304



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

O ensino na educação básica passa por constantes mudanças acompanhando as inovações no campo das políticas educacionais por interferências dos setores econômico, cultural e social. No mundo globalizado as exigências são numerosas e a escola, por sua vez, deve estar atenta às novas demandas oriundas das mudanças sociais, as quais perpassam os aspectos políticos, econômicos e culturais que se entrelaçam e movem a engrenagem social.

É oportuno ampliar as discussões em torno de uma instituição escolar que desenvolve práticas pedagógicas que dialoguem com a comunidade na qual está inserida, levando em consideração sua realidade circundante. Em especial, as escolas no/do¹ Campo refletem uma concepção de pertencimento ao local onde se vive, vinculando-se a uma educação que, entranhada na localidade e articulada à cultura, promove a participação ativa dos sujeitos vinculada às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004). Levando em consideração esses aspectos, salientamos as formações continuadas que possibilitam ao docente tecer reflexões sobre a rotina de seu trabalho e sobre as práticas pedagógicas voltadas às especificidades das escolas do campo.

Podemos argumentar que a formação continuada, no contexto escolar, assume uma visão mais integradora entre escola, família e comunidade. Esse pensamento está de acordo com o que defende Imbernón (2011) sobre as possibilidades dessa formação, em criar espaços nos quais se ampliem a participação e a reflexão para que as pessoas aprendam a se adaptar a fim de que possam conviver com a mudança e a incerteza do ambiente escolar.

Nesse contexto de discussões, a compreensão afluída é a de que a formação de professores seja fundamentada numa pedagogia reflexiva, que prima pelos momentos de diálogo entre os pares, acerca dos dilemas comuns da escola. Concordamos com Nóvoa (1997) ao afirmar que é primordial a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional, alinhado às formações. Trata-se de olhar a escola como um espaço latente das reais necessidades dos professores e alunos. Pensando dessa forma, acreditamos na própria escola como espaço de discussões, construções e transformações de práticas. Nessa visão, faz-se importante ampliar as investigações sobre essa escola, capaz de contribuir para a mobilização e construção de saberes de forma coletiva.

¹Caldart (2004, p. 149) explicita a diferença entre as expressões no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Contudo, o texto apresenta o termo “do campo” na perspectiva de confirmação ou não dos dados produzidos pela pesquisa.

Um trabalho em equipe com a proposta de pensar criticamente a realidade da escola é emancipador, pois resgata o papel social das pessoas e das instituições, realçando o envolvimento e a responsabilidade de cada uma dessas aludidas instituições no ensino e na educação. Uma visão de ensino que sobreleve os saberes dos alunos e dos professores de forma global, dando ênfase à autonomia e ao pensamento crítico.

Na concepção de Tardif (2014, p. 234), toda profissão deve ser levada em consideração e os profissionais da área são os atuantes dentro do contexto profissional, e será “[...] a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. Dessa forma, promovem situações que ressaltem a reflexão sobre a prática pedagógica, para implementar novas estratégias de ensino em um movimento de análise, renovação e aplicabilidade de ações docentes, articulando novas formas de conhecimento.

Cabe pontuar que o saber pessoal é evolutivo e provisório, “[...] evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros membros da nossa cultura. Com eles, ajustamos pouco a pouco nossa compreensão” (Barth, 2012, p. 66). Nesse sentido, podemos afirmar que os momentos de encontros coletivos são oportunidades de diálogos reflexivos entre os professores, os quais possibilitam a (re)elaboração de saberes.

Esses aspectos sobre a formação chamaram a atenção desta pesquisadora, a partir das análises das narrativas produzidas com a experiência do Mestrado em Educação, desenvolvida com professores do Ensino Fundamental, na rede municipal de Teresina. São narrativas que colocam em relevo os saberes docentes e as diversas situações que contribuem com a sua construção. Nos textos narrativos, as professoras, ao refletirem sobre a forma com que mobilizam e constroem saberes tendo como *lócus* as práticas pedagógicas, pontuaram temáticas importantes, e uma das que aparece de forma significativa, em todas as narrativas, trata-se da insatisfação com determinados tipos de formações oferecidas pela rede municipal de ensino de Teresina, das quais participavam.

As interlocutoras expuseram opiniões sobre a maneira como são idealizadas e executadas as formações continuadas, tecendo críticas sobre as abordagens delineadas e realizadas somente no Centro de Formação Municipal, pensadas de maneira geral para as escolas urbanas e rurais. Desconsideram, assim, as distantes realidades entre os espaços de atuação das escolas, com programas formativos que já trazem elaborados todos os roteiros prontos para o professor seguir, limitando-os apenas à execução das propostas planejadas.

Observamos que as escolas não são referenciadas como espaços de aquisição de conhecimentos, (re)elaboração de saberes e ressignificação da prática pedagógica, razão pela

qual consideramos relevante investigar como as práticas de formação continuada, realizadas no chão da escola, contribuem com a (re)elaboração de saberes no contexto da prática pedagógica de professores. Acreditamos, assim, que uma formação continuada, participativa e crítica, em uma perspectiva reflexiva, visa a “[...] um professor reflexivo numa escola reflexiva” (Alarcão, 2011, p. 34) que motive soluções mais condizentes com os desafios apresentados cotidianamente, em cada instituição.

Concordando com essas premissas, procuramos analisar a produção acadêmica sobre a escola do campo como espaço de formação na mobilização e construção de saberes na prática pedagógica de professores do ensino fundamental, especialmente nos trabalhos referentes às categorias formação continuada, saberes docentes, prática pedagógica e escolas do campo. Inicialmente, procedemos a uma consulta de cunho mais amplo, sem especificação de período ou ano de publicação. O propósito foi mapear trabalhos realizados pela comunidade acadêmica sobre a temática em estudo, com o intuito de analisar as pesquisas sobre os avanços da formação continuada e a construção/mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores no âmbito da escola.

Tabela 01 - Pesquisas realizadas entre 2015 e 2021

CRITÉRIOS DE BUSCA	PLATAFORMA GOOGLE	PLATAFORMA SCIELO	TESES DA CAPES
Formação continuada e Escolas do campo	06	04	02
Formação continuada e Educação do campo	04	06	01
Formação continuada, Saberes docentes e Escolas do campo	01	03	0

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em pesquisa na Plataforma Google Acadêmico, utilizando como critério de busca a seguinte definição: formação de professores e escolas do campo, entre os anos de 2015 e 2021, obtivemos como resultado 34.000 (trinta e quatro mil) teses e dissertações na área. Sendo que somente 4 (quatro) tratavam de Educação do Campo e formação.

Em seguida, utilizamos os critérios formação continuada e escolas do campo, por meio dos quais obtivemos 12 (doze) resultados, mas nenhum relacionado aos critérios abordados. Com as palavras-chave formação continuada e educação do campo, obtivemos 10 (dez) resultados, sendo apenas 6 (seis) relacionados com formação voltada às escolas do campo. Relativamente aos critérios formação continuada, saberes docentes e escolas do campo, 3 (três)

pesquisas foram encontradas, sendo que somente 1 (uma) tratava de formação continuada e saberes docentes em escolas do campo.

Utilizamos, na Plataforma Scielo, os mesmos critérios de busca, isto é, formação de professores e escolas do campo, e identificamos um total de 61 trabalhos acadêmicos, os quais envolviam pesquisas diretamente voltadas a formações em escolas do campo, em diferentes áreas de conhecimento. Insistimos na busca, agora com as categorias formação continuada e educação do campo, obtivemos 76 (setenta e seis) resultados, mas somente 8 (oito) tratavam das categorias mencionadas, em âmbitos diversos: educação à distância, educação infantil e educação de jovens e adultos, e nenhum focou nas práticas formativas nas escolas do campo. Já com os critérios de busca formação continuada, saberes docentes e escolas do campo, resultou em 3 (três) pesquisas, mas nenhuma na área de educação do campo.

Na consulta ao Banco de Teses da CAPES, em busca avançada, na mesma sequência das palavras-chaves utilizadas nos repositórios anteriores, como formação de professores e escolas do campo, obtivemos como achado 2 (dois) resultados, ambos tratando da formação inicial para atuação nas escolas do campo. Quando empregamos as categorias formação continuada e educação do campo, bem como formação continuada e escolas do campo, no assunto, nos últimos 20 anos, detectamos apenas uma 1 (uma) discussão, que foi localizada em periódicos. Em busca pelos temas formação continuada, saberes docentes e escolas do campo, não obtivemos resultados.

Procuramos no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED, fazendo um recorte do período de 2016 a 2020, últimos 5 (cinco) anos, não encontramos estudos disponibilizados pelo Programa, assim como não encontramos nenhum estudo dentro das categorias utilizadas nas buscas anteriores. Desse modo, passamos a trabalhar com 3 grandes temáticas para melhor expor os estudos realizados nessa instituição (UFPI-PPGED).

Quadro 01 - Dissertações defendidas no PPGED/UFPI de 2016 a 2020

Categoria Formação continuada de professores nos anos iniciais				
Título	Autor	Objetivo	Ano	Relação com a pesquisa
Formação continuada: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas	Haêde Gomes Silva	Investigar a formação continuada de professores e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas na escola de ensino fundamental	2016	Categorias: Formação continuada; saberes partilhados, práticas pedagógicas, abordagem narrativa (desvela somente a realidade urbana).
A reflexão nos processos de formação continuada de professores alfabetizadores:	Erineide Cunha de Sousa	Investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores	2016	Categorias: Formação continuada; práticas pedagógicas,

dos desafios e das possibilidades				abordagem narrativa (desvela somente a realidade urbana).
Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança	Marcella de Oliveira Abreu Fontinele	Investigar a formação continuada e a prática docente do alfabetizador	2020	Categoria: Formação continuada
Saberes docentes nos anos iniciais do Ensino fundamental				
Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental	Keyla Cristina da Silva Machado	Investigar como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	2017	Categorias pedagógicas, saberes docentes, abordagem narrativa (desvela realidade urbana).
Educação do campo/escolas do campo				
Educação do campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos/as educandos/as	Maria Sueleuda Pereira da Silva	Analisar as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da Educação do Campo para construção da identidade camponesa dos educandos/as	2017	Categoria: Educação do campo em Escola Família Agrícola
Instrumento pedagógico plano de estudo da pedagogia da alternância: experiência na Escola Família Agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial-PI	Maria Raquel Barros Lima	Investigar a dimensão problematizadora do Plano de Estudo, instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância, mediador de uma formação significativa no Campo	2019	Categoria: Educação do campo em Escola Família Agrícola
Educação do campo no contexto do semiárido: a prática educativa da ecoescola thomas a kempis em Pedro II – Piauí.	Patrícia da Conceição Lima Torres	Investigar como as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para a formação crítica e a emancipação dos/as educandos/as	2019	Categoria: Educação do campo em Escola Família Agrícola
Formação continuada de monitores de EFAs e a prática docente: travessia e experiências na pedagogia da alternância	Luana Vieira de Sousa	Investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs, especificamente na Pedagogia da Alternância (PA).	2019	Categorias: Formação continuada, abordagem narrativa em Escola Família Agrícola
A educação do campo no âmbito das experiências do MST: uma análise das práticas educativas na Escola Lucas Meireles no Assentamento 17 de abril	Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes	Compreender as práticas educativas desenvolvidas pela Escola Lucas Meireles no Assentamento 17 de abril, buscando identificar se nelas são incorporados os princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo.	2020	Categoria: Educação do campo

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como podemos observar, no Quadro 01, as pesquisas em nível de Mestrado realizadas pelo PPGED, nesses últimos anos, abordam categorias de nossa pesquisa, tais como formação continuada (03), saberes docentes (01), duas delas apresentam, ainda, abordagem narrativa em sua metodologia. Mas todas as investigações voltam-se para a realidade urbana. Não contemplam, portanto, nosso objeto de estudo. Enquanto as pesquisas listadas nas categorias educação do campo e escolas do campo (05) têm como lócus de sua realização o ensino fundamental dos 6º ao 9º ano ou Ensino Médio, apresentando uma realidade diferente da que

propomos como problematização. A pesquisa de Marilda da Conceição Martins (2010), discute as implicações políticas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) para a prática pedagógica dos professores de assentamento

Quando pesquisamos por Teses do PPGED, encontramos estudos que se referem à Educação do Campo, como o estudo de Raimunda Alves Melo (2014), que discute a prática docente em escola do campo, investigando as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. Mas não foi encontrado nenhum trabalho que se relacione à temática. Nos últimos 5 anos, temos as seguintes produções (Quadro 2).

Quadro 02 - Teses defendidas no PPGED/UFPI de 2016 a 2020

Categoria Formação continuada de professores nos anos iniciais				
Título	Autor	Objetivo	Ano	Relação com a pesquisa
Navegando nas significações da formação contínua: quebrando o silêncio	Hostiza Machado Vieira	Investigar, a partir de contexto colaborativo, a relação entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização, a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições	2017	Categoria: Formação continuada, abordagem narrativa
Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas	Adélia Meireles de Deus	Analisar aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	2017	Categoria: Formação continuada
Formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC: unidade teoria-prática na autoria docente	Francisca Maria da Cunha de Sousa	Compreender em quais aspectos a formação continuada do alfabetizador, no âmbito do PNAIC, favorece a construção da autoria docente.	2020	Categoria: Formação continuada
Educação do campo/escolas do campo				
Professores da educação do campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica	Maria Lemos da Costa	Investigar o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica	2017	Categoria: Educação do campo, Percurso formativo, saberes docentes em Escola Família Agrícola
A construção identitária profissional docente na Educação do Campo: produção de narrativas no Ensino Superior	Patrícia Sara Lopes Melo	Investigar a construção identitária profissional do docente que atua na Licenciatura em Educação do Campo	2018	Categoria: Educação do campo, no Ensino superior

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Desse levantamento que consta no Quadro 02, em que obtivemos cinco (5) Teses, a partir dos descritores citados, tomamos liberdade em apontar o número reduzido de pesquisas identificadas na temática de estudo desta tese, reafirmando sua importância no contexto educacional atual, em especial da educação do campo.

Com o entendimento de que formação continuada de professores e a prática pedagógica possuem estreitas relações, propomos uma discussão entre os saberes docentes e a

prática pedagógica do professor do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em escolas situadas na zona rural. A escolha pelo cenário camponês dá-se pelo exercício da docência na Educação do Campo, à qual dedico grande afeto, o que justifica a afetação, definição do lócus da pesquisa, com inspiração nos escritos de Benjamin (1993, p. 201) quando destaca que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Tendo em consideração esses aspectos, registramos a questão **problema** da investigação: Como a formação continuada, realizada na escola do Campo, contribui com a construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores?

Os questionamentos expostos subsidiam a seleção da temática escolhida, tendo, assim, o propósito de discutir a relevância de processos formativos fundamentados em princípios como reflexão crítica, relação teoria e prática e participação. Nesse sentido, o **objeto de estudo** dessa pesquisa se constitui nas contribuições da formação continuada na escola como espaço para construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores em escolas do Campo. Como **tese** destacamos: A formação continuada de professores, quando desenvolvida na escola e fundamentada em princípios como reflexão crítica, relação teoria e prática e participação, promove o diálogo entre os pares através de um processo de (re)pensar a prática pedagógica, emergindo a mobilização e construção de saberes docentes.

O recorte que procuramos destacar na presente pesquisa foi o de fomentar a ideia de que a formação deve estar associada ao contexto de uma prática pedagógica fundamentada nas necessidades dos professores e dos alunos, dos dilemas presentes em cada ambiente escolar. A escola deve ser o cenário principal das formações, os professores e alunos como principais atores, deixando de ideia a escola somente como executora dos projetos e planos, tornando-se uma rede protagonista de suas ações educativas.

Para tanto, procuramos orientações nas contribuições de Alarcão (2011), Arroyo (2004), Caldart (2004), Delory-Momberger (2006), Freire (1996), Nóvoa (1992, 2002), Passeggi (2010), Tardif (2014), Zeichner (1993) e demais autores citados que discorrem sobre a temática. Dessa forma, dialogando com os aspectos apresentados, discutimos o objeto de estudo central desta pesquisa. Acreditamos na relevância social desta investigação, à medida que possibilita contribuir com as discussões sobre a formação continuada, bem como sobre a forma de pensar a escola do campo enquanto espaço de reflexão, partilha e trocas em um (re) construir de saberes entre os docentes.

Com o intuito de responder às questões propostas, definimos como **objetivo geral** desta pesquisa: Analisar como a formação continuada de professores, realizada na escola do

Campo, e sua contribuição na construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental. Como **objetivos específicos** propomos: Identificar os princípios que norteiam os processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas do campo; descrever os processos de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar; caracterizar os saberes construídos e mobilizados pelos docentes na prática pedagógica da escola do Campo.

No desenvolvimento da investigação optamos pela narrativa como método de investigação, por permitir que os interlocutores tenham possibilidades de rememorar suas histórias de vida. Na produção de dados, utilizamos diários e ateliês biográficos, considerando a natureza do objeto de estudo. Desenvolvemos a pesquisa com 08 colaboradores, professores com mais de 5 (cinco) anos na docência em escolas do campo.

Esta Tese encontra-se estruturada em seis capítulos, iniciando por esta Introdução, que apresenta a problemática da pesquisa, o objeto de estudo, os objetivos e a Tese, da forma que propusemos realizar, bem como o estado da arte sobre as pesquisas realizadas nos últimos 5 (cinco) anos em âmbito acadêmico sobre as categorias da pesquisa.

No capítulo I, **Os caminhos que me levaram para a escola no/do campo**, descrevemos a metodologia da pesquisa e os aportes epistemológicos que embasam sua realização. Seguimos com o Capítulo II, **A Educação como processo de humanização, formação e porvir no contexto da escola do campo**, discorremos sobre as teorias que dialogam com a educação voltado para um processo de humanização/desumanização na educação do campo e as escolas camponesas.

No capítulo III, intitulado **Formação continuada de professores/as em escolas do campo: entre princípios, práticas e saberes**, dissertamos sobre os processos de formação continuada desenvolvidos nos encontros dos sujeitos do estudo e sobre como esses encontros são articulados em sua prática pedagógica. Consideramos as formações necessárias para atender a realidade e as especificidades das/nas escolas camponesas.

Em seguida, começamos a expor os dados analisados a partir do Capítulo IV, **A formação continuada no processo de (re)pensar a prática pedagógica na construção e mobilização dos saberes docentes**. Apresentamos, no mencionado capítulo, os achados da pesquisa referentes ao perfil formativo dos participantes e seus itinerários formativos. Na sequência, descrevemos as formações continuadas que os participantes frequentam, narrando como são os momentos coletivos na escola e as dificuldades da prática pedagógica nas escolas do Campo.

No capítulo V, **Os saberes docentes construídos e mobilizados no contexto da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental na escola do campo**, desfiamos os diálogos com os participantes da pesquisa, sobre suas práticas pedagógicas, relacionando as dificuldades presentes nas escolas do campo.

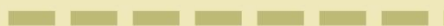
Continuando nossos escritos, no capítulo VI, **(Re) pensando a escola do campo como espaço de formação continuada**, descrevemos os momentos de diálogos realizados nos ateliês biográficos, sugeridos pelos professores como proposição para (re)pensarem sua prática pedagógica em um diálogo coletivo sobre as problematizações que circundam a educação em Teresina. Para finalizar, dispusemos as Conclusões, resgatamos os objetivos da pesquisa, tendo em vista fomentar os achados da investigação.



CAPÍTULO I



OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM PARA A ESCOLA DO/NO CAMPO



CAPÍTULO I

OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM PARA A ESCOLA DO/NO CAMPO

Eu dera o primeiro grande passo, mas o que me acontecerá? [...]. Eu caíra na tentação de ver, na tentação de saber e de sentir. (Lispector, 2009, p. 127).

A pesquisa possibilita a construção do conhecimento mais autônomo, oportunizando não apenas ler as teorias, mas construir suas próprias premissas a respeito das temáticas que tocam e incomodam no seu meio social, político, cultural ou profissional. E é no ambiente acadêmico, local propício para as discussões de cunho científico, que encontram respaldo teórico e técnico para serem realizados.

Em consonância com esse entendimento, Demo (1995) defende que a educação deve ir além da reprodução, dando autonomia ao sujeito em uma dimensão teórica e crítica. Assim, nos vimos diante da possibilidade de produzir reflexões na resolução das problemáticas no exercício da função docente.

Neste capítulo, delineamos os caminhos e tentativas de organizar e tecer fios condutores da pesquisa e procedermos nos encaminhamentos. Em um primeiro momento, discorreremos sobre minha trajetória como pesquisadora, em um cruzamento com as experiências pessoais e formativas. Em seguida, prosseguimos dialogando sobre a Teoria Crítica, epistemologia que embasa a pesquisa. Apresentamos a forma empregada com que conduzimos os Ateliês biográficos, entrevistas e as escritas dos diários, os procedimentos instrumentais que validam a coleta dos dados, bem como os participantes e o cenário onde foi desenvolvido a pesquisa. Finalizamos o capítulo descrevendo a proposta de análise dos dados, seguindo as orientações teóricas de Poirier, Valladon e Raybaut (1999).

1.1 Viver é uma eterna busca de saber: memórias de formação e experiências nas escolas do campo

Narrar a vida, em especial o vivido no seu processo formativo, é “um olhar de dentro para fora”. É analisar um filme em que você foi e continua sendo a protagonista. Esses momentos promovem encontros com o seu eu, um mergulhar em si mesmo, e isso faz aflorar sentimentos adormecidos.

Vistas dessa forma, as narrativas são significantes para a reflexão da vida pessoal e do processo formativo, podendo ser um momento para (re)pensar o percurso profissional e a construção de suas ações docentes.

Nesse sentido, Josso (2004) pontua que narrar uma história faz com que o sujeito reflita sobre ela, podendo ser a oportunidade de uma transformação, em um grau de abertura à experiência da pessoa envolvida no processo; afinal, estamos contando a história em primeiro lugar, para nós mesmos. Recorremos, pois, a Clarice Lispector (2009), que tão bem transmite os sentimentos que entram em ebulição em busca de retratar o seu eu:

Ontem, no entanto perdi durante horas e horas a minha montagem humana. Se tiver coragem, eu me deixarei continuar perdida. Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo-quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação. Como se explica que o meu maior medo seja exatamente em relação: a ser? E, no entanto, não há outro caminho (Lispector, 2009, p. 11).

Com o propósito de retratar as histórias, de reviver a construção desse SER em composição, pontuamos aspectos da formação pessoal, acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa, pelas suas lentes de memórias.

Para Freire (1996, p. 69), aprender é uma característica peculiar dos seres humanos e, assim, “é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Na visão Freiriana, destacamos o processo de formação permanente dos professores, o momento fundamental de reflexão crítica sobre sua prática. Sobre a experiência que o professor constrói e ressignifica em formação continuada, recorremos a Tardif (2002) ao afirmar que a experiência constitui ambiente de criação e de aprimoramento dos saberes experienciais desenvolvidos pelos professores, que emergem da experiência pessoal e profissional e são por ela fortalecidos, passando a fazer parte da experiência individual e coletiva.

Nesse sentido, tivemos a oportunidade de ampliar o universo de conhecimento, partindo das teorias já existentes, sobre as discussões dos saberes dos professores, fazendo um recorte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que a temática aqui exposta sobre a prática pedagógica coloca em relevo o saber que o professor domina para poder ensinar e indaga quais seriam estes saberes? Como são construídos e mobilizados no decorrer da vida profissional?

Nesse percurso, parafraseando Lispector (2009, p. 19), é coerente afirmar: “quer saber o que mais, ao perder, eu ganhei”. Ganhei experiência e uma profunda necessidade de conhecer

mais, saber mais [...]. Então, começamos a estudar para a seleção do Mestrado na Universidade Federal do Piauí, e alcançamos vitória nesse percurso. Essa fase, com certeza, foi um outro divisor de águas em nossa formação intelectual e profissional, “eu dera o primeiro grande passo, mas o que me acontecerá? [...] Eu caíra na tentação de ver, na tentação de saber e de sentir” (Lispector, 2009, p. 127).

Ousar, às vezes, custa muito. Dedicção e noites de sono tornaram-se uma constante, reconhecemos que já tínhamos visto muito como professoras, como formadoras, mas a pós-graduação nos proporcionou alinhar saberes disciplinares, curriculares, tradição pedagógica e experienciais ao universo sistematizado da pesquisa em educação.

Com o amparo de uma orientadora que nos colocou no caminho do aprender, do buscar e da autodisciplina, trilhamos o percurso no mestrado. Assim, seguimos com a proposta inicial de investigação em nível de pós-graduação, originada das nossas afetações como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Compreender os saberes dos professores partiu das análises feitas durante os anos em que atuamos como professora nesse segmento de ensino.

Os questionamentos iniciais que circundam nossa prática pedagógica e a dos colegas professores, e as formas particulares de atuação de cada um em suas atividades diárias, instigaram-nos a compreender as dimensões que delineavam tais saberes como docentes e as fronteiras que limitavam tais particularidades escondidas em cada docente. Instigaram-nos, também, a seguir temática exposta sobre a prática pedagógica, colocando em relevo o saber que o professor domina para poder ensinar e explicando quais seriam esses saberes, como são construídos e mobilizados no decorrer da vida profissional.

Essa fase da pesquisa exigiu discernimento para o planejamento adequado aos objetivos do estudo almejado, provocando-nos o desejo de acertar e de nos aprofundarmos ainda mais nas discussões, além de oportunizar mais aproximação com a realidade das escolas, quando, então, encontramos com o cenário e os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, acrescentamos:

Para que os professores possam superar a chamada “metodologia da superficialidade”, geralmente tão utilizada na construção de saberes do senso comum, supõe incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação (Gauthier, Nuñez, Ramalho, 2004, p. 28, grifo do autor).

Nos textos da dissertação, as professoras refletiram sobre a forma com que mobilizam e com que constroem saberes tendo como *lócus* as práticas pedagógicas. Pontuaram temáticas importantes, e uma das que apareciam de forma significativa, em todas as narrativas era: a

insatisfação com determinados tipos de formações oferecidas pela rede municipal de ensino de Teresina, das quais participavam e que apresentam cunho tecnicista. Acerca dessa temática, Nóvoa (2017) tenciona saber quais possibilidades de organização de programas formativos têm uma maior aproximação entre escolas, professores e universidades, reafirmando, assim, a necessidade de aproximar o âmbito da academia às instituições escolares.

As interlocutoras expuseram, ainda, opiniões sobre a maneira como são idealizadas e executadas essas formações continuadas, tecendo uma crítica sobre as abordagens delineadas e realizadas somente no Centro de Formação Municipal, pensadas, de maneira geral, para as escolas urbanas e rurais, desconsiderando, assim, as distantes realidades das escolas do/no campo com programas formativos que já elaboram todos os roteiros prontos para o professor seguir, limitando-os à execução das propostas planejadas. Gauthier, Nuñez e Ramalho (2004) assim pontuam sobre a necessidade de mudança do paradigma dominante em que predomina o professor executor de tarefas, para um paradigma emergente ou da profissionalização, em que o professor é o construtor de sua identidade e de seus saberes.

Esses aspectos sobre a formação continuada nos inquietaram a partir das análises das narrativas produzidas com a experiência do Mestrado em Educação. Essas narrativas colocam em relevo os saberes docentes e as diversas situações que contribuem para a construção, incluindo, também, aspectos importantes sobre os processos formativos aos quais eram sujeitos. Na ocasião, não nos foi possível aprofundar essa discussão, pois não contemplava a a proposta de pesquisa e os objetivos traçados para tal.

Nesse panorama inicial de pesquisa, despertou-nos o interesse em aprofundar os estudos para concursos de professores em nível superior, logramos êxito e partimos para o âmbito de ensino superior. Após o fim do mestrado, fomos chamados a assumir o cargo como docentes na coordenação da Licenciatura em Educação do Campo. Percebemos a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre as proposições que cercam o curso, inclusive para maior aprendizado. Nesse momento, começamos a pensar na proposta para o doutorado na área.

Faltava, então, buscar os questionamentos que ficaram adormecidos no mestrado, mas apontados como encaminhamentos para estudos futuros na dissertação: os processos formativos que favorecem a construção dos professores. Adequamos essa problematização às investigações com o campo de trabalho que desenvolvemos atualmente, como professoras das escolas do Campo.

Por meio dessa trajetória na formação continuada de professores observamos que as escolas são pouco referenciadas como espaços de aquisição de conhecimentos, (re)elaboração de saberes e ressignificação da prática pedagógica, razão pela qual passamos a considerar

relevante investigar como as práticas de formação continuada de professores, realizadas de forma reflexiva no chão da escola, contribuem com a (re)elaboração de saberes no contexto da prática pedagógica de professores, para tanto, levamos em consideração as especificidades convergentes, isto é, sintonizadas com as escolas do Campo e com os saberes oriundos da comunidade camponesa.

Nessa busca pela compreensão do objeto que desejamos conhecer, passamos por várias etapas. Dentre elas destacamos, em um primeiro momento, os caminhos escolhidos para a sistematização, coleta de dados, análise e metodologia. Retomamos, aqui, as palavras de Gamboa (2006, p. 26) ao afirmar que na pesquisa não construímos apenas um panorama geral sobre um problema ou sintetizamos respostas para atender a uma cientificidade acadêmica, “construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia”.

Pensando nesses aspectos, e a aproximação com o objetivo da pesquisa e a compreensão em um contexto social mais amplo, ressaltamos discussões em torno de uma instituição escolar que desenvolva práticas pedagógicas que dialoguem com a comunidade na qual está inserida, levando em consideração sua realidade. Em especial, as escolas no/do Campo, as quais refletem uma concepção de pertença ao local onde vivemos, vinculando-se a uma educação entranhada na localidade, articulada à cultura, à participação ativa dos sujeitos e às necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004).

Para entender melhor a proposta de estudo, buscamos ampliar a compreensão sobre formações continuadas, as quais proporcionam ao docente refletir sobre a rotina do seu trabalho e sobre as práticas pedagógicas voltadas às especificidades das escolas do Campo, assumindo uma visão mais integradora entre escola, família e comunidade, daí, então, foi originada a questão-problema da investigação, que consiste na compreensão da questão: “como a formação continuada, realizada na escola do campo, contribui para a construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores?”

Expostas as inquietações para delineamento desta pesquisa, nível que Gamboa (2006, p.17) denominou como “à lógica reconstituída entre a pergunta (P) e a resposta (R)”, consideramos essa fase como ponto de partida para construção concreta das respostas da pesquisa.

Em nível metodológico, a intenção para alcançar os objetivos da pesquisa se concretiza por meio da narrativa, escolha que pareceu mais adequada para esta pesquisa, visto que esse método proporciona ao professor pensar sobre os momentos formativos e seus saberes, levando em consideração os escritos e episódios narrados.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (2010) justifica o uso da narrativa considerando que esta destaca o que se passa no interior de cada pessoa. Além disso, as narrativas são significantes para a reflexão da formação docente, podendo ser um momento para (re)pensar a prática pedagógica.

Para tanto, utilizamos a técnica dos diários, acreditando tratar-se de um instrumento que possibilita uma representação e caracterização dos saberes construídos e mobilizados pelos professores, nos momentos formativos entre os docentes, assim como também empregamos os ateliês biográficos, com vistas a analisar como as práticas formativas contribuem para a construção e mobilização desses saberes em um contexto de escolas do campo.

Temos ciência de que são grandes os desafios que englobam essa temática. Buscar a reflexão crítica não é um processo fácil e aleatório, essa prática de cunho transformador deve ser desenvolvida pelos professores na escola com a qual estão envolvidos, porque são, de fato, considerados como sujeitos sociais, promotores de práxis emancipatórias em seus espaços de atuação. Diante da proposição em compreender as políticas públicas que tratam da Educação do Campo, como explicam Moraes e Pacheco (2003), uma cultura tradicional, em que as mudanças estão relacionadas à formação e se dão a partir de macropolíticas, partindo de organismos multilaterais.

Essa realidade está muito presente nas escolas do Campo e da cidade em Teresina, uma vez que há programas para serem aplicados a cada ano, avaliações externas que as ranqueiam pelos seus resultados, sem uma preocupação mais específica sobre as necessidades da escola e do seu alunado, entre outras configurações impostas pelas políticas públicas estaduais ou municipais.

Nesse viés, ficamos com Alarcão (2011, p. 40), que defende uma escola reflexiva, que não pode ser “telecomandada do exterior. É autogerida. Tem seu projeto próprio construído com a colaboração de seus membros [...]”. Assim, reforça a ideia de que as formações na escola devem objetivar uma práxis que se volte à reflexão-ação, trilhando um caminho de partilha de ideias e discussões, de problemáticas vivenciadas dentro da própria instituição de ensino e gerida por todos os membros, na perspectiva de que essas discussões gerem reflexões sobre as práticas educativas na escola e na comunidade.

Sinalizamos, ainda, como desafio que teremos nesse processo de pesquisa, a necessidade de reavivar a participação escolar em todo o percurso de ensino, no sentido de que escola e comunidade se articulem e se apoiem, em busca de melhoria na qualidade da educação. É a instituição de ensino que deve ser uma das impulsionadoras das mudanças nas formações, levando em consideração o seu coletivo.

Temos ciência de que os desafios permeiam o presente estudo e a construção da proposta de trabalho nesta pesquisa são consideráveis. Porém, reafirmamos que a construção das habilidades enquanto pesquisadoras caminham junto com a superação dos desafios à medida que suscitam as respostas para enfrentamento de tais barreiras. O processo contínuo de amadurecimento intelectual ocorre gradativamente com as reflexões em torno das leituras realizadas, o estado da arte sobre o tema, gerando maior aproximação com a temática, com o cenário e com os participantes da pesquisa.

É em busca da veridicidade dos fatos que encaminhamos as premissas que embasam este estudo, na ação da coleta dos dados ao analisar os frutos da pesquisa, para enfim, traçar as inferências de forma consciente e crítica sobre os fatos.

Outro aspecto que merece atenção é a consideração da pandemia da Covid-19 como um possível entrave para realização da pesquisa, tendo em vista esse período de incertezas que rodeou o mundo. As escolas, atuando na modalidade remota de ensino, foi um fator que dificultou nossa aproximação com o cenário da pesquisa e com os participantes.

Temos ciência de que os desafios que permearam a pesquisa, a construção de nossa proposta de trabalho nessa pesquisa, são consideráveis. Porém, reafirmamos que a construção de habilidades como pesquisadora caminham junto com a superação dos desafios, ao passo que suscitam as respostas para tais barreiras.

1.2 As narrativas que tecem, na pesquisa, as memórias, a profissão e a vida

No desenvolvimento da investigação, optamos pela abordagem qualitativa, a qual ressalta a natureza do objeto de estudo relacionado à realidade em que os sujeitos estão inseridos. Favorece a construção de dados sobre determinados grupos, observando as peculiaridades de cada indivíduo. É com essa visão, pautada na realidade da escola e do/a professor/a, acreditamos possibilitar uma maior dinamicidade à pesquisa, o que possibilita uma amplitude do contexto estudado, oportunizando um melhor detalhamento sobre aquilo que se propõe estudar. A esse respeito, Brito (2021, p. 10) destaca:

A formação continuada, como educação problematizadora, considera a historicidade dos professores, a realidade objetiva e subjetiva de suas práticas, apostando no conhecimento como base para a interpretação, compreensão e desvelamento da realidade. Esses aspectos da educação problematizadora, podem alicerçar o desenvolvimento da reflexão, materializada em narrativas de formação, de modo que se efetive uma análise crítica das experiências, que se espera, sejam formadoras.

Nessa perspectiva, escolhemos a narrativa como método de investigação, por permitir que os interlocutores rememorem as histórias de vida. As narrativas como pesquisas educacionais através de histórias orais e escritas de si, nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, tendo seu campo de estudo se expandido e consolidado no que tange as suas condições de trabalho, às práticas, à formação inicial e continuada e demais aspectos que circundam a profissão docente.

Ferrarotti (2010, p. 46) destaca que “[...] toda narrativa trata-se de uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida e a interação social em curso”. A intenção, portanto, é que, ao relatarem suas histórias nos Ateliês e escreverem seus diários, os/as professores/as possam relatar suas experiências pessoais e coletivas, caracterizando suas práticas pedagógicas e as situações que constroem e mobilizam seus saberes.

Para Nóvoa (2010), o emprego do método (auto)biográfico destaca a subjetividade do(s) participante(s) da pesquisa. Na visão de Passeggi e Souza (2017), o movimento biográfico no Brasil vem rompendo com a racionalidade técnica, aliando-se a correntes de pensamento das ciências humanas, de forma que “[...] recorrem às narrativas como fonte de estudo e método privilegiado da pesquisa qualitativa” (Passeggi; Souza, 2015, p. 107).

Além disso, acreditamos assim como Souza (2012, p. 46), que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

Pensando assim, a narrativa ultrapassa o método de investigação e constitui-se importante processo de pesquisa-formação, ao desvelar as situações didáticas que permeiam suas práticas pedagógicas, os/as professores/as tem possibilidades de reconhecer elementos importantes de suas ações docentes, “é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.” (Passeggi, 2012, p. 61).

Vista dessa forma, a narrativa parece a escolha mais adequada para esta pesquisa, visto que os dispositivos pedagógicos utilizados proporcionam ao professor pensar sobre seus momentos formativos e seus saberes, levando em consideração os escritos e os episódios por ele narrados. Nessa mesma linha de pensamento, Passeggi (2010, 2012) destaca os benefícios entre as aproximações da pesquisa (auto)biográfica e a formação docente, entre eles as possibilidades de reflexão acerca do processo de profissionalização, as ações docentes em sala de aula e em seu cotidiano.

Além disso, as narrativas são significantes para a reflexão no tocante à formação docente, podendo ser um momento para (re)pensar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, Josso (2004, p. 153) pontua que narrar uma história faz com que o sujeito reflita sobre ela, podendo essa metodologia “[...] ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo”.

A autora discorre, ainda, sobre as possibilidades presentes na abordagem autobiográfica, como dispositivo de formação, como metodologia de pesquisa-formação. Assim, descreve que “em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”. (Josso, 2010, p. 33). Nesse processo de construção individual e coletiva decorrente das trocas experiências entre os pares, do repensar as práticas escolares, das relações com o mundo e com o outro, dinamiza a ressignificação/construção de saberes.

As narrativas pessoais têm uma grande importância na construção da identidade individual e, ainda, refletem as estruturas sociais, as interações que os participantes estão inseridos, através do resgate de suas memórias, histórias pessoais e profissionais, tecendo as teias cotidianas de suas vidas.

1.3 Alicerces epistêmicos da pesquisa: delineamento do caminho

O ato de pesquisar requer vários conhecimentos do pesquisador. As experiências de vida, as formações pessoal e profissional refletem diretamente na forma de ver e interpretar as relações e as práticas sociais da atualidade.

Nesse contexto, estamos submersos em informações, induzidos pela busca do novo. Há um fascínio para os modismos efêmeros e estéreis que remetem à falsa ilusão de estarmos adquirindo conhecimento a partir de informações desarticuladas e diversas. Larrosa (2007) nos alerta que esse universo excessivo de informação não está objetivamente ligado às experiências às quais, no modo de ver do autor, “é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca.” (Larrosa, 2007, p. 156).

Concordando com o autor supracitado, destacamos que é oportuno experienciar contextos que nos conduzem ao saber, são esses momentos que formam as concepções do pesquisador, de modo a ampliar suas visões de mundo. Fatores que permeiam as definições e escolhas das bases epistemológicas que irão subsidiar o olhar e as inferências, nas relações

com a sociedade. As bases epistemológicas apresentam-se como fatores primordiais, pois embasam arcabouços teórico-práticos que refletem diretamente na postura e nas concepções do pesquisador.

Assim, na busca pelo fortalecimento das concepções enquanto pesquisadora, escolhemos adentrar no universo de pensamento proposto pela Teoria Crítica. A justificativa por essa escolha parte do alinhamento da problematização do estudo em questão e propostas de abordagem que utilizaremos como forma conceber o mundo e a pesquisa.

A construção da identidade com a Teoria Crítica evidencia-se, ainda, com a proposta de ir além da descrição da realidade, explorando os achados, de forma a expor os entraves que impedem a promoção de forma mais igualitária, de liberdade e autonomia dos envolvidos nesse contexto.

Parece, sem dúvida, um convite para ampliar discussões sobre as práticas educativas e os processos formativos na escola, tendo como guia a emancipação das comunidades nas quais a instituição educativa está inserida. Compreender os caminhos que levam à emancipação é um processo de construção de olhar crítico, o qual pode nos levar a enxergar as amarras que impedem o crescimento enquanto espaço democrático, do mesmo modo que oportuniza pensar em modificações da realidade à qual pertencemos. Para tanto, na direção de aprofundamento sobre a temática, discorreremos acerca das discussões iniciais sobre Teoria Crítica.

Nobre (2011) demarca o ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” de Max Horkheimer, datado de 1937, como um dos marcos iniciais da Teoria Crítica. As premissas principais que embasam essa discussão versam sobre a visão descritiva do modelo tradicional, ponderando acerca da necessidade de uma visão mais crítica sobre o contexto abordado. Ressaltando, ainda, a dicotomia entre o saber formulado e o saber concreto, fato que deve ser pensado como explicação teórica. Questiona o modelo tradicional de teoria científica, exigindo do pesquisador uma postura crítica frente à realidade descrita. Nesse sentido, pensar a sociedade à luz da Teoria Crítica é revelar-se:

Motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidades, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro (Horkheimer, 1980, p. 140).

Discutir as relações entre a sociedade e o mercado seria uma fase inicial para compreendermos o nascimento da modernidade. Nada mais falso é acreditar que essa dicotomia

sociedade/mercado historicamente tem construído laços e delineado as relações do homem com a natureza do trabalho.

Essa interação intencional que gera várias aprendizagens aos seres humanos, em busca de suprir as suas necessidades, o homem a realiza mediado pelo trabalho. Na visão de Macário (2013), o trabalho é vital aos homens e mulheres, é o que faz refletir a sua particularidade e universalidade como indivíduo e gênero. O trabalho é uma categoria geradora do mundo dos homens, das relações sociais.

Nesse sentido, é importante dialogar sobre as relações com a sociedade, força de trabalho e surgimento do capitalismo. Sucede que, historicamente, ocorreu uma separação estrutural entre força e instrumento de trabalho.

Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos (Manacorda, 1991, p. 60).

A disparidade entre remuneração, produção e saberes de quem produz os bens de consumo e os que realmente podem consumi-los vem aumentando as desigualdades sociais, resultado dos avanços do capitalismo na sociedade moderna, intensificando a concentração de renda por uma minoria. A lógica do capitalismo acentua essa desigualdade, promovendo ideologia de consumo e falsa ilusão de realidade ideal, validando o aumento do lucro, propriedade privada, acumulação de riqueza, a distribuição de renda desigual. Concordamos com a visão de Manacorda (1991) ao afirmar a necessidade de romper com a lógica do capital, caso deseje uma alternativa educacional diferente para uma sociedade diferente.

A teoria crítica visa compreender as tensões existentes na sociedade, em prol da emancipação das sujeições sociais. É o que procura mostrar, à medida que propicia a compreensão da dialética dos fatos, vários fatores que se relacionam. Acredita, assim, no potencial emancipatório, apresentando a realidade como ela é, a partir das tendências de como ela poderia ser. Retomando essas ideias, destacamos que:

O primeiro princípio (comportamento crítico) considera que “não é possível mostrar como as coisas são senão a partir da perspectiva de como deveriam ser [...]. Crítica significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser. O segundo princípio (orientação para a emancipação) “apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente” (Nobre, 2011, p. 10).

É importante destacar que a Teoria Crítica se originou do movimento conhecido como Escola de Frankfurt, criada em 1924. Muitos pressupostos que a embasaram partiram das leituras de Karl Marx. Reuniram-se filósofos, cientistas sociais, para pensar a Teoria crítica da sociedade, e deram origem a conceitos como indústria cultural e cultura de massa. Entre os participantes encontram-se Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse.

A Escola de Frankfurt tem como principal objetivo a análise da sociedade de massa, na qual o avanço tecnológico é colocado a serviço da reprodução da lógica capitalista, enfatizando o consumo e a diversão, de tal maneira a manter a inércia da grande massa populacional sobre os problemas presentes na sociedade. A crítica deu-se a partir da visão da instrumentação das coisas não servir como ópio e manipulação dos indivíduos.

Nobre (2011, p. 20) questiona as relações entre a Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica e, para tanto, apesar de considerar difícil conceituação, define a Escola de Frankfurt como sendo “antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como na esfera pública entendida mais amplamente”.

Entre as temáticas discutidas pela Escola Frankfurt, estão o conceito de indústria cultural, expressão usada inicialmente por Horkheimer no texto “Arte e cultura de massa”, em que levanta a ideia de que a cultura está a serviço dos modelos empresariais de produção, sendo criada de acordo para atender os seus princípios.

O problema da conexão que subsiste entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as transformações que têm lugar nas esferas culturais em sentido estrito – às quais não pertencem somente os assim chamados conteúdos espirituais da ciência, da arte e da religião, mas também o direito, os costumes, a moda, a opinião pública, o esporte, as formas de divertimento, o estilo de vida etc. (Horkheimer, 1999, p. 130).

A discussão sobre a temática tem uma visão mais aprofundada no livro “Dialética do Esclarecimento”, em que o autor transita pelas relações de arte, cultura e sociedade. Adorno (1985) critica a falsa ideia promovida pelo iluminismo em levar o indivíduo ao esclarecimento e à razão. Ao longo das argumentações, o autor discorre sobre as ações da humanidade que, em nome da razão, conduziram à exploração do outro pelo trabalho, guerras e mortes.

A cultura é vista como espaço de reprodução da reprodução e da técnica. A partir do final do século XIX, a cultura sofreu alterações significativas pelos meios de comunicação. A forma

de pensar o conhecimento, até então como espaço de liberdade, Horkheimer e Adorno acreditavam ser justamente o contrário, reconhecendo-o como espaço de dominação.

E eis por que o estilo da indústria cultural, que não tem mais de se afirmar sobre a resistência do material, é, ao mesmo tempo, a negação do estilo. A conciliação do universal e do particular, regra e instância específica do objeto, só por cuja atuação o estilo adquire peso e substância, é sem valor porque já não se cumpre qualquer tensão entre os dois pólos extremos que se tocam, são eles traspassados por uma identidade, o universal pode substituir o particular e vice-versa. Esta caricatura do estilo, contudo, diz alguma coisa sobre o estilo autêntico do passado. O conceito de estilo autêntico se desmascara, na indústria cultural, como o equivalente estético da dominação (Horkheimer, 2002, p. 174).

Cabe explicitar, ainda, algumas considerações sobre Indústria cultural, sendo um conjunto de instituições sociais vinculadas à produção e distribuição de bens simbólicos, em uma lógica de produção e apropriação de bens culturais. Está orientada a atender a produção e o lucro, deixando de lado as produções individuais para atender a uma média padrão, ditada pelo mercado de consumo. Com esse entendimento, acreditamos que a indústria cultural/serialização e padronização, através da produção industrial, técnica e tecnológica, anula toda a individualidade e qualquer ideia de resistência por parte dos consumidores.

Nobre (2011) confirma a existência de uma clara separação em níveis de cultura, definida como cultura clássica e popular. A primeira é promovida pela cultura intelectual e artística, ligada às universidades, academias e belas artes; e a segunda, cultura popular, feita pelo povo, em sua maioria no meio rural, desprovida de instrução formal, mas que apresenta uma criatividade ímpar, demonstrando sua diversidade e especificidades em suas festas, narrativas, mitos e interpretações simbólicas.

E qual a relação de tudo isso com a população camponesa e com suas escolas? Com o advento da indústria cultural, os níveis de cultura desaparecem, dando vazão a um produto padronizado, cedendo espaço para a cultura de massa. Isso reflete diretamente na forma de ver a cultura e de consumi-la. As produções artísticas tomadas de sentidos e subjetividades deram espaço a criações culturais repetitivas, com padronagens e fórmulas prontas, para o consumo de um público geral e mediano, em nome do lucro e do sucesso rápido e fluído, marco que merece toda a atenção, tendo em vista a vivacidade marcante presente na cultura popular de cada comunidade.

Por essa ótica, as comunidades locais são induzidas a suprimir as suas manifestações culturais e conduzidas, cada vez mais, a consumir a cultura de massa, adaptada às estruturas da

indústria cultural. Concordamos com Adorno ao acreditar que “faz parte do mecanismo da dominação impedir o conhecimento dos sofrimentos que ela produz” (1992, p. 53).

Esses conceitos propostos por Adorno e Horkheimer já passaram por algumas décadas, mas os retomamos neste escrito, por considerar relevante contextualizar as premissas que encadeiam a perda da identidade da população em geral. Mas destacamos que é um importante fio condutor para compreensão da necessidade de ampliar as discussões em torno da valorização das especificidades locais entre as comunidades, pois temos ciência de que na sociedade atual tudo se torna artigo de consumo: pessoas, teorias e produções artísticas.

As concepções a partir do estudo da teoria crítica possibilitam uma melhor compreensão da realidade, a partir da apreensão das vivências dos participantes da pesquisa, com o intuito de pensar a realidade educacional das escolas campesinas e tentar refletir sobre ela, especialmente quando trata da formação continuada dos professores dentro desse espaço, as quais possibilitam ao docente ampliar suas reflexões sobre como são construídos e mobilizados os saberes nas práticas cotidianas.

1.4 Construções coletivas dos dados da pesquisa

No que se refere à produção de dados, é uma importante etapa da pesquisa, haja vista que por meio dela reunimos informações fundamentais para os resultados das investigações sobre a problemática em estudo. Para tanto, utilizamos os ateliês biográficos e os diários como fontes de dados, considerando a natureza do objeto de estudo.

Esses instrumentais encontram-se entrelaçados frente às produções, tendo em vista que no primeiro momento das produções tivemos a realização dos ateliês biográficos, os quais promoveram a construção de um fio condutor de memórias de forma contínua. Todos os ateliês foram organizados com a intenção de promover um espaço formativo que possibilitasse aos participantes se expressarem quanto ao desvelamento do protagonismo da existência do ser professor.

Com as narrativas orais dos encontros, cada sessão promovia momentos de partilha dos participantes com as temáticas discutidas. Em seguida, encaminhavam para o segundo momento da pesquisa, as narrativas escritas e os diários. Os laços entre os instrumentais foram tecidos enveredando pelos caminhos que conduziram à prática pedagógica das professoras, nas interfaces com as memórias de formação e com saberes construídos e mobilizados em seus itinerários de vida.

Podemos perceber as temáticas trabalhadas nos 5 (cinco) Ateliês biográficos, representadas por um círculo, traduzindo a fluidez e a continuidade das narrativas de vida. Durante todos os momentos, os participantes tinham espaço para expressar sobre o que estava sendo discutido no momento, ou para retomada de inquietações dos encontros anteriores. Em seguida, houve a exposição da caixa com os diários entregues aos partícipes da pesquisa.

Figura 01 - Produção de dados da pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

As temáticas dos ateliês foram escolhidas levando em consideração os objetivos da pesquisa, planejadas antes de suas realizações. Efetivamente, esse momento da pesquisa foi construído durante os meses de abril a julho de 2022. Vale ressaltar que, até agora, a escola do campo, lócus da pesquisa foi a quarta instituição visitada na busca de aceite dos participantes. As tentativas de busca por escola iniciaram em julho de 2021. Foram várias tentativas de contato por telefone, proposta de apresentação por salas virtuais, mas sem êxito. A negativa recebida na primeira instituição deu-se por meio da direção escolar. As recusas seguintes foram em razão de os professores se negarem a participar. A intenção da pesquisadora seria trabalhar com o máximo possível de professores de uma mesma escola, entretanto, nas duas instituições mencionadas só tivemos aceite de 2 (dois) docentes em cada escola.

Para garantir uma melhor condução da pesquisa, em virtude do período pandêmico provocado pela Covid 19, os Ateliês biográficos ocorreram a partir da plataforma virtual Google Meet (<https://meet.google.com>), em reuniões quinzenais, durante o período de 4 meses.

Tivemos algumas dificuldades nesse momento. A primeira grande adversidade deu-se por conta da pandemia. Pela necessidade de cuidados com a saúde, a proposta de realização dos ateliês seria de forma virtual, fato que desmotivou os participantes, os quais apresentaram como justificativa as horas já dedicadas às atividades pessoais e profissionais de forma virtual. Esse problema perdurou por alguns meses, até sermos aceitos pelos professores e pela direção de outra instituição.

Outro aspecto que merece ser explicitado é quanto à dificuldade na realização da pesquisa no contexto de Pandemia em Teresina. Sem a certeza da abertura das escolas, o cenário da pesquisa e os participantes tornaram-se grandes preocupações na realização da presente investigação. Partindo desse cenário, tomamos a decisão de seguir os protocolos de segurança propostos pela UFPI, mas isso gerou uma insatisfação por parte dos colaboradores da pesquisa, levando alguns a desistirem de colaborar com o nosso estudo. Para atender à quantidade de colaboradores proposta inicialmente na investigação, buscamos um segundo grupo de professores em outras cidades do Piauí, na tentativa de ter o aceite da secretaria de educação e dos professores.

Construímos um novo grupo de trabalho, inicialmente com 10 participantes, no município de Barras. Esse grupo englobou professores de 03 (três) escolas diferentes. Realizamos a reunião de apresentação da proposta de trabalho e do primeiro ateliê para levantamento de perfil dos participantes; escolhemos os temas para os diálogos dos encontros seguintes, mas no momento virtual, somente 2 professores compareceram, o que nos levou a cancelar o encontro. Em conversas com o grupo em momentos posteriores, ficou acordado de darmos continuidade aos encontros de forma presencial, assim como, também, ficou acertado que, nesses momentos, os docentes seriam liberados de suas funções pela prefeitura da cidade. Essas foram as condições para continuarem participando do nosso trabalho. Em vista das incertezas desse processo, decidimos não trazer dados referentes a esse novo grupo no presente relatório de tese.

Seguimos, então, com as etapas de planejamento para construção e execução dos ateliês biográficos, os quais focaram nas experiências significativas que envolvem o processo formativo docente, a prática pedagógica e os saberes docentes que a constituem em uma dimensão crítico-reflexiva das experiências que marcaram o processo pessoal-profissional docente.

No que concerne aos ateliês biográficos, Delory-Momberger (2006) destaca que “[...] destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço aberto ao projeto de si” (2006, p. 366). No que concerne ao

termo “*formabilité*”, segundo a autora, está relacionado à possibilidade de mudança (qualitativa, pessoal e profissional) proporcionada pelas histórias de vida narradas pelos participantes, no caso da pesquisa. Acreditamos, assim, poder analisar como as práticas formativas contribuem para a construção e mobilização de saberes em um contexto escolar de práticas pedagógicas de professores.

Começamos os Ateliês biográficos com os professores da escola 1, situada na zona rural de Teresina, no horário que foi acordado com os (as) participantes da pesquisa. Primeiramente, fizemos uma visita à escola e obtivemos autorização da direção para realização do trabalho. As entrevistas e os Ateliês biográficos foram gravados, respeitando as orientações do Comitê de Ética da Pesquisa-CEP. Foi esclarecido aos participantes sobre os informes principais da pesquisa, a importância de sua participação e que os mesmos, poderiam interromper ou desistir no momento que sentissem necessidade ou dúvidas, ao mesmo tempo foram informados de que os encontros seriam transcritos e revisados por eles. Naquele momento, os 06 (seis) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante a pesquisa, 2 (dois) participantes desistiram, e a justificativa apresentada foi sobrecarga de trabalho.

Delory-Momberger (2006) sinaliza que os encontros podem acontecer em seis etapas, nas quais realizamos uma reunião inicial para exposição da proposta da pesquisa e mais 5 (cinco) ateliês biográficos, conforme as pautas e objetivos do encontro (FIG. 02):

Figura 02 - Descrição dos Ateliês Biográficos



Fonte: Elaboração do pesquisador, Ateliê biográficos (2022).

Como é possível observar, os encontros foram organizados de forma a atender aos objetivos da pesquisa. Para tanto, planejamos a realização dos ateliês em etapas, todos possuíam uma pauta definida e repassada aos docentes com antecedência. A seguir, na Figura 03, descrevemos cada ateliê biográfico.

Figura 03 - Ateliês Biográficos

ATELIÊ 1

- Acolhida dos participantes
- Elaboração de regras e cronograma de disponibilidade para realização dos encontros;
- Escolha de temas para discussão coletiva;
- Diálogo sobre as memórias de formação;
- Diário: Escrita do perfil profissional biográfico.

ATELIÊ 2

- Leitura do trecho dos diários escritos pelos participantes;
- Conversas sobre as formações continuadas que participam ou participaram nos últimos 5 anos;
- Diálogo sobre as metodologias ativas
- Problematizações sobre as formações continuadas e os desafios da atualidade
- Diário: Escrita sobre as participações nas formações continuadas.

ATELIÊ 3

- Leitura do trecho dos diários escritos pelos participantes;
- Relato das formações continuadas oferecidas pela SEMEC e particulares.
- Descrição dos processos de formação continuada desenvolvidos frequentadas;
- Identificação dos princípios, estratégias, metodologias que norteiam esses processos de formação.
- Diálogo sobre a diversidade presente nas escolas do campo e a sua efetiva inclusão.
- Diário: Escrita sobre as participações nas formações continuadas e as dificuldades/possibilidades em atender a população do campo.

ATELIÊ 4

- Leitura do trecho dos diários escritos pelos participantes;
- Relato sobre momentos de encontro coletivos na escola;
- Descrição dos encontros pedagógicos
- Descrição das reuniões entre professores escola e comunidade
- Diálogo sobre atividades para implementar na prática pedagógica docente
- Diário: Escrita sobre as práticas pedagógicas na escola do campo.

ATELIÊ 5

- Leitura do trecho dos diários escritos pelos participantes;
- Diálogo sobre formações continuadas e prática pedagógica
- Diálogo sobre Educação inclusiva e adaptações curriculares
- Diálogo sobre a construção do projeto de si, e as práticas pedagógicas na escola do campo.
- Diário: Encaminhamentos para a Construção do projeto produção de formabilidade para participante

Fonte: Elaboração da pesquisadora, Ateliês Biográficos (2022).

A Figura 03 contém os tópicos principais, conforme o planejamento dos Ateliês Biográficos. Na estruturação do encontro, definimos sua organização da seguinte forma: 1- Acolhimento dos professores, realização das leituras dos diários (10 minutos); 2- Conversa sobre formação continuada/prática pedagógica, tratando da ocorrência dos relatos dos professores sobre a temática principal da sessão (20 minutos); 3 - Diálogos sobre as temáticas sugeridas pelos professores a respeito dos desafios da formação, prática pedagógica e saberes docentes (30 minutos); 4 - Problematisações, momento de partilhas de experiências sobre as temáticas abordadas durante o encontro (20 minutos); 5 - Temas para discussão do próximo encontro, espaço coletivo para estruturação do próximo ateliê (10 minutos); 6 - Encaminhamentos para a escrita dos diários (10 minutos). Totalizando, cada sessão tinha a duração de 2 horas. A propósito, todas as sessões foram gravadas com autorização dos participantes.

Sobre a escrita dos diários, ressaltamos como um recurso importante para repensar a prática pedagógica do professor. Acreditamos no potencial desse recurso narrativo, o qual, conforme Zabalza (2004, p. 27), torna possível um processo de aprendizagem, em uma dupla categoria de fenômenos: “a- o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter que de identificar seus componentes e narrá-los e b- o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), possibilita a racionalização das práticas e sua transformação.” A ideia da escrita no final dos Ateliês tem como propósito reviver dos diálogos, de forma a possibilitar uma compreensão dos significados das ações, os sentidos e significados que afetaram os participantes, podendo conceber mudanças e prováveis melhorias nas decisões que permeiam a prática pedagógica dos participantes.

Foram realizadas entrevistas com 3 (três) professores- formadores, os quais atuam na formação continuada de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em diferentes instâncias: 1 (um/a) participante do Núcleo de Tecnologia Educacional, 1 (um/a) atuando na formação de disciplinas diversas do seguimento, 1 (um/a) da formação continuada de pedagogos da rede municipal, e 1 (um/a) representante sindical exercendo mandato classista. A intenção era avultarmos o olhar sobre o papel do Centro de Formação Odilon Nunes e do sindicato que representa a classe, na formação continuada de professores das escolas do campo, bem como as relações estabelecidas entre o Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Educação- SINDESEM e as escolas do campo.

As considerações registradas proporcionaram reflexões e discussões sobre os objetivos da investigação, organização metodológica, procedimentos de coleta de dados da pesquisa, com o intuito de ampliar a visão sobre os achados da pesquisa. Na consideração de Minayo (2009,

p. 64-66), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Dessa forma, organizamos a segunda fase da pesquisa com o intuito de estender a visão sobre o objeto de estudo, a partir de entrevistas semiestruturadas. Optamos por realizar a entrevista semiestruturada de forma a não limitar à pergunta direta e/ou objetiva, oportunizando riqueza de detalhes e a diversidade de informações sobre a temática, delineados a partir dos objetivos da pesquisa.

1.5 Espaço de construção de dados da pesquisa: cenários da pesquisa

Para fins de delimitação deste item, a pesquisa foi realizada em 01 (uma) escola do campo da rede municipal de ensino de Teresina-PI. A escola escolhida atende ao critério recomendado, possuir a modalidade de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, composta por 321 Unidades de Ensino, sendo 171 (Cento e setenta e um) Centros Municipais de Educação e 150 (Cento e cinquenta) Escolas de Ensino Fundamental, atendeu em 2022 a 91.138 (noventa e um mil e cento e trinta e oito) estudantes (Diretrizes Curriculares Municipais-DCM, 2023, p. 10)

A justificativa quanto ao lócus da pesquisa deu-se por acreditar que as escolas do campo possuem especificidades que merecem ser refletidas junto à realidade da comunidade e dos sujeitos sociais que a compõem. Em um primeiro momento, a pesquisa deu-se em uma escola do campo. Sua escolha ocorreu pela aceitação dos professores e gestores da instituição em colaborar com a pesquisa.

Para um melhor detalhamento, organizamos o Quadro 03, no qual são apresentadas informações sintetizadas sobre a instituição que fez parte da pesquisa, sobre o total de alunos, número de professores, turnos de funcionamento, professores envolvidos distribuídos em cada escola.

Quadro 03 - Resumo/informações sobre a escola

Escola Selecionada	Município	Turnos de Funcionamento	Nº de Alunos	Professores		
				Dois Turnos	Participantes da Pesquisa	Total de professores/as
1 Escola Municipal	Teresina	Manhã / Tarde	155	7	4	05 efetivos 1 substituto/a 1 estagiário/a

Fonte: Dados da pesquisadora (2022).

A escola localiza-se na zona rural do município de Teresina, na região rural Norte, Povoado Bela Vista. É uma escola organizada/distribuída por ano/ciclos de acordo com a idade, destinada à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

Figura 04 - Cenário da pesquisa



Fonte: Imagens do google (2022).

Quanto à estrutura física, a instituição dispõe de 11 salas de aula, sala de diretoria e sala de professores, banheiros e cantina. No que se refere aos recursos tecnológicos, destacamos equipamentos de TV, aparelho de DVD, impressora, computador para uso administrativa e acesso à internet. No que diz respeito ao funcionamento, a escola possui em seu quadro de profissionais 36 funcionários, prédio próprio, água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública, rede de esgoto e coleta de lixo periódica.

Quanto ao deslocamento dos alunos, uma parte usa o transporte público escolar, outra parte mora em comunidades vizinhas, bem próxima à Comunidade Bela vista, onde está situada a escola campo desta pesquisa. A escola atende às comunidades de Lírio Verde, Elisa Romaro, Chapadinha, Viva Deus, Santo Agostinho, Bela Vista, São Domingos, Matapasto, Santa Helena, Esperança, Cajazeiras, Portal do Parnaíba e Vila Firmino Filho. Este fato chamou nossa atenção, não é raro escolas do campo receberem alunos transportados de outras regiões, mas na escola ora referida observamos um número muito elevado. Esse aspecto nos remete a discussões mais profundas com relação à historicidade da educação camponesa, entre elas, a necessidade de maior número de escolas para atendimento dos alunos em sua própria comunidade.

Dados do IBGE (2010) informam que no Piauí, no ano de 2000, tínhamos 37% da população residente na zona rural, no ano de 2010 tínhamos 34,2%, revelando uma queda nessa

média de 3% da população, esse fato consolida a necessidade de investimentos para o desenvolvimento da região, outrossim, precisa ser olhada com atenção, pois possui mais de um terço da população do Estado morando no meio rural.

Ao todo, 377 escolas do campo, todas elas municipais, foram fechadas no estado do Piauí no ano de 2014. Destas, 23 (6,10%) foram extintas e 354 (93,90%) tiveram suas atividades paralisadas. Estas instituições atendiam, em 2013, a um total de 7.088 alunos regularmente matriculados e estavam distribuídas em 111 municípios distintos, ou seja, quase metade (49,55%) dos 224 municípios nos quais o estado do Piauí é dividido (Borges, 2017, p.312).

A Resolução CNE/CEB n. 01/2002 concede ao público de educação básica do campo a responsabilidade dos sistemas de ensino, legisla sobre estratégias direcionadas especificamente sobre as escolas do campo, define, portanto, sua identidade. Em seu Art. 3º, discorre sobre a Educação infantil e anos iniciais, “serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. (Brasil, 2008).

Essa temática também se encontra abordada na alteração do Art 28 da LDB n. 9394/96, na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, a qual disserta em Parágrafo único: “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (Brasil, 2014, p.1)² Essa legislação possibilita a articulação e mobilização da comunidade, no intuito de acordar/discordar com o fechamento das escolas ou nucleação³, bem como o diagnóstico de um órgão do sistema de ensino sobre a necessidade do fechamento.

É precípua a necessidade de lutar pela educação do campo e pelas escolas do campo, implica pensar os objetivos subjacentes ao desenvolvimento do campo, da classe trabalhadora, requer pensar na concepção de campo e de educação, exige pensar em um novo modo de

² Brasil, 2014. Diário oficial da União, nº 60, do dia 28 de março de 2014, Brasília- DF. Sancionada LEI No - 12.960. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/03/2014&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=332> . Acesso em: 18 jan. 2023.

³ De acordo com o Parecer CEB/23/2007, homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, relata que processo de nucleação de escolas do campo deve fortalecer com a municipalização do ensino fundamental, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). “Consiste em reunir várias escolas ou salas ditas isoladas, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno. (CNE/CEB/MEC n. 23/2007, p. 5)

produção para a sociedade e pressupõe pensar no público, na coletividade, no conteúdo da política, e não nos interesses imediatos de um determinado grupo.

Todos esses pontos direcionam, ainda, para um dos princípios fundantes da educação do campo que é a construção da identidade e dos modos de vida e de cultura de cada comunidade, resguardada pelo princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, como afirma a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (2004, p. 162), que destaca “escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida”.

Com a proposta de ampliação dos participantes da pesquisa, deparamo-nos com novos espaços, novos lócus. Nesse sentido, a seguir, tratamos sobre o cenário 2 da pesquisa (Figura 05), Centro de Formação Odilon Nunes, o qual atende aos profissionais da educação e alunos das escolas municipais, bem como aos demais membros da comunidade em geral, oferecendo diversos cursos.

Figura 05 - Centro de Formação



Fonte: Imagens do Google (2023).

O Centro de Formação Odilon Nunes (CEFOR) está localizado à Rua Magalhães Filho, no Bairro Marquês, na zona norte da cidade de Teresina-PI. Foi inaugurado em 05 de maio de 2007, na gestão do Prefeito Sílvio Mendes de Oliveira.

Quanto à estrutura física, o Centro dispõe de 15 espaços entre salas de aulas, salas de estudos para professores formadores, banheiros, cantina e auditório com capacidade para 220 pessoas. Nesse mesmo espaço funcionam as coordenações de Formação de pedagogos,

Avaliação, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Educação Infantil, Cidade Olímpica Educacional (COE)⁴, um Núcleo de Tecnologia de Informação para educação- NTHE⁵ (Anexo D).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a Gerência de Formação do Centro de Formação pautam suas ações levando em consideração os embasamentos legais de cunho nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Plano Municipal de Educação de Teresina (2015-2025), o Currículo da Rede Municipal de Teresina e os Planos Referenciais de cada ano escolar de Teresina, cabendo ressaltar que foram atualizadas as Diretrizes Educacionais da Rede Municipal para o ano de 2023.

No que se refere aos programas e projetos educacionais abrigados pela Rede Municipal de Teresina, para atendimento ao público da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos destacar: 1. Projeto Alfabetiza Teresina; 2. Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa – PPAIC; 3. Programa Nacional do Livro Didático-PNLD; 4. Projeto Escola de pais; 5. Programa Cidade Olímpica Educacional – COE; 6. Programa Brasil na Escola; 7. Projeto Alfabetização Sem Fronteiras; 8. Conselho Escolar; 9. Coordenação de Supervisão Educacional; 10. Programa Busca Ativa Escolar Municipal (para controle e redução do abandono e evasão escolar); Programa Tempo de Apende; 11. Protocolo de Prevenção e atendimento às crianças (Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina, 2023, p. 38-53).

Conforme o Censo Escolar (2022), os programas e projetos implantados pela SEMEC/Teresina atendem a 321 escolas da rede, 195 Centros Municipais de Educação Infantil e 182 Escolas com Ensino Fundamental regular, 1.286 professores nos anos iniciais e 1.015 professores lotados nos anos finais. Outros dados que chamam atenção referem-se ao número de matrículas da rede, no total de 40.121 alunos do 1º ao 5º do Ensino fundamental. Ressaltamos que, desse total, 4.352 alunos e 169 professores (as) estão inseridos em 43 escolas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2019, a rede municipal contava 2021 professores das diversas áreas de ensino da rede municipal, participando das formações continuadas.

Desses programas e projetos, constatamos que o Projeto Alfabetização Sem Fronteiras acolhe uma diversidade específica dentro da proposição do Plano Municipal de Educação- PME (2015, p. 46) destaca na estratégia de número 5.5, “a alfabetização de crianças do campo,

⁴ Programa que tem como objetivo elevar o desempenho dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Teresina em olimpíadas nas áreas de Astronomia, Matemática, Física Química, Ciências e Língua Portuguesa.

⁵ Órgão criado em 2009, pela Lei n. 2.794 de 30 de junho de 1999. Tem como objetivo, capacitar os professores e comunidade em geral no uso da informática educativa.

indígenas, quilombolas e ciganos, assegurando materiais didáticos específicos elaborados pelo MEC e demais sistemas de ensino, além de possibilitar o acesso da população itinerante à educação escolar”.

Com início em 2023, o projeto visa atender às famílias venezuelanas, indígenas da etnia Warao⁶, que se encontram acolhidos em abrigos da capital. Os demais programas, projetos educacionais e de formação continuada para alunos/as, professores/as, gestores/as, pedagogos/as e demais membros da comunidade (Anexos D e F) são no formato único, para atendimento à diversidade presente nas escolas municipais.

Dito isso, vejamos o Quadro 04 com os cursos oferecidos para os docentes que estão lotados nas escolas do campo e da cidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 04 - Oferta de cursos de formação continuada (2023)

Cursos	Percursos formativos	Periodicidade
Práticas de Alfabetização e Letramento numa perspectiva inclusiva (1º e 2º anos)	Promover o estudo, interação e vivências, visando ao aprofundamento teórico-metodológico sobre a apropriação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), numa perspectiva inclusiva.	Quinzenal
Língua Portuguesa: estratégias e práticas de linguagem (3º ao 9º ano)	Promover o aperfeiçoamento da ação docente, em relação à abordagem teórico-metodológica das práticas de leitura, análise linguística, oralidade e produção textual, assegurando um ensino de qualidade aos educandos.	Mensal
Matemática: estratégias e práticas de aprendizagem (2º ao 9º ano)	Desenvolver habilidades e competências relativas ao ensino da matemática, visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e a melhoria da aprendizagem dos alunos	Mensal
Ciências da Natureza: (5º, 7º e 9º anos)	Aperfeiçoar as habilidades e competências profissionais do professor, a fim de propiciar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas no contexto da sala de aula.	Mensal
Ciências Humanas: História e Geografia (5º e 9º anos)	Promover o estudo sobre metodologias e práticas, com vistas ao desenvolvimento do espírito investigativo no processo de aprendizagem, sobretudo, da capacidade de compreender, interpretar e transformar o mundo natural, social e tecnológico (letramento científico).	Mensal
Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Desenvolver estudos e reflexões sobre Deficiências e Transtornos Específicos de Aprendizagem, subsidiando os docentes das turmas de AEE e regulares no desenvolvimento de práticas inclusivas	Quinzenal
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Disseminar e ensinar a Língua Brasileira de Sinais aos servidores públicos de Teresina, a fim de proporcionar uma escola inclusiva e de qualidade a todos os usuários do serviço público municipal.	Semanal

Fonte: Síntese realizada pela autora, com base nas DCM (2023, p. 23).

Para elaboração do Quadro 04, realizamos uma síntese dos cursos ofertados pela CEFOR, especialmente para os professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Inferimos,

⁶ De acordo com as DCM (2023), em 2019 chegaram a Teresina cerca de 300 famílias Venezuela refugiadas.

portanto, que nas formações continuadas recebem destaques os componentes curriculares de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano, fase de consolidação da alfabetização; e de matemática, a partir do 2º ano. As demais áreas são contempladas a partir do 5º ano.

Ademais, ressaltamos que são formações continuadas padronizadas para atendimento de todos os professores da rede Municipal de Teresina. Colocamos aqui uma ressalva, para as necessidades específicas da Educação do Campo, as quais não se encontram contempladas no que tange às suas concepções, princípios e especificidades.

Figura 06 - SINDSERM – Teresina



Fonte: Imagens do Google (2023).

O Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina- SINDSERM fica localizado na Rua Quintino Bocaiúva, 446 - Centro (Sul), de Teresina-Piauí. Foi fundado em 18 de abril de 1989, tem como missão organizar, reivindicar as lutas por direitos dos trabalhadores municipais, “contra as opressões de gestores municipais que atacam e atacaram as(os) trabalhadoras(es)”.

A sede do SINDSERM conta, em sua infraestrutura, com 1 biblioteca, 1 salão de entrada principal, 1 cantina, 3 banheiros, 1 sala de comunicação e 1 sala destinada à assistência jurídica. No que se refere à composição de pessoal, segundo seu Estatuto (SINDSERM/Teresina, 2018, p. 6-7)⁷, nos artigos 19º e 20º, a direção do sindicato será composta de 20 membros efetivos,

⁷ Estatuto do Sindicato dos Servidores Públicos no Município de Teresina - Estado do Piauí. Disponível em: <https://sindsermteresina.com.br/sindserm/wp-content/uploads/2022/01/Estatuto-do-Sindicato-dos-Servidores-Publicos-Municipais-de-Teresina-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

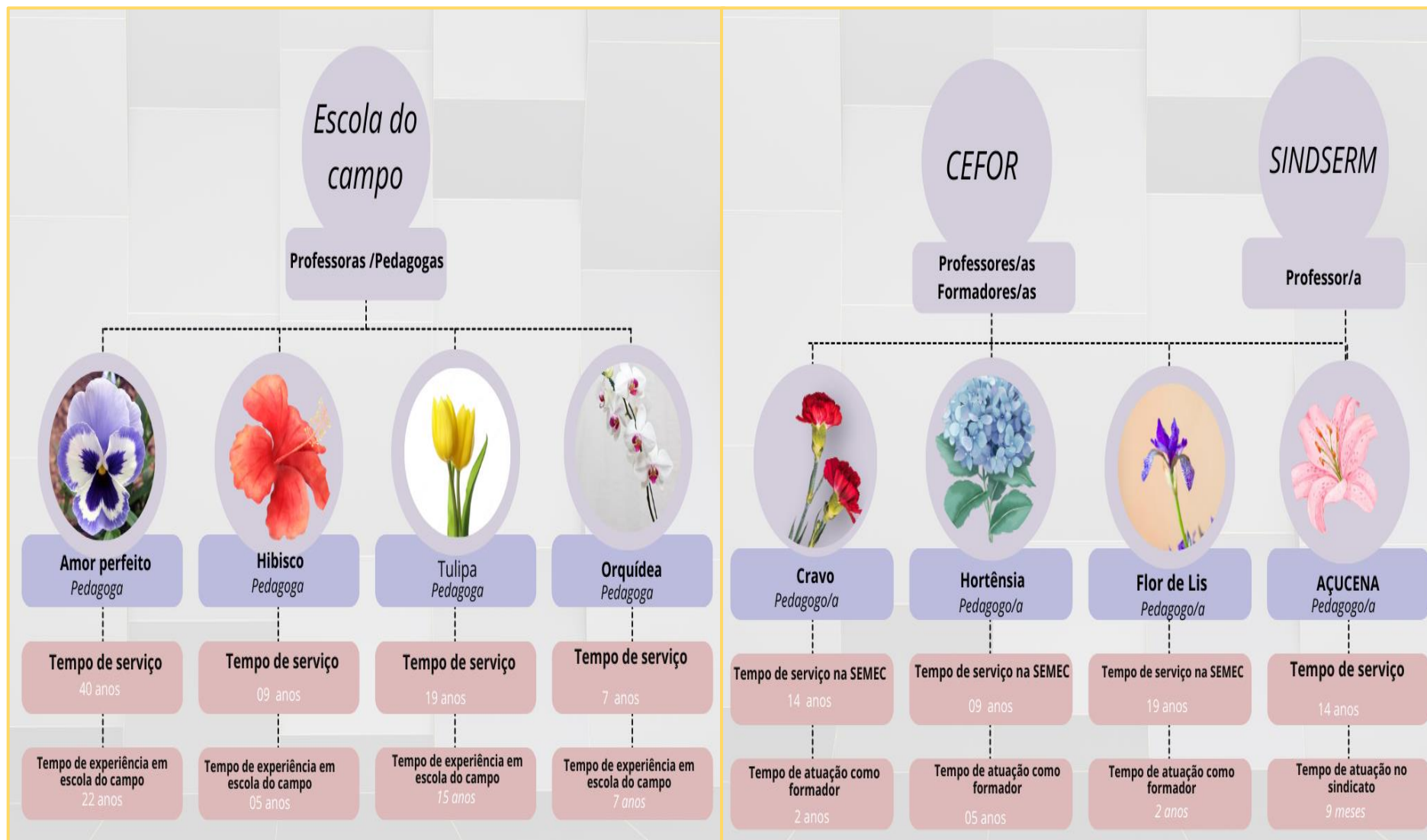
distribuídos em coordenações, assim dispostos: Coordenação Geral - 3 membros; Coordenação de Assuntos Jurídicos, Trabalhistas e Parlamentares – 3 membros; Coordenação de Administração e Finanças - 3 membros; Coordenação de Formação e Relações Sindicais - 3 membros; Coordenação de Imprensa e Comunicação- 3 membros; Coordenação de Integração Sociocultural - 2 membros; Coordenação de Combate às Opressões - 3 membros.

Atualmente, possui cerca de 6000 mil filiados e atende as categorias de funcionários efetivos da rede municipal, exceto aquelas que possuem seus próprios sindicatos. Encontramos em uma de suas documentações, a Gestão "Só a Luta Muda a Vida 2023/2026" (construindo coletivo Travessia), possui 6 advogados para consulta jurídica, 7 (sete) licenciados. No atual mandato, compõe-se de 5 professores e 2 pedagogos; e 3 assistentes de comunicação. No quadro permanente do sindicato conta 1 administradora, vigias e serviços gerais.

1.6 Perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa

No que refere aos sujeitos participantes da pesquisa, os dados relativos às atividades docentes, há 4 (quatro) professoras e pedagogo/a (cargo denominado aos coordenadores/as das escolas da rede municipal de Teresina), lotadas em escola do campo, 3 (três) Professores formadores do Centro de Formação Odilon Nunes (CEFON) e 1 (um) docente, exercendo mandato no sindicato dos professores. Observemos o perfil dos participantes/interlocutores da pesquisa (Fig. 07).

Figura 07 - Perfil dos interlocutores da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisadora. Ateliês biográficos/diários (2022).

Crerérios para participação: ter mais de 5 anos de docência; disponibilizar-se a participar da pesquisa. No caso dos professores formadores, acrescentamos o seguinte critério: 1 (um) docente fazer parte da formação continuada de professores dos anos iniciais, 1 (um) participante constituir o Núcleo de Tecnologia Educacional, e por fim, 1 (um) professor: integrar a Formação de Pedagogo, formação recentemente implantada na rede municipal.

Justificamos a escolha por esse tempo de serviço com apoio na fala de Huberman (2000), o qual destaca que este é o período em que os professores se encontram na fase de estabilização e consolidação da carreira docente. A participação na pesquisa de um representante do NTHE, por apresentar uma modalidade diferente de formação continuada, com matrículas à escolha do participante, a partir de Edital semestral.

Apresentamos de forma sintética, ainda, no Quadro 05, o perfil dos profissionais pesquisados, para uma melhor visualização de suas características e pontos de vista de cada um, com base nos dados coletados na escuta dos Ateliês biográficos, escrita dos diários, e das entrevistas, realizadas em um segundo momento da pesquisa. Desse modo, seguimos com a análise dos perfis dos participantes, de forma resumida, apresentando nome fictício, gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de serviço e experiência profissional.

Quadro 05 – Síntese da biografia dos/as interlocutores/as

Amor perfeito

É graduada em Pedagogia, e possui pós-graduação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. No que se refere à experiência profissional, atua na educação no setor público há mais de 22 anos, como pedagoga do Ensino Fundamental. Considero que todos os conhecimentos adquiridos ao longo do meu processo formativo contribuíram significativamente para a construção da identidade pessoal e profissional. Destaca que os melhores momentos da carreira foram aqueles em que buscando novos desafios e compromissos oportunizado pela SEMEC para nos capacitar para melhor compreender as formas de ensinar e aprender.

Hibisco

Pedagoga, é oriunda de escola pública na zona rural. Iniciou uma pós-graduação, mas, por motivos pessoais, não pode concluir ainda. Pretende futuramente cursar uma pós-graduação em nível de Especialização ou Mestrado. Logo que se formou já passou no concurso e começou a atuar, tendo 9 anos como professora da rede municipal, atuando especialmente em turma de 4ª e 5º ano, Língua Portuguesa, em turmas de Preparação para o IDEB. Identifica-se muito com a área de inclusão, pois recebe sempre alunos com necessidades educacionais especiais.

Tulipa

É graduada em Pedagogia, seu Ensino fundamental foi todo cursado em escolas do campo, onde morava. Possui pós-graduação em Docência do ensino superior e Educação infantil. No que se refere à experiência profissional, atua na educação no setor público há mais de 19 anos, como professora do Ensino Fundamental. Acredita que sua prática pedagógica se concretiza em turmas de alfabetização, atende alunos com distorção idade-série, compromissos oportunizado pela SEMEC para nos capacitar para melhor compreender as formas de ensinar e aprender.

Orquídea

É Pedagoga. Iniciou uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia, mas por motivos pessoais não pode concluir ainda. Pretende futuramente cursar uma pós-graduação. Logo que se formou já passou começou a trabalhar como professora, mas decidiu não entrar na rede privada e ingressar no concurso público. Quis ser professora desde a infância por influência da Congregação Religiosa na qual estudava e morava próximo. Destaca em sua prática pedagógica que atuou como professora de matemática em turmas de primeira o quinto ano, com prioridade as turmas de Preparação para o IDEB.

Cravo

É Pedagogo. É especialista em Administração e Supervisão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Tecnologias em Educação. Tem Mestrado e Doutorado em Educação. Atuou como professor da rede da municipal, no período de 2008 -2012. Em seguida, no ano de 2012, passou no concurso para Pedagogo, na mesma rede. Possui experiência profissional na formação inicial em várias instituições de Nível Superior, bem como em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Programa Residência Pedagógica. Está há 2 anos na formação continuada.

Hortência

É Pedagoga. É especialista em Docência do Ensino Superior. Possui Mestrado e Doutorado em Educação. Tem experiência de 8 (oito) anos em sala de aula na Educação infantil. Quando o ensino fundamental ainda não era de nove anos, já atuava com alunos de 6 (seis) anos. Entrou para compor a equipe de Formação continuada em 2002. Foi formadora, depois passou por outras experiências como coordenação de avaliação de coordenação pedagógica, que atua com os pedagogos, também foi formadora no âmbito da alfabetização.

Flor de Lis

É Pedagoga. Tem especialização em Gestão Social, com habilitação em Docência do Ensino Superior, e fez Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Trabalha na Rede Municipal de ensino desde 2009 como Pedagoga, e na educação há vinte e quatro anos. Atua como professora formadora, há dois anos.

Acuçena

É Pedagogo/a. Tem Mestrado em Educação, na área de formação de professores. Trabalha na Rede Municipal de ensino desde 2009 como Pedagoga/a em escolas do campo. Está como licenciada no Sindicato desde março de 2023.

Fonte: Dados da pesquisadora. Diários e Entrevista (2022-2023).

As interlocutoras da pesquisa, lotadas na escola do campo, são todas do sexo feminino, e escolheram seus nomes fictícios a partir da temática proposta pela pesquisadora, nomes de flores ou plantas, de acordo com as suas preferências.

Observando os dados das professoras, inferimos que todas atualmente moram na cidade de Teresina e deslocam-se até a escola. Vale ressaltar que a configuração dos docentes da escola não foge às estatísticas que o Censo do Professor de 2017 apresenta que a maioria dos docentes, cerca de 80% são mulheres e 52,2%, possuem acima de 40 anos de idade. Esses dados mostram que, ainda, existe uma feminização do magistério na educação básica e acende o debate sobre a questão de gênero na pedagogia.

Outro aspecto que merece destaque é que todas as participantes possuem uma experiência superior a 5 anos, em escolas do campo. Dessa forma, salientamos que já partilham diversos saberes experienciais em escolas camponesas. Ressaltamos, ainda, que duas partícipes possuem experiência também como ex-alunas, visto que são oriundas da escola do campo. Mas todos moram na cidade de Teresina, precisando deslocar-se todos os dias para a escola. Esse aspecto se torna algo importante como constatação, levando em consideração as palavras de Arroyo (2007, p. 169) que nos coloca como sendo:

[...] um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, a cada dia, da cidade à escola rural e, de lá, volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

No caso das professoras pesquisadas todas moram na cidade. Desse modo, é possível que imprimam uma cultura urbana na escola em que estão lotadas, mas faz-se necessário ressaltar que as próprias dinâmicas impostas pela Secretaria de Educação do município já direcionam a escola do campo para os moldes urbanos. Fato que a torna uma escola na zona rural, situada no campo, sem as concepções de uma escola do campo, propriamente dita, conforme os preceitos e normativas que asseguram as políticas de educação do campo.

Com relação à experiência profissional, destacamos, segundo Huberman (2007), que: Orquídea, com 7 (sete) anos e Hibisco 9 (nove) anos de tempo de serviço encontram-se no período de Diversificação, o que indica que possuem saberes diversificados com relação aos métodos de trabalho e avaliação; Tulipa, com 19 anos de carreira, está na fase do Pôr-se em questão, período no qual se amplia a reflexão em torno da educação, indagando-se sobre as

questões docentes e educacionais. Já Amor Perfeito encontra-se na fase de Desinvestimento, com mais de 40 anos de profissão, começa a fazer investimento em si e menos na carreira, segundo o referido autor.

Esses marcativos traçados pelo autor são variáveis que podem não corresponder, literalmente, à condição e modos de ver e ser professor, pois temos que levar em consideração as particularidades dos sujeitos sociais e considerar a forma que cada um constrói seus saberes e experiências.

Outro aspecto que deve ser destacado são os saberes da experiência que as participantes demonstram, pelo tempo de atuação nas escolas do campo e, ainda, pelas experiências pessoais, visto que duas professoras já viveram na zona rural da cidade. Esse fato é importante, pois no diálogo com Arroyo (2011), este aborda a importância de que as escolas do campo tenham profissionais de formação específica, que vivam junto às comunidades.

As participantes Cravo, Hortênsia e Flor de Lis, professoras formadoras no Centro de Formação Odilon Nunes, constituem-se como professoras e pedagogas efetivas da rede Municipal de Teresina, com experiência profissional em escolas de Ensino Fundamental. A participante Açucena também faz parte do quadro efetivo de funcionários da rede municipal, dispondo de experiência profissional na Educação infantil, localizadas no campo de Teresina.

Destacamos que as professoras entrevistadas tecem relações entre os saberes experienciais e os demais saberes, disciplinares, curriculares e da formação profissional. Após a mudança da natureza de seu trabalho, espaço de atuação e público, ressignificam suas práticas pedagógicas e constroem e reelaboram seus saberes. É oportuno destacar que as novas exigências nos caminhos trilhados como professoras formadoras demarcam várias configurações no seu fazer e ser como docentes e pedagogos. Como alerta Tardif (2014), para compreender os saberes dos professores faz-se necessário um olhar sensível sobre o seu trabalho cotidiano e sua prática pedagógica.

Outro dado singular é que os formadores possuem interesse pela vida acadêmica, as três colaboradoras participaram ou participam de pesquisa acadêmica, em formações continuadas em níveis de Mestrado e Doutorado, além de várias especializações em áreas que oportunizam refletir e repensar a sua prática e seus saberes.

Vale ressaltar que dialogar com os dilemas da formação, em uma outra conjuntura, em um outro papel, agora com a análise da formação docente, dos saberes necessários ao professor em suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola, requer uma reflexão mais profunda em relação à teoria e à prática, pelo papel da epistemologia na prática profissional do professor em

uma condição que elabora os programas de formação, planeja as ações e estratégias para serem trabalhadas junto com os demais professores.

1.7 Análise dos dados

Para a escolha de análise dos dados, optamos pelo emprego da análise de conteúdo. Essa forma de análise baseia-se na mensagem e suas diferentes formas de apresentação, as quais se encontram imbuídas de sentidos e significados.

Os modos de ser, pensar e agir são, muitas vezes, demonstrados nos relatos, oportunizando ao pesquisador, de forma científica, sensível e estrutural, inferir sobre as diferentes nuances de sentidos dos ditos e feitos pelos partícipes desta pesquisa, que definiu como instrumentos de produção de dados os Ateliês biográficos articulados à escrita dos Diários.

Buscamos nas ideias de Poirier, Valladon e Raybaut (1999) apoio teórico para esboçar e edificar a análise da pesquisa. Para esses autores que trabalham com histórias de vidas cruzadas, o termo cruzadas trata-se de uma perspectiva múltipla, centrada num só objetivo, que se define, na maioria dos casos, uma formação social com dimensões demográficas estreitas, ou seja, foram múltiplos olhares presentes nas narrativas orais, nos ateliês, que se encontram delineadas de acordo com os pressupostos assim definidos:

Figura 08 – Pressupostos da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

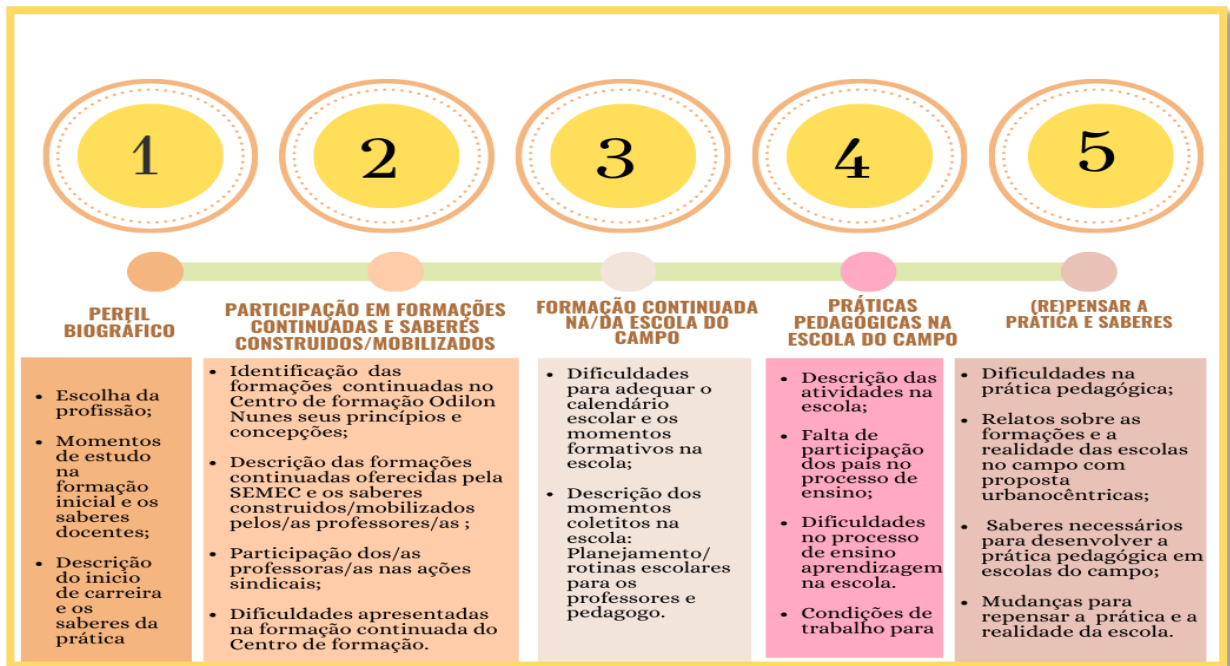
Pautamos a análise mediante os pressupostos da pesquisa, em particular, os núcleos conceituais em apreciação comparativa, a partir da construção de categorias e análise temática, resgatando o objetivo geral da pesquisa que é analisar como a formação continuada de professores, realizada na Escola do Campo, contribui na construção e mobilização de saberes, no contexto da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental. Destacamos como Núcleos conceituais: formação continuada, educação do campo, saberes docentes e práticas pedagógicas, tendo como principal alicerce a teoria crítica.

Durante o percurso de análise, passamos por diversos momentos, no início fizemos uma pré-análise, momento de organização dos Termos de Livre Esclarecido (Apêndice A), que foram encaminhados e recebidos virtualmente. Confeccionamos os diários, com capa temática de flores, para representar a escolha dos nomes fictícios das participantes, e ainda separamos os materiais dos participantes e dos ateliês biográficos.

Na etapa 2, Clarificação do corpus, foi delineado o perfil dos participantes da pesquisa, “[...] procurou-se fornecer uma visão global sobre o grupo de indivíduos a partir de uma montagem polifônica das suas histórias de vida” (Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1999, p. 111). Tais acontecimentos deram-se no Ateliê 1, conforme demonstrado na Figura 08.

Na fase 3, Compreensão do corpus, realizamos a transcrição dos ateliês, fazendo uso do conversor de áudio para texto, denominado <https://transkriptor.com/>, momento em que aconteceu uma nova escuta dos áudios e vídeos para comparação dos trechos transcritos, para corrigir possíveis equívocos do programa. Paralelo a esse trabalho, seguimos com a digitação dos diários, tendo em vista que foram escritos no material que entregamos e que, posteriormente, foram recolhidos junto aos professores. Foram realizadas várias leituras para encaminhamento do item Lexico-thexarus, segundo Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999), trata-se do inventário lexical, ou seja, as palavras empregadas pela população do inquérito.

Figura 09 – Indicadores: Ateliês biográficos, diários e entrevista

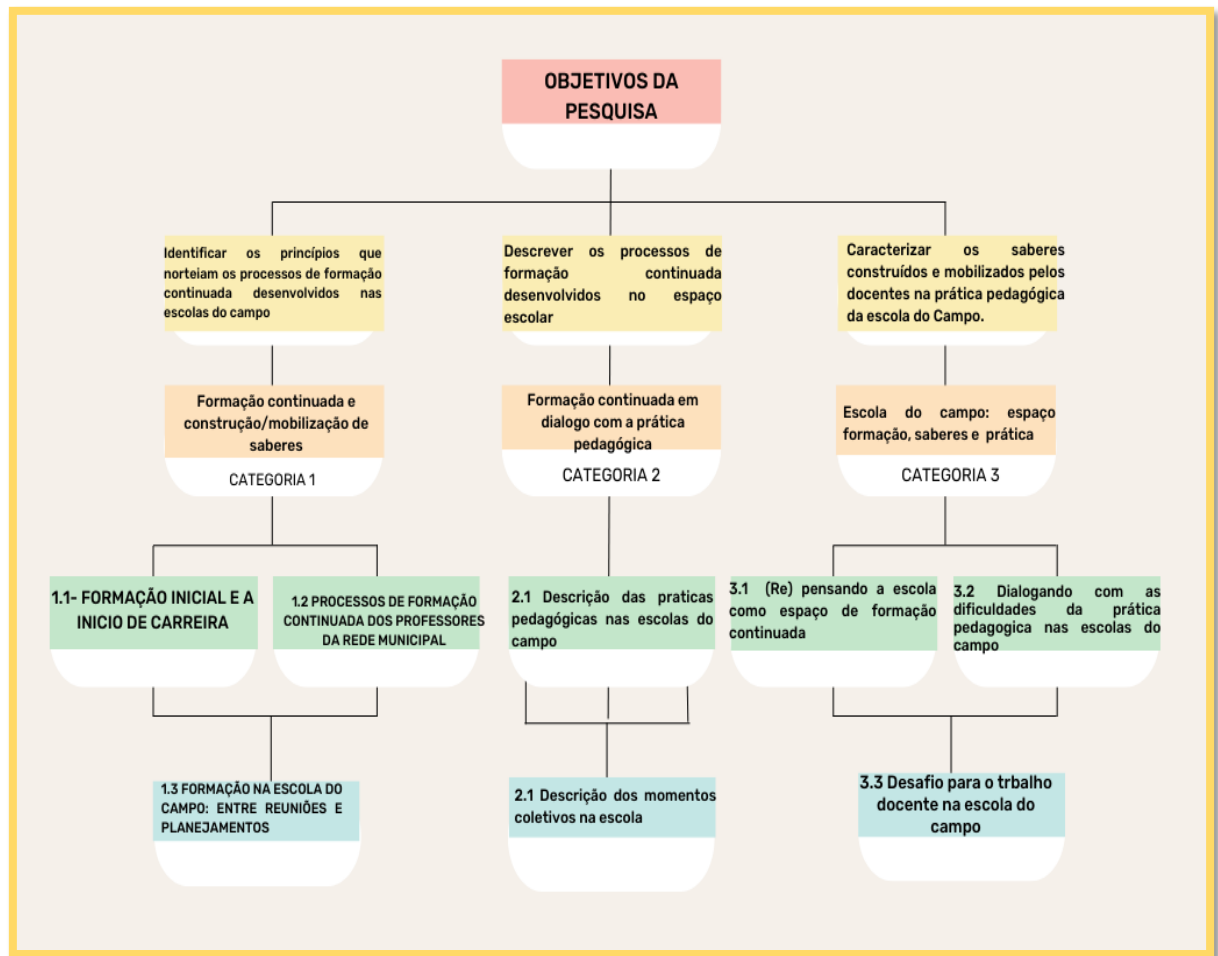


Fonte: Dados da pesquisa, Ateliês e Diários (2022).

No caso, optamos por selecionar a temática mais comentada pelos participantes, (Fig. 09). No momento da análise, obtivemos um aprofundamento sobre as narrativas e os pensamentos dos professores sobre o que pensam sobre as formações que participam, como estas dialogam com sua prática e quais as dificuldades oriundas de todo esse processo.

Na quarta etapa, Organização do corpus, de posse dos termos recorrentes mais citados, passamos à definição das categorias de análises, para, em seguida, construir as categorias norteadoras da pesquisa, ocorrendo por meio do conjunto de histórias de vida. Em seguida, é chegado o momento da organização e tratamento das categorias do texto, em 5 fases.

E na última etapa, somatório das histórias de vida, procuramos colocar em realce as falas dos participantes, destacando as falas que melhor se aproximam das categorias traçadas para serem trabalhadas, a fim de seguirmos com as fases de análise. A seguir, apresentamos nosso plano de análise (Figura 10), na intenção de corroborar com a investigação das narrativas:

Figura 10 – Plano de Análise

Fonte: Dados da pesquisa, Ateliês e Diários (2022).

A intenção, ao traçarmos essa proposta de análise é, na verdade, definir as categorias e subcategorias da pesquisa, com vistas ao delineamento das interpretações dos dados, tecendo as inferências necessárias, articulando-as ao objeto de estudo, aos objetivos e ao embasamento teórico da pesquisa.

Assim, temos Categoria 01: Formação continuada e construção/mobilização de saberes, que se encontra discutida no capítulo IV - Formação continuada de professores em escolas do Campo: entre princípios, práticas e saberes. Dando seguimento à análise, Categoria 02: Formação continuada em diálogo com a prática pedagógica será abordada com maior ênfase no Capítulo V - Saberes docentes construídos e mobilizados no contexto da prática pedagógica de professores do ensino fundamental. E Categoria 03: Escola do Campo: espaço formação, saberes e prática, descrita no Capítulo V- Saberes docentes construídos e mobilizados no contexto da prática pedagógica de professores do ensino fundamental e Capítulo VI - (Re) pensando a escola como espaço de formação continuada.



CAPÍTULO II

— — — — — |

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO
DE HUMANIZAÇÃO, FORMAÇÃO E
PORVIR NO CONTEXTO DA
ESCOLA DO CAMPO

— — — — — |



CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO, FORMAÇÃO E PORVIR NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

[...] o itinerário que leve a um ‘si mesmo’ está para ser inventado, de uma maneira e não se pode evitar nem as incertezas, nem os desvios sinuosos (Larrosa, 2004, p. 09).

Muito se tem discutido sobre a formação na sociedade atualmente. O tornar-se humano pela educação, ainda, é uma discussão para muitos. O enigma que circunda a construção de si ainda é um mistério a ser desvendado e remete a olhar não só ao presente, mas às relações com o passado e a forma com que esperamos o porvir⁸

Nas palavras do Larrosa (2004), pensar os itinerários que conduzem as produções do ser homem/mulher, de forma consciente, como produtor de realidade social e humana é, de certa forma, incerto e sinuoso, como relata o autor. E pensar que a educação tem um papel importante dentro desses processos nos faz perceber a relevância de compreender os elementos constitutivos do ser humano em seu processo educativo.

Nesse percurso, a educação permeia uma linha tênue em um espaço de contradição, disputa e tensões entre aspectos que são condicionados pelos aspectos políticos, culturais, epistemológicos, econômicos e ideológicos, tais condicionantes são limiares para humanização/desumanização dos sujeitos sociais os quais estão imbricados no processo educacional.

Discutimos neste capítulo os caminhos que trilhamos para a construção do ser social humanizado e consciente, capaz de mudar a sua realidade e a do seu meio. A pretensão desse trecho do texto é promover um diálogo entre educação, escola, educação do campo, temáticas que circundam a construção e mobilização de saberes docentes.

2.1 A educação, fios que tecem a produção do ser humanizado/desumanizado⁹ em diferentes contextos históricos na prática educativa

A primeira ponderação a ser feita versa sobre a nossa própria existência enquanto ser humano. Nascemos seres biologicamente animais, como qualquer outro na terra, mas nossas

⁸ Larrosa (2004, p. 286) considera o porvir como aquilo que não se pode antecipar, não se pode prever.

⁹ As concepções trazidas sobre humanização/desumanização na educação são trazidas a partir das ideias de Arroyo (2020, p. 18), que discorre sobre a consciência de dar centralidade aos processos brutais, processos de desumanização sofridos-impostos aos povos do campo, “desterritorializando-os, expropriando-os de suas terras, de seu trabalho, vida, culturas, identidades. Roubar-lhes suas humanidades”.

relações com o mundo partem da forma por meio da qual construímos a realidade e nos tornamos diferentes.

Esse processo de prover a vida é característico do ato humano, ser histórico e social, que antepõe os seus desejos e os direcionam para a construção de soluções com vistas a sanar suas necessidades. No dizer de Macário (2013, p. 172), “o homem tem que atuar sobre os objetos externos para garantir-se como ser vivo”, e estabelece com a natureza e com sociedade uma relação de transformação; busca nela a consciência da realidade, tornando-se um ser social. Essa condição do homem de transformar a natureza para retirar dela, de forma privilegiada, aquilo que necessita e deseja o torna um ser ontocriativo¹⁰.

Kosik (1986) destaca que, para que o homem abarque a “coisa em si”, existe a necessidade de compreensão da sua representação, como também da forma com que a realidade humana se apresenta e do conceito da própria coisa. As duas formas de entender um mesmo contexto, duas vertentes do conhecimento de uma dada realidade, são qualidades dos achados existenciais com os quais se depara no seu cotidiano. Esse pensamento dialético entre representação/conceito é oriundo da condição humana.

Desse modo, a interação intencional que gera várias aprendizagens aos seres humanos em busca de suprir as suas necessidades, o indivíduo a faz mediado pelo trabalho. Na visão de Macário (2013), o trabalho é vital a homens e mulheres, é o que faz refletir a sua particularidade e universalidade como indivíduo e gênero. É uma categoria das relações sociais, geradora do mundo de homens e mulheres.

Vale ressaltar que a educação como prática social cria o indivíduo. O gênero humano só encontra espaço de formação e evolução na realidade social promovida a partir da consciência, cuja base ontológica é a vivência. Kosik (1986) destaca que a realidade pode ser mudada de modo revolucionário, somos nós quem a produzimos. Além disso, pelas experiências conseguimos gerar outros fatos que a determinam. É o ser humano, como ser histórico transformador, quem constrói o efetivo social.

Diante disso, destacamos o papel da práxis dentro dessa realidade, a qual se relaciona com a produção do homem/da mulher no mundo. Em outras palavras, é um processo de produção material da própria existência, é o que, de fato, distingue o ser humano dos outros animais, a superação da realidade imediata (Kosik, 1986). Para tanto, faz-se necessário, no nível de reflexão crítica, sair do campo prático ou teórico e partir para a ação transformadora.

¹⁰ Kosik (1986, p. 180), define ontocriativo como “um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”.

Em suma, o indivíduo como ser histórico e social transforma sua realidade através de uma relação dialética entre aparência e essência, a representação e o conceito das coisas. Interagindo com o seu mundo, o/a homem/mulher antepõe o que deseja, encontra formas de suprir suas necessidades, resolvendo suas situações problemáticas interioriza e aprende com esses processos.

No âmbito dessa discussão, compreendemos que o homem exerce sobre a sociedade relações de organização, legitimação, manutenção e/ou transformação, em decorrência fomenta conceitos internalizados e produz outras vertentes sociais. Para tanto, leva em consideração suas próprias experiências vivenciadas nesse contexto.

Assim, as renovações propostas pelo ser humano ao longo da história têm relação direta com a forma pela qual atua sobre o meio a que pertence. É a educação como prática social que dá origem a esse ser transformador. Podemos, então, inferir que a práxis é a produção do mundo humano.

Ressaltamos, assim, a importância de estabelecer, nesta seção, um diálogo entre as significações da prática educativa, no sentido de que a prática sozinha, desarticulada da reflexão crítica da realidade, não garante a práxis (Freire, 1996). É na forma que concebemos as concepções de educação e as configurações de ações que estabelecem com o mundo. Assim, pensar a educação é pensar que: “Educar é transformar a humanidade. A tarefa de transformar a humanidade fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais” (Vasquez, 1977, p. 158-159).

As afirmações do autor ampliam as dimensões de educar, direcionando as discussões de um ensino para a vida. O objetivo da educação, para Rousseau, é que o ser humano atenda a natureza e busque seus valores dentro de si, e não fora deste. Nessa linha proposta, a dimensão social de homem/mulher dá-se, num primeiro momento, em uma vertente individual para, em seguida, avançar como ser social. Vale ressaltar a assertiva de que a educação é uma das bases sociais, e esse homem/mulher cidadão (ã) é um projeto a ser construído.

As afirmativas descritas nos fazem suscitar questionamentos pertinentes aos dias atuais, para além da prática educativa romântica à qual Rousseau pertence: qual seria, então, uma educação ideal? O que seria necessário ensinar? A educação finda-se em proporcionar ao ser humano a compreensão de seu papel como indivíduo e, ao mesmo tempo, entender sua relação crítica com a própria sociedade. Acreditamos, portanto, em uma educação transformadora, capaz de dinamizar a sociedade em uma vertente democrática, crítica e cidadã.

Sobre a atualidade, documentos oficiais apontam as discussões sobre as disciplinas a serem cursadas, as competências a serem adquiridas e os conteúdos a serem abordados. Em

meio a essa disputa de poder que gira em torno do currículo oficial, vale lembrar que este não é ser inflexível, imutável e desconectado da vida social mais ampla, visto que a factualidade é determinada pelos interesses de grupos. Concepções de cultura, sociedade e educação são aspectos relevantes que o influenciam.

Sendo assim, é importante alinhar os conhecimentos teóricos e as vivências do mundo prático, dado que a visão fragmentada dos conteúdos dificulta a compreensão do todo. Esse fenômeno reflete na precarização da educação científica, promovendo uma não compreensão da realidade vigente. Essas pontuações reverberam no aceite de todas as propostas de ordem duvidosa na tentativa de imposição de um conjunto de conteúdos tidos como essenciais à formação do cidadão e do trabalhador, da formação humana no contexto sociopolítico, cultural, econômico e histórico. Sombreando assim, tentativas de manipulação de uma visão única e deturpada da realidade em que estão inseridos. Um exemplo bastante claro e atual é a implementação da Base Nacional Comum BNCC (2017) no sistema educacional brasileiro. Vejamos:

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. [...] os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros) (Brasil, 2017, p. 31).

Uma visão de currículo que prive as competências dos indivíduos, supondo que as demandas da vida dos discentes são as mesmas para todos. Resta, entretanto, realizar a seguinte pergunta: todos os discentes possuem as mesmas condições de aprendizagem? As argumentações para tal questionamento desvela as intenções das políticas meritocráticas, alicerçadas à lógica do capital, com o propósito claro de manutenção da divisão de classes sociais. “Romper com essa lógica é uma questão de sobrevivência humana, no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais, devem adotar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 45).

Em outras palavras, as mudanças não devem ocorrer apenas no âmbito da escola, mas em toda a superestrutura da qual faz parte. As questões externas à escola são pautadas nas visões de uma sociedade mercantilizada. Ainda segundo Mészáros (2008), a educação é uma mediação de segunda ordem, necessária para a reprodução social, estando a natureza da educação

vinculada aos rumos do trabalho. Afinal, a quem está servindo a educação nesses moldes? Sobre isso, recorremos a Manacorda (1991) ao retratar as inferências no campo como forças imbuídas na divisão do trabalho, fenômeno que aprisiona o ser humano. O autor discorre que:

Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos (Manacorda, 1991, p. 60).

Sendo assim, educação e trabalho estão imbricados em uma ideologia perigosa, ambos sendo tratados como mercadorias. Entender essa dinâmica e como ocorre essa imbricação educação, trabalho e sociedade, em um processo dinâmico. Os encaminhamentos para a elevação de uma prática consciente e transformadora são necessários para a superação do prático-utilitário, em que, por vezes, o ser humano é induzido intencionalmente, na tentativa de manter o esvaziamento da consciência política desse sujeito e manter a ordem vigente a achar que está refletindo criticamente sobre a prática.

O plano de reflexão é profundo, para sair do campo prático ou do campo teórico e partir para ação conjuntura ação/reflexão, em prol de mudança realmente transformadora. Nesse viés, podemos considerar a educação:

Que se encarregue de uma experiência libertadora da história humana, que permita pensar o acontecimento não como determinação, mas como liberdade. Um pensamento da educação que seja, ao mesmo tempo, libertação do passado e abertura do porvir (Larrosa, 2004, p. 285).

Pensar uma educação nesses moldes é um desafio permanente, tendo como foco as contradições que suas limitações e possibilidades trazem. No dizer do autor, uma experiência de reconhecimento ao passado, como compreensão de mundo e libertação. Entre esses aspectos, romper com um sistema que encarcera e remete a uma situação de dominação é tarefa de uma educação comprometida com a emancipação humana, que imprima perspectivas futuras, a partir de uma educação construída de forma consciente, crítica e coletiva, atentando para as palavras de Freire (2015, p. 44-45):

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões.

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.

Esse “homem moderno” ao qual se refere Freire (2015) está atônito, exercendo o papel de coadjuvante dos acontecimentos que rodeiam sua vida, e essa inércia prejudica a sua visão crítica sobre a realidade vigente. Mas, afinal, como devemos pensar em educação para todos? Acreditamos, assim como Brandão (2006), que a educação também é troca e partilha. Em outras palavras, devemos pensar a educação com o outro, pois essa dar-se no/para/com o coletivo na efetivação das práticas educativas, em uma dinâmica que proporcione às várias esferas do conhecimento gerar um novo saber, por intermédio de reconhecimento de que somos iguais (Brandão, 2006).

Ciente do processo de humanização, educar os indivíduos, proporcionar as mudanças nos contextos nos quais estamos inseridos, requer uma educação para a práxis. Entre outros aspectos, altera a realidade de reprodução nas relações de mediação com o mundo. Assim, o papel da escola é, antes de tudo, subsidiar os conteúdos, discussões e reflexões necessárias aos indivíduos sobre a produção deste mundo.

Adorno (1995) acredita em uma educação contra a objetivação do/a homem/mulher, que atenta contra os propósitos da emancipação humana, longe de práticas autoritárias e padronizadoras presentes nas discussões regidas pelas políticas hegemônicas de dominação, que conduzem ao processo de alienação. Acreditamos que a educação sozinha não dá conta de combater todo o processo de fetiche e objetivação, promovido pelas forças do capitalismo, mas faz parte de uma engrenagem de construção de um ser pensante, capaz de produzir sua realidade, e não apenas assumir o papel de consumidor de uma “realidade produzida” e imposta.

Contextualizando a dinâmica político-econômica proposta pela globalização, percebemos os aspectos que engendram as questões socioeducativas e culturais brasileiras, portanto, é basilar entender as dinâmicas que endossam a qualidade da educação, nas décadas de 80 e 90 nas políticas nacionais. Libâneo (2018) relembra que o objetivo registrado no quadro disposto para discussão legal e teórica sobre o funcionamento do sistema escolar, nesse período, aponta para o ingresso e permanência na escola visando à massificação escolar.

Nesse contexto, a educação foi assumida como setor estratégico, merecendo especial atenção de especialistas e consultores de organismos como o Banco Mundial e a Unesco. Com a participação decisiva do Banco Mundial, foram

formuladas políticas voltadas para o alívio da pobreza e a transformação da educação em mercadoria (Libâneo, 2018, p. 334).

A presença dos organismos internacionais no contexto nacional delineia os modelos, concepções e princípios adotados pelas instâncias do Estado brasileiro no que tange às políticas públicas, às diretrizes curriculares e à formação de professores. Outrossim, a linha tênue pautada na qualidade da educação, está interligada à lógica defendida pelo mercado como disposto na sociedade capitalista.

No que concerne ao período 1990 a 2007, falando das decisões e fatos importantes da Educação do Campo, destacamos o Movimento Todos pela Educação, criado a partir da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia. Adotado pelo governo e Ministério da Educação e ainda para atendimento ao Decreto n. 6.094 de 2007, que dispõe o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Plano traduz um acordo entre União, Estados e Municípios, família e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. No cerne desse acordo, temos disposto no Capítulo II do referido documento, o acompanhamento por meio do índice de desenvolvimento da Educação e da economia. Assim, dispõe o texto:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Brasil, 2007, s/p).

Assumindo as proposições das ideias neoliberais, a educação reflete as posições ideológicas do capital, atestando a abertura dos movimentos empresariais na educação, ao que Freitas (2012) denomina o processo de empresariamento. Não obstante, as políticas de educação e os demais mecanismos sociais, permeiem um campo de disputas, uma vez que as fronteiras entre os setores público e privado reconfiguram-se conforme as orientações políticas e econômicas do momento histórico.

Nessa perspectiva, compreender a educação para a mudança é defender uma educação pautada na emancipação, em práticas educativas nas quais estejam presentes, segundo Freire (2015), a conscientização que permeia a criticidade, o conhecimento de mundo e a

dialogicidade. Nesse contexto de relações, o autor explica que “a dialogação implica a responsabilidade social e política das pessoas. Implica um mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (Freire, 2015, p. 70).

É através do diálogo que os homens e mulheres constroem e mediatizam o mundo em que vivem, criam elementos novos para esse cenário. Afinal, é como discorre Brandão (2006, p. 3),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

São precípuas as dimensões da educação nos diversos momentos da vida. Para tanto, as práticas educativas perpassam por vários espaços-tempo, como ressalta o autor, em casa, na escola, na comunidade. A educação nos faz pensar e interagir com e no mundo em diferentes instâncias e formas, em redes e estruturas sociais que se dispõem a partilhar os saberes populares, culturais e acadêmicos. Sendo assim, descrevemos aspectos que regem a educação em uma de suas modalidades, a educação do campo.

2.2 Educação no/do Campo: uma construção histórica de luta e resistência

A educação do Campo segue hoje como um ponto beligerante no panorama educacional brasileiro. Oriunda de um histórico de lutas, composta por diversas entidades e sujeitos sociais, permanece até os dias atuais ecoando seus gritos de resistência por uma educação que atenda as necessidades dos povos que residem e produzem suas vidas no Campo.

Os movimentos sociais exerceram/exercem papel importante nesse panorama de reivindicações e reconhecimento das especificidades necessárias a uma educação condizente com a população camponesa, alicerçadas em concepções e princípios que privilegiem um projeto de sociedade mais justa, capaz de superar longos anos de pressão, exclusão social e silenciamento. Sobre isso, Caldart (2007) explica:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem-Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas

experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (Caldart, 2007, p. 2).

Traz em seu bojo uma educação contextualizada, permeada de memórias e identidades, culturas e saberes. Tramita em diversos espaços-tempo, com o pressuposto de problematizar a realidade e dialogar com ela, de forma a enfrentar as “verdades do mundo”. As interpretações dialogam com a necessidade de efetivação de políticas públicas que favoreçam a permanência dos homens e mulheres no Campo, a reforma agrária, as melhores condições de saúde e educação.

O Campo está para além do espaço geográfico, permeados de histórias, memórias e de sujeitos que vêm se construindo e reconstruindo com luta e resistência no decorrer dos anos. Arroyo e Fernandes (1999) discorrem sobre a nomenclatura campo, promulgada pelos movimentos sociais. Em contraposição à ideia educação escolar rural, concebida durante muito tempo no Brasil, como uma extensão da educação urbana.

A Educação do Campo é oriunda das dificuldades e desafios enfrentados pelas comunidades camponesas, frente essa educação rural que tende, ainda, a se estabelecer nos espaços educativos no campo. Gestada no princípio de luta pela terra, como proposição para permanecer no campo, tendo o trabalho como princípio educativo e uma educação que atenda as diversidades dos seus povos. São destinadas à população formada por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

Na tentativa de delinear os processos históricos de luta e conquista por educação, no até então denominado meio rural, trazemos um trecho do livro Torto Arado (Vieira Júnior, 1990, 56, grifo nosso)

[...] Nessa noite, em particular, estava presente o prefeito. Havia cinco anos, meu pai tinha atendido um de seus filhos. Vieram buscá-lo de carro, um Gordini vermelho, coisa nunca vista em Água Negra. Até então só conhecíamos a Ford Rural da fazenda e os carros que vimos na estrada quando fomos para o hospital por causa do acidente. Desde então, aparecia na festa de Santa Bárbara. Da primeira vez, meu pai não aceitou seu pagamento, mas pediu que trouxesse um professor da prefeitura para que desse aula às crianças da fazenda. **Contava que viu um tanto de constrangimento no rosto de Ernesto, que, sem escapatória, fez a promessa. A gratidão por meu pai e pela encantada era grande, por isso teve que cumprir o que prometeu.** Havia também o medo

de que o encantamento que curou o filho se desfizesse. **Então, meses mais tarde, viria uma professora no carro da prefeitura, três dias na semana, para dar três horas de aula na casa de dona Firmina.** Firmina vivia sozinha e dispunha de um pequeno galpão com tábuas que, apoiadas em duas latas cheias de barro, se tornavam um banco para sete ou oito crianças. Para reforçar o que aprendíamos com professora Marlene, tínhamos o apoio de minha mãe. Dizia que só não poderia ensinar matemática, porque não sabia; «tenho a letra, mas não tenho o número». Inclusive, no princípio, o prefeito sugeriu uma solução menos trabalhosa e, sabendo que minha mãe era alfabetizada, quis fazê-la professora. Minha mãe, consciente de suas limitações, recusou. Reforçou em sua fala a expressão «tenho a letra, mas não tenho o número», e que queria muito que seus filhos de sangue e de pegação tivessem estudo e pudessem ter uma vida melhor do que a que tinha. Essa era a razão de todo o esforço que meu pai fez para que tivéssemos um professor e, percebendo que não era o suficiente, uma escola. **Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes e calos, de colher frutos e espinhos da mata.** Escondia as mãos com a tinta escura quando precisava colocar suas digitais em algum documento. **De tudo que vi meu pai bem querer na vida, talvez fosse a escrita e leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco.** Quem acompanhasse sua vida de lida na terra ou a seriedade com que guardava as crenças do jarê, acharia que eram os bens maiores de sua existência. **Mas pessoas como nós, quando viam o orgulho que sentia dos filhos aprendendo a ler e do valor que davam ao ensino, saberiam que esse era o bem que mais queria poder nos legar.**

O trecho descrito do livro traz como foco a família de Zeca Chapéu e Salustiana e suas filhas Bibiana e Belonísia. O cenário da obra é uma fazenda representativa do sertão do Brasil, faz menção a uma típica região rural, em um grande latifúndio e seus moradores, como eram chamados os camponeses que cultivaram a terra em troca de moradia e divisão dos alimentos e animais, cultivavam e cuidavam para os donos da terra, em uma relação de trabalho servil. As vozes refletidas nas memórias das personagens traduzem as crenças, as relações desiguais e precarizadas na sociedade, as lutas e formas de ligações com a terra, representando o passado colonial e as formações da sociedade brasileira. Faz referência, ainda, à riqueza cultural e religiosa presentes na comunidade e a importância da escola para os moradores.

No fulcro, o escrito literário de Vieira Junior (1990) coloca em relevo um panorama comum da época da educação ruralizada. É precípua como a educação ficava à mercê do dono da terra, dos políticos da época, e dos acordos desconhecidos para a chegada da escola para os camponeses e seus filhos. Em outras palavras, o paradigma da educação rural esteve presente durante várias décadas no cenário camponês brasileiro, como forma de manter o controle dos trabalhadores camponeses. Esta luta pela divisão de terras, pela reforma agrária, é uma das grandes demandas sociais na atualidade. Fonte de mobilização, confrontos e lutas dos movimentos sociais como o MST, o qual sempre reivindicou uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, de forma atender as suas especificidades, em atender as lutas históricas

pelo acesso e permanência por uma educação de qualidade para as classes trabalhadoras que trabalham e residem no campo. Segundo Cardart (2015):

A EdoC surgiu com este objetivo principal, de associar lutas de diferentes sujeitos particulares com interesses sociais comuns, no movimento entre a luta por direitos feita diretamente por quem se percebe excluído deles, e a luta comum entre diferentes sujeitos, inclusive aqueles que já têm atendido esse direito, por políticas que garantam o acesso e a qualidade social da educação para todos. [...] Ela nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande novidade histórica da EdoC, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação” (Cardart, 2015, p. 2, grifo da autora).

Para uma compreensão ampliada sobre os processos que atestaram as mudanças paradigmáticas entre a Educação rural e a Educação do campo, construímos uma síntese, que consideramos basilar para compreensão dessa trajetória. Foram precípuos os acontecimentos, eventos, marcos históricos e legais que permearam essa linha tênue nessa jornada em prol de uma educação que atendesse à população camponesa. Vejamos no Quadro 06 a síntese dos marcos históricos importantes que delineiam a trajetória da Educação Rural na construção da Educação do campo no Brasil.

Quadro 06 – Trajetória da Educação Rural: a Construção da Educação do campo no Brasil

DÉCADA	ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS	PROPOSTAS
Déc. 20	1923 – I Congresso da Agricultura do Nordeste brasileiro	-Contribuir para o desenvolvimento agrícola e conter o movimento migratório e elevar
Déc. 30	1932- Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo	-Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, que pudesse garantir uma educação comum para todos.
Déc. 40	- Organização da Comissão brasileira Americana de educação das Populações rurais e a associação de crédito e Sindical Rural	- Capacitar o trabalhador rural, com a finalidade criar meios de fixar o/a homem/mulher do campo em sua terra de origem.
	- Criação da Empresa de Assistência Técnica e extensão Rural (EMATER)	- Contribuir de forma participativa para o desenvolvimento rural sustentável, centrado na expansão e fortalecimento da agricultura familiar, por meio de processos educativos que assegurem a melhoria da qualidade de vida e a construção do pleno exercício da cidadania, fortalecida na valorização dos servidores.
Déc. 50	- Campanhas Nacionais de Educação Rural do Serviço Rural	-Finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro
Déc. 60	1961- Primeira Lei de Diretrizes e Base nº 4.024/61	- Dar mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC; regulariza a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação
	- Centros Populares de Cultura; Movimento de Educação de Base; Movimentos de Educação Popular	- Desenvolvimento integral de grupos de Alfabetização de adultos e núcleos de educação popular

		- Atuação das Ligas Camponesas e do Sindicalismo Rural
Déc. 70	1971- Segunda Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71	- Criação de programas para combater o Analfabetismo: PRONASEC, EDURURAL e o MOBRAL.
Déc. 80	1987- Criação de um setor de educação dentro do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST)	- Luta por direito à educação básica, às escolas dos acampados e assentados.
	1988- Constituição Federal	- Transformou o direito a educação em um direito de todos e dever do Estado.
Déc. 90	1996- Terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96.	- Possibilidades de organização de grupos não seriados nas escolas; atividades pedagógicas pela alternância regular; adequações de Propostas Políticas pedagógicas contemplando as necessidades e intervalos de estudos do campo.
Déc. 90	1997- I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária	- O Encontro foi promovido pelo MST, com o apoio da UNICEF, CNBB e UNB -Definições: conceitos de povos do campo: cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho. - Luta por uma Educação Básica do Campo; - Diálogos sobre a Formação do PRONERA; - Surgem ideias iniciais sobre as propostas de Educação do Campo.
Déc. 90	1997- Programa Escola Ativa- MEC	-Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo.
	1998- I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo	- Mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e contribuir na reflexão político- pedagógica partindo das práticas já existentes. - Criado “Movimento por uma Educação Básica do Campo
	1998- Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA/ Ministério do Desenvolvimento Agrário -MDA	- Defende a escolarização Formal para trabalhadores rurais assentados; rede de universidades públicas e escolas técnicas, movimentos sociais e sindicais; secretarias de Educação, em todos os estados da federação.
2000 a 2015	2001- Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo Nº 10.172/2001	-Legitima a necessidade de diferenciação para as escolas do campo. Reconhecem os sujeitos do campo na sua diversidade, pluralidade cultural e modos específicos de produção da vida material, a partir do trabalho com a terra.
	2001- Aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10.172/2001	- O Plano Nacional de Educação estabeleceu que todos os Estados e Municípios devem elaborar, com participação da comunidade, os seus próprios Planos de Educação e neste deverão constar as metas que cada Estado e Município deve prosseguir em relação à educação e também em relação à educação do campo
	2002- Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das Escolas do Campo	- Tinha o objetivo de continuar o debate sobre a Educação Básica do Campo e aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
	2002 - Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do campo	-Criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo, voltado para os estudos e diálogos e criação de políticas educacionais para os povos do campo.
	2002- Resolução CNE/CP Nº 1/2002.	- Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002)
	2002- Instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Resolução nº 1/2002 do (CNE/CEB n.1,2002)	- Marco histórico importante para Educação do campo, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo
	2004- II Conferência Nacional de Educação do Campo	- Reafirmar a luta pela educação em todos os seus níveis (educação básica e ensino superior), reafirmou-se a necessidade de que a educação do campo fosse assumida como política pública, por um programa de formação de educadores do campo, a superação do uso privado do público, bem como a não redução do trato público às demandas de mercado.
	2004- Decreto 5.159, Criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) Obs.: no ano de 2011 acrescenta a temática inclusão, passando a denominar-se (SECADI)	- Possui quatro departamentos de a educação entre eles, a modalidade de educação do campo: Educação de Jovens e Adultos; Desenvolvimento e articulação Institucional; Avaliação e Informes Educacionais; Educação para a Diversidade e Cidadania.
	2004- II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária	-Novas Políticas para visibilizar o desenvolvimento dos assentamentos, dando-se prioridade para ações de educação e formação
	2005- I Encontro Nacional de pesquisa em Educação do campo.	- Ampliar e aprofundar as reflexões sobre a Educação do campo;- Criação de centros regionais de pesquisa; Aproximação de pesquisadores oriundos de universidades públicas e pesquisadores vindos da militância nos movimentos sociais do campo.
	2005- Referências Nacionais para uma Educação do Campo (MEC, 2005)	- A apresenta os princípios pedagógicos que direcionam a educação do campo para o fortalecimento da identidade da escola do campo.
	2007- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade Criação do PROCAMPO (SECAD/MEC)	- Licenciaturas em Educação do Campo -Cursos regulares com habilitação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; - Professores em exercício e educadores em experiências alternativas em EdoC; Formação em Alternância; por área do conhecimento; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo
	2007- III Seminário do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA)	- Apresentou um balanço político dos 10 anos do PRONERA, programa que se situa no marco da reforma agrária e contribui para o desenvolvimento da educação do campo.
	2007- Lei Nº 11.502 de 11 DE JULHO	-Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

	2008- II Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do campo	- A finalidade do encontro é reunir e debater as produções científicas sobre educação do campo para subsidiar a formulação de políticas nessa área em âmbito nacional.
	2008- Resolução CNE/CEB nº 2/2008 Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo	Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo.
	2008-Diretrizes sobre a Altemância	- Projeto educativo desenvolvido pelo movimento dos Centros Familiares de Formação por Altemância – predominante rurais.
	2008- Lança Diretrizes curriculares do Município de Teresina	- Referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE,
	2009- Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, decreto n.º 6.755/09	-Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
	2010- Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Princípios da educação do campo com enfoque ao respeito e à diversidade do campo, decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	-Em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, entre outros, além disso incentivar a criação de projetos políticos pedagógicos específicos e desenvolver políticas de formação de profissionais para atenderem a demanda das escolas do campo, valorizando assim a identidade da escola, minimizando os índices de analfabetismo. (Brasil, 2010)
	2010- Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC	- Organizado a partir do coletivo formado pelos: movimentos populares, sindicais, organizações do campo, universidades, institutos federais, organizações internacionais, representações do Ministério da Educação e do extinto MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), se reuniram entorno da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). O objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação no campo.
	2010- Parecer CEB nº 04, de 13/07/2010, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	-Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
	2012- Aprovada a Lei nº 12.695, dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas	- Inclui os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola.
	2013- Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria 86/ 2013	- Oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo.
	2014- VI Congresso do MST 2014- Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014.	- Uma das pautas foi o não fechamento de Escolas do campo -Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
	2015- Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Direcionada à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).
2015 a 2023	2015- Implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC	-Direciona o currículo das escolas do território nacional
	2015- Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Piauí	- Garantia do direito à educação básica com qualidade, promovendo garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e promoção de equidade; e valorização dos profissionais da educação.
	2015 - Plano Municipal de Educação de Teresina- PME (2015-2025)	-Garantia do direito à educação básica com qualidade, promovendo garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e promoção de equidade; e valorização dos profissionais da educação.
	2015 - Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.	- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015).
	2016 – Decreto nº 8.752 – Política de Formação de Profissionais da Educação (REVOGAÇÃO do n.º 6.755/09)	- Trata da formação inicial e continuada para art.1º: “Consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados”.
	2017- Portaria Nº 1.570/2017.	- Institui e orienta a implantação da BNCC (BRASIL, 2017b)
	2018- Encontro Nacional 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA	- Período em que a Carta-Manifesto do Encontro denominou de “ Crise estrutural da sociedade Brasileira” (Santos et al., 2020, p. 310).
	2019- Resolução CNE/CP n.02, de 20 dezembro	- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)
	2019- Decreto 9.465 Altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação e Extingue a SECADI.	- Retrocesso na garantia de direito das populações vulneráveis.
	2020- Decreto nº 10252 Alterou a estrutura Regimental do INCRA.	- “INCRA perdeu a função supramencionada, estando subordinado ao MAPA, perdendo um importante papel na elaboração de políticas de destinação de terras públicas e todas as atribuições concernentes à seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária, além da

	- Exclusão da Coordenação -geral de educação do campo e Cidadania , responsável pelo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	normatização sobre a identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos.” (2020,p.413) - O ato extingue o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o programa Terra Sol e outros programas que davam incentivos aos assentados, quilombolas e comunidades extrativistas. - Decreto enfraquece as conquistas relacionadas as políticas sociais a inclusão e diversidade até então conquistadas.
	2020- Resolução CNE/CP Nº 1/2020 – BNC Formação	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020)
	2023- Decreto nº 11.342, revoga o Decreto nº 10.502/20	- Reestruturação do Ministério da educação (MEC), à (re)criação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas extintas pelo governo Bolsonaro.
	2023 - Diretrizes Curriculares do Município de Teresina	-Documentos que norteiam a educação, de teor Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina 5 normativo e pedagógico, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), o Plano Municipal de Educação- PME (2015-2025), o Currículo da Rede Municipal de Teresina e os Planos Referenciais de cada ano escolar.

Fonte: Dados coletados/organizados pela autora (2023).

Visualizamos uma série de fatos marcantes nesse percurso da história representando acontecimentos que delinearão as perspectivas da Educação no Brasil, no que tange às mudanças políticas, econômicas, culturais e ideologias da sociedade. Os embasamentos epistemológicos que circundam essas mudanças, refletem um longo período de silenciamento e exclusão da população camponesa.

O Quadro 06 realça, em cores diferenciadas, o que consideramos momentos relevantes inerentes às concepções de educação da época descrita, tendo como base as legislações vigentes e pesquisas que enriquecem os achados que julgamos relevantes para a construção e reafirmação da Educação do Campo no país.

Dessa forma, assinalamos o primeiro momento em azul, entre as décadas de 20-50, como período predominante da **Educação rural**; segundo momento destacado na cor verde, décadas de 60- 90, período de **Transição**; terceiro momento na cor bege, aproximadamente entre a década de 90 e meados de 2015, consideramos como **Estabilização da Educação do campo**; o quarto momento deu-se entre os anos de 2015 e 2020, com destaque em amarelo, concebemos como um intervalo de **Paralisação/retrocesso** das conquistas na área da educação do campo; o quinto momento, recente período de 2020-2023 destacado novamente na cor bege, para configurar a retomada de lutas/conquistas para a estabilização da Edoc, denominada neste escrito de **Recomeço**.

Vale ressaltar que os encontros, seminários e fóruns citados resultaram em publicações de coletâneas e dossiês e sistematizando as discussões e encaminhamentos propostos naqueles eventos. Entendemos que esses achados foram basilares como aportes teóricos nos registros escritos da historicidade da Educação do Campo. Tais como a coleção de cadernos “Por uma Educação do Campo: Livro 1, autoria de Kolling, Nery e Molina (1999); Livro 2, A educação básica e o movimento social do campo, escrito por Fernandes e Arroyo (1999); Livro 3, Projeto

Popular para o Brasil, autores César Benjamin e Roseli Caldart (2001); Livro 4, Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas, autoria Caldart (2002); Livro 5, Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo, autoria Molina e Azevedo de Jesus (2004); Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018, organizado por Aparecida Santos (2020), entre outras publicações.

Em um primeiro momento, em azul, enfatizamos a época da educação rural. Fernandes e Molina (2004) destacam que a origem da educação rural está relacionada com os grandes latifúndios, “está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. Teve os seus primeiros debates no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, pontuam que começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste brasileiro, no ano de 1923, “tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura” (Fernandes; Molina, 2004, p. 37).

Por educação rural, entendemos tratar-se de forma de educar, oriunda de uma visão paternalista e coronelismo, um sistema político centrado no dono dos latifúndios, em uma relação de dominação aos demais camponeses que moram na terra. A educação, por sua vez, era promovida a partir das vontades dos grandes proprietários de terra, com subsídios mínimos para a construção de pequenas escolas.

Não basta ir à escola. É preciso que o trabalhador tenha meios de ir além. [...]. O fundamental consiste em desentranhar a cabeça do trabalhador da subalternização cultural, mental e ideológica à burguesia, isto é, da alienação social. Pois a primeira condição a vencer para que o trabalhador deixe de ser um agente passivo ou defensivo e torne-se um agente construtivo e ofensivo é extrair dele tudo o que ele tenha de burguês, desaburguesá-lo para que ele não corra o risco da cefalização e da cooptação (Fernandes, 1995, p. 32).

Dialogando com Caldart (2004, p. 13), compreendemos que, ao longo da história, educação rural ou educação para o meio rural, que vem sendo usado nos documentos e iniciativas do governo, para pensar e educação da população camponesa. Ressalta, portanto, que a forma que vem sendo utilizada visa “escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas”. De fato, o conceito de educação rural encontra-se articulado à ideia de atraso, exclusão, escassez de recursos e qualidade, com propostas e programas prontos, sem a participação do coletivo da comunidade.

Outro aspecto relevante na educação rural é a forma de cuidado e cultivo com a terra. A lógica de produção do capital faz-se presente no meio rural, de forma a contemplar “as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros”. (Fernandes; Molina, 2004, p. 34). Esse período e esse aspecto da educação rural são tratados a partir de políticas públicas que favoreceram, ainda mais, a presença do agronegócio no campo. O fato é que, a questão do território camponês não pode ser mensurada apenas como um viés de produção em larga escala.

Urge a necessidade de ampliar as discussões sobre um movimento em prol da Educação do campo, levando em consideração que a Educação Rural e Educação no Campo não contemplam os anseios da população e das diversidades presentes nas comunidades. Arroyo (2020), em um balanço sobre as memórias dos 20 anos da Educação do Campo e Pronera, ressalta que o paradigma pedagógico hegemônico tem mantido por séculos e séculos a polarização entre humanos -inumanos

Destacamos, nesse cenário, os altos índices de analfabetismo no país, em especial, a população do campo, para tanto, foram desenvolvidos Programas de cunho alfabetizador, em parte, com autoria de Centro de Cultura Popular, inspirado nos ideais de Paulo Freire (1996). Destacamos, ainda, a atuação dos movimentos de base, Movimentos de Educação popular, das ligas Camponesas, sindicalismo rural, a área correspondente no quadro está destacada na cor verde.

O Movimento dos Trabalhadores rurais começou a se articular em prol de uma educação que atendesse as demandas dos povos assentados. Assim, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST, com o apoio da UNICEF, CNBB e UNB, promoveram discussões em torno da luta por uma Educação básica do Campo, com conceitos encaminhados sobre povos do campo, sua cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho.

A propósito, Arroyo (2012) indaga sobre a relação que tem ou teve a criação da educação básica do campo e os movimentos sociais. A intenção do autor é conduzir a reflexão sobre as relações existentes entre ambas, e como se encontram articuladas e se há existência de vínculo entre as elas. Destaca que a “Educação do campo carrega marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por um projeto de campo e de sociedade (Arroyo, 2012, p. 229). O autor defende e dialoga na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, de 1998, que as discussões em torno da educação do campo, porque há um movimento social acontecendo, o próprio

movimento a traduz, visto que o movimento social é educativo, formado pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, composta pelos membros da Secretaria Executiva da Conferência Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura UNESCO, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB – CPT, CMI, MEB; MST – ITERRA e UNB (GTRA).

As afirmações de Arroyo (2012) são importantes para a compreensão de que a proposta da Educação do Campo remete a um modo de ser e de agir enquanto indivíduos que se apresentam de formas diversas em diferentes contextos históricos, unindo-se em prol de causas coletivas. Ou seja, a educação do campo está relacionada com a educação dos diferentes, e esse é um princípio que orienta a educação do campo, os humanos se fazem, se humanizam nesse processo de construção histórica e social.

Os diálogos sucederam em mais um Seminário Nacional, ano de 2002, e na II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, seguindo a pauta de luta e consolidação pela Educação do campo.

Disposto no Quadro 06, com a cor amarela, pensa-se começar ou dar continuidade ao projeto de uma Educação voltada aos povos que residem ou vivem do campo, Educação do campo, bebendo das fontes dos movimentos sociais e classes populares e suas lutas. É um projeto de sociedade que começa a se delinear, representa um novo paradigma na educação para os camponeses, para além da produção, considerando todas as dimensões políticas, culturais, econômicas, religiosas e ideologias do campo, pensa em um novo modo de desenvolvimento e de vida no campo, uma produção que se volte para a agroecologia e agricultura tradicional/familiar. No geral, é um conceito que se encontra em movimento, em formação, em disputa entre o capital e os movimentos sociais, na luta pela educação e pela terra.

A concepção de Educação do campo se contrapõe ao paradigma urbanocêntrico presente nas escolas do campo, sendo construída sob a luta dos movimentos sociais, em especial, do Movimento dos Sem Terra (MST). Vale ressaltar que na visão de Caldart *et al.* (2005), a concepção de que a EdoC se confronta com a educação rural, os alicerces que ancoram essa contradição tratam da perspectiva da pedagogia do trabalho versus uma pedagogia do capital, que se desdobrará nas questões fundamentais de objetivos formativos, de concepção de educação, de matriz formativa, de concepção de escola.

Nessa mesma linha de pensamento, Molina e Fernandes (2005) destacam que a Educação do campo busca um novo paradigma, contrapondo a Educação Rural. Não privilegia o produtivismo, o qual torna o campo mais um espaço de trocas e vendas de mercadoria a serviço do capital, e não como espaço de vida. Ressaltam que visão da educação ruralizada

afeta o desenvolvimento do Campo e a própria sobrevivência no espaço rural brasileiro. Aspira-se uma nova forma de produzir a vida no campo, a partir de modelo de desenvolvimento de valorização da realidade dos que vivem e trabalham pela terra.

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade, centradas em uma vida mais digna para todos. E respeitadora dos limites da natureza (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 13).

Esses autores chamam atenção para a importância das políticas de desenvolvimento para o território camponês, pois isso reflete diretamente na relação que o homem e a mulher do Campo têm com a terra. No âmago dessa questão, destacam que o território camponês sempre vivenciou conflitos pelo controle territorial, tendo em vista que o território agronegócio permeia o território camponês, passando a existir um espaço de disputa entre concepções teóricas - políticas - ideológicas sobre os modos de viver e trabalhar no campo.

Além disso, fez-se necessário pensar uma educação para os filhos e filhas de trabalhadores camponeses, para que estes possam dar continuidade ao trabalho na comunidade e subsistência no espaço camponês. A intenção é que a Educação do Campo promova uma formação crítica, democrática e humana, que subsidie aos/às educandos/as condição de sujeitos de direitos, protagonistas de suas histórias, capazes de lutas por melhores condições de produzir a vida no campo, reforçada nos dizeres de Arroyo (2004)

A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. [...]. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas (Arroyo, 2004, p. 96-97).

A Educação do campo está engendrada como um produto, nesse sinuoso espaço de luta e resistência contra a dominação das grandes empresas do agronegócio, representando o poder dominante do capital e sua lógica de produção, em uma proposição de formação humana, em oposição ao pensamento da ocupação territorial do agronegócio no espaço rural. Vem se consolidando em um cenário tênue e complexo, marcado por reivindicações e mobilizações, às vezes, por violência e assassinatos¹¹.

¹¹ Em agosto de 1995, 12 pessoas foram mortas em Rondônia, no episódio conhecido por “Massacre de Corumbiara”. Meses depois, em 17 de abril de 1996, 19 sem-terra foram mortos no massacre de Eldorado de

Em um projeto novo de formação e escola, as concepções que permeiam as pedagogias para contemplar um público tão diverso devem ser refletidas em uma constante construção de um projeto político e pedagógico de Educação do Campo. Caldart (2005) discorre sobre fundamentos importantes que subsidiam as práticas educativas na Educação do campo: 1) Formação humana vinculada a uma concepção de Campo; 2) Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; 3) Projeto de educação dos e não para os camponeses; 4) Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; 5) Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6) Valorização e formação dos educadores; 7) Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. Ainda na compreensão da autora, a educação articulada à compreensão de campo,

Significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (Caldart, 2005, p. 15).

Dessa maneira, a Educação do Campo tem como objetivos e propostas de uma sociedade imbricada com as comunidades organizadas, seus espaços de vida, a agricultura camponesa, a cultura gerada a partir dos saberes coletivos. Tais conhecimentos são pressupostos para o processo de formação humana, para além dos saberes instrumentalizados e acadêmicos. Para tanto, “É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo” (Molina, 2010, p. 106). É a partir das organizações coletivas, que os povos do campo, os movimentos sociais encontraram subsídios para os embates e lutas sociais, em prol de políticas públicas que garantam a qualidade de vida no campo e os princípios fundantes da Educação do Campo.

Outro ponto que merece destaque na historicidade da consolidação da educação do campo trata-se do Decreto n. 7.375, de 04 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Em seu artigo n. 1º, discorre sobre a política de Educação do Campo com a proposição de ampliar a oferta e a qualidade da educação básica e superior às populações do campo. O

Carajás. Este episódio levou o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a criar o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, nomeando Raul Jungmann como ministro (MELO, 2016, p. 67).

documento discorre, ainda, sobre as especificidades das populações do campo, escola e suas condições de funcionamento, formação dos profissionais da educação, material pedagógico adaptado à realidade local e às condições estruturantes das escolas do campo.

Segundo relatado por Medeiros (2014), no ano de 2002, no Piauí, foi realizado o I Encontro Estadual por uma Educação do Campo, organizado pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, MST/PI, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Piauí - FETAG/PI, Escola de Formação Paulo de Tarso – EFPT, contando com a participação de 260 pessoas dos 212 movimentos sociais, assentamentos, SEDUC, EFAs, Movimento de Pequenos Agricultores – MPA e INCRA, onde foi criado o Coletivo de Educação do campo, que no ano de 2003, tornou-se a Gerência de Inclusão e Diversidade – GID, na SEDUC/PI. No Quadro 07, apresentamos um recorte temporal e adentrando nas formações realizadas em nível estadual pelo PRONERA.

Quadro 07 - Formações realizadas no Piauí com apoio do PRONERA

Período	Cursos	Nível /Meta	Local/parcerias
2004 e 2007	Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária	Magistério médio, 2 turmas de 50 educandos cada.	Instituto Superior de Educação Antonino Freire – ISEAF/ MST e Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF/PI; pelo Estado, INCRA, SEDUC
	Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária	Ensino fundamental, formar 1200 jovens e adultos no primeiro e segundo ciclo.	
2005 e 2006	Formação de professores do sistema público de ensino do Estado.	Formação continuada, envolvendo duzentos e vinte e três (223) Municípios estratégicos, do ponto de vista geográfico.	Em cinco locais/ SECADI/MEC
2009	Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática	Graduação, duas (2) turmas nos municípios de Jaicós e Oeiras	UFPI/ MEC/ PROCAMPO
2010	Primeiros projetos de extensão em Educação do Campo, potencializados com o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade	Projeto de extensão, nove (9) escolas dos municípios de Oeiras e Jaicós envolvendo alunos do ensino fundamental.	UFPI /MEC/ PROCAMPO
2013	Abertura de turmas de Licenciatura em Ciências Sociais e Ciências da Natureza, novamente pelo PROCAMPO	Graduação, 3 turmas nos municípios de Teresina, Picos, Floriano e Bom Jesus.	UFPI/ MEC/ PROCAMPO
2006 a 2012	- Curso de Arte-Educação	Formação continuada: Especializações, duas (2) turmas de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos-Campo	UFPI/ apoio do PRONERA (parceria UFPI/MST)
	-Especialização em Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos-Campo		ISEAF/ através do PROJOVEM Saberes da Terra, (convênio SECADI/MEC e SEDUC/PI)
2012 e 2014	-Especialização em Educação Contextualizada no Semiárido, na perspectiva da Educação do Campo	Formação continuada: Especializações, duas (2)	UESPI/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Instituto Nacional do Semiárido – INSA (parceria MST/ UESPI)
	- Ofertadas graduações em Geografia, Pedagogia e Agroecologia	- Graduação, três (3) turmas de em Geografia, Pedagogia e Agroecologia,	UESPI/ o apoio do CNPq e PRONERA (parceria MST/MPA/UESPI)

Fonte: Dados coletados a partir de Medeiros (2014).

Ressaltamos a realização, em 2017/ 2018, da primeira versão do Programa Escola da Terra, formação continuada de professores, oriundos de turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental e em escola de comunidades quilombolas. O Programa faz parte da Política Nacional de Educação do campo, tem como objetivo “promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas próprias comunidades, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural” (Melo; Bonfim, 2020).

O programa foi realizado pela Universidade Federal do Piauí, com projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC), vinculado à Ledoc do Centro de Ciências da Educação e atendeu, nesse corrente ano, a seis municípios: Altos, Alto Longá, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil e União, Território Entre Rios, chegando a um total de 174 concludentes e 28 evadidos.¹²

O programa teve continuidade em 2020/2021, mesmo com a extinção da SECADI no MEC. Após diagnóstico de dados, levando em consideração a quantidade de escolas multisseriadas do campo no Território dos cocais, os municípios que aderiram ao programa foram: Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, São João do Arraial. Ao final do programa de formação, 121 cursistas o concluíram (Bonfim; Melo, 2022).

Como resultado do programa, “as taxas de analfabetismo entre a população assentada no país caíram de uma média de 23% (apontado pelo PRONERA em 2004) para uma taxa de 15,58%, resultado associado à atuação efetiva do PRONERA junto a essa população (Brasil, 2011, p. 12). Sobre o programa, ainda destacamos a parceria existente entre os Movimentos Sociais, Instituições de Ensino e INCRA, considerado o tripé do programa. Outros dados importantes merecem ser colocados em relevo, ressaltamos, neste caso, o Dossiê Memórias dos 20 anos da Educação do campo e do PRONERA (Guedes, 2018), ressaltamos as perdas orçamentárias que o programa vem sofrendo, e após o Impeachment Presidencial de 2016, depondo a presidenta Dilma Rousseff, o programa passou a receber a menor quantidade¹³ dos últimos 20 anos, o que o manteve ainda em funcionamento foram os parceiros citados. Além disso, reforçamos que no ano de 2018, o PRONERA ofertou:

¹² A Participação da pesquisadora nessa etapa do Programa, como formadora possibilitou conhecer e problematizar a realidade das formações continuadas de professores do campo e das escolas que atuavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de forma a problematizar essas realidades que originaram as ideias iniciais para o construto desta Tese.

¹³ Realizando uma comparação de investimentos, podemos citar que, em 2008, o programa recebia cerca de 70 milhões de reais, e no orçamento aprovado na Lei Orçamentária Anual (LOA), de 2018, foi de apenas R\$ 3.203.872,00 (Guedes, 2018).

[...] 526 cursos nos diferentes níveis e modalidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível médio, nível técnico, graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (especialização e mestrado), totalizando 191.600 estudantes atendidos em parcerias com mais de 100 instituições. Por meio de parcerias com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o PRONERA realizou 40 cursos de pós-graduação lato sensu e 34 cursos de nível médio/técnico e extensão (Guedes, 2018, p. 32).

Caminhando para o processo de escolarização em um espaço de emancipação e democratização do ensino, em seu Art. de nº 2, o texto da política de educação do campo enfatiza seus princípios (MEC, 2010, p. 1):

- I- Políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II -Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

De acordo com os princípios que orientam a educação do campo, a construção da identidade dos (as) camponeses (as) trabalhadores (as) perpassa pela diversidade existente nas relações culturais e histórias que envolvem seus territórios. Essas relações de classe não se anulam com as diferenças de gênero, de raça, de etnia, econômicas e políticas¹⁴. As relações entre os sujeitos coletivos constroem-se em diferentes espaços-tempos nas comunidades, nos movimentos sociais, nas instituições religiosas e nas relações de trabalho¹⁵. Outrossim, o diverso sempre está presente nesses contextos, devendo não só ser acolhido, mas incluído. Em outras palavras, propõe a inclusão nas discussões nacionais, a diversidade presente na realidade

¹⁴ De relações de classe em que essa identidade se produz, porém isso não anula as diferenças de gênero, raça, etnia... Elas são antes incorporadas e reforçadas nas relações de exploração do trabalho.

¹⁵ Na Educação do campo, o trabalho é princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida (Caldart, 2012, p. 748).

concreta dos sujeitos sociais que trabalham e vivem no campo, de forma a favorecer o desenvolvimento social, economicamente em um ambiente sustentável, em conexão com o mundo do trabalho.

Isso remete à luta por políticas públicas que favoreçam a diversidade existente nas comunidades camponesas no trabalho e na educação. Bem como as condições estruturantes que conduzam a produção de vida. Faz-se importante, ainda, projetos, programas, currículos e práticas educativas que contemplem e valorizem as especificidades do campo e que garantam uma escola de qualidade, em seus territórios, evitando o fechamento/paralisação e nucleação de escolas, um dos problemas mais graves na construção da identidade, e para a existência da educação do campo. Munharim e Locks (2011, p. 53) destacam sobre esse fenômeno:

[...] mais nefasto dessa “antipolítica” que, de certa forma, resumiria todos os demais, em que essa identidade se produz, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. Mais nefasto porque, conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado.

Munharim e Locks (2011) retomam uma discussão que faz parte do itinerário de pautas dos coletivos que atuam em defesa da Educação do campo. Ao longo dos anos, escolas do campo foram fechadas, são diversos fatores, entre os quais o esvaziamento do campo em razão do deslocamento de sua população para as cidades, a falta de políticas de investimento no campo, o poderio do agronegócio com o cultivo de grandes extensões de terra, com financiamento garantido, o corte de gastos com a educação.

O fato é que os processos de implantação de escolas nucleadas nos municípios tornam-se cada vez mais frequentes e as demais escolas sendo fechadas, deixa claro o modelo de desenvolvimento econômico que permeia os setores produtivos e econômicos refletidos no desenvolvimento do campo. Salientamos que o deslocamento das crianças e jovens para outras comunidades fere os princípios de valorização da identidade da escola, dos alunos, posto que as referidas escolas não se encontram adequadas as suas reais necessidades, por desvinculá-los das experiências e saberes locais. Para Arroyo (2006, p. 114)

a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as

famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

A escola do campo permanece em constante vigilância para manter suas concepções e seus preceitos filosóficos e epistemológicos, frente às políticas nacionais como Diretrizes curriculares nacionais e a padronização do ensino em torno das escolas urbanas e do campo. O fechamento de escola e o deslocamento dos alunos é mais um difícil impasse para o diálogo com as especificidades das comunidades camponesas. É fundamental pensar como ficam direcionados os projetos políticos pedagógicos das escolas. Como direcionar as práticas educativas e a construção das identidades das comunidades? Enfim, o fechamento ou nucleação de escola, a adoção de transporte faz parte de uma conjuntura política que vem favorecendo cada vez mais os ditames do capital e dos meandros da política neoliberal na educação.

Desse modo, dando continuidade à análise da conjuntura histórica da educação do campo no Brasil, temos no Quadro 11, destacado na cor amarela, o período de tentativa de desmonte da educação nacional. Com o processo de Impeachment e afastamento da Presidente da República Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, assume a presidência o vice-presidente Michel Temer, fato que caracteriza um suposto “golpe de estado”, considerado processo antidemocrático, engendrado por conceitos ultraconservadores e neoliberais e, a ruptura abrupta do mandato da presidente trouxe ameaças à educação. “Em outubro de 2016, escolas e universidades de 20 estados e do Distrito Federal passaram por um movimento de ocupação contra a reforma do ensino médio, prevista na Medida Provisória 746, e contra a Proposta de Emenda à Constituição 55 (Silva *et al.*, 2018, p. 294)

Além disso, no governo do presidente Michel Temer, foram implementados a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que direciona o congelamento dos gastos públicos por 20 anos; o Projeto de Lei 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”, a Medida Provisória 746/2016, a Reforma do Ensino Médio e a reforma trabalhista e, ainda, a extinção do ministério da Cultura. Além disso:

[...] reduziu de 39 pastas para 24 o número de ministérios (Medida Provisória nº 726, de 2016 convertida na Lei nº 13.341 de 29/09/2016). A ação decretou o fim dos ministérios da Previdência Social, do Desenvolvimento Agrário, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações, e assim suas atribuições foram incorporadas ao então novo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (Guerra; Chaia, 2021, p. 229).

Os impactos na educação mostraram-se devastadores, entre eles, a PEC 95/2016 que

reduz os investimentos em saúde e educação, por duas décadas. As reformulações impelem a manutenção e estrutura de todo o sistema de ensino, inclusive na remuneração dos/das professores/as, ocasionando o não cumprimento do piso salarial docente, corresponde à valorização docente, delimitando o cumprimento das políticas públicas já consolidadas na educação. Com efeito, as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, o qual discorre em sua Meta 17: “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. A valorização profissional é condição precípua para a melhoria da qualidade da educação, portanto, todas essas alterações comprometeram duramente as condições salariais, de trabalho e as formações docentes.

No que tange à implementação das medidas relacionadas à educação básica, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foca na melhoria da qualidade da educação mas, em contrapartida, versa sobre a padronização dos conteúdos, ignora a diversidade, imprime menos autonomia e liberdade de atuação dos/as professores/as, prejudicando as práticas educativas nas escolas em prol de atingir metas propostas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2004, s.p) que assim descreve: Meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio”.

Nota-se que a forma de acompanhamento e mensuração da qualidade da educação está condicionada aos ditames de organismos internacionais, com propostas neoliberais, condicionam a distribuição de recursos e inserção econômica de países emergentes à efetivação de políticas de formação educacional, acompanhando os padrões das avaliações internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).¹⁶

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto

¹⁶ O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e a Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional) – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Fonte: academia.qedu.org.br.

não é avaliação e sim uma mensuração simples. [...] Ressaltamos que não se trata de negar o direto e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritária e impositiva de sua implementação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 117).

Suscita o questionamento sobre os reais aprendizados dos alunos frente às avaliações nacionais, assim como o documento que conduz a Reforma do Ensino Médio, por exemplo. Surge no intuito de facilitar a escolha das disciplinas que atendam a tais exigências internacionais e ao fornecimento de mão de obra pouco qualificada ao mercado de trabalho e prima pela produção e eficiência do ensino, com o viés mercadológico transmutado de indicativos de qualidade na educação¹⁷. “Conforme a Declaração sobre Educação para Todos, de Jontien, aprendizagem significa o provimento de conhecimentos e habilidades úteis e sua eficácia é medida por provas de avaliação externa” (Libâneo, 2018, p. 61). Assim, é complexo afirmar uma educação crítica e consciente para a formação humana, nos moldes dos princípios que discorrem sobre competição e eficiência e resultados quantificados por exames padronizados em todo o país.

As habilidades, conteúdos e competências propostas pela BNCC privilegiam a mensuração das disciplinas Língua Portuguesa e as operações matemáticas, em detrimento dos demais conteúdos. Tais diretrizes direcionam não apenas os currículos estaduais e municipais, mas todas as concepções e princípios que orientam as práticas educativas nas escolas, inclusive as formações dos/as professores/as, com o Parecer CNE/CP n. 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que normatiza as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação.

As medidas de contingências do governo Temer afetam diretamente nas políticas públicas para os sujeitos das camadas populares menos favorecidas, demonstrando um governo com orientação neoliberal. Promove o direcionamento das reformas e programas, para outros fins, os quais não estavam propostos no governo original, deposto pelo afastamento da presidente Dilma Rousseff.

Até o final do mandato, Temer sofreu grande rejeição por parte dos brasileiros, envolvido em denúncias de corrupção, longe de atingir os anseios da população nacional que almejava por mudanças no governo pós- Impeachment. Enquanto isso, os partidos de direita

¹⁷ Um dos principais objetivos destacados pela UNESCO é o de “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2001, p. 9).

conservadora estabeleciam-se no senado, na câmara e no congresso

[...] 57 dos 513 deputados eleitos em 2014 tiveram suas campanhas financiadas pelo agronegócio, outros 55 estavam ligados à polícia, e 82 deputados eram representantes de igrejas, formando uma significativa bancada evangélica. No mesmo pleito, deputados defensores de causas sociais caíram de 83 para 46 (Guerra; Chaia, 2021, p. 306).

Nesse contexto, mediante uma quantidade considerável de representantes da direita ultraconservadora, Jair Bolsonaro foi o deputado mais votado no Rio, abrindo caminho para que, em 2018, pleiteasse a presidência da república, focando nas pautas de segmento religioso, discurso em favor da conservação da família tradicional, contra a corrupção e bandeira do antipetismo.

O governo de Bolsonaro representou um período de atrasos e perdas irreparáveis, nesse âmbito, para uma parte representativa dos brasileiros. As tragédias foram anunciadas¹⁸ antes como uma epidemia, depois confirmado a partir do decreto da Organização Mundial da Saúde no dia 13 de março, sobre o alto grau de contaminação e letalidade do Coronavírus.

Mesmo diante desse Decreto, o governo demonstrou descaso nos primeiros casos de Covid-19 no Brasil, minimizando os efeitos devastadores do vírus, em vários aspectos, entre eles, a desqualificação das medidas necessárias para a contenção do vírus, com indicação de medicações sem comprovação médica, falsas informações transmitidas por meio digital transmitidas pelo conhecido “gabinete do ódio”¹⁹, naturalização da morte, atraso na aquisição de vacinas.

É difícil estabelecer com precisão a dimensão e o alcance dessas estruturas, já que os disparos ocorrem em grupos fechados e de forma privada. Ainda assim, é possível identificar seu sentido geral, com relatos que em um primeiro pk; desenvolvido conjuntamente pelo projeto Eleições sem Fake e pelo Monitor do Debate Político no Meio Digital, que analisou 2.108 áudios que circularam entre os dias 24 e 28 de março, em 522 grupos públicos de Whatsapp, com a participação de mais de 18 mil usuários ativos, comprovando a enorme circulação de fake News²⁰. (Calil, 2021, p. 41)

¹⁸ Dados referentes a partir de 17 de outubro de 2020, data de fechamento da Semana Epidemiológica 42, a 33ª semana de vigência da pandemia no Brasil, considerando-se a data de registro do primeiro caso (25/2). Até então, levando-se em consideração apenas os dados oficiais, o Brasil é o sexto país com maior número de mortes por milhão de habitantes com 721 óbitos por milhão.

¹⁹ Gabinete do ódio, era o “termo referente a grupos que, sob as ordens do Palácio do Planalto, espalharia fake news e afirmações agressivas contra adversários do atual governo”. Congresso em foco, 29.08.2022. Documento do stf explica como funciona o “gabinete do ódio”. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/documento-do-stf-explica-como-funciona-o-gabinete-do-odio/>. Acesso em: 01 out 2023.

²⁰ Fake News – termo utilizado para veiculação de notícias falsas.

Ao longo de seu mandato, Jair Bolsonaro seguiu uma lógica populista, adotada em suas campanhas para presidente em 2018, fazendo uso das redes sociais para disseminação de seus programas e ideais. Na visão de Lempert e Silverstein (2012), a construção da imagem de político na mídia “uma estética da hipérbole e extravagância de características, em que os atributos pessoais positivos e negativos são retratados e experimentados em alvoroço e, às vezes, com um tom quase caricatural” (Lempert; Silverstein, 2012, p. 8). E com a chegada de novas versões midiáticas, renovaram-se as possibilidades de atingir as grandes massas da população. No caso do governo em questão, os recursos foram utilizados para transmitir um conteúdo informativo do interesse da presidência, o que autores denominaram “populismo digital”²¹. As consequências do governo para as pautas da diversidade já puderam ser mensuradas nos primeiros anos de mandato, de forma que:

[...] verificou-se a desconstrução dos instrumentos de gestão das políticas com atenção à diversidade, construída com as populações do campo, populações negras, povos indígenas e LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers...). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que agregava todas as pautas dos sujeitos supramencionados foi extinta e substituída por uma Secretaria de Modalidades Especiais (SEMESP), comprometendo definitivamente a continuidade daquelas políticas. Assim, o princípio da educação como direito subjetivo, o paradigma da diversidade e o reconhecimento das ciências humanas e sociais vão sendo eliminados progressivamente das políticas de educação e pesquisa. Foi o caso do fim do PIBID Diversidade e, recentemente, do lançamento do Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) excluindo as ciências humanas e sociais (Arroyo, 2020, p. 415).

As ações implementadas durante os Governos Temer e Bolsonaro ocasionaram uma tentativa de desmonte da educação, em especial as políticas públicas que faziam alusão às causas populares, à diversidade. Tempos de incerteza, medo, violência e atentados à democracia, preestabelecida com o resultado das ações dos planos de governo dos presidentes em questão, via Ministério da Educação, retiram direitos e conquistas oriundos de lutas históricas na educação nacional em geral.

No que tange à Educação do campo nacional, houve um retrocesso inestimável, contribuiu para manter a política de precarização da rede pública, favorecendo as instituições privadas. Quanto às políticas estaduais e municipais, seguiram os mesmos ditames na linha

²¹ Cesarino (2019) usa o termo para denominar o uso sistematizado de padrões de mensagens digitais para favorecer candidatos políticos. “criar uma fronteira amigo-inimigo; fortalecer o carisma do candidato e traçar paralelos entre ele e seus seguidores; manter a audiência mobilizada através de mensagens alarmistas. Dossiê Viscardi Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (59.2): 1134-1157, mai./ago. 2020. Conspiratórias; canibalizar o oponente e desqualificar fontes de conhecimento padrão como a mídia e a academia.”

nacional. Entendemos que existe toda uma ideologia que engendra os investimentos, programas, projetos e políticas que trabalham na perspectiva da qualidade de educação defendida pelos governos e o estado, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública.

A premissa que querem nos fazer acreditar é que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado e, assim, naturalizar a presença das empresas privadas nas instâncias públicas educacionais. A dinâmica inferida direciona-se para apontar as falhas das instâncias Públicas em diversos setores, para promover a presença da lógica do mercado. Na educação observamos a presença cada vez mais forte das intuições de nível superior privada e as empresas que prestam consultoria educacional para os municípios, em diversas vertentes, preparando material, realizando formações continuadas de professores. No seu âmago, a educação vira um produto, uma mercadoria disponível para ser comercializada.

2.3 Escola do Campo em busca das vozes silenciadas nos diálogos com os coletivos e nas relações com os saberes

Neste tópico, explicamos o que estamos chamando de humanização, implica necessariamente em tomada de consciência da realidade e do agir consciente sobre a realidade objetivada. Em seguida, definimos o termo escola acompanhando Larrosa (2021, p.10-11):

Escola do grego *skholé*, literalmente “tempo livre”, traduzido para o latim como *otium*, “ócio”. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo.

A escola é um espaço-tempo permeado por práticas sociais que se voltam para a formação, estudo e ensino. Para o autor, a transmissão educativa deve ser pensada “não como uma prática que garanta a conservação do passado ou fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir” (Larrosa, 2001, p. 285). Indagamos, então: como a escola tem construído suas práticas para uma tomada de consciência da realidade em que está inserida? Que abertura as instituições educacionais estão promovendo para o porvir, na fabricação de um novo futuro? Aspiramos, assim como o autor, que a escola e toda a conjuntura que a alicerça e a condiciona compreenda as dimensões necessárias às transformações da sociedade, educação e, conseqüentemente, a sua própria dimensionalidade.

A propósito, Brandão (2006, p.12) relembra que a escola surge quando “entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola”. É importante destacar nas palavras do autor, que a escola se dá com a ideia de compartilhar em um espaço instituído pela pedagogia a partir das categorias saber-ensinar-saber o conhecimento. Para tanto, a escola ocupa a função de educar os cidadãos.

Para além do contexto histórico de sua criação, é importante compreender as discussões sobre o papel da escola na contemporaneidade. Bem como necessário compreender a importância da formação integral humana, de forma a prover o futuro e o porvir, para atuar de forma crítica, consciente na sociedade, nos modos de produção de vida, nos diferentes espaços.

Na medida em que aprofundamos esse papel, resgatamos a Constituição, em seu artigo 205, ao corroborar que “a educação é dever do Estado e da família”, para ressaltar que a educação deve ser feita em parceria com a família e a sociedade como todo, visto que a escola sozinha não será capaz de cumprir com a complexidade que permeia a formação humanizadora, não obstante esteja ciente desse papel e de seus limites na construção de uma sociedade. Caldart (2008, p. 80) afirma:

Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela contasse na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo, enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade *capitalista* atual.

É preciso reconhecer em cada sujeito envolvido nos processos sociais sua função e acreditar que a escola é resultante do pensamento e ações da sociedade vigente. Até que ponto podemos pensar que as instituições servem à sociedade? Pensando desse modo, a instituição escola será capaz de interferir e lutar por transformações e mudanças no ensino? Lutar por um espaço de formação mais humanizador e plural, de forma a atender as especificidades de cada um? São questões que precisam ser refletidas e aprofundadas por todos, sobre esses espaços educativos formais.

Arroyo (2002, p.74) define a relação entre escola e sociedade como um processo que precisa ser revisto, e quando remete à expressão “grade curricular”, remete à necessidade de refletir sobre qual é, atualmente, o papel da escola na engrenagem social que vem aprisionando os sujeitos sociais que a compõem, em um processo que conduz à alienação de forma a “quem

está atrás das grades tem pouco a pesquisar e refletir, a não ser como delas sair”. Corroboramos com os ditos do autor, no sentido de que a escola deve libertar, abrir janelas de oportunidades para pensar a realidade que a circunda, a partir de uma formação crítica, tornando-se capaz de questionar os processos de dominação e alienação, viabilizando a criação de contextos de compreensão da vida como um todo.

Larrosa (2021, p.19) afirma que a escola tem sido vista como um dispositivo “normatizador, colonizador e alienante”, à medida que tende a representar a ordem social de um estado-nação, na tentativa de domesticá-la. Nesse sentido, faz-se necessário pensar a escola como espaço autônomo, coletivo e democrático. A participação coletiva na visão do espaço escolar, para Formosinho (2009), pode ser um processo de transformação na escola para todos, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente. A luta por políticas públicas que melhorem as condições das comunidades, a diminuição das desigualdades sociais, participação coletiva, a gestão democrática nas escolas, podem ser caminhos que conduzam a uma escola aberta para o porvir.

Dando continuidade a essa discussão, propomos retomar o documento final da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Brasil/MEC, 2004, p. 162), ocorrida em Luziânia, estado de Goiás, no ano de 1998, a qual delibera uma escola ideal para o campo brasileiro, seria a “escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida”.

As Diretrizes Operacionais corroboram com uma proposta de escola que prima pela identidade do campo, com as representações dos sujeitos que a elas pertencem, ao afirmar que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (Brasil, CNE/CEB 1/2002, p. 37), reforçando o respeito às especificidades das diferentes realidades locais e pluralidade de saberes.

Caldart (1997, 2000, 2015) endossa a discussão defendendo a escola vinculada à realidade do campo, ampliando a reflexão para a exclusão e discriminação sofrida pela população do campo e sua cultura local. Para a autora, a escola do campo é mais espaço escolar, pois atende os sujeitos concretos, todos os trabalhadores do campo e à especificidade do trabalho camponês familiar, associado ou cooperativo. Além disso, deve atentar para o modo de ser das comunidades camponesas, produção de vida e as diversidades que as constituem.

Compreendemos assim, que a escola é um elemento relacionado indissociavelmente com a vida social dos sujeitos do campo, mais que não é o único espaço educativo da

comunidade, de modo que na Educação do Campo oportunizamos vivenciar várias educações, conforme defende Brandão (2002):

Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (Brandão, 2002, p. 7).

No seu âmago, as relações sociais que ocorrem em diversos espaços são educativas, e são esses sujeitos, nas relações com os coletivos, que constroem a Educação e a escola do campo. Se for assim, todos os saberes são validados e se articulam em comunidade.

Reverendo essas explicações, é oportuno destacar que se mostra um grande desafio pensar a escola do campo frente às longas lutas pelo direito à educação pública de qualidade, dever do estado, garantida em lei a todos os cidadãos. Levando em consideração que essa gama da população brasileira foi subalternizada, usamos aqui a referência de subalterno definida por Spivak (2010) como sendo aqueles cujas vozes não ecoavam, “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 7). É um processo de disputa de direitos, existe historicamente a negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual. Para Sousa (2010), trata-se de um mecanismo mais duradouro de dominações étnica/racial, pela negação do que diz respeito às formas de conhecimento.

A população camponesa arrisca reescrever sua história, tentando superar a condição de silenciados, em lutas frequentes em parceria com os movimentos sociais, em prol de políticas públicas que expressem as necessidades específicas dessa gama da população, através de lutas constantes para o reconhecimento da sua dinâmica social, cultural e educativa dos presentes nas comunidades em que as escolas campesinas estão inseridas. Para Freire (2015), a ação pela educação realmente libertadora é expulsar a sombra da opressão pela conscientização, respeitando as pessoas.

Para compreender os processos educacionais que permeiam as escolas do campo, faz-se necessário ir ao encontro dessa comunidade e dessa escola, pois acreditamos na necessidade de reconhecer as singularidades de cada local, suas crenças, tradições e práticas educativas. Assim, consideramos a escola como parte de um conjunto que pertence à comunidade, e para tanto deve entender o seu meio e refleti-lo em suas práticas. Para Molina e Freitas (2011, p. 17),

As principais questões que devem ser transformadas para que as escolas do campo atuem de acordo com os princípios do Movimento referem-se a: formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/ aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos.

Entender que a escola é parte da comunidade é passo importante para que esta se torne palco de construções coletivas. Assim, abrir espaço para a formação reflexiva, para construção de saberes de forma coletiva no interior da escola. A intenção é que a promoção de momentos formativos encaminhe um pensar sobre as estratégias articuladoras e críticas, para atendimento às reais necessidades da comunidade escolar. Mas até que ponto essas mudanças levam às transformações necessárias à comunidade aprendente, na perspectiva emancipatória?

Esperamos ampliar a discussão sobre os encaminhamentos direcionados a uma Pedagogia da diferença (Boakari, 2015), onde a coexistência e a colaboração em diferentes grupos possam existir e as diferenças culturais possam ser amenizadas. Sinalizamos, ainda, a necessidade de reavivar a participação escolar em todo o processo de ensino, onde escola e comunidade se articulem e se aponham, em busca de uma melhoria no ensino. É a instituição de ensino que deve ser uma das impulsionadoras das mudanças nas formações, levando em consideração a comunidade, esse movimento é que leva às mudanças nas instituições de ensino.

Acreditamos que o/a homem/ mulher, como ser histórico e social, transformam sua realidade através da educação. Interagindo com o mundo, o/a homem/mulher antepõem o que desejam, encontram formas de suprir as necessidades, resolvendo as situações problemáticas, interiorizam e aprendem com esses meios. Vale ressaltar que a educação, historicamente, vem sendo silenciada pelas classes dominantes e por todas as ideologias que a circundam.

A busca está em compreender a relação de tomada de consciência da realidade, em que a educação como prática social versa sobre um homem que produz realidades e as transformam. Mas que condições vêm sendo dadas ao/a homem/mulher para que se apropriem da educação na sociedade moderna, tendo em vista o papel que exerce na construção dessa sociedade.

Para dar continuidade a essa discussão, pontuamos a afirmativa de Beck (2018), que retrata as mudanças no mundo na perspectiva de refletir sobre a desestabilização de alguns conceitos ora arraigados. A intenção do autor é chamar atenção para as velhas certezas, as quais estão desaparecendo, e para os contornos positivos e negativos dos riscos que corremos.

Sabemos que um dos pressupostos da educação é civilizar os indivíduos, reforçamos então, o seu papel em questionar os motivos que, em geral, movem as suas ações, para

repensarmos os efeitos danosos que tais mudanças podem promover no meio a que pertencem e nas próprias relações sociais que compartilham.

Para Beck (2018) é importante “Compreender essa metamorfose do mundo é necessário explorar os novos começos, focalizar o que está emergindo a partir do velho e buscar apreender estruturas e normas futuras na confusão do presente” (Beck, 2018, p. 11). Vale ressaltar outro aspecto que reverbera sobre a temática: somos regidos pelo capitalismo, as inovações industriais, as tecnologias e as mídias digitais em geral, o reflexo de tais processos são percebidos no aumento dos bens de consumo na sociedade e suas consequências.

Bauman (2008) traz uma discussão sobre a sociedade do consumo, do fetichismo promovido pela mercadoria. Surge, então, o consumismo nesse processo, a tendência em possuir não apenas o que precisa para viver, mas consumir torna-se a necessidade proposital de existência. E isso é fenômeno, reflete o espírito contemporâneo, sendo um produto da cultura tecnocrática alienante, independente da classe social. Os meios de comunicação reforçam significativamente esse comportamento. Validam-se através do reconhecimento nos espaços de sociabilidade. Indivíduos carentes por reconhecimento, ascensão nas redes sociais. Pessoas remodelando-se para serem vistas, notadas em uma rede de aparência, camuflando o medo da rejeição e da exclusão social.

Essa exposição descrita pelo autor citado nos provoca a pensar sobre o tipo de leitura que devemos fazer sobre o mundo: uma verdadeira exposição de corpos e mentes nas redes sociais e nos demais espaços, para serem apreciados como mercadoria, as pessoas são estimuladas a consumir e se consomem psicologicamente para fazer parte desse ciclo vicioso constantemente.

Tais condutas fazem parte dos comportamentos, atualmente em voga, inserem-se nesse campo de forças, restando-nos propor mais um questionamento: que consequências essa cultura consumista pode trazer ao contexto educacional da educação do campo?

Um dos principais pontos que enfatizamos trata-se das grandes avalanches de produtos com pouca durabilidade que, em seguida, terá como fim o lixo, causando desequilíbrio e danos ambientais globais. Outra preocupação é que esses direcionamentos nos apontam reverberações que sinalizam perdas de identidades, à medida que os estilos, modos de ser e estar nos tempos/espacos estão sendo copiosamente replicados, em busca pela aceitação de um estilo de vida, muitas vezes, diferente da sua realidade. Tudo validado e mediado pelo mercado de consumo. Paralelo a isso, percebemos as comunidades perdendo as suas subjetividades.

Discorreremos, ainda, sobre o modo de alienação promovido pela indústria cultural, os processos ideológicos que reproduzem as condições de opressão de uma sociedade. O conceito

de indústria cultural/serialização e padronização da cultura, através desse entendimento dos produtos culturais, a indústria cultural anula toda a individualidade e qualquer ideia de resistência por parte da audiência (Adorno, 2000).

A cultura de massa resultante da indústria cultural trata a cultura como mercadoria, servindo como recurso de reprodução de ideologias alienantes para o povo, tendo em vista seu grande poder de repercussão nos meios de comunicação de massa, que se materializam com a televisão, as mídias sociais, não só nos grandes centros urbanos, mas no campo também.

Em contraposição a essa condição, cabe retomarmos o questionamento sobre: quais as concepções e que princípios pedagógicos do campo da educação favorecem a construção da identidade de uma escola do campo? Os referenciais nacionais por uma educação do campo (Brasil, 2005) apontam seis princípios pedagógicos que fundamentam a identidade da escola do campo: 1) Princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulado a um projeto de emancipação humana, 2) Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; 3) Princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; 4) Princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; 5) Princípio pedagógico da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável; 6) Princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

No seu bojo, as práticas educativas nas escolas do campo devem acolher a diversidade, priorizando a valorização e o resgate das identidades e dos saberes nas comunidades dos povos do campo, das águas e das florestas. É dentro desse processo educativo, que educandos e educadores compreendem a importância de sua participação nos coletivos de luta, nas organizações sociais e nos movimentos do campo, para o desenvolvimento dos projetos de vida voltados para educação e desenvolvimento sustentável. Assim,

Uma primeira condição para construirmos esta escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo. (Santos *et al.*, 2020, p. 76)

No Dossiê educação do Campo: documentos de 1998-2018 (Santos *et al.*, 2020) fazem um resgate das concepções e princípios da educação do campo, a ressaltam que faz como proposição de existência da modalidade de educação voltada para os (as) camponeses (as), está na formação humana. Ao longo do texto, percebemos as matizes presentes nos documentos oficiais pela educação do campo, de forma a conduzir um processo reflexivo sobre a humanização e a desumanização que lhes foram impostas como a desterritorialização, exproprialização de suas terras, trabalho, vida, culturas, identidades.

Nessa mesma linha de pensamento, Caldart (2010) cita Molina e Freitas (2011) que desafiavam dimensões para garantir as escolas situadas no meio rural que adotem a concepção de escolas do campo, apontando que as mudanças devem girar em torno de alguns aspectos, tais como:

1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de trazer a comunidade ao redor da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos, quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, ao invés do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo também a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (Molina; Freitas, 2011, p. 25-26).

Esses são grandes desafios a serem superados na educação do campo caminhar junto com o coletivo, trabalhar a gestão democrática, valorizando os saberes e a cultura dos territórios, de forma a compreender os processos educacionais que permeiam as escolas do campo, em um contexto que versa sobre a “[...] diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; que são, na realidade, formadores do ser humano e da própria sociedade” (Arroyo, 2011, p.13).

Os desafios impostos às escolas do campo e os (as) professores (as) requer integrar-se à lógica camponesa de conceber o trabalho no campo, em uma perspectiva multidimensional, nas diferentes dimensões de produções de vida. O cenário educativo, portanto, ultrapassa os muros da escola, perpassa pelas concepções que giram em torno da economia, política e cultura de um povo. Assim, dizemos que, decididamente, influenciam a ótica de construção de políticas educacionais que refletem diretamente no cerne das escolas urbanas e do campo.



CAPÍTULO III

— — — — — |

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS EM ESCOLAS
DO CAMPO: ENTRE PRINCÍPIOS,
PRÁTICAS E SABERES

— — — — — |



CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM ESCOLAS DO CAMPO: ENTRE PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E SABERES

A ideia tradicional de formação tem duas faces: formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo do que é ‘ser humano’ que foi fixado e assegurado antemão. Minha proposta seria pensar a formação sem ter uma ideia ‘prescrita’ de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização (Larrosa, 2003, p. 12).

O ensino na educação básica vem sofrendo constantes mudanças no decorrer dos tempos. São inúmeras as exigências do mundo globalizado e a escola, por sua vez, deve estar atenta para as novas demandas oriundas das mudanças sociais, as quais perpassam os aspectos políticos, econômicos e culturais que se entrelaçam e movem a engrenagem social. Atender a todas essas exigências sociais, não cabe, portanto, uma visão uniforme de massificação de ensino, baseada em currículos e práticas voltados a paradigmas tradicionais do ensino.

Nessa perspectiva, podemos argumentar que a formação deve assumir uma postura com uma visão integradora entre escola e família, resgatando o envolvimento e a responsabilidade de cada uma dessas instituições no ensino e na educação. Uma visão do ensino que prime pelos saberes dos alunos e dos (as) professores (as) de forma global, dando ênfase para a autonomia e para o pensar crítico, reforçando as novas demandas educativas as quais atendam as perspectivas propostas pelas carências sociais.

É como nos diz Sacristán (1998), substituir a lógica da homogeneidade pelos discursos, desde sua configuração, da lógica da diversidade. Para esse autor, a lógica dos métodos e expressões didáticas favorece a determinados grupos com conjunturas familiares parecidas com as da escola somente consolidam as capacidades, as atitudes e as pautas de conduta já induzidas em seu ambiente. Assim, faz-se necessário pensar em um modelo formativo que atenda as especificidades das escolas camponesas, é um desafio à parte. Acreditamos que conhecer a comunidade escolar, em especial a forma como os professores delineiam as práticas pedagógicas, pode contribuir para ampliar as discussões em torno das propostas formativas nas escolas do Campo.

Como bem coloca Larrosa (2003), o propósito é pensar uma formação continuada sem uma ideia prescrita, pois acreditamos ser na urgência da escola, nas problemáticas cotidianas que os professores pensam suas práticas e seus saberes.

3.1 Formação continuada de professores/as: entre concepções, princípios e práticas

A formação de professores se constitui em um processo de profissionalização que, em princípio, envolve reflexões permanentes sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador, enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. Tendo em vista essa demanda, é importante ressaltar a importância do corpo docente, mostrar-se preparado para enfrentar as dilemáticas da profissão docente, de forma a refletir sobre estratégias de ensino.

Discorrendo sobre o conceito de formação, encontramos produções de diversos autores que endossam a discussão sobre a importância da temática. Iniciamos discorrendo o pensamento de García (1999) sobre o que vem a ser formação, declara que pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer e saber ser. Para Nóvoa (1992), formação está relacionada com o desenvolvimento pessoal e profissional. No entendimento de Pacheco e Flores (1999, p. 45), tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Conforme García (1999), os tipos de formação podem ser a heteroformação – formação organizada por especialistas; autoformação – o indivíduo é responsável por sua formação e a interformação – os professores estão em fase de conhecimento, apoio privilegiado no trabalho.

Nessa perspectiva, García (1999) distingue, ainda, quatro fases no aprender a ensinar: a primeira, compreende a Fase do pré-treino, que corresponde às experiências prévias do indivíduo, antes mesmo de ser professor. A segunda fase corresponde à formação inicial, fornecedora de conhecimento pedagógico – didáticos em que se realiza a sua prática, a fase de iniciação que corresponde aos primeiros anos seguintes à formação, momento em que prevalecem diversas formas de aprendizagem de “sobrevivência”, na prática, é a fase de formação permanente como forma de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. Essas

fases também são citadas por Pacheco e Flores (1999) que exclui somente o período chamado de pre-treino ou pre-formação.

A formação inicial de professor/a, entendida como agente de desenvolvimento profissional corresponde ao período em que o/a futuro/a professor/a passa numa instituição de formação a fim de adquirir conhecimentos e a desenvolver competências profissionais alinhadas à realidade das escolas. Durante muito tempo as formações iniciais foram consideradas distantes da prática, as instituições voltavam-se para formação de técnico, sua função é adquirir uma variedade de técnicas para realizar o seu trabalho. Pautava-se no paradigma tradicional em um modelo artesanal de formação (Pimenta, 2012). O professor seria um reprodutor de técnicas e de conteúdos independente de qual contexto existisse.

No decorrer da atuação docente, entendemos que o trabalho do/a professor/a necessita dar conta da complexidade, cada vez maior, do ser humano moderno e, por isso, as práticas educativas devem atender aos novos paradigmas que levam à produção do conhecimento, buscando formar um sujeito crítico, capaz de reconhecer a realidade e refletir sobre ela.

Faz-se necessário, portanto, um processo permanente voltado ao desenvolvimento profissional, de forma a integrar-se a sua prática pedagógica, ao exercício docente, articulando teoria e prática. Marin (1995, p. 105) destaca alguns termos utilizados nas instâncias administrativas, “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada”, adotamos nesta pesquisa, a nomenclatura formação continuada.

Nesse sentido, discorreremos sobre as noções conceituais sobre a dimensão de Formação continuada. Formosinho (2009) considera que a formação continuada pode ser compreendida como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes à função docente. García (1999, p. 193) define o seu entendimento sobre formação continuada da seguinte forma: “deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular”. Silva (2013, p. 19) a define como “toda ação permanente, de caráter educativo e pedagógico que possibilita aos professores uma formação (re)construída cotidianamente no espaço escolar junto aos seus alunos e aos seus pares. Desse modo, a formação continuada de professores passa a ser caracterizada como espaço de estudo, desenvolvimento profissional e aprimoramento do trabalho docente. Nóvoa (1992) acredita que “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos

professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (1992, p. 29).

Percebemos na visualização compreensiva desses conceitos que discorrem a partir de diferentes nomenclaturas, mas todos consideram a formação como um rico momento de aprendizagem docente. De modo que, adotamos, nesta pesquisa, assim como Marcelo García (1999), o conceito de formação continuada de professores (as) enquanto desenvolvimento e continuidade como profissional do Ensino entre aspectos que integram a realidade educacional, um contexto complexo que envolve políticas públicas, condições de trabalho, escola e o próprio currículo escolar que são reflexos da sociedade. Levando em consideração todos esses aspectos, salientamos que essas formações ressaltam momentos que conduzam o docente à reflexão na rotina do seu trabalho.

A formação continuada refere-se a uma formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, *lato ou strito senso*, presenciais ou a distância, é direito do(a) professor(a) e dever do Estado, assim como inferem vários dispositivos legais. As discussões sobre a temática ampliaram-se a partir da I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo (PUC/1980), nessa ocasião, instituíram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e, em 1983, instituíram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Em 1990, foi constituída a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE²²).

Legalmente, podemos destacar como referência a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional n. 9394/96, atualizada no ano de 2013, pela Lei n. 12.796, de 4 de abril, a qual dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Faz referência à formação continuada em seu Art. 62 A, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, **no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013, s/p, grifo nosso).

Sobre a atualização da legislação, frisamos a abertura dada pela lei, para as formações continuadas realizadas na escola e as formações em serviço. Não é uma discussão recente, segundo Mendes (2008), a Formação Continuada em Serviço teve início em estudos no Reino

²² Informações retiradas do site da ANPED. Disponível em <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>.

Unido em meados de 1970, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de solucionar os problemas presentes na formação de professores, desenvolvendo-a mais colaborativamente entre eles, a fim de responder às necessidades definidas pela escola de modo a elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Outro Marco legal importante para a formação continuada, ocorre com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de n. 13. 005, de 25 de junho de 2014, destaca aspectos gerais da Educação básica nacional, entre outros provimentos, aborda a formação continuada do magistério como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visa à abertura de novos horizontes na atuação profissional. No plano da formação tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político das práticas pedagógicas na escola. (Brasil, 2001). Essa ideia é reforçada por Canario e Marin (2000) ao pressuporem que o saber fazer docente deve partir de sua prática docente.

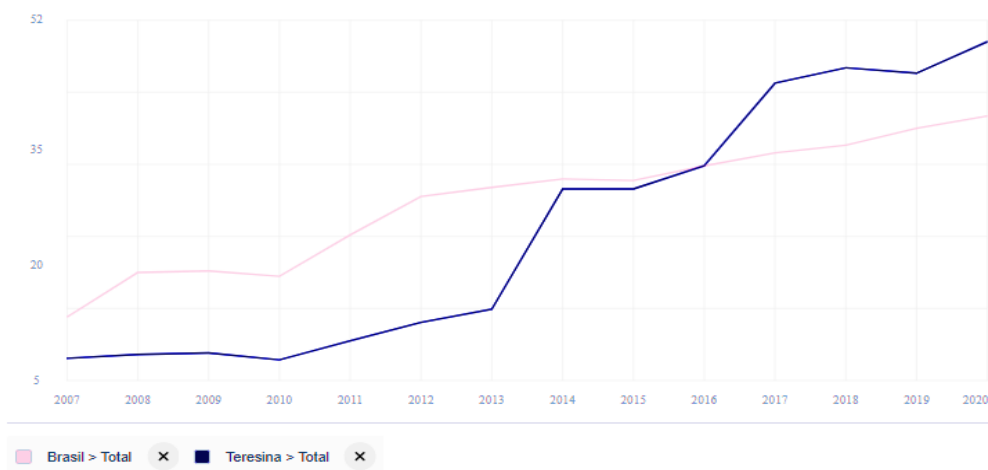
No referido plano, ressaltamos os objetivos relacionados à Meta 16, que visa garantir a formação da metade dos/as professores/as da Educação básica, formados em nível de pós-graduação, além de garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Ressaltamos, ainda, que os objetivos devem ser cumpridos até o ano de 2024. Como estratégias a ser cumprida até o final do plano, destacam-se:

- 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- 16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
- 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

- 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
- 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (Brasil, PNE,2014, s/p)

Segundo informações colhidas no Observatório do PNE²³, tem como resultado parcial no ano de 2020, professores da Educação básica com Pós -graduação, chegou a 49,6% do total, e no que tange à formação continuada, considerado no plano como aperfeiçoamento profissional, somente 39,5 % (cerca de 865.008 professores/as) estavam participando de formações em suas áreas de atuação. Se compararmos os dados referentes ao início do plano, é possível observar que a variação dos números não teve grandes alterações, visto que no ano de 2014, tínhamos 52,6% de um total de professores/as da educação básica com pós-graduação, e 31,3% (682.752 professores/as) de professores/as frequentando formações continuadas em suas áreas, em todo país (INEP/MEC/DEED/ Censo escolar).

Gráfico 01 - Porcentagem de professores da Educação Básica com Formação Continuada



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (2020)

O gráfico possibilita observarmos o aumento significativo de professores em formação continuada no ano de 2013 em nível municipal, em que somente 14,3% (1.355 mil professores/as) participavam da formação continuada. Em 2014, o número de participantes

²³ Dados retirados do site Observatório do PNE, corresponde a Meta 16. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores?tab=goals>. Acesso em: 10 out. 2023.

chegou a 30% (2.722 professores/as) participaram das formações e em 2020, obtiveram essa formação cerca de 49, 2 % (4.418 professores/as) em processo de formação continuada no município.

Vale ressaltar que no PNE (2014), somente a Meta de número 8, faz referência à educação do campo, isso mostra que essa parte importante da educação precisa de um olhar mais direcionado, mais cuidadoso com a ampliação de políticas públicas específicas. Assim discorre o documento a esse respeito:

Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, 11 (onze) anos de estudo, no último ano, para as **populações do campo**, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014, grifo nosso).

As políticas estaduais e municipais seguem a mesma política de negligenciamento, colocando a educação do campo junto com outras modalidades educativas, em suas metas e estratégias. No Plano Estadual de Educação (PEE), Lei 6.733 de 17 de dezembro de 2015, ressaltamos a meta de número 2, a qual aborda o ensino fundamental de 9 anos e a garantia de 95% dos alunos concludentes da faixa etária de 9 a 14 anos, até a vigência do PEE. Vejamos as estratégias direcionadas à educação do campo:

Estratégia 2.8 Construir com as comunidades escolares propostas pedagógicas e calendário escolar contemplando a realidade das populações do campo, indígena, e quilombola, superando a fragmentação do currículo e respeitando e acolhendo as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem essas modalidades de educação básica. 2.9 Garantir às escolas do campo organização flexível na formação de turmas obedecendo as quantidades mínimas de alunos fixadas pelo sistema de ensino, estabelecendo efetivamente os serviços de acompanhamento e coordenação pedagógica. 2.10 Instituir nas redes estaduais e municipais de educação calendário letivo diferenciado, respeitando os períodos de plantio/colheita e fatores climáticos, geográficos religiosos e culturais que dialoguem com o modo de vida das populações do campo, indígenas e comunidades quilombolas (Piauí, 2015, p. 03).

O PEE (2015) é um importante instrumento que orienta sobre gestão, cuja particularidade implica integrar objetivos e metas do plano nacional, referendando a realidade território do estado, adequando as suas particularidades. É possível afirmar que as metas e estratégias gerais para o ensino fundamental estão em conformidade com o documento

nacional, garantindo o mínimo possível às populações das escolas situadas no campo, no que tange à adequação das propostas pedagógicas, ao calendário e à formação de turmas.

Em âmbito municipal, temos em observância o Plano Municipal de Educação de Teresina (PME/2015-2025, grifo nosso), destacamos a estratégia de n. 2.6, que aborda o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas **“que combinem, de maneira articulada, organização do tempo e das atividades didáticas** entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação, em especial da educação de jovens e adultos, **das escolas do campo** e das comunidades indígenas e quilombolas”, além da estratégia 2.14, que fala sobre adequação do calendário escolar, em conformidade com as Diretrizes operacionais da educação do campo. Em termos gerais, atestam a existência de certa fragilidade de metas, ações, estratégias, de práticas democrático-participativas voltadas para a elaboração coletiva e, especialmente, que acolhem as concepções e princípios da educação do campo.

A partir do PNE (2014) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação básica (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica em todo o território nacional. Considera a parte diversificada do currículo e propõe adequação das propostas às realidades locais, com intenção de possibilitar a adequação às diversas realidades brasileiras, frente a determinações que visam a avaliação uniforme, através de um único programa nacional de avaliação, como disposto no Art. 16: “Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano, a partir da sua publicação” (Brasil, 2017, p. 17).

Outro aspecto que deve ser observado, consta no Art. 17, é sobre a valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) imprime uma completa subordinação das políticas educacionais à BNCC, pois articula a padronização a partir do currículo para formação de professores.

As políticas públicas oriundas das reformas, como reflexo da bandeira do Movimento de uma Educação para todos, formalizam-se em um ideário político de disputa, com o mínimo de debate de cunho democrático, após o ano de 2016 houve um estabelecimento dos governos conservadores no país, definindo um cenário de estabilização e retrocessos para novas políticas, programas e ações do governo federal que ocasionaram ruptura e retrocessos nas políticas

educacionais para educação do campo. No PNE (2014), somente a Meta de número 8 faz referência à Educação do Campo.

Ainda nesse período, foram encaminhados ao Conselho Pleno (CP), a Resolução CNE/CP²⁴ de n. 02/2019 e o Parecer CNE/CP n. 14/2020²⁵, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Questionamos os avanços trazidos ao campo da formação, tendo em vista o teor de padronização sugerido ao trabalho docente, à medida que dispõe de princípios e competências para serem desenvolvidos na formação continuada de professores/as. Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, MEC, 2018b).

Contrários a esse pensamento, consideramos que a formação continuada deve aproximar o professor aos dilemas cotidianos, que na prática são diversos, dependendo da singularidade da modalidade de ensino em que atua, de forma a entender todos os processos que permeiam os processos educativos pertinentes às escolas do campo e das cidades, a carreira docente, a profissionalização e a valorização docente. Entendemos com isso, que o campo da educação, como qualquer outro espaço de atuação profissional, requer reflexão constante sobre a prática tendo em vista a dinamicidade que o circunda. Diante desse panorama, indagamos como os programas de formação continuada propostos pelos estados e municípios, darão conta em atender as especificidades dos territórios, nas práticas pedagógicas dos professores?

Gatti (2008) descreve vários tipos de formação continuada, destacando cursos estruturados e formalizados oferecidos ao professor após a graduação ou após seu ingresso no exercício da docência. Nesse sentido, destaca:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão,

²⁴ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

²⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em: 05 jan. 2023.

discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

Nesses destaques, conforme a autora, são várias as formas que podem ser consideradas como formação continuada. Temos esse mesmo entendimento, é nessa perspectiva que investigamos as formações continuadas realizadas pelos professores da rede municipal de Teresina.

Cabe ressaltar que as agências responsáveis por esses processos formativos devem registrar ou assinalar nos programas/propostas de formação continuada, a autonomia dos professores para seguir e decidir nas escolhas conforme suas necessidades formativas, para melhor ensinar aos alunos, fortalecer sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional docente, para que os professores ressignifiquem as suas práticas pedagógicas, considerando a necessidade de articulação dos saberes construídos na formação universitária com os saberes dos cotidianos escolares da atuação profissional.

No cerne das discussões sobre formação, colocamos em realce os modelos que orientam as formações de professores e professoras. Na visão de García (1999), discorremos os modelos: a) Orientação acadêmica: voltados aos saberes e concepção que priorizam a formação do especialista em uma determinada área e domínio de conteúdo; b) Orientação tecnológica: formação na competência técnica, nas destrezas e estratégias necessárias para ensinar; c) Orientação personalista: consiste em promover o desenvolvimento pessoal e valorizar o caráter pessoal do ensino; d) Orientação social-reconstrucionista: estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao ensino e ao currículo; e) Orientação prática, considerado pelo autor,

O modelo de aprendizagem associado a essa orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação pela experiência e pela observação de mestres considerados 'bons professores', durante um período prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (García, 1999, p. 39).

Discorremos, ainda, em torno de modelos que versam sobre as posições hegemônicas no campo da formação, os quais encontram respaldo no processo de globalização, em que a figura do mercado está no centro das tomadas de decisões das políticas públicas governamentais do Estado.

O modelo mais difundido das formações de professores embasa-se na racionalidade técnica, tida por Donald Schön (1983) como a atividade profissional que se pauta em soluções instrumentais ou técnica dos problemas. “De acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente ponha em prática as regras científicas ou pedagógicas. Durante a prática, os professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicas e ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2011, p. 20). No âmago do pensamento da racionalidade técnica, a realidade social é linear, de forma a ser atendida com concepções, teorias, técnicas e princípios preestabelecidas.

Ainda na visão do autor, existem modelos baseados na racionalidade prática, o modelo defende a experiência e aprendizagem no processo, na prática. Schön (1983, p. 68) discorre que “alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único”. Dessa forma, os problemas da urgência da prática, seriam resolvidos a partir da reflexão na ação.

Outro modelo de formação, no contexto educacional, se pauta na racionalidade crítica. Para Diniz-Pereira (2011, p. 25-26), a educação vista a partir desse modelo:

É historicamente localizar- ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão de futuro que tipo nós esperamos construir – uma *atividade social* com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual- *Intrinsecamente política*, afetando as escolhas de vida daqueles que envolvidos no processo e, finalmente, *problemática*.

Esse último modelo descrito visa problematizar aspectos da educação e da formação de professores abrangendo questões estruturais, problematizando-as, pesquisando e compreendendo as relações sociais que envolvem o ensino, os saberes e os sujeitos sociais que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos alguns modelos de formação decorrentes dessas racionalidades (Quadro 08).

Quadro 08 - Modelos de Formação

Modelos de Formação baseados nas racionalidades		Foco
Racionalidade Técnica	Modelo de treinamento de habilidades comportamentais	Treino de habilidades específicas
	Modelo acadêmico tradicional	Aquisição de conteúdo disciplinar/científico
	Modelo de transmissão	Transmissão de conteúdos científico/pedagógico ignorando as habilidades das práticas
Racionalidade Prática	Modelo humanístico	Os professores definem os conhecimentos que devem ter maior conhecimento

Racionalidade Crítica	Modelo de ensino como ofício	Análise da situação imediata e as tentativas e erros da solução para aquisição do conhecimento
	Modelo orientado pela pesquisa	Análise e reflexão da prática a partir das soluções de problemas da prática na sala de aula
	Modelo sociorreconstrucionista	Ensino-aprendizagem veículo para igualdade, humanidade e justiça social
	Modelo emancipatório ou transgressivo	Educação como ativismo político, favorece os coletivos
	Modelo ecológico crítico	Pesquisa-ação como meio facilitador do processo de transformação social

Fonte: Adaptação da autora conforme Diniz-Pereira (2007, 2011, 2020)

São vários os aspectos que podemos ressaltar nas propostas de formação descritas no Quadro 08, as preocupações voltam-se para a prática, partindo do modelo do professor como prático reflexivo, postulando a ideia da necessidade da reflexão crítica. Para tanto, é oportuno diferenciar as dimensões que engendram o fazer docente, considerando as intencionalidades das práticas.

Franco (2012) refere-se à prática educativa que objetiva os processos educativos formais e informais, os quais podem ocorrer em diferentes espaços-tempo. Enquanto a prática pedagógica gira em torno das práticas sociais, da intencionalidade dos processos educativos de uma determina comunidade social escolar, podendo ser exercida para além dos muros da escola, e, por fim, temos a prática docente, a qual está vinculada à efetivação do projeto pedagógico da escola, realizada pelo/a professor/a. Todas as práticas se encontram articuladas, engajadas com os projetos da escola, da comunidade/sociedade. No entanto, a prática que almejamos é aquela capaz de inferir e transformar a realidade, denominada por Freire (2000, p. 38) de práxis, definida por “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da condição opressão-oprimidos”

Assim consideradas, as formações continuadas devem analisar o contexto social e as realidades das escolas onde estão inseridos seus participantes, para proporcionar uma visão crítica sobre suas práticas e suas intencionalidades nas instituições de ensino, em prol de mudanças significativas para melhoria das produções de vida das pessoas e das comunidades.

Giroux (1997), ao retratar o professor como um crítico reflexivo, define-o como sendo um profissional que se preocupa não apenas com sua sala de aula, mas com os contextos sociais nos quais estão inseridos. Para Pacheco e Flores (1999), concebem a aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional, importante para o desenvolvimento de atividades em uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo.

Assim, concordamos com Imbernón (2010, p. 15), ao defender que a formação deva ultrapassar o próprio ensino que predomine “[...] somente atualização científica, pedagógica e

didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...]”, ampliando os horizontes para a construção de saberes do contexto que cercam a docência, considerando o envolvimento das concepções do professor, bem como suas visões de mundo e no que ele acredita enquanto profissional da educação. De modo que o professor precisa desenvolver estratégias pedagógicas proporcionando ao aluno momentos de reflexão, mas para tanto, no dizer de Alarcão (2011), essa criticidade desenvolve-se através de práticas dialógicas e no confronto de ideias, de ouvir o outro e si mesmo, no intuito de se autocriticar.

No centro dessa discussão, o professor é visto como um ser ativo que planeja, aplica o planejado, reflete acerca de sucessos e insucessos e, a partir disso, remodela sua prática. Nessa linha de pensamento, resgatamos as ideias de Freire (1996), ao destacar que é, na formação permanente dos professores, um dos momentos primordiais é o pensar crítico sobre a prática. Com essa perspectiva, a formação continuada precisa vislumbrar um profissional autônomo, capaz de repensar estratégias de ensino, mobilizar e (re)construir saberes.

Acerca desse aspecto, concordamos com Nóvoa (1992), ao abordar que uma das dilemáticas da formação do professor é, justamente, promover a reflexão docente, tornando-se protagonista da implementação das políticas educacionais, e que, durante sua prática, possa aprimorar saberes docentes. Essa ideia é reforçada por Giroux (1997) ao pontuar as discussões sobre o processo reflexivo. Dentro de sua abordagem, o professor é considerado como intelectual transformador. Para tanto, infere sobre a capacidade do sujeito em analisar sua própria realidade social e cultural, desenvolvendo possibilidades de transformação dentro de uma conjuntura social.

A sistematização proposta por Diniz-Pereira (2011), sobre os modelos de formação continuada, vem fomentando o ideário de desenvolvimento profissional brasileiro ao longo dos anos. Percebe-se um campo de disputa que ainda permeia os processos condutores da formação dos/das docentes. Diante disso, questionamos, até que ponto os programas de formação continuada fomentam os professores para atuarem com autonomia, consciência reflexiva da sua prática para os saberes das áreas de conhecimentos específicos, integrada às redes escolares da educação básica e, não apenas na visão do conhecimento acadêmico, abstrato distante das realidades existentes no Brasil?

A verdade é que a preocupação da educação e dos processos de ensino deve estar para além de formar cognitivamente ou ter como meta os resultados de provas, financiamentos

correlacionados aos resultados do IDEB²⁶. Precisamos de uma educação que fomente a consciência social a formar para uma cidadania participativa, conscientes, na direção da superação de iniquidades, das dificuldades da vida que estamos tendo, na manutenção da vida no planeta (Gatti, 2000). Segundo informações disponíveis no site do Ministério da Educação, a partir da ideia de educação como uma perspectiva internacional, foi criado em 2006, um movimento chamado Todos pela educação:

Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Para isso, desenvolvemos ações visando ampliar o senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação, produzimos conhecimento com o objetivo de apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público e articulamos junto aos principais atores para efetivar as medidas que podem impactar os rumos da Educação. Além disso, monitoramos a crítica e, continuamente, os indicadores e as políticas educacionais do País (Gatti, 2021, p. 3).

Dessa forma, a educação de qualidade almejada pelo movimento traduz-se a partir de indicadores para comparar o sistema educacional brasileiro com os de outros países, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)-*Programme for International Student Assessment*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O fato é que o campo educacional se encontra frente a um dilema social, marcado pelos interesses do mercado na formação da força de trabalho e nas possibilidades mercadológicas geradas pela esfera educacional no país. É importante salientar que esses modelos de formação estão sendo cada vez mais reforçados pelas políticas neoliberais, apoiados por órgãos e instituições internacionais que norteiam o financiamento e programas de formação nos países pelo mundo e, assim, gerar um controle sobre os caminhos que formarão as gerações futuras do país. Controlam-se as ações sobre a educação e desenvolvimento do país, traçam-se diretrizes, metas, currículos e programas formativos de professores para atingir esse fim. Tais reflexões e questionamentos visam situar o campo educacional em meio ao conflito social da atualidade, marcado pelos interesses do mercado na formação da força de trabalho e nas possibilidades de negócios no ramo educacional.

²⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (<https://www.gov.br/inep/pt-br>), e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>.

Reforçamos a ideia de que os programas formativos estão interligados a outros propositivos de outras instâncias sociais. Diante disso, é importante pensar na formação continuada de professores que ofereça oportunidades de reflexão sobre as dinâmicas que circundam a sociedade como um todo e as conjunturas políticas, econômicas e culturais que permeiam as concepções de educação e formação de professores. O/a professor/a precisa problematizar as relações de poder, os propósitos e os meios que orientam o seu trabalho. Acreditamos que a racionalidade crítica oportunize formações que dimensionam essa visão de realidade que circundam todos esses processos.

Defendemos um movimento pedagógico a partir de uma reflexão com o coletivo, nessa assertiva é necessário desvelar novos horizontes educativos, em prol de uma melhor compreensão sobre os aspectos teóricos e a realidade impressa na prática, assim serão revelados novos saberes na construção da docência, dialogando democraticamente com a comunidade escolar. Acreditamos em um modelo que dialogue com a realidade e a prática educativa nas escolas do campo. Considerando esse aspecto, pontuamos, assim como outros autores, a exemplo de Pérez Gómez (1995) e Contreras (2002), que os modelos de formação continuada discorrem que o formato da racionalidade técnica na formação e na prática docente promove a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação.

Nessa vertente discursiva, citamos Freire (1996) que destaca que a prática pedagógica deve ser dialógica e que auxilie na construção do conhecimento. Que seja vista como um processo dinâmico entre professor e aluno, em prol de uma leitura crítica da realidade. Pensando assim, devemos sublinhar, ainda, que a formação precisa propor uma perspectiva crítico-reflexiva, em que os docentes possam ter “[...] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participativa [...]” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Todos esses aspectos relacionados ao desenvolvimento e à formação, reconhecendo que os professores possuem saberes que são mobilizados e que são capazes de produzir suas próprias conclusões e encaminhamentos para suas práticas dentro da escola, juntamente às evidências de que a reflexão docente é, também, fator importante para o professor. Como se observa, esse aspecto envolve o pensar coletivo, a formação que busca a mudança permanente junto às instituições escolares e ao próprio professor.

Para Zeichner (1993), os docentes não devem ficar acomodados com a realidade das escolas, devem refletir sobre elas, não apenas buscando meios para superação de problemáticas ditadas por outras pessoas, sendo apenas “agentes de terceiros”. Alerta que não é qualquer reflexão que vai construir novas deliberações e melhorias profissionais, esse pensar crítico do professor deve proporcionar uma ampliação de olhar sobre seu fazer docente, sendo capaz de

perceber onde deve melhorar, e o que deve ser feito para reformular aspectos de sua prática que merecem ser revistos e redirecionados.

A discussão sobre essa questão trata sobre a necessidade da participação coletiva da escola para que, assim, possam realizar suas deliberações e pensar de forma integrada o que almejam para seu processo educativo e, principalmente, como desejam ensinar seus alunos. O aporte teórico que sustenta o viés da instituição escolar com ideia de coletivo, partilhamento e reflexão de práticas inspira-se em Nóvoa (1992), dentre outros. Para esse autor, é primordial a transformação da “experiência coletiva em conhecimento profissional”, com alinhamento nas formações. Tendo em vista que na escola encontramos de forma latente as reais necessidades dos professores e alunos.

Nesse sentido, caberá às secretarias de educação municipais e estaduais a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas de formação continuada que contemplem as diversas realidades existentes em suas regiões. De forma a promover situações que sobrelevem os/as professores/as a exercitarem reflexões sobre prática pedagógica, para implementação de novas estratégias de ensino. É válido enfatizar que o professor precisa pensar a sua prática, ter consciência do porquê realiza determinadas ações, renovação e aplicabilidade de ações docentes, articulando novas formas de ensino fomentados por uma base enriquecida de saberes.

3.2 Por uma formação continuada que atenda a urgência da prática pedagógica fundada na pluralidade de saberes nas Escolas do Campo

A sociedade recebe influências que foram geradas em concepções historicamente construídas em torno da economia, política, cultura de um povo, refletindo na ótica de construção de políticas educacionais. Tais extensões refletem diretamente no contexto educacional, em uma ordem mais direta, nas escolas e nos projetos/propostas educativas.

A estrutura colonialista valeu-se de estratégias de invisibilizar as origens das populações que, esquecidas ao longo do processo de historização, foram e marginalizadas pelo pensamento eurocêntrico, mesmo que de forma indireta. O que podemos considerar como pensamento ocidental eurocentrado, na visão de Quijano (2010), volta-se aos fundamentos do colonialismo, da colonialidade e da modernidade, ocasionou uma expansão da classificação social das pessoas, o que para o autor é radicalização das relações de poder.

Os lugares/posições foram determinados para diferenciar as pessoas na sociedade. Trata-se de ações dentro de uma leitura sociológica e política, para manutenção da elite

colonial. É importante problematizar como foram construídas tais classificações, para compreendermos os fundamentos que orientam as relações de poder, que permeiam o conhecimento humano, os saberes acadêmicos e os saberes populares das comunidades.

Neste intuito, entendemos que é necessário estudar como o/a homem/mulher do campo vem construindo os seus saberes, e de que forma as práticas educativas exercidas nas escolas têm considerado o lugar de fala dos sujeitos sociais nas ações pedagógicas docentes. “Onde e em que processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade? Esta pergunta vem sendo feita nas escolas do campo pelas educadoras e educadores” (Arroyo, 2001, p. 7).

Especificamente, parto desse questionamento que envolve a formação dos professores na escola. A pretensão é analisar a construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores em processo coletivo, suas partilhas na própria instituição de ensino, na comunidade a que pertence.

Acreditamos que o saber é partilhado (Barth, 1993, p. 64). Assim, consideramos as práticas formativas desenvolvidas de maneira coletiva entre os/as professores/as e demais componentes da comunidade escolar, a construção da dialogicidade, entre os pares, oportuniza discussões e reflexões que possibilitam a construção de saberes, de forma a reconhecer a existência de “uma rede de interconexões, onde cada pessoa cria sua rede, associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma ideia. Os pontos de referência não são os mesmos”.

Recorremos a Tardif (2014), que colabora com o pensamento de Barth (1993) ao dialogar sobre os saberes que, às vezes, retrata que há poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Desse modo, constroem formas de compreensão e manifestação de seus saberes, articulados aos processos das práticas, em um arcabouço de saberes, mobilizado e construído frente às situações específicas a que são expostos no seu cotidiano, na pragmaticidade dos saberes e fazeres.

Ainda na tentativa de conceituar o saber, colocamos em relevo o que está organizado de acordo com as relações intrapessoais dos sujeitos, ao que denominam de “confrontação interpessoal”, quando resume: “a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que constroem, controlam, validam, partilham esse saber)”, conforme salienta Charlot (2000, p. 61). Os saberes são construídos e mobilizados a partir das relações pessoais e interpessoais e compartilhamentos com o coletivo.

Gauthier *et al* (2013) apontam sobre a existência de concepções para o saber, a

subjetividade, a representação intelectual do sujeito, o juízo verdadeiro. O juízo verdadeiro sobre os fatos é argumentação, partir dessas concepções aponta aspectos que justifiquem as razões de sua validação dos saberes, “argumentações que permitam fundamentar o preferível, o aceitável e o razoável, nas tomadas de decisões”. Nessa intenção, Tardif (2014, p. 20) discorre sobre a racionalidade presente nas realizações das atividades docentes, na mobilização e construção dos saberes. A apropriação dos saberes emerge de pontos de vista, ângulos e campos disciplinares, lugares de elaboração e perspectivas teóricas. Revela-se através de uma polissemia de sentidos definidos por essas três concepções. Para esses autores, devemos ser capazes de justificar racionalmente “o porquê” e “o para quê” realizamos a epistemologia da prática.

Na visão de Gauthier e outros teóricos, os saberes docentes devem ser considerados no trabalho docente e em sua formação, essas relações são importantes para compreensão de que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (Tardif, 2011, p. 11).

Os saberes docentes estão interligados a situações que envolvem o trabalho docente, junto com outras pessoas, como os pais, os alunos, os gestores, outros sujeitos que envolvem o coletivo da comunidade. E assim, podemos questionar, de onde vêm esses saberes? Como são construídos e mobilizados pelos docentes? Qual a sua natureza? Para tanto, recorremos a Tardif (2011), que demonstra, de forma resumida, os saberes e suas diversas fontes, conforme expostos no quadro a seguir:

Quadro 09 - Fonte dos saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização de profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2011, p. 63).

Diante do exposto no Quadro 09, comporta refletir sobre a natureza dos saberes docentes e como são incorporados às práticas pedagógicas dos/as professores/as, pois mesmo ciente que os juízos de valores e sua racionalidade são construídos de forma subjetiva, depende também da história de vida de cada um, validamos a presença da dimensão social de sua construção e mobilização, ocorre a partir da presença do outro, no trabalho e nas formações entre pares.

Existem diversas classificações ou tipologias sobre os saberes docentes, podemos apontar as pesquisas de Selma Pimenta (2012) sobre formação de professores, em que destaca os “saberes da docência”, temos os **Saberes da experiência**- estão relacionados com o exercício da docência, com o aluno em sala de aula, saberes produzidos pelos docentes no dia a dia na escola; **Saberes do conhecimento** - estágio do conhecimento para classificar a informação como primeiro passo para o conhecimento; em seguida, é chegado o momento de análise das informações para que, no último estágio, possamos usufruir de maneira inteligente e consciente das informações para conscientização e progresso humano; e os **Saberes pedagógicos** - são os saberes que viabilizam os saberes pedagógicos e didáticos.

Na classificação de Gauthier *et al* (2013) tem-se: **Saberes experienciais** - representam a própria experiência docente e que, ao longo do tempo, acabam transformando-se em hábito; **Saberes curriculares** - são referentes aos programas de ensino e aprendizagem, **Saberes disciplinares**- a matéria a ser ensinada; **Saberes das ciências da educação** – referem-se à organização escolar, às aprendizagens, às orientações sociais, políticas, históricas e filosóficas das práticas educativas, **Saberes da tradição pedagógica** - ligados às concepções de ordem metodológica, relacionados à maneira de ensinar em sala de aula, saberes da ação pedagógica, os quais validam os saberes da experiência.

Nóvoa (1992) faz referência aos saberes experienciais, além de Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitude). Tardif (2014, p. 36) classifica em **Saberes da formação profissional**, são ciências da educação (saberes científicos) e os saberes pedagógicos (que conduzem a prática educativa); **Saberes disciplinares**, selecionados pelas instituições universitárias; **Saberes curriculares**, reflexos da categorização das instituições escolares; e **Saberes experienciais**, momento da construção e da mobilização de saberes, de acordo com suas atribuições práticas e do seu meio. Percebemos que as categorias utilizadas por Tardif são abrangentes, extensivas, diante disso, as classificações que trataremos nesse escrito, se formam a partir da tipologia desse autor.

Ao pensarmos sobre os saberes, é válido ressaltar o dizer de Masetto (2003), dedicando-se à melhoria da educação superior, ressalta a importância do aprimoramento para o

ensino na docência universitária e aponta a necessidade de discutir a competência pedagógica, levando em conta a nova situação vivida pela universidade na sociedade. Para exercer a docência em nível superior não precisa apenas ter domínio em sua área ou saberes disciplinares, mas, também, ter competência pedagógica. Além disso, o professor deve saber lidar com as possibilidades do tratamento das informações da sociedade globalizada e ainda, preocupar-se com a carreira profissional, nunca estamos completos e a formação desse profissional também deve ser permanente.

Em se tratando de formação continuada, García (1999) destaca que permeia um contexto complexo que envolve as políticas públicas, condições de trabalho, escola e o próprio currículo escolar que são reflexos de uma sociedade em constante mudanças. Levando em consideração todos estes aspectos que envolvem as formações, ressaltamos diálogos necessários que conduzam o docente à reflexão sobre seu desenvolvimento profissional, sua prática pedagógica e rotina do seu trabalho.

Pacheco e Flores (1999) fomentam a aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e o desenvolvimento profissional de atividades para uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo.

No bojo dessa discussão, revalidamos a necessidade de pensar e repensar a formação inicial que promova a construção e a mobilização de saberes que atendam às necessidades do fazer e do trabalho profissional docente. Segundo Pimenta (2012), entende tratar-se de importante momento de unidade entre teoria e prática, tornando-se práxis, mesmo ciente de que a transformação da realidade requer uma reflexão crítica complexa da realidade circundante. A escola, por sua vez, deve atender a todas essas exigências sociais, não cabendo, portanto, uma visão uniforme de massificação de ensino, baseados em currículos e práticas voltados para paradigmas tradicionais do ensino.

No dizer de Sacristán (1998), substituir a conexão da homogeneidade pelos matizes, desde sua configuração, pela lógica da diversidade. Para o autor, a dialética dos métodos e expressões didáticas favorecem a determinados grupos com conjunturas familiares parecidas com as da escola só consolidam as capacidades, as atitudes e as pautas de conduta já induzidas em seu ambiente.

Nessa perspectiva, concordamos com o autor ao defender que a função educativa da escola é utilizar conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status, para o verdadeiro sentido das influências de socialização pelas novas gerações (Sacristán, 1998). Tendo em vista essa demanda, é importante ressaltar a importância de o corpo docente

estar preparado para enfrentar as dilemáticas da profissão docente, de forma a refletir sobre estratégias de ensino. Pois acreditamos, assim como Freire (1979, p. 15), que “a humanização implica necessariamente em tomada de consciência da realidade e do “agir consciente sobre a realidade objetivada”.

Podemos argumentar que a formação deve assumir uma postura com uma visão mais integradora entre escola, família e sociedade, resgatando o papel social, o envolvimento e a responsabilidade de cada uma dessas instituições no ensino e na educação. Uma visão do ensino que prime pelos saberes dos (as) alunos (as) e dos (as) professores (as) de forma global, dando ênfase para a autonomia e para o pensar crítico, reforçando as novas demandas educativas as quais venham atender as perspectivas propostas pelas demandas sociais.

Entendemos, assim, que o trabalho docente com o ensino necessita dar conta da complexidade cada vez maior do/a homem/mulher moderno/a e, por isso, as práticas educativas necessitam atender aos novos paradigmas que levam à produção do conhecimento, buscando formar um sujeito crítico, capaz de reconhecer a realidade e refletir sobre ela.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 45), tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um “acto” mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

No bojo da discussão, revalidamos a necessidade de pensar e repensar a formação que promova a construção e a mobilização de saberes que atendam as necessidades do futuro profissional do/a professor/a em atuação. Segundo Pimenta (2012), implica importante momento de unidade entre teoria e prática, tornando-se práxis.

A dimensão de formação continuada que este escrito apresenta, discorre não apenas em torno de momentos que consideramos formações continuadas em serviço, mas, como proposta de tese, acreditamos, assim, como ressalta Marcelo García (1999), na concepção de formação continuada realizada na própria escola, visto que compreendemos a escola como lugar onde surgem e se resolvem os dilemas na urgência da prática, mediante as necessidades diárias e suas especificidades presentes na escola do campo. Outrossim, entendemos que a instituição escolar não deve fechar-se para os demais segmentos sociais que a compõem, contrariando essa perspectiva, a escola deve articular-se aos demais sujeitos sociais, instituições e sindicatos e demais membros da comunidade, para partilhamento desses espaços formativos.

Pensando dessa forma, concordamos com Imbernón (2010, p. 15) ao defender que a formação deve ultrapassar o próprio ensino que predomine “[...] somente atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptar para poder conviver com a mudança e a incerteza [...]”, ampliando os horizontes para a construção de saberes que cercam a docência, considerando o envolvimento das concepções do professor, bem como suas visões de mundo e no que ele acredita enquanto profissional da educação.

Assim, o professor precisa desenvolver estratégias pedagógicas proporcionando ao aluno momentos de reflexão, mas, para tanto, no dizer de Alarcão (2011), essa criticidade desenvolvemos através de práticas dialógicas e no confronto de ideias, de ouvir o outro e si mesmo, no intuito de se autocriticar.

Dessa forma, o (a) professor (a) é visto como um ser ativo que planeja, aplica o planejado, reflete acerca de sucessos ou insucessos e, a partir disso, remodela sua prática. Nessa linha de pensamento, resgatamos as ideias de Freire (1996), ao destacar que na formação permanente dos (as) docentes, um dos momentos primordiais é o pensar crítico sobre a prática. Nessa perspectiva, a formação continuada precisa vislumbrar um profissional autônomo, capaz de repensar estratégias de ensino, mobilizar e (re)construir saberes.

A propósito, concordamos com Nóvoa (1992) ao abordar que uma das dilemáticas da formação é, justamente, promover a reflexão crítica, tornando-se protagonista da implementação das políticas educacionais e que, diante da sua prática, possa aprimorar saberes docentes. Essa ideia é reforçada por Giroux (1997) ao pontuar as discussões sobre o processo reflexivo. Dentro de sua abordagem, o professor é considerado como intelectual transformador. Para tanto, infere sobre a capacidade do sujeito em analisar sua própria realidade social e cultural, desenvolvendo possibilidades de transformação dentro de uma conjuntura social.

Sobre essa questão, Freire (1996) destaca que a prática pedagógica deve ser dialógica, e que, ainda, auxilie na construção do conhecimento. Que seja vista como um processo dinâmico entre professor e aluno, em prol de uma leitura crítica da realidade. Nessa linha compreensiva de pensamento, é cabível sublinhar a escola como espaço de discussão e transformações de práticas. Assim, torna-se palco de construção e mobilização de saberes de forma coletiva. Outro autor que defende a escola como palco de pensar a prática é Imbernón (2010), acrescenta que a formação, inclusive, deve ser centrada na escola.

Todos esses aspectos relacionados ao desenvolvimento e à formação reconhecem que os docentes possuem saberes que são mobilizados, e que são capazes de produzir encaminhamentos para suas práticas dentro da escola, porém, evidenciam a reflexão docente

como sendo outro fator importante para a profissão. Como podemos observar, este aspecto envolve o pensar coletivo, a formação que busca a mudança permanente das instituições escolares e do próprio professor.

Dessa forma, promovem situações que sobrelevem a refletir sobre prática pedagógica, para implementar novas estratégias de ensino, esse movimento de análise, renovação e aplicabilidade de ações docentes articula novas formas de ensinar.

O saber pessoal é evolutivo e provisório, “[...] evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros membros da nossa cultura. Com ele ajustamos pouco a pouco nossa compreensão do mundo e de nossa disciplina. O nosso saber é partilhado” (Barth, 2012, p. 66). Neste sentido, podemos afirmar que nos momentos de encontros coletivos com os colegas, são oportunizados diálogos reflexivos entre os professores, o que possibilita a construção de saberes.

Nóvoa (1992) discorre sobre a instituição escolar com ideia de coletivo, partilhamento e reflexão de práticas. Para o autor, é primordial a transformação da “experiência coletiva em conhecimento profissional”, alinhados às formações.

É válido enfatizar que o professor precisa pensar a sua prática, ter consciência do porquê realiza determinadas ações, fomentadas por uma base enriquecida de saberes. Para Zeichner (1993), os (as) docentes (as) não devem estar acomodados com a realidade das escolas, devem refletir sobre elas, não apenas buscando meios para superação de problemáticas ditadas por outras pessoas, sendo apenas “agentes de terceiros”. Mas não é qualquer reflexão que vai construir novas deliberações e melhorias profissionais, esse pensar crítico do professor deve proporcionar uma ampliação de olhar sobre seu fazer docente, sendo capaz de perceber onde requer e comporta melhorar, e o que deve ser feito para reformular aspectos de sua prática que merecem ser revistos ou até implementados.

A discussão sobre essa questão trata-se da necessidade da participação coletiva na escola, para que assim, possam realizar suas deliberações e pensar de forma integrada o que almejam para seu processo educativo e, principalmente, como desejam desenvolver a prática docente.

Reforçamos a ideia do movimento pedagógico a partir de uma reflexão com o coletivo, nessa assertiva é necessário desvelar novos horizontes educativos, em prol de uma melhor compressão sobre os aspectos teóricos e a realidade que são impressas na prática, assim serão revelados novos saberes na construção da docência, dialogando democraticamente com a comunidade escolar. Para tanto, precisamos recorrer à formação mais plural em defesa desse propósito,

[...] encontra justificativa na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (Arroyo, 2012, p. 363).

Dessa forma, existe a necessidade latente de reconhecer a pluralidades de saberes presentes na cultura de diferentes grupos sociais, é fundamental para fortalecimento do processo de conscientização de sua existência. O que defendemos é que a sociedade brasileira constata as diferentes identidades do seu povo, superando a visão colonial que tem se perpetuado ao longo da história, recheados de discursos de classificação e hierarquização do poder do capitalismo.

Destacamos, entretanto, a opção da tomada de decisão sobre as medidas possíveis desejadas para ajudar ou combater o monopólio do pensamento ocidental e das formas com que este se traduz na construção do conhecimento. Comporta, nesse caso, pensar uma educação para além do homem-objeto e a formação do ser humano em sua história.

Superar a condição de ser objeto e a negação da política imperial de identidade. A negação da geopolítica do conhecimento ocidental é aprender a desaprender (Mignolo, 2008), em um processo de desobediência epistêmica. Ao contrariar as normas ditadas pelo capitalismo patriarcal, os subalternizados têm oportunidades de colocar-se e dar voz e ouvir a voz nas suas angústias e anseios.

Para Sousa (2000, p. 5), o colonialismo regeu seu poder em âmbitos bem maiores, “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu a muitas formas de saber próprias dos povos de nações colonizadas relegando muitos outros saberes” [...]. Cabe explicitar que epistemologia é a que defende noções do que vem a ser conhecimento válido. Levando em consideração que ocorre nas práticas sociais diversas que o conhecimento se funda, o autor defende que “devemos reconhecer a pluralidade de conhecimento e a diversidade epistemológica” (Sousa, 2010, p. 5).

E como preservar as epistemologias presentes no campo? Nesse entendimento, resgatamos a educação do/no campo como um direito de ser/estar do camponês em construir novos saberes, mobilizar e preservar os que já fazem parte da tradição cultural. O mundo pode ser global, mas é o local que sustenta tudo. O local interage com o global a fim de ser realimentado para nutrir as realidades locais cotidianas com o novo-velho, o novo que se

fundamenta naquele que era e continua sendo, porque seus significados ainda são julgados relevantes (Boakari, 2015).

O Campo hoje se volta para uma educação que prime pela vida em harmonia com a natureza. Ultrapassando os espaços de contradições, de exclusão e negação de direitos, traduzidos na lógica camponesa com a diversificação da cultura, produção de alimentos saudáveis e preservação da terra, um pensar em viver melhor para o planeta, uma consciência ecológica. Recorremos, para explicar essa coexistência no planeta, à “ecologia de saberes” de Santos (2007, p. 154), como um “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”.

A Educação do Campo, portanto, retrata e valoriza todos os saberes dos camponeses, dos sujeitos sociais, articulados com a realidade de forma crítica. É nessa perspectiva que salientamos que a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, deve respeitar a diversidade e os saberes dos sujeitos sociais nos processos de interação e transformação do campo.

Encaminhamos essas discussões para compreender que a educação camponesa, hoje, prima pelas produções de vida. Ultrapassando os espaços de contradições promovidos por anos de exclusão e negação de direitos das pessoas do campo, traduzidos pela lógica camponesa, como a diversificação da cultura, produção de alimentos saudáveis e preservação da terra. Um pensamento que reverbera em um viver melhor no planeta, em um prisma de consciência ecológica.

Pensando dessa forma, concordamos que a formação continuada deve ultrapassar o ensino no que predomine conhecimentos técnicos e científicos, voltando-se para olhar um contexto mais amplo, permeado dos sistemas de relações presentes nas comunidades que as escolas estão inseridas.

A necessidade de reconhecer a pluralidades de saberes presentes na cultura de diferentes grupos sociais é fundamental para fortalecer o processo de conscientização de sua existência. A busca pela preservação das identidades dos povos é uma constante na sociedade brasileira. O campo de força rege a superação da visão colonial que vem se perpetuando ao longo da história brasileira, recheada de discursos de classificação e hierarquização do poder capitalista vigente.

O entendimento trazido, retoma a discussão sobre a forma com que as identidades vêm sendo criadas ao longo da trajetória histórica. Acreditamos que para compreender a dinâmica que torna o homem um objeto coisificado, é importante entender o percurso da invasão cultural

a que fomos sujeitados na colonização e, ainda, somos invadidos diariamente, por pensamentos e lógicas externas. Essa proposta gera a alienação e seres fáceis de manipular. Só o conhecimento pode conceber a cosmovisão necessária para compreender as dimensões das manifestações culturais que se processam no tempo/espaço de cada território.

Ao longo dos tempos, a população campesina tenta reescrever sua história, em um processo de luta e resistência para superar a condição de silenciados, em parceria com instituições que apoiam a causa e movimentos sociais, em prol de políticas públicas que imprimam as necessidades específicas dessa gama da população. E são os embates constantes que vêm garantindo o reconhecimento das suas dinâmicas sociais, culturais e educativas nas comunidades em que as escolas campesinas estão inseridas.

Nesse contexto, compreender os processos educacionais que permeiam as escolas do campo, faz-se necessário ir ao encontro dessa comunidade e dessa escola. Acreditamos na necessidade de reconhecer as singularidades de cada local, suas crenças, tradições e práticas educativas. Assim, considerando a escola como parte de um conjunto, que pertence à comunidade e, para tanto, deve entender o seu meio e refleti-lo em sua realidade, afastando a visão urbanocêntrica que resistiu por muito tempo nas instituições do campo.

Entender que a escola é parte da comunidade é passo importante para que esta se torne palco de construções coletivas de toda a comunidade, com a promoção de momentos formativos que encaminhem o reconhecimento de pertença da instituição escolar com seu território e suas especificidades; pensar estratégias articuladoras e críticas para atendimento das reais necessidades da comunidade escolar, são essenciais para manutenção da cultura local, notadamente, seus saberes. Com essa concepção, ressaltamos que a ação desarticulada de todas essas pontuações citadas não garante a práxis consciente e produtora da realidade humana. Pensando nesses aspectos, direcionamos a fala de Caldart (2012, p. 330) que retrata:

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições. Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social.

As políticas de formações continuadas na atualidade devem voltar-se para articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos, de forma a provocar diálogos e discussões, apoiados em epistemologias e metodologias variadas.

As formações atuais que observamos na rede municipal de Teresina têm se fundamentado nas bases teóricas das competências que, de certa forma, predomina um processo de redução do coletivo ao individual. Diante da realidade, podemos nos questionar: Como as propostas de formação atuais podem contribuir com uma mudança de postura na formação de professores/as que trabalham nas escolas do campo? Os/as professores/as apresentam mudanças significativas em suas práticas após a participação nessas formações? Promovem reflexão crítica dos professores? E até que ponto esse pensar/refletir promove mudanças no contexto educacional? Em busca dessas respostas recorreremos a Vázquez (2007, p. 32-33) ao relatar que “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz práxis-como atividade social transformadora-seu objeto; não produz e nem pode produzir-uma teoria da práxis”.

Compreendemos, ainda, o homem como ser histórico e social que transforma sua realidade através de uma relação dialética entre a representação e o conceito das coisas. Interagindo com o seu mundo, o homem antepõe o que deseja, encontra formas de suprir suas necessidades resolvendo suas situações problemáticas, interioriza e aprende com esses processos.

A formação deve estar direcionada ao contexto da prática pedagógica, como defendida por Franco (2012), ao tratá-la como uma organização intencional, para atender a determinada expectativa educacional requerida por dada comunidade social escolar e não escolar. Aqui estamos nos referindo aquela cuja intenção fundamenta-se nas necessidades dos (as) discentes e docentes, nos dilemas presentes em cada escola.

Propondo continuar a discussão sobre as práticas presentes na escola, trago a visão de Freire (1997) sobre a prática educativa como sendo parte de uma reflexão permanente sobre as teorias e as atividades sistematizadas no processo educativo, diante de um entendimento democrático.

Levando em consideração todos esses aspectos, reforço que as formações continuadas devem proporcionar ao docente refletir sobre as teorias que embasam seu trabalho, para uma melhor compreensão/ação sobre as possibilidades e limitações que permeiam a prática pedagógica das escolas do campo. Nesse ínterim, é oportuno acreditar que esse processo é dinâmico, histórico e social, afirmando:

Por isso mesmo que existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico (Freire, 2015, p. 49).

Nesse contexto de discussões, a compreensão é que a formação de professores seja fundamentada numa pedagogia reflexiva, que prime pelos momentos de diálogo entre os pares, acerca dos dilemas comuns da escola e da comunidade. Concordamos com Nóvoa (1992) ao afirmar que é primordial a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional, alinhados às formações. Trata-se de olhar a escola como um espaço latente das reais necessidades da comunidade escolar.

Observamos que as escolas não são referenciadas como espaços de aquisição de conhecimentos, (re) elaboração de saberes e ressignificação da prática pedagógica, razão pela qual consideram relevante investigar como a execução da formação continuada de professores, realizada no chão da escola, contribui com a (re)elaboração de seus saberes. Acreditamos que uma formação continuada, participativa, crítica, em uma perspectiva reflexiva, vislumbre um “[...] um professor reflexivo numa escola reflexiva” (Alarcão, 2011, p. 34), motivando soluções mais condizentes com os desafios apresentados cotidianamente, em cada instituição campesina.

Ao tratarmos de uma formação continuada especificamente para professores/as que atuam nas escolas do campo, a princípio, deve garantir a promoção dos/as professores/as, dos/as estudantes, da comunidade em geral, a transformação da realidade frente à formação humana em uma formação mais plural. Superando a ideia de um protótipo único de formação, o objetivo é formar profissionais como sujeitos políticos conscientes. Cientes, entretanto, da existência de questões condizentes com a própria organização social, permeados pela atuação militante desse profissional frente às demandas de luta, às questões agrárias e à luta pela terra, primando pela valorização dos conhecimentos agroecológicos e pelos fatores pessoais que atravessam a formação dos professores atuantes nas escolas do campo.

Superar a lógica padronizada imposta pela BNC formação e os demais cursos que favorecem a perspectiva neoliberal, tem sido uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais, a disputa ideológica que perpassam os programas de formação inicial e continuada de professores para atuarem nas escolas do campo, visa referenciar seus saberes, valores, concepções de mundo e de educação.

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer

os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos (Arroyo, 2012, p. 361).

É preciso reconhecer a necessidade de compreender as distintas visões que estão em disputa e quais projetos de sociedade são defendidos nos programas educacionais dispostos no país, pois esse aspecto afeta a organização do trabalho nas instituições, os encaminhamentos pedagógicos e a formação de professores. Os desafios impostos à educação do campo ainda são latentes, de modo que existe um longo caminho de luta, de reivindicação e, sobretudo, de organização e mobilização política, nessa conjuntura política atual de reafirmação, em que a educação do campo se encontra.

No que tange à formação continuada de professores/as do campo, Ghedin (2012) apresenta alguns elementos para se pensar, um dos primeiros pontos citado pelo autor diz respeito à **formação de educadores em tempos de crise**, em prol de uma formação sobre processo de formação em sua atuação profissional, revertidos de consciência do papel do educador nesse processo de mudança.

Outro ponto proposto pelo autor, na condução da formação de educadores, diz respeito às **dimensões profissionais como um elemento da identidade do educador do campo**. Ghedin (2012) segue nos colocando em um processo reflexivo sobre as dimensões que circundam a profissionalidade docente.

Para tanto, coloca em relevo princípios basilares que deveriam estar presentes nas orientações e programas de formação, tais como a dimensão epistemológica que orienta o pensar crítico para a práxis. “Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas, a reflexão crítica que se constitui em uma atividade pública e, portanto, política.” Assim, constitui-se um cidadão politicamente comprometido e autônomo (Ghedin, 2012, p. 36).

As outras dimensões tratadas pelo autor como imprescindíveis ao processo de formação do educador, trata da dimensão política e a dimensão ética. A ação do educador é um ato político, em uma perspectiva de formação crítica, capaz de despertar para “descortinar o Mundo”, em um despertar pela liberdade da justiça, da solidariedade e do bem comum. Como dimensão ética do processo de formação e da proporcionalidade do educador articular-se ao princípio da consciência da práxis. Na ética podemos construir a consciência crítica e perceber a dinamicidade das ações no mundo e com o mundo. Com os resultados de ações, encontramos a responsabilidade lúcida, essencial hoje em toda a ação humana, orientada pela ética do respeito consigo e com o outro.

Caldart (2023) dispõe sobre um questionamento importante, a fim de refletir para além dos processos de formação continuada de professores, visando à aprendizagem dos alunos. Questiona: quais são as tarefas educativas básicas da escola frente aos desafios postos para a formação das crianças e jovens na atualidade? Segundo a autora “o foco nas tarefas da escola nos permite pensar diretamente no *quefazer pedagógico cotidiano* do conjunto dos sujeitos que a fazem como pessoas e como coletivos organizados: educadores e educadoras, estudantes, famílias, comunidades” (Caldart, 2023, p. 18).

A autora discorre em seu livro recente, com título, “Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade”, o que considera sete tarefas educativas essenciais ao trabalho da escola, disposta como capítulos do livro, são eles: 1. Acolher o ser humano em formação; 2. Organizar vivências de trabalho socialmente necessário; 3. Exercitar a auto-organização como parte de uma cultura política emancipatória; 4. Desenvolver uma cultura corporal multilateral saudável; 5. Realizar atividades que garantam a apropriação das bases da criação artística na direção de uma “cultura comum”; 6. Organizar um modo de estudar que garanta a apropriação das bases da ciência; e 7. Reconstruir a forma escolar pelo conteúdo das tarefas educativas (Caldart, 2023).

Cada vez mais, tornam-se desafiadores os processos que conduzem a formação no nosso país, levando em consideração os princípios das competências ordenados pela BNCC para formação de professores. Tendo em vista, andar na contramão das concepções de ensino, formação e escola que apreende a Educação do campo. Taffarel e Carvalho (2019, p. 06) tratam do desmonte do Plano Nacional de Educação (PNE) e da política de formação dos profissionais de educação no Brasil que está em curso e deixando um lastro de destruição sem precedentes na história do Brasil e, apresenta elementos para aprofundamento dos estudos e para a Resistência Ativa. Cabe salientar, segundo o Dossiê, elaborado pela ANFOPE, os cuidados com relação à formação continuada dos governos de Lula e Dilma, os vinte e oito²⁷ programas de

²⁷ Programas para formação de professores existentes a partir do governo federal em risco com os governos de extrema direita: 1) PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas; 2) PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; 3) OBEDUC - Programa Observatório da Educação; 4) PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica; 5) Programa Novos Talentos; 6) Universidade Aberta do Brasil (UAB); 7) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; 8) PROINFO Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional; 9) Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; 10) PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola; 11) PIQDTEC – Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 12) Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; 13) Programa Escola Ativa – Educação no Campo; 14) Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo; 15) PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena; 16) Rede UAB de Educação para a Diversidade; 17) LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores; 18) PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial; 19) PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; 20) Pró-Letramento; 21) Rede Nacional

formação inicial e continuada de professores propostos pelo governo federal estão sendo destruídos.

Ainda nessa temática, relembramos a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no Art. 3º, ressalta as competências profissionais indicadas na BNCC- Formação continuada, a qual discorre:

[...] é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020, p. 2).

Nota-se a tentativa de padronização induzida pela BNCC, e engendrada pela BNC formação inicial e BNC Formação continuada para os professores, tenciona a centralidade dos currículos e a preparação em uma perspectiva técnica, ou mesmo a racionalidade prática, de forma a afastar a reflexão crítica da formação inicial e continuada de professores, limitando assim, as práticas e saberes dos/as professores/as e pedagogos/as, conforme as competências gerais da Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, as competências são compostas por três dimensões: conhecimento profissional (a aquisição de saberes que dão significado à prática profissional na escola), prática profissional (aprimoramento do conhecimento pedagógico e do conteúdo), engajamento profissional (o compromisso consigo), desenvolvimento pessoal e profissional (o compromisso com o outro), aprendizagem e desenvolvimento do estudante e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade)²⁸. Ao todo são 10 competências, as quais se desdobram em outras competências (Brasil, 2019, p. 15).

É interessante pensar na pequena abertura disposta no Art. 8º, no referido documento que ressalva as formações continuadas para as modalidades específicas, onde entra a educação do campo, educação especial, indígena, Quilombola, profissional e EJA, devem se organizar

de Formação de Professores; 22) Pró-Licenciatura; 23) Pró-Infantil; 24) Observatório da Educação Escolar Indígena; 25) Programa de Licenciaturas Internacionais; 26) Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA; 27) Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira; 28) Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem (Taffarel; Carvalho, 2019, p. 9-10).

²⁸ Informações retiradas da BNCC.

“atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE)”, além das normativas desse documento. Diniz-Pereira (2021) chama esse processo de nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica no Brasil. É clara a tentativa de uniformização do currículo, o autor alerta, ainda, sobre a necessidade de compreender o retrocesso em uma perspectiva histórica e a ideia do currículo mínimo para formação de professores. Visto que essa noção de competência está associada ao modelo neoliberal.

O documento em sua terceira versão recebeu críticas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Brasil, 2017) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2017), fato que discorre a respeito da insatisfação por parte dos (as) professores (as) e de entidades sindicais, além de manifestações de grupos de extrema direita ligados à Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (Peron, 2016).

Observando esse panorama, inferimos que a temática formação de professores/as é permeada por projetos políticos, ideológicos, econômicos, curriculares e pedagógicos em disputa de espaço e tempo histórica. Almejamos o fortalecimento da luta em defesa de uma educação pública de qualidade real para todos e todas, acolhendo as diversidades e os sujeitos sociais que dela dependem. Para tanto, temos o entendimento que as formações de professores/as devem problematizar as diversas realidades sociais que permeiam o Brasil, de forma autônoma e reflexiva, na justiça, na ética, na solidariedade e na emancipação humana.

Nessa mesma direção, segue a luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, em prol da democracia e de uma sociedade sem exploração do trabalho e da natureza. Salientamos que esses movimentos de luta devem estar articulados com os ideários de Reforma Agrária e agricultura, pesca artesanal, extrativista vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todas/os as/os trabalhadoras/es do nosso País. (FONEC, 2018) ²⁹

²⁹ FONEC. Carta-manifesto 20 anos da educação do campo e do PRONERA. Lula livre! Educação é direito. Não é mercadoria, do dia 15 de junho de 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2022.



CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE
(RE) PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA, NA
CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES
DOCENTES



A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE (RE)PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA, NA CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (Larrosa, 2002, p. 21).

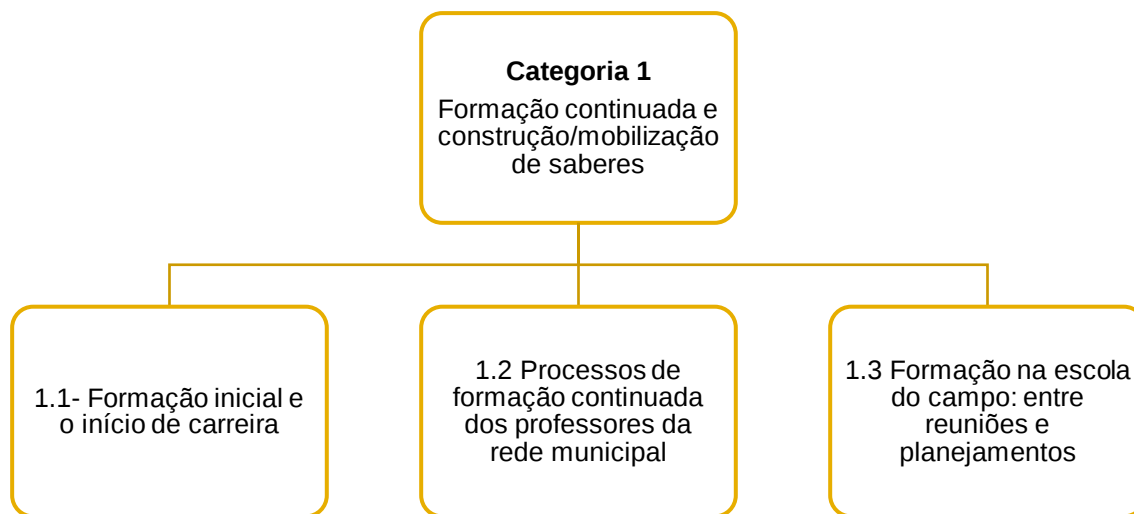
Esse trecho do texto possibilitou-nos ouvir os participantes, os ditos em voz alta, os pensamentos descritos nos gestos, nos sorrisos e nas esquivas traduzidos nas narrativas orais, durante os Ateliês biográficos e escrita nos Diários. O cruzamento de histórias de vida e das experiências foram de extrema importância na produção e análise dos dados sobre os modos de ser e fazer dos professores que estão lotados nas escolas do campo.

Larrosa (2002) fala no poder das palavras, das possibilidades de expressar sentimentos enraizados e adormecidos, momentos que não podem ser esquecidos. Recorremos ao autor para expressar metaforicamente essas significações como experiências³⁰, o que nos toca ao longo da vida e as transformações do modo de ser e pensar do ser humano, em um ato de passagem constante. Retrata que “O que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo” (2004, p. 12).

Para tanto, a tentativa é capturar os momentos marcantes dos participantes através das palavras e resgatar no baú de memórias as experiências educativas que versam sobre as práticas formativas e pedagógicas dos professores participantes. Desse modo, delineamos, a seguir, aspectos da formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa, apreendidos a partir das narrativas.

Tratamos nesse capítulo da Categoria I: **Formação continuada e construção/mobilização de saberes**, descritos através dos indicadores relacionados, frente a análise dos dados:

³⁰ ² Para Larrosa, somos sujeitos da experiência e “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (2004, p. 156).

Figura 11 – Categoria 1 da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, Ateliê biográfico e diários (2022).

A seguir, dialogamos com os professores no contexto das suas produções, no ser e fazer docente.

4.1 Trajetórias formativas: a profissão professor e os saberes em início de carreira

No contato inicial com os colaboradores da pesquisa, nos foi oportunizado conhecer as histórias de vida dos docentes. Traduzimos nosso pensamento na fala de Josso (2004), ao afirmar que as lembranças evocam as “recordações referências” que, para nós, foram retratados nas narrativas, com relatos do que fez e faz sentido para si e esteja implicado com o tema da formação. Começamos por um levantamento do perfil, para em seguida colocar em relevo questões que oportunizaram relatar os motivos da escolha da profissão professor. As falas então retratam:

Eu nunca sonhei em ser professora, nunca imaginei em ser professora. Às vezes, as oportunidades vão passando, você vai abraçando, vai dando certo, aí você vai construir o seu perfil profissional. Como minha bolsa (estágio) venceu no estado, fiquei mesmo sendo professora (Participante Tulipa, Ateliê Biográfico, 2022).

Fazer pedagogia a questão de ingressar no meu curso de licenciatura plena em pedagogia não foi a princípio, uma escolha, e sim o acolhimento de uma sugestão do meu pai que foi um grande conhecedor e influenciador da minha vida. Muito competente, ao orientar e avaliar as ações do cotidiano. Ele não dizia essas palavras, mas eu estava ali atento, olhando e criticando, sugerindo as ações familiares. Então, depois escolhi Supervisão [...] E tinha tudo a ver comigo (Participante Amor Perfeito, Diário, 2022).

Nunca pensei na minha vida que eu fosse ser professora, não estava nos meus planos. É porque quando eu fiz o vestibular em 99 eu fiz para jornalismo. Aí, como eu não passei, eu fui trabalhar no comércio né? Passei uma vida toda trabalhando no comércio. Aí, quando eu tive a oportunidade de trabalhar, em um sindicato na época. Aí eu acordei para a vida. Ou peguei, fiz o vestibular lá na época da Faculdade, e fui cursar Pedagogia, porque era o curso que o meu salário dava para pagar. O que eu queria, turismo e turismo, eu não ia conseguir pagar, então eu fiz Pedagogia (Participante Hibisco, Ateliê Biográfico, 2022).

Eu quis ser professora desde a minha infância por influência da Congregação Religiosa na qual eu estudava e morava próximo. À medida que fui crescendo a vontade de me tornar professora foi aumentando a cada dia quando a superiora e diretora dizia que só entregaria a ESCOLA se fosse em minhas mãos. Eu gostava do ambiente escolar e aquelas palavras me fizeram querer seguir essa profissão. Com 18 anos passei no vestibular na UFPI para a Pedagogia e na UESPI para comunicação Social. Não tinha condições de fazer dois cursos porque tinha que trabalhar no shopping tarde e noite. Então escolhi a Pedagogia porque era o que me daria retorno financeiro mais rápido. Filho de Pobre precisa trabalhar (Participante Orquídea, Ateliê Biográfico, 2022).

As falas das participantes nos revelam alguns aspectos que merecem ser destacados. Começamos pela escolha da graduação a ser seguida, Pedagogia não era, na verdade, a primeira opção da maioria das participantes. Sobre esse aspecto não é difícil indagar quais aspectos têm maior influência na escolha da maioria dos jovens no momento da escolha da profissão. São vários fatores internos e externos que têm ligação direta com essas escolhas, segundo as pesquisas de Gatti *et al.* (2008, 2009).

Os cursos de licenciatura, no geral, têm tido uma diminuição na procura nos últimos anos. No geral, essas pesquisas visam discutir o que poderia ser feito para tornar essas profissões mais chamativas, isto é, atraentes. Questões como as condições de trabalho, os baixos salários, falta de políticas públicas para formação docente são aspectos que levam à precarização do trabalho docente, entre outros pontos que envolvem a discussão. São essas algumas das possíveis justificativas para a situação de baixa na escolha da profissão.

No caso, Pedagogia, entre tantas licenciaturas disponíveis, pareceu ser a escolha mais acessível na época para as participantes. As narrativas da Participante Tulipa destacam que “Às vezes, as oportunidades vão passando, você vai abraçando, vai dando certo, aí você vai construir o seu perfil profissional” e da Participante Hibisco quando relata: “fui cursar Pedagogia, porque era o curso que o meu salário dava para pagar”. Os relatos deixam subentendido que as participantes não tiveram muitas opções nas suas escolhas. E mesmo a que teve opção de escolher, decidiu por um curso, tendo como escolha/decisão optar por algo que poderia ser mais seguro e de fácil acesso e retorno financeiro mais imediato, como justifica Orquídea, que não pode fazer dois cursos ao mesmo tempo tendo que optar entre os cursos por conta do trabalho.

O que nos faz inferir tal escolha foi a sua fala final no Diário, destacando: “Então escolhi a Pedagogia porque era o que me daria retorno financeiro mais rápido. Filho de Pobre precisa trabalhar”. É possível compreender, ainda, que as forças que impulsionam as escolhas pessoais e profissionais das participantes, em grande maioria são as que regem as questões de sobrevivência. A condição de subsistência não deixa opção para os indivíduos, sem muitas opções de escolhas, isso é o domínio do capital.

Desse modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2008, p. 27).

Mészáros (2008) declara que para entender uma pessoa individualmente será necessário entender o social, quem é e de onde vem. Pelo que podemos observar, não sendo por amor ou vocação, as escolhas profissionais pautam-se na questão da sobrevivência, logo, a educação está atrelada à mudança de remediar os efeitos da lógica do capital.

Fatos nos remetem à fala de Contreras (1997) ao tratar que o trabalho docente se refere a expectativas sociais que não são fixas, mas socialmente estabelecidas. Deixando o indicativo que o ser professor, atualmente, perpassa a desqualificação desse exercício profissional, o aumento do controle sobre o trabalho e a intensificação das atividades desenvolvidas na escola. No que se refere aos primeiros anos de sua prática pedagógica, pudemos observar as narrativas que resultam nas falas abaixo:

Na minha Prática, eu posso dizer que sempre atuei em turmas de alfabetização. Desde quando entrei como estagiária, meu perfil foi voltado para trabalhar com alfabetização. Trabalhei alguns anos na educação infantil em seguida voltei para alfabetização (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022).

É em 82 no ano que eu me formei, eu já entrei pelo município, ou melhor, pelo estado. Eu fui professora, 14 anos, que eu estava em novembro. É eu fiz o curso para supervisor falar da prefeitura. Foi o primeiro concurso que teve. A princípio, eu fui para uma escola enorme. Muito feliz, sem experiência eu fui para o escolão. Então, era um mundo. Mais de 1000 alunos... Eu costumo dizer que eu fiz, eu fiz o papel de 3. Inexperiente. O que o que tinha lá antes de mim, que eram 2 pedagogas ou de melhor dele, 2 supervisoras. [...] Veja, foi, eu não tinha experiência nenhuma, nenhuma. SEMEC não nos preparou. Então? Foi uma labuta. Eu fiquei lá uns 2 anos, se não me engano (Participante Amor Perfeito, Diário, 2022).

Eu passei os 4 anos estudando. Já consegui um estágio fez a uma prova para Fundação JET, já estava trabalhando pela fundação, numa turma como professora titular. Já fui trabalhar com o

programa IAB como estagiária, conseguir passar no concurso, e fui lotada na mesma escola que trabalhei meio período de estagiária (Participante Hibisco, Ateliê Biográfico, 2022).

Nunca trabalhei. Quanto às irmãs foram a minha formatura e me ofereceram emprego conforme o prometido, mas eu não quis, minha visão de mundo mudou bastante durante o período da graduação. Eu não queria começar a vida docente em escola particular e me acomodar. Passei no Concurso (Participante Orquídea, Ateliê Biográfico, 2022).

As falas deixam transparecer todos os sentimentos de insegurança que reluz o início de carreira. Além disso, podemos perceber a construção e mobilização de diversos saberes, entre eles podemos inferir na fala de Tulipa, saberes construídos no contexto da prática pedagógica, com as turmas de alfabetização, ao relatar que “meu perfil foi voltado para trabalhar com alfabetização”, já reconhece no seu perfil enquanto docente, entre os tantos saberes mobilizados, os saberes disciplinares ao ato de alfabetizar (Tardif, 2014). Hibisco também demonstra construção de saberes disciplinares e curriculares, pois aponta que suas primeiras experiências como docente foram nas turmas do Projeto Instituto Alfa e Beta – IAB.

O relato de Amor Perfeito nas expressões “sem experiência eu fui para o escolão” e “não tinha experiência nenhuma, nenhuma. SEMEC não nos preparou, demonstra a necessidade da mobilização e construção dos saberes da experiência. A Participante Orquídea demonstra os saberes da formação profissional (Tardif, 2014) ao revelar que a formação inicial ampliou sua “visão de mundo”.

Vale ressaltar que os saberes são mobilizados/construídos de forma conjunta, não existem saberes isolados, eles se apresentam como um arcabouço que se manifesta no cotidiano, no contexto das práticas pedagógicas.

4.2 Percepções das formações continuadas pelos professores e pedagogos da rede municipal de Teresina

O entendimento sobre a formação continuada de professores pesquisados versava sobre os encontros pedagógicos, com os quais as participantes estavam envolvidas. Ocorriam no Centro de Formação Odilon Nunes (CEFOR/SEMEC).

Comporta acrescentar que os encontros formativos e cursos oferecidos integravam programas e projetos municipais das Secretaria Municipal de Educação, que primam pelo atendimento à Meta 16, do Plano Nacional de Educação (PNE) que é “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Bem

como, os chamados "Referenciais para a Formação de Professores" (Brasil, 1999), com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. Declara o referido documento:

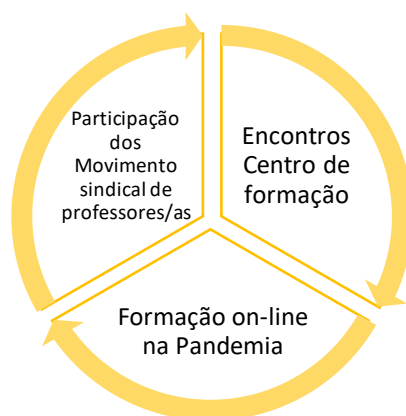
A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 1999, p. 70).

O documento acima citado revela as intenções propostas para a formação continuada que dialogue com a prática educativa das escolas, respeitando as concepções das equipes que nelas trabalham, em uma perspectiva crítica. A premissa que ampara tais argumentos pode ser vista na ideia docente como intelectual, conforme aborda Contreras (2002, p. 157), ao sugerir a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre o ensino e de entender sua natureza socialmente construída.

Ao inquerirmos os (as) professores (as) sobre as formações continuadas que participaram ou participam, obtivemos as seguintes indagações: “Qual momento você quer que a gente descreva, antes da pandemia, na pandemia ou agora, que estamos participando dos movimentos sindicais?” (Participante Amor perfeito, ateliê biográfico, 2022), essa afirmativa foi seguida pela declaração “Esse ano ainda não participamos de formações da SEMEC, estamos todos os dias aqui no movimento sindical, lutando pelos nossos direitos” (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022).

Para compreender a realidade vivida pelas participantes da pesquisa, percebemos que estamos diante de um momento de travessia na formação dos professores. E dessa forma, os sentimentos com relação à formação estavam em um movimento, até então, desconhecido pelos (as) docentes. Dialogamos, então, sobre esse movimento e percebemos que estávamos frente a 3 (três) momentos processuais da formação, os quais apresentam diferentes estratégias de atuação, até o retorno presencial e o fim do movimento sindical em 2022.

Figura 12 – Momentos de formação entre 2000 e 2022



Fonte: Dados da pesquisa, Ateliê biográfico e diários (2022).

Os participantes em um movimento de reflexão sobre sua prática educativa, como demonstra a Figura 12, perceberam os diferentes momentos formativos dos quais participaram. Um aspecto salientado nesse processo, após a reflexão coletiva, chegou à conclusão de que fazendo parte do movimento sindical, reivindicando melhores condições de trabalho, participando das palestras ministradas nos locais dos encontros, junto com os pares, também faziam parte de momentos formativos. Como demonstra a seguinte fala: “É bom pensarmos sobre isso agora, eu não tinha pensado em está participando por mais de 100 dias de uma greve, eu também estaria em um processo de formação” (Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

As participantes comentaram, ainda, sobre as atividades que faziam nos encontros marcados pelo sindicato. Tais como, atualização das negociações com a prefeitura, reconhecimento dos direitos que estavam sendo negados, participação nas decisões para dar continuidade ao movimento de greve, participação de palestras com temas variados. Segundo as participantes, encontros ricos de partilha e saberes sobre sua classe e seus direitos como docente.

Acendimento nessas falas a presença da construção e ressignificação de saberes sobre sua condição de trabalho e de luta por seus direitos. Resgatamos a fala de Zeichner (2008) que trata do(a) professor(a) como um ser político, e afirma a necessidade de uma prática docente reflexiva:

[...] O reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem

contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de Ensino (Zeichner, 2008, p. 539).

O(a) professor(a) deve primar por momentos de atualizações e aprofundamentos sobre as temáticas que circundam o seu fazer docente. Para que seja capaz de problematizar sua realidade e, de forma crítica, promover a mudança dos sujeitos sociais e seus espaços de atuação. Temos uma tarefa histórica de enfrentar o neoliberalismo, e “rasgar a camisa de força do capital” (Mészáros, 2008), e uma educação que se volte para a formação do processamento crítico e emancipador.

Passamos para descrição das narrativas que demonstram como eram as formações das quais participavam no Centro de Formação Odilon Nunes, e com o retorno das atividades presenciais retomaram os momentos formativos com as mesmas propostas:

Sobre minha formação continuada, esta vem sendo realizada desde 2011. Participo das formações de acordo com a turma que estou lotada. São realizados encontros quinzenais nos quais são discutidas sequências didáticas que servem de orientação para os professores aplicarem nas turmas, também são apresentadas situações do cotidiano de sala de aula, sugestões de atividades etc. Hoje, a SEMEC fornece uma formação continuada que acontece quinzenalmente. Nessas formações são apresentadas sequências didáticas para nós professores aplicarmos em sala de aula. Nessas formações são apresentadas sugestões de trabalho, são elaboradas em conjunto com os grupos de professores novas sugestões, são discutidas situações do cotidiano escolar, discutidos os resultados obtidos nos nossos anos escolares nas avaliações da rede. A principal finalidade é nortear o trabalho do professor em sala de aula e ao mesmo tempo centralizar o trabalho dos anos escolares nos mesmos conteúdos, garantindo que todas as escolas e anos escolares juntos e ao mesmo tempo trabalhem o mesmo conteúdo (Participante Tulipa, Diário, 2022).

Como você vê, não era propriamente uma formação, era distribuição do que já vem pronto, tudo definido, era só para o professor se tornar praticamente e exclusivamente um certo tutor. Era um plano geral para o mês todo, embora eles dissessem e dizem o tempo todo que a escola tem autonomia para fazer as adaptações. Mas fica muito em nível de falácia, porque a SEMEC tem as avaliações de rede e ninguém quer se sair mal. Então terminam seguindo a cartilha que a SEMEC propõe. Tudo mastigado, qual vídeo, qual é o exercício a fazer, a página do livro. Ou seja, não é isso, que eu entendo por formação. Nos últimos anos, participei algumas vezes dos mesmos processos formativos oferecidos aos demais atores escolares. Sendo desconsiderado a especificidade das demandas da minha atuação, ou seja, eu participei da mesma formação que era oferecida para diretor, professor. E outros atores, e que nesse, pouco, até menos, enquanto pedagogo, o que acontecia mesmo. Foram de cunho burocrático (Participante Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

Sempre trabalhei com turmas que em ano ímpar que são submetidos a realizarem a Prova Brasil para avaliação do ensino, sendo que essas turmas, à época, tinham um tratamento diferenciado pela SEMEC, dando à cidade de Teresina quatro anos consecutivos de melhor educação em nível nacional. Seguimos um projeto chamado IAB, Ensino Estruturado. As Crianças são preparadas para o desenvolvimento da fluência na leitura, os professores dessas turmas faziam formações de 15 em 15 dias, onde lá trocávamos estudos e experiências e desenvolvíamos nossos planos de aula, ficávamos duas semanas trabalhando o mesmo texto,

de maneiras diferentes com a turma, também era trabalhado gramática, depois eles eram submetidos a testes que eram feitos e seus resultados enviados à SEMEC para debate nas formações (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022).

Observando as narrativas das participantes, reconhecemos a presença da formação voltada para os princípios neoliberais, em outras palavras, temos a presença de um Projeto IAB, comandado por uma empresa privada, Instituto Alfa e Beta. A educação deixa, então, o campo social e político, para adentrar no universo do mercado. Diniz-Pereira (2014) faz referência pautado no modelo da racionalidade técnica, tendo ampliado seu campo de atuação nos últimos anos de crise econômica e do modelo político neoliberal.

Silva (2020) nos alerta para mudanças de configuração e reforma do estado e dos sistemas de Ensino no Brasil, forjados no caráter das doutrinas neoliberais, sendo introduzidos nas esferas públicas, com fundamentos voltados à eficiência, produtividade e racionalidade, temas presentes na lógica de mercado capitalista. Observamos, ainda, que tais acontecimentos se deram a partir do aporte de Instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Entre outras finalidades, primam pela racionalidade técnica e científica em reformas educacionais, em particular, na formação de professores (as) no mundo.

[...] se constitui na base do sistema produtivo capitalista e, assim, é uma das principais ferramentas culturais que moldam as instituições e práticas sociais neste sistema. Sendo a educação uma das principais organizações sociais, é uma das instituições banhadas por essa forma de pensar e agir (Duarte *et al.*, 2009, p. 2).

Recorrendo às narrativas das interlocutoras, destacamos os dizeres da Participante Tulipa: “realizados encontros quinzenais nos quais são discutidas sequências didáticas [...]. A principal finalidade é nortear o trabalho do professor em sala de aula e ao mesmo tempo centralizar o trabalho dos anos escolares nos mesmos conteúdos”. Percebemos que as discussões, nos momentos dos encontros quinzenais, eram, entre outras coisas, sobre as sequências didáticas, além de resultados de testes, como aponta a participante Hibisco.

Em contrapartida, a participante Amor Perfeito questiona o caráter formativo dos encontros, ao declarar “Como você vê, não era propriamente uma formação, era distribuição do que já vem pronto, tudo definido, era só para o professor se tornar praticamente e exclusivamente um certo tutor. [...] Tudo mastigado, qual vídeo, qual é o exercício a fazer, a página do livro. Ou seja, não é isso, que eu entendo por formação”. As declarações de Amor

Perfeito são fortes e realistas, se levarmos em consideração a formação defendida pelos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que apoiam uma formação continuada crítico- reflexiva para os professores. Em outras palavras:

[...] Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, entre outras coisas, a categoria da autonomia, é preciso também atentar a força do discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade (Freire, 2021, p. 13).

A formação continuada para trabalhar em escolas do campo deve primar por princípios comprometidos com o processo social e a emancipação humana. A nosso ver, o tipo de formação descrita leva a um processo de “proletarização dos docentes” (Contreras, 2002, p. 33), que se contrapõe ao princípio norteador Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo, no qual é resguardada a formação de professores nas escolas do campo (Brasil, 2005).

A formação precisa respeitar a diversidade e os saberes dos sujeitos sociais e os processos de interação e transformação do campo e dizer não à instrumentalização, à padronização e à massificação do ensino, os quais tornam os indivíduos adaptáveis ao mercado de trabalho e de consumo. Buscam a homogeneização dos comportamentos e a massificação das pessoas, destituindo-as da reflexão e da crítica. Sobre esse ponto, concordamos com Cabral (2006, p. 38) sobre as questões ideológicas e políticas que envolvem os programas de formação, ao fazer uma análise de outros espaços formativos na capital Teresina, ressalta diante da orientação básica que a política de formação do professor estrutura-se conforme os interesses sociopolíticos e culturais hegemônicos na realidade social, dentro de suas circunstâncias históricas.

Nesse momento do escrito, trazemos Silva (2020, p. 21) para relembrar um dos conceitos trabalhados por Adorno e Horkheimer (1973), indústria cultural³¹, no que tange à formação de professores, em que destacam a importância do pensamento crítico, do agir com autonomia frente às imposições sociais.

³¹ Adorno e Horkheimer (2002) acreditam que “A indústria se interessa pelos homens apenas como pelos próprios clientes e empregados, e reduziu, efetivamente, a humanidade no seu conjunto, como cada um dos seus elementos, a esta forma exaustiva. Segundo o ângulo determinante, é sublinhado, na ideologia, o plano ou o fenômeno, a técnica ou a vida, a civilização ou a natureza. Como empregados são chamados à organização racional e pressionados a inserir-se com sadio bom senso. Como clientes se veem a si mesmos como ilustração, na tela ou nos jornais, em episódios humanos e privados da liberdade de escolha e como atração do que ainda não está enquadrado. Em qualquer dos casos permanecem objetos”.

Adorno (1972) a chama de pseudoformação, destacando que a formação cultural “se convierte en una pseudoformación socializada, la omnipresencia del espíritu alienado [...] la pseudoformación se convirtió en la forma dominante de la conciencia actual” (Adorno, 1972, p. 142). No caso dos professores, são induzidos à racionalidade técnica, mostrando-se meros reprodutores de conteúdos, em uma concepção de ensino bancária, colaborando assim, para manutenção do sistema neoliberal. Nessa visão, a pseudoformação impede uma formação contextualizada e crítica, as pessoas não têm apropriação livre da cultura, tendo que se adaptarem aos padrões pré-estabelecidos.

Dando continuidade às narrativas dos (as) participantes da pesquisa, seguimos analisando o 3º momento de formação continuada, ano de 2020, vivenciado no decurso da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (COVID 19). Frente à crise de saúde mundial, tecemos algumas mudanças nos setores econômicos, políticos e sociais. Com o agravamento da doença foi decretado o isolamento social por todo o mundo e, por conseguinte, os fechamentos dos estabelecimentos de ensino, amparados legalmente pelo Decreto n. 6, de 20 de março de 2020; e ainda pela Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceram normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o período de calamidade pública. O trabalho formativo em tempos de pandemia enfrentou muitos desafios. Se por um lado, tínhamos uma população desprovida de recursos tecnológicos para acessar adequadamente as aulas, por outro lado, os (as) professores (as) tiveram que lidar com os recursos do mundo virtual, experienciando propostas novas para o ensino-aprendizagem e a formação. Vejamos os depoimentos:

Eu participava da formação de Matemática e ciências do quarto ano [...]. Esse período que as suas ações foram online. Eram mais informações, mais uma reunião de informação não é repassar datas, repassar o conteúdo que deveria ser trabalhado. Mas eu também não entendi esse período com formação, não. Agora. Antigamente no período das formações presenciais do quarto ano. Eu digo que as formações eram tão boas, que eu 70% do que eu aprendi sobre ser professora foi lá na formação no Cento de formação, e o restante na sala de aula na prática. Mas agora esse período online, foi que acabou dando uma quebrada nesse contexto. Também em março do ano passado, março de 2021, fizemos o curso de gestão. Tivemos oportunidade de participar de várias palestras pela ELOS Educacional³² (Participante Orquídea, Ateliê biográfico, 2022).

Eu participava de Língua Portuguesa, do quarto e do quinto ano. Ela geralmente acontecia de 15 em 15 dias nas quartas-feiras. Na Quarta-feira, agora, por exemplo, seria do quarto ano. “Eu participava de língua portuguesa, do quarto e do quinto ano. Aí, só que dias depois, seria do quinto ano. E lá elas davam sequências didáticas, apresentavam **sequencias didáticas, nós discutíamos o número de questões, o que ia ser repassado para os alunos. Elas também**

³² Empresa contratada pela Prefeitura Municipal de Teresina, para oferecer cursos aos pedagogos/pedagogas, gestores e gestoras da rede municipal.

davam sugestões de vídeos, de games, gênero textual, questão que seria do mês ou da quinzena. Era online também, 30 minutos (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

Em 2021, a SEMEC fez uma reunião virtual só para apresentar o plano de trabalho, abrindo, exigindo para que pudéssemos também fazer a adaptação do nosso plano. E aí, o pedagogo foi esquecido, abandonado. Para gente saber o que o professor ia fazer, trabalhar, a gente tinha que entrar nos grupos de *whatsapp* para saber, inclusive passando até vergonha. No final de 2021 ou foi começo de 2022, fomos chamados para uma reunião, eu odiei. Segurei-me até determinado momento, e eu falei, no momento desse que estamos voltando de uma pandemia, todo mundo querendo ser acolhido, sugestões de como acolher o professor e os alunos. [...]. Fazer a gente analisar os dados das avaliações, para mim foi o cumulo do absurdo.

Fizemos também outra formação. Excelente, está ligada a Fundação Lemann, para mim foi excelente. Eu já fiz. Academia eu acho que não era pandemia. É, mas muito bom. Ocorreu a exata por conta da pandemia ou conta que a SEMEC, que não fechou mais um contrato. Não dá, mas estava previsto. Ouvir para gente fazer o plano. O projeto político pedagógico a gente fez alguns. gestam” (Participante Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

Fiz Língua portuguesa do segundo ano (ano passado). As formações do ano passado deram-se online pelo Meet. Com duração de 30 min a 1h no máximo. Cada formação, a gente discutia o texto e as formas de trabalhar ele e através de atividades fotocopiadas, banco de sugestões. O rendimento foi pouco, até a própria formação em si, não tinha exemplos de como trabalhar na internet porque não era coisa habitual né, era um novo que todo mundo estava tentando adaptar-se. Por que aprender uma coisa goela abaixo, fica complicado [...] tiveram coisas boas, mas fugia muito a formação, estava mais voltado para orientação (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022).

Para esse período de adaptação ao contexto da pandemia, a rede municipal teve que traçar novas estratégias para as aulas das escolas e para o CEFOR, criaram estratégias de trabalho. Podemos inferir pelas falas das participantes, que os momentos de encontros com os formadores deram-se on-line, pelo curto espaço de tempo, objetivando repassar os informes e as sequências didáticas. Sabemos que a urgência da prática pedagógica faz o professor (re) pensar seus saberes, neste caso, tiveram que se adequar às novas exigências do momento e, mais uma vez, a construção coletiva foi deixada de lado, em prol de uma visão meramente técnica, de repasse de informações prontas para os docentes. É preciso primar por uma formação com estudos e atividades diversificadas, com um projeto pedagógico que favoreça a construir e mobilizar saberes no coletivo, nas partilhas, como ressalta Nóvoa (1992):

Que a formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça a estes professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Ainda para este autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 53).

A formação deve proporcionar momentos de articulação teoria e prática, saberes diversos que dialoguem com a prática docente das escolas do campo. Que possibilitem, mesmo em condições adversas como a pandemia, momentos de construção crítica da realidade. Que por sinal, é bastante diversa. A realidade social dos povos do campo nesse período de atividades remotas, era bem diferente da realidade urbana. Faz-se necessário olhar a realidade local, a comunidade que a escola está inserida, inclusive a formação continuada. Pensando nisso, resgatamos as palavras de Adorno (2006, p. 63) ao inferir que a formação de professores é:

[...] A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames [provas aplicadas nos futuros professores] é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador.

Nessa perspectiva, reforçamos sobre uma formação continuada que desenvolva a consciência crítica dos povos do campo, como um recurso de luta política e emancipatória, mobilizando e partilhando saberes.

4.2.1 Pressupostos da formação continuada de professores/as e pedagogos/as da rede municipal de Teresina na visão dos/as professores/as formadores/as

Iniciamos este item alertando em relação aos preceitos da formação e valorização docente na rede municipal de Teresina, que seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), os quais direcionam as ações educativas no município, tal como o Plano Municipal de Educação que rege o período de 2015-2025 (Teresina, 2015) e as Diretrizes Curriculares Municipais.

No que se refere à Gerência de Formação da SEMEC, destacamos sua divisão em setores: Divisão de Apoio ao Magistério, Núcleo de Tecnologia (NTHE) e o Centro de Formação (CEFOR). A Gerência, no âmbito da Secretaria, foi criada e regulamentada pela Lei Complementar n. 3.835/2008, tendo a responsabilidade de organizar o planejamento, a avaliação das políticas e propostas de formação continuada como pautados nos resultados das avaliações externas e outros indicadores (Teresina, 2008). A CEFOR estabeleceu-se tendo como pressuposto a melhoria da qualidade da educação municipal, uma das intervenções propostas pela rede municipal de Teresina direciona-se às políticas de formação de professores (as) e pedagogos (as) na rede.

O Núcleo de Tecnologia Educacional de Teresina (NTHE), também, se encontra instalado no Centro de Formação Odilon Nunes, criado pela Lei n. 2.794, de 30 de junho de 1999, teve como primeira vinculação administrativa a Escola Municipal Murilo Braga. De acordo com a legislação instituída, possui em sua estrutura administrativa própria, com uma coordenação, exercida por um/a professor/a especialista na área de informática educativa, um/a secretário/a, servidor/a administrativo com nível médio e os/as professores/as formadores/as.

Tem propostas formativas que contemplam prioritariamente professores/as estendendo atendimento a comunidade em geral “no que diz respeito à utilização de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, bem como pelo apoio e/ou assessoria pedagógica às escolas na implementação do uso dessas tecnologias como ferramentas pedagógicas” (Teresina, DCM, 2023, p. 25).

Para a concretização de tal proposta, estabeleceu-se que o Centro de Formação fosse constituído por: um coordenador/a geral, um/a coordenador/a do Curso de formação continuada para pedagogos/as, uma coordenação para Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia Ciências, um/a secretário/a, um/a assistente de administração e o quadro de Professores/as formadores/as, constituído por meio de convite direto aos/às formadores/as, professores/as e pedagogos/as efetivos/as da rede municipal.

Os/as professores/as formadores/as³³ são distribuídos/as nas seguintes áreas: Língua Portuguesa e Produção textual; Matemática, Ciências; História e Geografia, Arte, no atendimento às ações voltadas ao público da Educação infantil e Ensino Fundamental, conforma (Anexo G). De acordo com a fala da participante Hortênsia temos no CEFOR atualmente:

Hoje a gente oferta formação continuada, agora em 2023, além de português, matemática e ciências, que a gente já trabalhava nessa última gestão, implementou também, a formação de história, nesse no ano passado (2022); em 2023, geografia, então humanas completou, as duas grandes áreas. Ciências da Natureza, já era ofertada, mas aí também foi implementada a formação das outras, dos outros componentes curriculares da área de linguagem, considerando esse formato também, é composta por língua portuguesa, educação física, arte e arte e educação física. São mais três áreas. Aí, esse ano (2023), também até pensando nas mudanças que iam ocorrer no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB, dessas áreas, também serem reavaliadas. Mas, depois, o MEC recuou, enviou uma nota técnica, publicou uma nota e um decreto, afirmando que iria trabalhar com a mesma matriz de referência de 2020, ou como estava sendo feito (Participante Hortênsia, entrevista, 2023).

³³ Para Prada (2006, p. 5) traz a denominação de formador de formadores, como sendo parte de um coletivo ou se constituindo parte dele, medeia a construção de conhecimentos com outros profissionais para, em conjunto, compreender e apreender conceitos e práticas próprias do exercício profissional docente. Porém, seguiremos nomeando-os ao longo do texto, conforme Decreto municipal.

Parece ser uma realidade nas redes de ensino, a organização das formações continuadas todas alinhadas aos resultados das avaliações em larga escala.³⁴ Para fins da pesquisa, é oportuno compreender quais implicações as políticas de avaliação implementadas na rede municipal de Teresina trazem para formação, para as práticas de gestão pedagógica nas escolas. Retomando as DCM (2023), estas assim reportam:

O posicionamento da Avaliação é estratégico, estabelecendo uma interseção propícia ao entrelaçamento e à articulação entre a Gestão, o Ensino e a Formação. Desse modo, através do monitoramento e da análise dos resultados, considerando o Currículo da Rede, a avaliação da aprendizagem consegue dados educacionais relevantes para o (re)planejamento e intervenções assertivas que possam refletir efetivamente para a melhoria do desempenho dos alunos (Teresina, DCM, 2023, p. 28).

Ao analisar os documentos (Teresina, DCM 2018, 2023), observamos que as atenções da rede municipal estão voltadas para as avaliações nacionais. As avaliações executadas na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina são: Níveis de Leitura e Escrita; Prova de Rede Educação Infantil; Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos-EJA; Simulados SAEB; Relatórios de Acompanhamento Individual-AEE (Figura 13):

Figura 13 – Plano de Análise



Fonte: Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2023, p. 29).

³⁴ Avaliação em larga escala são avaliações externas nacionais aplicadas em todo território nacional. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mesmo as avaliações da Educação Superior, como o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e a Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES – sedimentam, no Brasil, a avaliação como um “vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal” (Dias Sobrinho, 2002, p. 40).

Para as redes de ensino, as avaliações são consideradas fontes de informações que direcionam os mecanismos de elaboração de ações educativas, focadas no PISA e nas médias estabelecidas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A justificativa, para tanto, encontra-se refletida no controle hegemônico neoliberal que tem influenciado vertiginosamente os princípios e concepções educacionais.

Essa forma de pensar a educação transmite a ideologia para os ministérios, secretarias e escolas de que para a transformação do sistema educacional, é preciso atuar com mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade de educadores (as) e educandos e uma ampla reforma curricular (Gentili, 1996).

Dentro dessa ótica, a formação crítica e dialógica está ficando cada vez mais distante do cerne das propostas de ação e formação implicadas nas redes de ensino. As práticas educativas tornam-se produtivistas e as formações mais tecnicistas, com foco na prática imediatista, com treinos de habilidades e estratégias didático/pedagógicas voltadas à simulação das avaliações propostas.

As Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) (Teresina, 2008, p. 129) perpetraram um resgate histórico sobre as mudanças na educação municipal e fazemos uma ressalva à criação do Conselho Municipal da Educação (2001) do fortalecimento dos sistemas de avaliação externos adotados pela rede o desenvolvimento de Políticas de Formação continuada. Não pode ser esquecido o sistema de gratificação de desempenho nas escolas, vulgarmente tratado apenas como *ranking* que em outras palavras, refere-se ao:

Sistema avaliativo e classificatório da SEMEC, instituído pela Lei Municipal 3.089/2002, regulamentado pelo Decreto n. 5.152/8/2002, que implantou os seguintes critérios para a categorização de escolas municipais: avaliação externa, distorção idade-série, evasão escolar e índice de aprovação, sendo que as escolas municipais eram classificadas em níveis de A até E, recebendo gratificações respectivas aos resultados (DCM, 2008, p. 130).

De acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Teresina (2008), esse sistema avaliativo seria parte de ações para fortalecer a educação de qualidade do Ensino fundamental e o *ranking*, promoveriam o incentivo ao trabalho coletivo na escola. Essa relação existente entre as avaliações, *ranking*, as escolas e bonificação para os “melhores resultados”, “melhores professores”, promove diferentes repercussões nos contextos escolares, e aumenta as tensões no âmbito das escolas, reforçando a competição, a desconsideração das especificidades e a diversidade existente nas escolas da rede. Sobre essa situação, Santos (2002, p. 364) ressalta que “o docente só poderá realmente assumir sua função e seu papel de acordo

com aquilo que é posto pelas políticas públicas no campo educacional, quando forem criadas condições para que ele possa dedicar-se à solução dos problemas educacionais”.

Colocamos este ponto em pauta, pois acreditamos que existe uma interligação direta entre as considerações que os documentos oficiais³⁵, como Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), estabelecem provimentos de aprendizagens básicas dispostas nos currículos e, conseqüentemente, nas propostas de formação de professores. Pensando desse modo, a qualidade do ensino e da aprendizagem baseiam-se nos resultados escolares em testes padronizados, responsabilizando escolas e professores para o cumprimento das metas almejadas pela rede de ensino. Logo:

Será moralmente legítimo submeter todas as escolas aos mesmos padrões de desempenho, sem levar em conta as características dos alunos e de seu meio, além das diferenças gritantes entre as escolas em relação às suas instalações físicas, preparo do corpo docente, condições socioeconômicas das famílias? [...] O estabelecimento de metas quantitativas e a apuração de resultados é um mecanismo de regulação do sistema escolar cujo objetivo real é a responsabilização das escolas e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos nas provas de avaliação externas, descarregando a responsabilidade dos problemas da educação e do ensino à escola e aos professores (Libânio, 2018, p. 71-72).

Concordamos com o autor e acreditamos que ainda temos que avançar nas discussões que orbitam os resultados quantitativos em aferições de testes padronizados e a realidade sobre a qualidade da educação da rede municipal de Teresina. Dito isso, retomamos o questionamento trazido pelo autor, como forma de refletir sobre as escolas, em especial, a escola do campo. Vistas dessa forma são induzidas à lógica capitalista, meritocrática que prima pela produtividade e competição individualista, restringindo a autonomia de professores e professoras, da participação da comunidade e outros agentes sociais importantes para o coletivo escolar.

³⁵ Programas registrados no Portal do Mec, para formação de professores, ano de 2023, encontramos registrados os seguintes programas: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Pró-Letramento, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), Pró-Infantil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sendo esse último nas modalidades presencial e a distância. Há ainda o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) e o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), com aquisição de laptops por meio do Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Alguns desses programas contam com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No Portal do MEC, na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), há informações de políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2023.

Entre os enfoques de discussão superados nas Diretrizes Curriculares Municipais (2023), as questões sobre a concessão de bonificação às escolas e professores (as) que cumprem metas pleiteadas pela SEMEC, encontram-se, assim, justificadas no referido documento: “definem que as formações são norteadas por princípios regidos por reflexões alicerçadas por teorias que promovem a intervenção do processo de ensino, de forma a garantir a aprendizagem” (DCM, 2023, p. 21). Ao longo desse documento oficial, entendemos que as propostas de formação continuada promovidas pela SEMEC orientam-se em princípios e concessões que direcionam ao embasamento teórico, articulados com a prática, de forma a conduzir a reflexão. Destacamos a premissa aninhada no texto:

A Formação Continuada para Gestores Escolares, Pedagogos e Docentes deve estar pautada nas seguintes premissas: trabalho colaborativo, avaliação formativa/contínua e planejamento das ações, considerando as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os atores educacionais envolvidos nesse processo (Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina, 2023, p. 22).

As formações continuadas devem primar pelo movimento dialógico e crítico, de repensar a prática pedagógica dos/as professores/as. O fato de as formações deste estudo serem conferidas em serviço, mesmo assim, devem buscar ressignificar/construir os saberes docentes, oriundos da atuação profissional. Ressaltamos que as concepções que embasam essa formação precisam ser apoiadas em aportes teóricos que possibilitem momentos de articulação com a prática, em uma relação processual e constante.

[...] as ações de formação continuada são ações didáticas, elas próprias consistem de um processo de ensino, de modo que tudo o que queremos que aconteça nas escolas em termos de mudança de atitude dos professores na sala de aula, deve acontecer também nas ações de formação continuada (Libâneo, 2002, p. 40).

O discurso neoliberal não colabora com a ideia de mudança nas ações dos professores, construção e ressignificação de saberes, na perspectiva das reais necessidades da formação humana, como prática de liberdade e de emancipação das pessoas como abarca a concepção da Educação do Campo. Freire (1996) resgata as ideais que possibilitam pensar em práticas educativas que endossam um ambiente propício para o enfrentamento de desafios coletivos. Assim discorre:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1985, p. 79).

A proposta trazida por Freire (1985) se apresenta contrária ao individualismo e a práticas mecânicas de ensino, prega uma educação para a liberdade de coexistir entre os pares e com o mundo. Vale ressaltar, que a educação crítica e emancipatória se faz de forma permanente, para compreender e problematizar a realidade que circunda a educação, com “caráter autenticamente reflexivo, que implica atos permanentes de exposição da realidade”, por uma teoria e práxis transformadora de sujeitos na realidade circundante” (Freire, 1970, p. 71). Daí a necessidade de uma educação para além dos conteúdos, gestada mediante princípios de liberdade e autonomia.

Nesse panorama, destacamos as concepções de formação continuada e autores que embasam as propostas formativas no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, impressas pelos professores formadores:

A gente trabalha com a ideia de que o professor já vem com o conhecimento da graduação, mas que diante da realidade, das transformações, principalmente também na pós-pandemia o professor ele necessita desse processo de formação. **E a gente trabalha aqui com essa ideia de que o professor tem que estar em processo de contínuo de formação, não com aquela ideia de reciclagem, capacitação, mas com a ideia de formação em processo.** Para não dizer que a gente não tem esse parâmetro de autores, a gente trabalha com pensamento da Kenshi. Em termo de tecnologia, em termo de estrutura de como trabalhar, o como chegar àquele tempo de tecnologia que a gente tem uma leitura de texto, você chegou a um ponto que eu vejo que a gente tá necessitando, inclusive eu venho com uma ideia da gente lançar um núcleo de extensão e tecnologia aqui no Centro de Formação tipo a gente marcar um dia para gente estudar. Porque aparentemente a gente está trabalhando com aquilo que a gente já conhece, mas que tá precisando de dar realmente uma remodelada em tempo de conhecimentos científicos a parte acadêmica mesmo” (Entrevista, Participante Cravo, 2023, grifo nosso).

A gente trabalha desde a questão assim de uma formação continuada, no caso, **voltada para o trabalho** a gente procura, pauta-las **no princípio da gestão democrática**. Uma concepção mesmo como eu te falei da educação, a gente trabalha muito no viés da questão do Paulo Freire. E a gente sabe, que o Paulo Freire tem a questão da educação do Campo muito forte dentro da literatura do Paulo Freire, também trabalha muito com a questão, por exemplo, do Dermeval Saviani. Que é uma concepção de já de **uma educação crítica, então a gente também trabalha, muito dentro da perspectiva da dessa educação voltada para essa autonomia**. E dentro da formação mesmo específica do pedagogo, a gente, por exemplo, o ano passado a gente trabalhou muito com a professora Claco, a professora Isonaide, porque a gente entende assim, que o pedagogo hoje, principal função do coordenador é a formação do

professor que ele precisa, ser formado, mas esse **formado dialogicamente**, para poder fazer dentro da escola, formar seu professor também, que é quem vai formar esse aluno. Então a gente precisa fazer com que a formação contínua do pedagogo, ela atinja não só o pedagogo, mas a escola do professor ir, impacta diretamente na aprendizagem do aluno então a gente pauta nessa concepção de uma formação voltada para a autonomia, para crítica. já existiu na secretaria a formação. Em outras décadas, em outros tempos. De que os pedagogos vinham, mas não era uma formação era uma formação, por exemplo, de empresas contratadas. Não era uma formação própria, por representatividade. Hoje a coordenação pedagógica é formada por pedagogos da rede, de escolas que foram convidados. **Para fazer essa formação dos pares**, e teve, está tendo uma aceitação positiva, a gente ainda tem muito desafio claro. Mas a gente nesse processo dialógico de construção da identidade de quem está lá na base da escola para a gente não perder essa identidade. De que a escola, a realidade da escola ela é mais importante (Participante Flor de Lis, entrevista, 2023).

A gente trabalha em uma rede, tem toda uma, vamos dizer uma concepção, uma filosofia, um jogo de interesse, enfim. Então, é claro que não é a mesma coisa para mim, enquanto pesquisador/a o tipo de pesquisa e de questionamentos de reflexão, **nível de reflexão** que a gente faz com os participantes da pesquisa é um, primeiro eu enquanto pesquisadora eu não estou vinculada lá naquele momento a nenhum sistema de ensino, **e aqui, na formação, na rede, é um trabalho muito mais individual, pessoal, não sei, talvez** individual não, mas mais pessoal que eu não tenho que responder naquele momento ali. **Mas a gente tem consciência das limitações, trabalhamos muito mais numa perspectiva da epistemologia da prática, do que mesmo essa abordagem mais reflexiva.** Aí então assim, em termos de se você dizer dê aí o plano de formação ou o projeto político pedagógico vou dizer assim da formação a gente tem, só que eles não estão ah atualizados, do que está trabalhando agora. Porque já é outra perspectiva, e aí então, lá a gente tem as concepções e tudo, mas nem sempre o que está no documento é o que de fato acontece na prática. Mas que assim, a gente e cada componente curricular claro vai ter seu referencial teórico de acordo com o que foi elaborado, no caso do currículo teve assessoria, então tem os autores que apoiam. Então assim, falando do ponto de vista macro, a gente, eu poderia citar aqui vários autores, mas só para satisfazer e ficar bonito na fita, mas nesse serviço é bem definido. E principalmente, eu posso alguns podem ter isso mais definido, qual é a perspectiva que eu estou trabalhando, mas nem todo formador. Ele a consciência, não é? De que paradigma, que a minha prática está apoiando. Mas de um modo, geral seria mesmo uma epistemologia da prática, como diz o Tardif. Não seria o que a Fernanda Liberali vai defender. É embora a gente queira e que é gostaria que fosse e a gente pode dizer que avançamos, não estamos mais naquela perspectiva é mais é tradicional, não é? Que era apoiado mais nas teorias, do que até essa preocupação, mas aí a gente já cai num outro extremo não é então a gente assim avalia que a gente já trabalhava pensando muito mais no imediatismo, no praticismo de obter resultados mais imediatos então a gente se apoia muito mais o nosso trabalho fazendo uma análise e autocrítica mesmo. E seria mais dentro dessa perspectiva (Participante Hortênsia, Entrevista, 2023).

As falas dos/as participantes da entrevista expressam que a concepção de formação continuada, adotada pela CEFOR, reforça a ideia de que existem contradições nas escolhas epistemológicas que amparam teoricamente o ideário pedagógico das formações continuadas realizadas no âmbito da instituição. As descrições das escolhas de concepções e princípios adotadas encontram-se em um plano dialético do real e do ideal, como pressupostos das ações e planos de formação.

Acreditamos, como Severino (2010), que o ideário pedagógico possa favorecer as posições antagônicas presentes nas deliberações mercadológicas, um contraponto ao neoliberalismo na educação, através de forças emancipatórias do coletivo de professores, comunidade e entidades que defendem as causas de uma educação crítica e humanizadora.

Ao inferirmos sobre as narrativas dos/as participantes na entrevista entendemos que as contradições perpassam a vontade dos formadores, visto que existe uma ideologia predominante que circunda as ações e metas da rede municipal de Teresina. Ao retomarmos as falas, é importante destacar que os formadores reconhecem a importância de uma formação continuada voltada para o diálogo com a prática na escola, na perspectiva de “formação em processo” como destaca o/a Participante Cravo ou como aborda o/a Participante Flor de Lis que descreve “uma educação dialógica”, cuja “concepção de uma formação voltada para a autonomia e para crítica”. Com o/a participante Hortênsia podemos ter uma análise da conjuntura atual da situação antagônica que perpassa a concepção de formação continuada da Rede Municipal como um todo, ao abordar “a gente tem consciência das limitações, trabalhamos muito mais numa perspectiva da epistemologia da prática do que mesmo essa abordagem mais reflexiva”.

Cabe salientar que o “[...] trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar uma tarefa, mas também em atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem” (Tardif; Lessard, 2009, p. 38). Dessa forma, acreditamos que o espaço promovido na formação continuada deve priorizar diálogo reflexivo, não apenas espaço de padronização de atividades aplicáveis em sala de aula, deve voltar-se para prática articulada às propostas teóricas. A intenção de ampliar sua visão de mundo, sobre a realidade que o circunda, sobre os dilemas urgentes na prática pedagógica, as condições precarizadas da educação, no “desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (García 1999, p. 26). Aspiramos que, desse modo, as formações continuadas oportunizem a práxis reflexiva, como afirma Nóvoa (1992).

Para além da epistemologia da prática, a perspectiva epistemológica, a formação continuada de professores do Campo, Ghedin (2012, p. 32-33) discorre sobre os discursos que centralizam apenas a prática, não abriga os conhecimentos que podem reelaborar a partir dos saberes dos (as) educadores (as), de suas crenças e suas teorias. De acordo com o autor, as teorias das competências suprimem da ação pedagógica o seu compromisso político, sua responsabilidade ética e seu rigor epistemológico.

Quanto às práticas pedagógicas dos encontros de formação continuada dos/as professores/as e dos/as pedagogos/as, a descrição fornecida pelos participantes nas entrevistas

demonstra que existem diferentes configurações. O público atendido tem formação acadêmica e experiências profissionais heterogêneas, alguns com especialização, mestrado e doutorado, possuem saberes variados, devendo ser reconhecidos e valorizados nos espaços formativos do CEFOR e nas escolas.

Com respeito à questão metodológica nas formações e as práticas pedagógicas utilizadas nos momentos formativos com o público docente, pedagógico e comunidade das escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os/as participantes da entrevista apontaram:

Então fizemos as oito formações, **no início desse ano de janeiro nós aplicamos um questionário com todas as trezentas e vinte e uma escola**. O que quer dizer que nós não temos trezentos e vinte e um pedagogo. Para eles responderem ao questionário, de **como foram os encontros para ele falar da prática**. Aí a partir desse retorno, a gente elabora **o plano de trabalho da formação** do ano seguinte. Só que antes aí a gente elabora, chama a categoria e apresenta parte do relatório porque para eles é muito importante esse retorno, esse feedback. Que eu acho que transmite essa segurança do trabalho que está sendo feito, o que não está legal, a gente tenta melhorar. Nos momentos das formações, a gente sempre faz um planejamento, apresenta no encontro, a gente sempre procura fazer. O encontro ele é dividido assim, entre o **primeiro momento teórico**, e o **segundo momento, de oficinas práticas em salas**. O pedagogo é distribuído por regiões geográficas. A partir da literatura do tema, a gente vai conciliar, tentar trazer esse tema para prática e envolver. E **sempre no final de um, tem um para casa**, que aí a gente também não abre mão. Esse para casa, a gente envia textos, a literatura para o próximo encontro. E um grupo de escolas, tem um caderno também, que a gente chama o diário de bordo, sorteia um participante para registrar, e no encontro seguinte, socializar. E todas as escolas são convidadas a fazer um para casa dentro da temática. E isso, não envolve punição, não tem nada. É um convite a aperfeiçoar e aconselhar, sempre com a prática, e sempre a gente acaba o encontro, procura trazer as **práticas dos pedagogos e a gente assim, é práticas exitosas**. São as práticas vivenciadas, porque para 2023, sugestão dos próprios pedagogos, foi montar um observatório de práticas. Então, a secretaria a gente sabe que é tem a questão dos resultados (Participante Flor de Lis, entrevista, 2023, grifo nosso).

A gente atualmente está **lançando edital de forma bimestral**. Então nesse primeiro bimestre nós estamos no último vigente que é o segundo bimestre **e lá a gente convida toda a comunidade escolar**. Tem cursos voltados também que a comunidade em geral pode estar participando, mas nosso público com ênfase mais é para escola o que a gente manda. Os editais para a escola. O horário a gente procura sempre apresentar o mesmo curso, no mínimo duas vezes, lança um dia pela manhã, que é segunda-feira, e na terça-feira a gente já bota a tarde contemplando dois turnos. **Infelizmente a gente não vai poder contemplar todos os HPs do professor ou o horário de estudo do pedagogo na escola**. Então a gente bota um leque de cursos de segunda a quinta. Como nosso público dos cursos ele é um público heterogêneo, na sala tem a diretora, tem o pedagogo, tem professor, isso para ser bem sincero eu não lembro de ter outro. Estou agora com uma cursista que é professora. Eu não lembro de ter tido durante esse tempo que eu estou aqui como formador, cursista professor. isso me deixa um pouco assim, me questionando por que os professores ainda não procuraram o núcleo nesse sentido de formação né? No sentido de a gente lançar proposta, eu não sei se eles já sabem ou se não tem interesse, é algo que eu também tenho essa curiosidade de saber. E quando você vem fazer essa pesquisa você me deixa mais curioso ainda em termos de prática educativa, essa prática mais geral, essa prática que vai além da escola eu não sei te confirmar o que vem a ser (Participante Cravo, entrevista, 2023).

A gente sabe que um professor de primeiro ao quinto e da educação infantil é um professor generalista. A formação é em geral em geral é a pedagogia, aí então, **principalmente se ele vai trabalhar com matemática, com ciência, com outras áreas que a gente mesmo tendo as metodologias dentro do curso de pedagogia**, mas sempre e quando ele é de matemática então que ele **precisa tanto de um apoio do ponto de vista do conteúdo dele e dominar o conteúdo da sua área de atuação e as questões metodológicas**. Então, sempre isso é abordado em todas as áreas, sobretudo quando a gente pensa aí do terceiro ano até o quinto, por exemplo. Muitas vezes o professor ele não tem o domínio nem mesmo do que ele vai ensinar lá para o menino do terceiro. Depois assim, como a rede trabalha com essa distribuição da carga horária do professor, não ser polivalente no sentido de que ele recebe uma turma, e ele vai dar aula de todos os componentes, mas às vezes ele trabalha dois ou três. Então, ele acaba, muitas vezes, um professor de quinto ano, eu lembro que uma vez eu fui à escola e tinha um professor de matemática aqui do formado em pedagogia. Todo elegante de camisa de manga longa, de sapato social, ele é o professor de matemática. Então ele acaba construindo uma trajetória, às vezes ele vai fazer uma especialização e ele já vai estudar naquela área. Então, ele se torna uma referência, ele estuda e ele realmente se especialização ele acaba sendo sempre todo ano ele recebendo as turmas de matemática do quarto ano, do quinto ano dos anos escolares mais avançados (Participante Hortênsia, entrevista, 2023).

A partir das falas dos participantes, compreendemos, então, que existem 3 (três) propostas metodológicas formativas diferentes no ano de 2023 (Programação em anexo):

1. **Formação continuada para pedagogos**, com o plano de trabalho construído a partir de questionários diagnósticos com os/as pedagogos/as da rede municipal. Na estruturação do encontro, a participante apontou 3 (três momentos importantes) “primeiro momento teórico, e o segundo momento de oficinas práticas em salas, e sempre no final, tem um para casa. Esse para casa, a gente envia textos, a literatura para o próximo encontro. E um grupo de escolas tem um caderno, também, que a gente chama o diário de bordo, sorteia um participante para registrar e, no encontro seguinte”, a participação dá-se por meio de convite aos participantes.
2. **Formação continuada para uso das Tecnologias**, existe a princípio, um edital, que já disponibiliza os cursos que serão ministrados, os dias e horários de realização. As aulas são realizadas com estudos de textos e atividades práticas, no laboratório de informática. Os/as participantes realizam as inscrições se tiverem interesse.
3. **Formação continuada para professores/as nos anos iniciais**, de acordo com a participante Hortênsia, os/as professores/as são “generalista”, ou seja, podem ministrar qualquer componente curricular do 1º ao 5º ano. Conforme entrevista, o/a professor/a “precisa tanto de um apoio do ponto de vista do conteúdo dele e dominar o conteúdo da sua área de atuação e as questões metodológicas”.

Pelo que foi disposto pela participante, a organização dos momentos de formação continuada origina-se da realidade problematizada pelos/as pedagogos/as. Nessa linha de raciocínio, acreditamos nas tentativas de um trabalho coletivo, mas se encontra em desarmonia com a concepção de formação dos professores/as de 1ª ao 5º ano. Enquanto a formação do pedagogo se encontra voltado ao resgate da identidade e sua função na escola, a segunda trata-

se da fragmentação do trabalho pedagógico em áreas, junto com a demanda de atividades na escola, de forma desarticulada com a função formativa desse profissional na escola.

A esse respeito, Nóvoa e Vieira (2017) discorrem sobre a importância das dimensões coletivas, da intervenção conjunta de projetos educativos que envolvem a escola. Acreditamos que a formação continuada deve contribuir de forma reflexiva sobre a prática, em torno de práticas educativas construídas coletivamente e socializadas com a escola e a comunidade. Freire (1996), ao discorrer sobre a importância da reflexão crítica, aponta:

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. Por isso é que, 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 (Freire, 1996, p. 39).

Na questão da formação continuada dos professores nos anos iniciais, inferimos que busca instrumentalizar, em suas ações formativas, estratégias voltadas para trabalhar os conteúdos, específico aos componentes curriculares correspondentes às aulas que ministram, tendo em busca, segundo as entrevistas realizadas, o aprimoramento nos aspectos direcionados aos conteúdos e as questões metodológicas a serem ministrados.

Os depoimentos deixam transparecer que há limitações sobre os saberes disciplinares sobre os componentes curriculares, em especial nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, Saberes da formação profissional (didático-metodológico) e Saberes curriculares (Tardif, 2014). Pensando desse modo, reconhecemos nas falas dos/as professores/as participantes e nas narrativas dos entrevistados que as concepções, princípios e práticas dispostas nas propostas de formação continuada na rede Municipal de Teresina traduzem o que Borges (2013, p. 91) reflete sobre as formações que destacam a prática e as competências como centro de discussão:

Expressaram, desse modo, concepções de educação e formação docente numa lógica centrada na técnica, ou seja, no “como fazer”, cujas bases são apoiadas na racionalidade técnica, concepção epistemológica da prática que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes [...] A educação de melhor qualidade necessita, sem dúvida, de competências nas dimensões política, técnica, ética e estética, em prol do desenvolvimento humano e do bem comum (Borges, 2013, p. 91).

Pensar em educação de qualidade é visitar os pressupostos que renunciem à visão fragmentada, reprodutivista, mercadológica e tecnicista do ensino. Direcionando, assim, para epistemologias que alicerçam a prática docente e do pedagogo, em comunhão com a formação integral dos/as alunos/as em suas produções de vida na cidade e no campo. De forma que se tornem “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos” (Freire, 1996, p. 51). Nessa vertente, a melhoria da qualidade da educação será uma consequência desse processo.

Esse debate sobre a qualidade de ensino e formação continuada direciona para outros tantos desafios que envolvem a temática. Na interpretação dos/as professores/as formadores/as entrevistados/as, salientam, no processo de planejamento e na execução das propostas formativas, aspectos que dificultam o trabalho no lócus da formação continuada que participam:

A gente assim tem muitas dificuldades sabe, assim desde a formação ela enfrenta dificuldade, desde você conseguir **trazer a categoria a formar, porque às vezes, no início, existe muita resistência, nós passamos**. Pegamos um período de greve, dois mil e vinte e dois, foi um período assim, de muita greve, mais de quatro meses de greve. E nós tivemos pouca participação no início. E a outra dificuldade mesmo, por se tratar mesmo de uma questão do poder público, **é de quem vai formar esse formador**. Então, a gente formar parceria com organismo, com as universidades, para formar o formador. Nós por exemplo, hoje, **somos responsáveis pela formação continuada dos pedagogos, e quem é responsável pela minha formação? Então, assim, a gente busca auto-formação, mas, a gente sabe que só ela não é não é suficiente, para dialogar com a categoria, então eu sempre me preocupo com a qualidade essa qualificação** (Participante Flor de Lis, entrevista, 2023, grifo nosso).

Eu acredito que nós enquanto formadores do núcleo precisaríamos ter uma formação, não é? Aqui no centro de formação, tem toda a preocupação de fornecer uma formação, mas é a formação da área pedagógica. Eu preciso de uma formação na área técnica. Tipo eu quero trabalhar agora a IA, eu não sei. Então vai partir de mim um estudo sozinho quero trabalhar o curso de gamificação, vai partir de mim essa estratégia. Tenho vontade de estudar para poder estar trabalhando com os professores. Mas é o tipo da coisa, eu tenho as formações, eu tenho que estudar essas formações e não estou tendo tempo para fazer esse estudo sozinho. Mas é algo que eu pretendo fazer isso quando a gente montar um núcleo de estudo aqui, que a gente vai estudar exclusivamente a tecnologia para educação. Em que sentido? Então é diante desse desafio. Quero trabalhar também a tecnologia voltado para da área da inclusão. Como a gente vai trabalhar isso? Eu digo isso, porque eu já fui interpelado numa palestra se a gente trabalhava nesse sentido da inclusão. E isso me despertou. Então, a partir do momento que eu sou interpelada por essas perguntas levando a outros questionamentos (Participante Cravo, entrevista, 2023, grifo nosso).

[...] olha até que ultimamente eu acho que uma das questões que a gente tem mais dificuldade, vamos dizer, a gente trazer o professor para cá, mas não trazer de qualquer jeito, trazer porque ele gosta, da formação. É então, a gente tem professores que gostam, mas tem outros que porque a formação ela acaba sendo compulsória. Como é dentro da jornada de trabalho do professor, e ele em tese, está sendo pago esse esse dia esse horário para que já tá incluído na sua carga horária, na sua jornada de trabalho, tem momentos até nessa gestão e não se fez isso, mas vários momentos a frequência, a gente só informou uma vez no ano passado, mas não para cortes, só pra gestão tomar ciência de que se o professor está vindo, se não está porque às

vezes ele pensa que o professor está vindo, e ele não está. Então, era só uma forma da gente também prestar conta. Mas não para desconto. Então ela acaba sendo obrigatória, né? Ela acaba sendo compulsória ao professor ter que vir se ele não vier ele fica com medo de ser cortado, aquele dia e quando corta, se ele tem quarenta horas, corta o dia inteiro, só um turno não. E ao mesmo tempo, hoje no plano de cargos, carreira e salário não prevê atrelar a vinda dele, a participação dele, na formação para progressão da progressão da carreira, por exemplo. Aí também a gente tem outros fatores. **O fato desse espaço aqui, ser a formação ser centralizada nesse espaço, não deixa de também trazer algum prejuízo, porque o pedagogo tem um papel importante que é dele ser, o vamos dizer, assim o formador por excelência, que já está dentro da escola, então, isso de certa forma, o nosso trabalho aqui a gente esvazia um pouco o trabalho dele na escola. De ser também o formador alguém que tem esse papel importante, de atuar na formação do seu grupo.** Tem muitos pedagogos que conseguem fazer isso com maestria. A gente é capaz de citar nome de pessoas que no dia do HP do professor individual ou que ele tem dois, três professores na escola, ele dá todo o suporte necessário e mesmo em outros dias que o professor todas, um professor de matemática no quinto ano, por exemplo, ele vem A formação dele é dia de quinta aqui. Se ele tem formação quinzenal ele vem duas vezes por mês. Se é mensal só uma vez. Mas aí lhe sobram pelo menos se é quinzenal dois duas quintas-feiras que ele está na escola que que é para ele estar na escola o pedagogo pode fazer um trabalho de excelência com aquele professor (Participante Hortênsia, entrevista, 2023, grifo nosso).

Das respostas dos professores formadores, quanto aos desafios na formação continuada no CEFOR, podemos inferir que se voltam: à motivação e participação integral dos professores (as) e pedagogos (as), à articulação das formações da CEFOR e à função do/a pedagogo/a, para momentos de formação continuada na escola e na formação continuada para os professores formadores da CEFOR. No bojo dessas questões, percebemos que há negociação e colaboração dentro do espaço de implementação de ações pela rede municipal de Teresina. Faz-se necessário, entretanto, mudanças mais amplas envolvendo questões epistemológicas, pedagógicas, econômicas, culturais e políticas, de forma a abarcar toda a estrutura educacional da rede.

Compreendemos que a discussão gira em torno de pontos cruciais no que tange à formação continuada, às transformações centradas no professor não bastam para mudar as práticas escolares, é preciso superar a visão historicamente dominante do/a professor/a como mero/a técnico/a e executor/a de práticas educativas (Zeichner, 2000). Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser almejada como espaço de reflexão crítica e dialógica, que ocorre em diferentes espaços/tempo, primando pelas trocas de experiências e saberes entre os/as professores/as.

Nesse sentido, a reflexão sobre os fatores citados como desafiadores para os/as professores/as formadores/as deve ser vista como possibilidade de melhoria na qualidade da formação municipal. Concordamos com Nóvoa (2009):

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que **se juntam com os colegas para refletirem sobre o seu trabalho**. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. [...] A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. **O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores**, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir (Nóvoa, 2009, p. 72).

As formações continuadas não se excluem, se congregam em diferentes espaços, não sendo limitados a espaços exclusivos, como o CEFOR. É importante compreender que esse coletivo de profissionais pode resolver os problemas de sua realidade escolar, relacionados com outros coletivos de outras realidades, inclusive possibilitando partilhar e refletir em grupos diversos. Como ressalta Nóvoa (2009), o importante é o compromisso com a profissão, o diálogo, articulando teoria e prática para construção e ressignificação de saberes.

4.3 As vozes entrelaçadas no coletivo: a formação política dos/as professores/as frente à luta sindical

O homem e a mulher enquanto seres históricos forjam-se na sua relação com o mundo, para tanto, faz-se necessário a compreensão de todos e todas para seu papel no mundo. Freire (1996) nos coloca como sujeitos que devem exercer o seu papel político, capaz de libertar-se das opressões impostas pelos sujeitos no mundo.

É oportuno salientar a necessidade da dimensão política da ação docente, frente à atual conjuntura que engendra e coloca as amarras das políticas neoliberais no contexto educacional, de forma a tratar a educação, a escola, a formação, os professores e alunos como mercadorias. No fulcro, faz-se necessário pensar as questões objetivas de micropolíticas que constituem o cotidiano da escola, do sindicato e da academia, e suas relações com as políticas educacionais do país.

Ao longo das análises dos documentos que tratam da educação na atualidade como o PNE, BNCC, BNC-Formação, fundamentam-se em princípios teóricos que não dialogam com a formação política dos (as) professores (as) na intenção, no enfrentamento das situações que colaboram com a precarização do ensino público democrático e de qualidade e, também, como as ações e programas de valorização dos profissionais da educação, conforme dispostos nas legislações vigentes da educação nacional.

Ao discutir e agir para efetivação da legitimidade da educação como um direito e dever

do Estado vinculamos estreitamente a ação política que se desenvolve na vida, em todos os seus espaços públicos. No debate aqui descrito, discorreremos sobre a classe trabalhadora composta por professores/as e pedagogos/as em busca da práxis transformadora (Vasquez, 2007). Partindo desse pressuposto, é oportuno refletir sobre as principais representações acerca da formação política dos docentes.

No intuito de levantar informações sobre formação política para os/as profissionais da educação, realizamos visitas ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina-SINDSERM, fundado no ano de 1989, de acordo com o Art. n. 2, do Estatuto do sindicato, que tem como finalidade:

a)Unir todos os(as) servidores(as) municipais na luta em defesa de seus interesses imediatos e futuros; b) Desenvolver atividades na busca de soluções para os problemas da categoria, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e de trabalho, agindo sempre no interesse mais geral da classe trabalhadora, c) Promover ampla e ativa solidariedade às demais categorias de assalariados procurando elevar a unidade da classe trabalhadora, tanto a nível nacional, como internacional, e pelo apoio aos povos do mundo inteiro na luta pelo fim da opressão e exploração capitalista; d) Defender a unidade da classe trabalhadora na luta pela conquista de um país soberano, democrático e progressista contra todo tipo de ingerência dos países imperialistas nos assuntos nacionais e pela reforma agrária antilatifundiária, e) Apoiar todas as iniciativas populares e progressistas que visem à melhoria das condições de vida para a classe trabalhadora; f) Incentivar o aprimoramento cultural, intelectual e profissional do conjunto dos Servidores Municipais de Teresina; g) Manter contatos e intercâmbio com as entidades congêneres, sindicais ou não, em todos os níveis, desde que preservados os objetivos gerais fixados por este estatuto; h) Prestar apoio e assistência aos associados do Sindicato; i) Promover congressos, seminários, assembleias e outros eventos para aumentar o nível de organização e conscientização da categoria, assim como participar de eventos intersindicais e de outros fóruns; j) implementar a formação política e sindical de novas lideranças da categoria; k) Representar perante as autoridades governamentais e judiciárias interesses da categoria; l) Celebrar convênios e acordos-coletivos de trabalho; m) Promover e estimular a organização da categoria nos locais de trabalho (Teresina, 2018, p. 2-3)³⁶.

Ao iniciarmos a pesquisa, percebemos que o SINSERM tem uma história de luta interessante, tendo em vista a quantidade de categorias que se encontra ligadas ao sindicato, não apenas direcionados aos profissionais da educação. São eles/as, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, agentes comunitários/as, agentes de endemias, agentes de trânsito-Superintendência Municipal de Transporte e Trânsito-STRANS, guarda civil

³⁶ Estatuto está locado no site do sindicato, com registro em cartório de n. 7315. Disponível em: <https://sindsermteresina.com.br/sindserm/wp-content/uploads/2022/01/Estatuto-do-Sindicato-dos-Servidores-Publicos-Municipais-de-Teresina-1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

municipal, Servidores/as do Centro de Referência de Assistência Social- CRAS, Unidades de Pronto Atendimento-UPAS, UBS, hospitais, Analistas da Procuradoria Regional do Município-PGM, Assistentes sociais, Psicólogos, são vários os segmentos representados pelo referido sindicato. Frente a essa grande demanda, a luta e mobilizações fazem-se constantes.

Em visita ao sindicato, observamos que o movimento se divide em: Coletivo de gênero e classe, Negros e Negras, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários, Símbolo da soma- LGBTQIAPNT+. As palestras, atos, assembleias gerais, reuniões setores, cine debates, formação política e sindical, pautam-se nessas vertentes.

As manifestações sindicais, com atos formativos ocorrem constantemente no sindicato, mas em razão do movimento de greve intensificaram entre os dias 17 de fevereiro e 08 de setembro de 2022, período de início e término da greve, a qual teve duração de 212 dias. Vejamos no Quadro 10 detalhes dos eventos formativos promovidos pelo Sindicato das(os) Servidoras(es) Públicas(os) Municipais de Teresina – SINDISERMTE.

Quadro 10 – Formações do SINDISERMTH

DATA	TIPO DE FORMAÇÃO	TEMA
17/03	Café com debate	Conceitos de Patriarcado e reprodução sexual: contribuições do feminismo às questões de gênero, raça e classe. As lutas feministas no Brasil contemporâneo
27/05	Formação Política e Sindical	Militância virtual: orientações básicas (parte 1)
01/06	Formação Política e Sindical	Formação sobre financiamento da educação.
21/06	Formação Política e Sindical	Reforma da Previdência Municipal
21/06	Formação Política e Sindical	O que é o racismo?
28 /06	Formação Política e Sindical	“Vez, voz e visibilidade da comunidade LGBTQIAPN+ durante o ano todo! Combatendo opressões, existindo e resistindo”
05/07	Formação Política e Sindical	O direito de Greve e as perspectivas da educação no Brasil
12/07	Formação Política e Sindical	Efeitos da Reforma da Previdência Municipal
25/07	Cine Debate	Dia da mulher Negra latino-americana e caribenha Dia nacional de Teresa de Benguela
24/08	Formação político sindical	Agosto lilás: lutar em defesa de políticas públicas e direitos contra o feminicídio
26/08	Cine Debate	Filme Secreto e proibido

Fonte: Coletânea de dados a partir das mídias sociais do sindicato, Instagram do SINDISERMTH (2022).

Na intenção de investigar como se dá o processo de formação apresentado pelo sindicato aos/as professores/as e pedagogos/as da rede municipal, realizamos uma entrevista com um/uma pedagogo/a que está exercendo mandato eletivo no sindicato. A participante que se denominou com o nome fictício de Açucena, está designada para atuar na pasta Formação e relações sindicais. A participante Açucena discorre sobre a organização e planejamentos das ações e atividades educativas oferecidas pelo sindicato à classe de professores/as e pedagogos/as e demais categorias que representa.

Especificamente a gente tem é essa minha pasta, formação e Relações Sindicais a gente tem essa atribuição do processo formativo. É, aí a gente tem uma vez por mês no nosso calendário, a gente tem na agenda, na agenda anual do SINDSERM, a gente dedica **uma vez por mês a formação**, e aí fazemos **com os temas que a categoria reivindica ou aqueles temas, que a gente faz é análise nas mobilizações nas escolas, vai fazer um levantamento junto aos profissionais** do que eles gostariam que a gente estivesse debatendo nas formações. A gente fez também formação no março, levar a gente realizou formação sobre a Importância da mulher. O tema era **Mudar a sociedade do jeito que a gente quer, participando sem medo de ser mulher**. E aí a gente convidou os professores, das professoras, coordenadores e as coordenadoras para discutir questões relacionados ao machismo, a identidade da mulher, importância da mulher na sociedade. É, nós realizamos também, a formação já esse ano, sobre a **Reforma da previdência**, que a gente teve agora, uma reforma que atingiu todos os profissionais da prefeitura de Teresina e aí, nós discutimos também, o que essa reforma trouxe de perdas. A questão da mudança do tempo que aumentou, mas vão ter que se aposentar mais

tarde. A gente discutiu também sobre a **Previdência privada**, que vamos ter que aderir também, tem um prazo para aderir. Os professoras e professores têm que compreender o que vai ser melhor para eles no momento, quando for optar ou não, por esse plano de aposentadoria privada. Agora em novembro, a gente tá trabalhando novembro da conscientização, de que a gente vive numa **sociedade racista**, que a gente precisa combater essas opressões. Agora em dezembro a gente já está começando a planejar uma **Formação sobre as escolas de tempo integral**. Que escolas são essas? é bom? É ruim? A prefeitura de Teresina, ela tem escolas com estruturas para ofertar esse ensino de tempo integral? É só uma adaptação. É só dizer que vai ter a escola mais estrutura e à organização e os materiais não estão adequados para esse modelo? Então tudo isso a gente vai discutir nesse seminário, e aí a gente finaliza o ano com todo mês uma formação. Por que a agente compreende que é, principalmente porque assim, também identifiquei muito nessa função, porque sou coordenadora pedagógica, a função do coordenador pedagógico precípua é essa, **é promover espaços formativos na escola para que os professores possam ter condições de realizar práticas pedagógicas adequadas, com qualidade de acordo com as condições que a gente tem, nos nossos espaços, e aí aqui a gente percebe que é importante, os profissionais, não só os professor todos os segmentos que a gente é responsável por também promover o processo formativo, porque você se compreender, acho que a proposta da formação, essa é você, se compreender dentro do espaço você perceber que de forma consciente e reflexiva como que você pode estar atuando para transformação. Na escola, é o professor perceber como que ele, uma consciência política, porque a formação do sindicato é uma formação diferente do que é oferecida no centro de formação. Então a nossa formação é mais na perspectiva de conscientizar, e levar o profissional a refletir suas condições materiais de atuação nas escolas, por exemplo.** Eu tenho condições adequadas para está desenvolvendo o meu trabalho? eu sou um profissional valorizado? Como que eu posso estar reivindicando melhores condições de trabalho? Uma melhor valorização. E aí é mais nessa perspectiva, de conscientizar mesmo, as pessoas de que é preciso pensar para poder agir reflexivamente. E só se faz isso através de processo formativo. Com qualidade, porque não é qualquer processo formativo, porque tem muitos processos formativos que leva à alienação, a reprodução (Participante Açucena, Entrevista, 2023).

No ano de 2023, foram realizados diversos momentos formativos, entre estes, palestras e encontros de formação promovidos pelo Sindicato, tais como: Adoecimento da classe trabalhadora, Reforma da previdência, Previdência privada, Luta contra o racismo e opressão, O papel do/a pedagogo/a na escola, Escola de tempo integral. Nesses momentos coletivos, surgem novas demandas para outros momentos coletivos.

As ações formativas, quando destinadas à categoria de docentes e pedagogos, todos/as são convidados/as a participar, são realizadas mobilizações e chamamentos pelas mídias sociais do Sindicato³⁷, bem como as mobilizações no local de trabalho, as quais têm um efeito maior.

Percebemos e compreendemos que a mobilização é presencialmente, a ida aos locais de trabalho ainda é muito mais eficaz, porque lá você faz esse trabalho de convencimento, de dizer para o outro que aquela atividade vai ser importante. Por isso, que você vai estar debatendo em um tema que você não terá oportunidade de debater em outros espaços em que isso vai estar impactando na sua prática”. [...] Da mesma forma realizamos mobilização nas

³⁷ Site <http://www.sindsermteresina.com.br/institucional/> e Instagram do sindicato <https://www.instagram.com/sindsermteresina/>.

escolas de zona rural, a gente tem os roteiros da cidade e tem os roteiros das escolas na zona rural³⁸, temos que cobrir da mesma forma, e lá quando a gente vai, a gente cobre tudo. Tudo o que temos naquela comunidade, CMEIS, UBS, Escolas municipais (Participante Açucena, Entrevista, 2023).

Para tanto, podemos compreender pelas temáticas planejadas para discussão que existe uma natureza diversificada de fontes de construção e mobilização de saberes dos/as professoras/as e pedagogos/as nas ações sindicais. Inferimos que existe: a) um processo formativo oriundo das pautas condições de trabalho dos profissionais, em discussões coletivas, nas ações de mobilização e como os atos, paralisações, greves, manifestações, assembleias, debates, mobilizações, visitas aos locais de trabalho, enfim, aspectos que circundam a profissão, a construção da consciência de classe, sobre a valorização profissional de uma categoria; b) processo formativo a partir de temáticas pré-estabelecidas, que levam em consideração o contexto social, a partir da análise de conjuntura, dos condicionantes sociais, econômicos, ideológicos, epistemológicos e culturais, que ampliam consciência cidadã.

Observamos a partir da narrativa da participante Açucena, que as práticas educativas, as práticas formativas e as demais ações promovidas pelo Sindicato são permeadas de intencionalidades, visando à formação política da categoria de profissionais em foco e a luta por instituições de ensino públicas de qualidade. Compreendemos que a identidade e a realidade da profissão são construídas socialmente. Para Nóvoa (1991, p. 21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos de hesitações e de recuos, a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. Sendo assim, é oportuno destacar que a realidade educacional e do/a docente encontra-se atravessada por diferentes fatores e atores sociais, que são influenciados por interesses contraditórios.

Essas formações, pois, permitem a constituição de uma cultura cidadã para além do movimento sindical, podendo promover mudanças na prática pedagógica dos/as docentes e pedagogos/as, uma vez que expande a visão de mundo e possibilita ao profissional militante a leitura e o trabalho ampliados a partir da formação política e da consciência de classe.

A discussão faz-se pertinente em decorrência das compreensões teóricas que percorrem as questões sobre profissionalidade e profissionalismo docente. Para aprofundamento na temática, concordamos com Gauthier, Nunez e Ramalho (2003) ao diferenciarem os conceitos

³⁸ O sindicato usa a mesma nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação e da legislação municipal, zona rural. Em diálogos com os representantes sindicais, validaram a posição do sindicato, por acreditar que as escolas situadas em zona rural não têm características de escola do campo. Seguimos, porém, utilizando a nomenclatura da legislação que define o Decreto n. 7.352, inciso I do parágrafo 10 (Brasil, 2010).

em questão. Esses autores referem-se à profissionalidade docente, partindo dos “conhecimentos necessários para o desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e da prática.” Dessa forma, elaborando uma consciente crítica da realidade e de sua prática pedagógica, os professores, de maneira subjetiva, constroem e ressignificam saberes sobre sua atuação no cotidiano enquanto docente. O termo profissionalismo envolve:

[...] negociações por um grupo de atores com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas de tal forma que lhes propiciem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e participação nas problemáticas da construção da profissão (Ramalho; Nunez; Gauthier, 2003, p. 52).

Os conceitos articulados conduzem ao pensamento reflexivo sobre profissão docente, seus sentidos e significados, bem como às reivindicações pelas condições de melhoria e valorização profissional, em busca por melhores condições salariais, direitos trabalhistas e planos de carreira em prol de uma identidade profissional. Na fala da participante Açucena, percebemos a preocupação com a conscientização e a reflexão sobre a profissão e os dilemas que a atualidade está impondo aos pedagogos, e o chamamento para essa reflexão dá-se no coletivo, como remete o trecho de sua fala:

Nós fizemos um grande encontro em julho, foram 2 dias. É que a gente realizou lá no Sebrae, para coordenadores e coordenadores pedagógicos, E lá gente discutiu questões sobre a atribuição, identidade profissional, questões de limites e avanços da carreira desses profissionais, ao longo do tempo, desde 2009 vem perdendo algumas conquistas que eles já tinham adquirido, como a aposentadoria especial. Então, tudo isso a gente tinha discutido nesse encontro, e dela e no final, tiramos alguns encaminhamentos que é uma pauta que a gente monta de luta para esses profissionais (Participante Açucena, Entrevista, 2023).

Durante toda a narrativa da participante, descrevendo as práticas educativas propostas pelo movimento sindical, observamos os momentos percorridos pela Participante Açucena, desde a idealização da temática a ser discutida, ao planejamento do evento, à logística da escolha do espaço, à preparação dos lanches a serem servidos, à preparação das pautas, ao acolhimento das demandas por parte do sindicato, às visitas para mobilização para as ações, mas, indubitavelmente, os momentos de diálogos com a base são ricos de reflexão e favoráveis à abertura e à construção/ressignificação de saberes.

Depreendemos que os momentos coletivos, as trocas entre pares e os aprofundamentos

das discussões possibilitam aos participantes a compreensão da necessidade de refletir sobre sua profissão e suas condições de trabalho. Apesar da literatura disponibilizar fontes de informações, ainda, é um desafio da educação como práxis de transformação das práticas educativas, de forma a compreender os elementos intrínsecos que a levam a limitar sua realização plena. Giroux (1988) coloca esse fato como consequência da racionalidade técnica, em que o/a professor/a exerce o papel de executor de programas elaborados pelos outros. Assim discorre esse autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (Giroux, 1988, p. 23).

A prática educativa exercida com o movimento sindical faz parte de um processo educativo que envolve a participação de educadores/as, muitas vezes, frente às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e no desenvolvimento profissional docente. Brandão (1986) fala de um tipo de educação construída na luta, na formação política dos trabalhadores e trabalhadoras, uma educação de classes populares. Sobre isso ressalta, ainda:

[...] de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (Brandão, 1986, p. 48).

Compreender de uma forma reflexiva, crítica às condições de trabalho, às condições sociais, possibilita aos docentes reivindicarem seus direitos, por exemplo, uma melhor educação em defesa da eficiência do ensino público de qualidade. Esse processo dá-se, especialmente na educação do Campo, que já possui ao longo de sua história, lutas forjadas por profissionais da educação e movimentos sociais, entre outras entidades que também fazem parte desse processo. Vejamos o que apontam as participantes sobre as reflexões que fizeram sobre a situação esse processo de luta e conscientização:

Soubemos a notícia, que a prefeitura achando pouco o que fizeram com a gente [...] vai ser lido amanhã, na sessão ordinária mudança no plano de carreira e salário. Será o próximo golpe. Eles querem que quando formos nos aposentar, não levemos nem o GIDE e nem a titulação, ou seja, quando a gente se aposentar. Nós vamos levar só o vencimento líquido. Foi enviado

para câmera e o sindicato já foi sancionado. Você vai se aposentar na prefeitura, se esse projeto passar, só com o vencimento. Mas agora eles estão querendo tirar até os penduricalhos. E todo mundo achando que ganhamos muito, com o salário exposto nos outdoors, mas o próprio prefeito assume que é esse valor com os penduricalhos (Participante Tulipa, Ateliê, 2022).

Só a luta muda. (Participante Amor Perfeito, Ateliê, 2022)

Os professores em sala de aula, achando que estão ganhando bem, não mudam não, viu, irão se aposentar, todos ganhando uma miséria (Participante Hibisco, Ateliê, 2022).

Analisando as falas das participantes, importante retomar uma indicação: Quais os sentidos, hoje, que são colocados para a escola? e as políticas públicas que são delineadas, pelas propagandas que são veiculadas? É notório que as nuances ideológicas são propagadas para a sociedade e que, de certa forma, culpabilizam escola pelos insucessos existentes no contexto educacional. Nas palavras de Adorno (1995), a indústria cultural, onde a cultura propagada pela sociedade se expressa por meio de mecanismos ideológicos difundidos pela mídia, culpabiliza os indivíduos submetidos a essas distorções como sendo os “fracassados/incompetentes”.

E a pressão é gerada, claro que fica o incômodo, como coloca a Participante Tulipa quando demonstra preocupação com seu salário quando estiver com necessidade de aposentar-se. Bem como a opinião pública é mais uma forma de pressionar os (as) professores(as) para desistirem de suas lutas. É o que é repassado nas propagandas do governo, é que o (a) docente ganha muito, como coloca a participante, então isso, de certa forma, conduz a opinião pública.

E o professor frente a tudo isso? É cobrado pelo sistema municipal, pela própria instituição escola e pelos pais dos estudantes. As responsabilidades estão sendo acumuladas pela escola, não apenas a educação sistematizada, em contrapartida, enquanto isso, as outras instâncias sociais se eximem em um jogo de manipulação e interesses, fabricado pelas políticas neoliberais, traduzidos pelo interesse do capital. Nesse espaço, temos a escola e o professor como uma mercadoria.

Por isso, faz-se importante a superação da consciência ingênua, e a construção de uma consciência crítica. Estar atento enquanto professor para o reconhecimento das mensagens intrínsecas, como defende Freire (2006), aprender a pensar certo, a descortinar o mundo, descortinando os interesses obscuros, e as reais intenções que estão sendo utilizadas nessa indústria de massa.

As participantes mencionaram, ainda, as atividades que realizavam nos encontros marcados pelo sindicato, tais como: atualização das negociações com a Prefeitura, reconhecimento dos direitos que estavam sendo negados, participação nas decisões para dar continuidade ao movimento de greve, participação em palestras com temas variados.

Segundo as participantes, eram encontros ricos de partilha e saberes sobre classe docente e sobre seus direitos como profissionais do ensino, como narra a Participante Amor Perfeito “Eu quero dizer que é realmente que estamos passando para a formação política, inclusive planejada, porque o sindicato já fez outras formações com a gente, e estão previstas outras formações” (Ateliê, 2022).

Ressaltamos que os saberes devem se articular com as teorias, que servem de instrumentos para a prática política. E com essa capacidade de consciência política e compreensão da realidade chegar à esfera crítica, sendo capaz “de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de cumprir, de romper, de escolher” (Freire, 2006, p. 51), na formação dos sujeitos, um ser inacabado (Freire, 2006) em movimento, um intelectual orgânico³⁹ (Gramsci, 1978).

Observamos nessas falas a presença da construção e ressignificação de saberes sobre sua condição de trabalho e de luta por seus direitos. Resgatamos a fala de Zeichner (2008) que trata do professor enquanto um ser político e afirma a necessidade de uma prática docente reflexiva:

O reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de Ensino (Zeichner, 2008, p. 539).

É importante reconhecermos nas ações sindicais um espaço rico em reflexão, com proposta educativa formativa, com princípios centrados nas formações políticas, emancipatórias. Historicamente, os sindicatos tornaram-se uma organização em prol de lutas coletivas de classes, nas lutas por seus direitos. Adorno (1995) discorre sobre o processo educativo como orientação para a resistência e transformação das realidades que congregam com as estruturas políticos-ideológicas vigentes.

³⁹ Conceito trabalhado na obra Gramsci, A. Alguns problemas para o estudo da filosofia da práxis. In: GRAMSCI, A. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978. p. 67-146. Para Gramsci a formação política ocorre nos movimentos sindicais.

4.4 Formação continuada de professores/as: entre reuniões e planejamentos, os fios que tecem o trabalho coletivo na escola do campo

A capacidade de colaboração é uma habilidade crucial que vai além do domínio de conhecimentos específicos e desempenha um papel vital na formação de cidadãos em uma sociedade democrática. Dito isso, ressaltamos a necessidade de envolvimento de habilidades sociais, como comunicação eficaz, respeito pelas opiniões dos outros, trabalho em equipe e resolução de problemas que emergem do cotidiano da comunidade escolar.

Em busca de uma significação etimológica da expressão coletivo, “que compreende muitas coisas ou pessoas” (Cunha, 2010, p. 161). No caso do trabalho coletivo não trata apenas na da junção de pessoas, consta de uma articulação estabelecida de toda equipe, no caso, da escola, para planejamento, formações, troca de experiências e partilhas sobre a trajetória escolar do grupo. Entendemos, então, que esses momentos são importantes no cotidiano da escola, geram identidade e coletividade para um ensino humanizado, pois o trabalho isolado dificulta uma melhor compreensão do funcionamento da escola e do trabalho docente. Assim:

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino (Fusari, 1992, p. 70).

Segundo pesquisas sobre o trabalho docente, existem várias maneiras de organizar essa ação conjunta, essas diversas abordagens são expressas por meio de diferentes termos e conceitos. Definimos nesse escrito o conceito de Fusari (1992) como adequado à discussão. A intenção é compreender como a interação entre indivíduos contribui para a formação desses sujeitos, dentro do espaço de trabalho, na escola. Destarte, quando os professores se concentram na formação colaborativa e se agrupam em uma unidade de ação, podem alcançar progressos significativos no desenvolvimento profissional e, por sua vez, melhorar o desempenho educacional. Sobre a atividade docente, Tardif (2014, p. 49-50) expõe:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Perceber a escola como um espaço de colaboração, compartilhamento, formação e troca de saberes envolvendo escola, comunidade e famílias, associações e demais sujeitos que representam e imprimem os desejos da Educação do campo, de forma coletiva e emancipatória, na construção de possibilidades para refletir as práticas educativas que circundam o ambiente escolar. Envolve, ainda, a apropriação do princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre as pessoas, os habitantes, os professores e as professoras, os estudantes e as estudantes do campo, e o sistema nacional de ensino e o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, possibilitando a construção de sentidos e significados sobre as diretrizes que regem a escola do campo a que pertence, bem como as afetações da comunidade à qual está inserida.

Fullan e Hargreaves (2001) pontuam que a predominância de uma cultura de isolamento docente nas escolas é o que dificulta uma maior aproximação entre os (as) docentes. São diversos fatores externos e interno que fortalecem essa cultura, no entanto, estimular o trabalho colaborativo como forma de potencializar o compartilhamento de ideias, estratégias de recursos e ensino, para melhoria da educação. Vejamos o que dizem as narrativas dos professores e das professoras que, em síntese, mostram as dificuldades para ocorrer momentos de encontros coletivos na escola:

Então, tempo na escola para fazer formação é meio complicado. Por que o professor passa a semana inteira na escola, quando você tem uma equipe grande você pode juntar de 2 ou 3 professores do mesmo ano escolar, com os mesmos interesses, mas em escola pequena é complicado. E sábado ninguém vai querer, à noite do mesmo jeito. Então, fica muito difícil para gente fazer essa formação. E nos HP o professor já está tão sobrecarregado de tantas coisas, que formação de fato não acontece, o que acontece é a conversa, onde o professor explica o que viu, como fazer. E aí o que a gente vai fazer? fica muito difícil, o professor tem que ver os exercícios, elaborar prova. Fica muito a desejar, fica muito difícil a atuação do coordenador pedagógico na escola [...] (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022).

Na escola que trabalhamos com encontros temos encontros pedagógicos no início do ano, não é que ocorre formação continuada, geralmente são apresentados os dados atingidos pela escola, são traçadas metas, objetivos tipos de projetos a serem desenvolvidos em cada ano escolar. Durante o ano esses encontros se dividem em planejamentos que ocorrem bimestralmente em cada data pré-estabelecida na semana pedagógica e colocado no calendário anual da escola. As demais dificuldades ou necessidades são discutidas no horário pedagógico individual dos professores. Na escola geralmente não acontece formação continuada. As cobranças realizadas pela SEMEC e o cumprimento das sequências didáticas engessam muito o trabalho de formação a ser realizado dentro da escola. Não temos uma formação voltada para a escola do campo, embora nossa escola se situe na zona rural (Participante Tulipa, Diário, 2022).

Como eu faço a formação quinzenalmente, aí na quarta-feira que não ia para o centro de formação, eu ficava com a coordenadora. As vezes não a deixava sentar. Outras vezes eu dizia não. Porque os livros do IAB eles não são respondidos. Aí eu tinha que responder no HP, ver quais questões poderiam ser trabalhadas com os meninos. E aí quando a coordenadora vinha, eu já não estava cheia de coisas para fazer. Eu notava que ela ficava chateada, na maioria das vezes. Ela queria sentar-se para então ver com a gente, para dar uma sugestão, para ver como é que está andando o trabalho e muitas vezes o projeto ele amarra de certa forma. Ela gostava muito de resolver questões das datas comemorativas é uma coisa e ela sempre quis, que a gente tivesse nem que fosse nas aulas de arte. Às vezes procurávamos atividades diferentes para adaptar ao livro de PNLD para ver se alguma atividade que poderia ser para não ir pra Xerox. Era mais ou menos assim (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022).

Concordo em gênero, número e grau, dentro da escola era mais reuniões informativas, não era bem uma formação, maioria das vezes era só o repasse, se resumia ao repasse de informações. Algumas vezes a coordenação preparou-se muito bem para fazer formação com a gente, uma temática, o alinhamento construtivo, pronto, com técnicas muito boas por sinal. Eu acho que mais pela falta de prática da gente mesmo de participar desse tipo de informação dentro da escola, acabou sendo cansativo, pela nossa falta de prática mesmo, fazer essa formação dentro da escola. Assim, nossas reuniões dentro da escola, resumem-se no repasse de informações, tomada de decisões coletivas. Mas formação continuada mesmo dentro da escola deixa a desejar. E é como a coordenadora falou, deixa a desejar exatamente por conta fechamento das formações lá na Semec. E como se lá reconhecemos todas as formações que achamos ser necessárias, e acaba não dando oportunidade trabalhar a formação dentro da escola. Só que também tem a questão do tempo, para trabalhar a formação continuada dentro da escola, até porque os nossos HPs não são no mesmo dia. Então provavelmente para ter esse momento de formação, nós teríamos que dispensar alunos, eu não sei fazer o quê. Então o tempo que a gente tem para se reunir é bem pouco mesmo, para dizer que tem uma formação continuada (Participante Orquídea, Ateliê biográfico, 2022).

As participantes relatam como acontecem os momentos de encontros coletivos na escola. Percebemos pelas descrições que a escola pouco tem se reunido para debater os problemas que os afligem como grupo. As participantes encontram-se tão ocupadas com as demandas individuais provocadas pela dinâmica formativa que participam no Centro de formação, ficando os diálogos em nível de escola a desejar, como destaca a fala de Amor Perfeito, “E nos Horários Pedagógicos Individualizados (HPI), o professor já está tão sobrecarregado de tantas coisas, que formação de fato não acontece, o que acontece é a conversa o professor passa o que viu e como fazer e o que a gente vai fazer?”. A fala retrata a dificuldade em encontrar espaço de diálogo no tempo das professoras e o motivo é apontada pelas participantes, “As cobranças realizadas pela SEMEC e o cumprimentos das sequências didáticas que engessam muito o trabalho de formação a ser realizado dentro da escola”, como explica Tulipa. Em diferentes atividades, como coloca Hibisco “Porque os livros do IAB eles não são respondidos. Aí eu tinha que responder no HP, ver quais questões poderia ser trabalhado

com os meninos”. Observamos que o trabalho dentro da escola se encontra cada vez mais desarticulado e individualizado.

De acordo com as narrativas das professoras, depreendemos um balanço crítico sobre a realidade da escola. Os depoimentos dos docentes refletem muitas questões já expostas durante esse texto, nos momentos de formação/orientação dos que frequentam na CEFOR, não consideram as especificidades das escolas do campo. Retomemos então, o que nos informa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, em seu Artigo 24, normatiza as regras comuns de organização escolar, estabelecendo uma carga horária mínima anual de oitocentas horas distribuídas por no mínimo duzentos dias letivos.

Dessa forma, cada estado e município e o Distrito Federal organiza suas redes de ensino, estabelecendo as normativas, inclusive sobre a gestão de tempo da escola. No caso de Teresina, segue sendo regida pelas Diretrizes Educacionais da Rede Municipal de Teresina (2023), estabelecendo orientações para a organização curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental em suas escolas, determinando o número de aulas semanais e sua duração.

Para tanto, a rede dispõe da Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013, a qual estabelece diretrizes para elaboração do Calendário Escolar e disciplina a unidade de tempo da aula no âmbito das Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, assim descreve:

Art. 2º Estabelecer que o limite máximo da carga horária docente da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina para o desenvolvimento das atividades de interação com os educandos será de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho.

[...]

Art. 5º Estabelecer que a Unidade de Ensino apresente plano de trabalho correspondente às atividades extraclasse do docente, totalizando 6 (seis) unidades de atividades extraclasse, para o professor com jornada de trabalho de 20 horas semanais e, totalizando 13 (treze) unidades de atividade extraclasse para o professor com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

A referida portaria ratifica a carga horária mínima e os dias letivos exigidos na legislação nacional, e ainda visa regularizar o tempo físico escolar, normatizando a carga horária de cada disciplina (Anexo F), para que cada escola possa montar o seu calendário escolar, especificando as atividades anuais previstas na escola. Além disso, determina também a jornada de trabalho do professor e a carga horária destinadas aos HP. Vale ressaltar que a escola situada no campo possui suas especificidades locais, diferente das escolas urbanas, isso deve ser levado em consideração para montagem do calendário, essas adequações estão também asseguradas pela legislação. É importante ressaltar que não apenas o calendário e os conteúdos

estejam alinhados às especificidades locais, fazendo-se necessário “habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado” (Arroyo, 1999, p. 24).

Podemos inferir que o professor, nesse sistema apresentado, está sendo sobrecarregado com as questões burocráticas, tornando-se um cumpridor de tarefas que lhe são designadas. Fica tão envolvido em completar suas tarefas que, de certa forma, assume uma passividade frente às demandas diárias. Como refere Diniz-Pereira (2014) ao colocar em relevo que os profissionais, quando participam de uma formação em nível de treinamento e habilidades técnicas, são vistos pela maneira eficiente com que implementam as decisões, pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais. E as avaliações e decisões para o exercício de sua prática pedagógica são deixadas em segundo plano. Fala-se em adequar a realidade, mas concordamos com Amor Perfeito ao elaborar o seguinte comentário:

Mas eu digo uma coisa para vocês, a partir no momento que as formações foram sistematizadas na SEMEC, que são positivas [...], mas a gente acabou o prestígio e a importância na escola. Porque assim, a gente define um Gênero textual, as temáticas, depois a gente não tem autonomia para nada, é só seguir, seguir, seguir. O que a SEMEC determina, Né? Generalizado, eu até entendo, tem as avaliações de rede, tem muitas coisas que tem um norte unificado, mas cada escola, cada turma sua especificidade, que não é respeitada por nessas formações. Nem sempre nós temos o tempo, espaço, para realizar na escola (Participante Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

Na verdade, compreendemos que se trata de uma autonomia superficial, não deixando espaço para oposição das regras que já se encontram determinadas pelo próprio sistema. Contreras (2022, p. 37), quando faz referência ao processo de proletarização, traz questões que refletem bem essa realidade de uma liberdade limitada e ilusória. “A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas”. Que autonomia é essa onde as decisões que o coletivo toma não é levada em consideração? Repostas a essa pergunta, recorreremos ainda às palavras do autor, que apontam o modelo empregado de “gestão científica”, inspirado no taylorismo, tanto no que se refere à organização curricular, à prática educativa e ao controle do trabalho docente. E acrescenta:

De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontro em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo. A intensificação coloca-se assim em relação como processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais

docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (Contreras, 2022, p. 37).

Sinalizamos a necessidade de reavivar a participação do(a) docente em suas práticas diárias na escola, em todo processo de ensino em que escola e comunidade se articulem e se apoiem, em busca de uma melhoria no ensino. Valorizando a gestão democrática da escola e dos saberes dos seus sujeitos, levando em consideração que muitos desses processos formativos não dão conta de atender as especificidades da escola do campo, tendo em vista não existir diferenciação nas propostas formativas, são homogêneas para todas as escolas municipais.

Defendemos que as formações continuadas para a escola do campo devam possibilitar ao docente a capacidade de criar estratégias para atender as demandas propostas pela diversidade presente nessa instituição, de forma a compreender a importância do trabalho com terra, para construção de uma sociedade mais humana e uma educação emancipatória.

Para isso, o processo formativo para os professores e professoras do campo deve ser pensando em articulação com o processo histórico de luta de uma classe. Isto é,

Repensar o papel da escola, para assumir o 1- compromisso ético/moral- que devemos fazer para traduzir em políticas públicas, em relação pedagógica e em metodologias de ensino e de aprendizagem com os demais compromissos; compromisso com a intervenção social; compromisso com a cultura do povo do campo, educação dos valores, educação pela memória histórica; educação para a autonomia cultural; 2-Gestão democrática das escolas, maior participação na tomada de decisões; maior participação dos alunos na gestão escolar; criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar estes processos de transformação e traduzi-los em ações educativas concretos (Arroyo, 2011, p. 56).

Sempre pensando nesses papéis diversos que as escolas do campo ocupam no contexto social, retomamos os diálogos com as participantes da pesquisa, agora, na intenção de inquerirmos sobre os processos de formação no contexto institucional.

Pucci (2007), fazendo uso das palavras de Adorno, nos alerta para as investidas do neoliberalismo e seus parâmetros que produzem uma cultura de massa, que refletem na educação e na forma de ensinar, “padronizando o ensino e a formação do indivíduo, promovendo a alienação da consciência desse sujeito perante a sociedade e falseando um progresso de cultura. A Educação é o único instrumento contra a barbárie, é o meio para a emancipação do indivíduo.” (2007, p. 3). Sendo assim, a educação tem um papel imprescindível de expandir a formação cultural e promover a desbarbarização das pessoas. E uma das instituições responsáveis por esse processo é a escola, através do ensino que oportuniza, de

forma crítica, realizar uma análise de conjuntura da sociedade e promover a práxis, transformando os indivíduos e seus espaço de atuação.

No papel da escola frente ao processo formativo das comunidades campesinas, percebemos como primeiro ponto a ser colocado em relevo é o poder hegemônico do capital, tangenciado pelo neoliberalismo e traduzido pela homogeneização e padronização do ensino, além de levar em consideração todos os malefícios que esse fenômeno ocasiona. Tal aspecto faz-se forte também nas comunidades longínquas dos grandes centros urbanos. A ressalva que fazemos é a respeito da necessidade de, também, primar pela conservação das singularidades e memórias dos povos do campo.

Estamos cientes que algumas ponderações precisam ser melhor elucidadas sobre a questão, especialmente no tocante à ampliação de propostas e políticas de desenvolvimento que atendam aos povos campesinos de forma a pensar no bem estar coletivo da comunidade em geral, a preservação da cultura e tradições locais e a própria natureza.

Temos a consciência de que muito ainda tem que ser feito como, por exemplo, assegurar direitos conquistados, continuar lutando por garantias e políticas públicas que melhor contemplem os povos do campo. Por esse viés, as práticas educativas devem estar implicadas nas práticas sociais da comunidade. Para tanto, é importante chamar atenção para as práticas educativas adotadas pelas escolas do campo, as quais devem atender a todas as especificidades das comunidades às quais estão inseridas:

- a. Primeiro, efetivas políticas de valorização profissional, para professor/as e pedagogos/as da rede, de forma a incentivar a participação nas formações continuadas e o desenvolvimento profissional, alinhados aos planos de carreira.
- b. As concepções, princípios e metodologias perpassem as necessidades formativas dos/as professores/as, que acolham os dilemas da profissão docente; que articule teoria/prática, de forma a promover o diálogo, a criticidade, a emancipação e autotomia dos sujeitos sociais que englobam a rede municipal de ensino;
- c. Implementação de uma rede colaborativa entre as formações continuadas geridas pela CEFOR voltadas para o professor/a e pedagogos da rede, compartilhando bases epistemológicas e concepções de ensino para atuação da escola;
- d. Articulação das ações, metas, planejamento propostos nas formações continuadas de professores de 1º ao 5º ano na CEFOR, com a equipe gestora e pedagogos da escola.
- e. Formações continuadas na escola;
- f. Propostas e planos formativos dialogados com a comunidade escolar;
- g. Núcleos de estudo e formações continuadas permanentes, para professores formadores, levando em consideração a natureza complexa do trabalho como formador, na elaboração de programas e projetos educativos, do desenvolvimento de propostas curriculares, na elaboração de planejamentos para os encontros formativos entre outras ações. A dimensão dos saberes docentes desses/as

professores/as necessita ser problematizada e ressignificada, à medida que ocorre em um espaço/tempo diferente da escola, o seu espaço inicial de formação.

Os desdobramentos desses achados potencializam as análises relativas à constituição da formação continuada. Apontam questões epistemológicas e pedagógicas, ligadas à formação continuada, bem como às consequências de atitudes tácitas aos sentidos e significados a que os participantes das formações no CEFOR são submetidos, que precisam ser repensadas e refletidas pela Rede Municipal, SEMEC e Gerência de formação.



CAPÍTULO V



OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS E
MOBILIZADOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA ESCOLA DO CAMPO



CAPÍTULO V

OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DO CAMPO

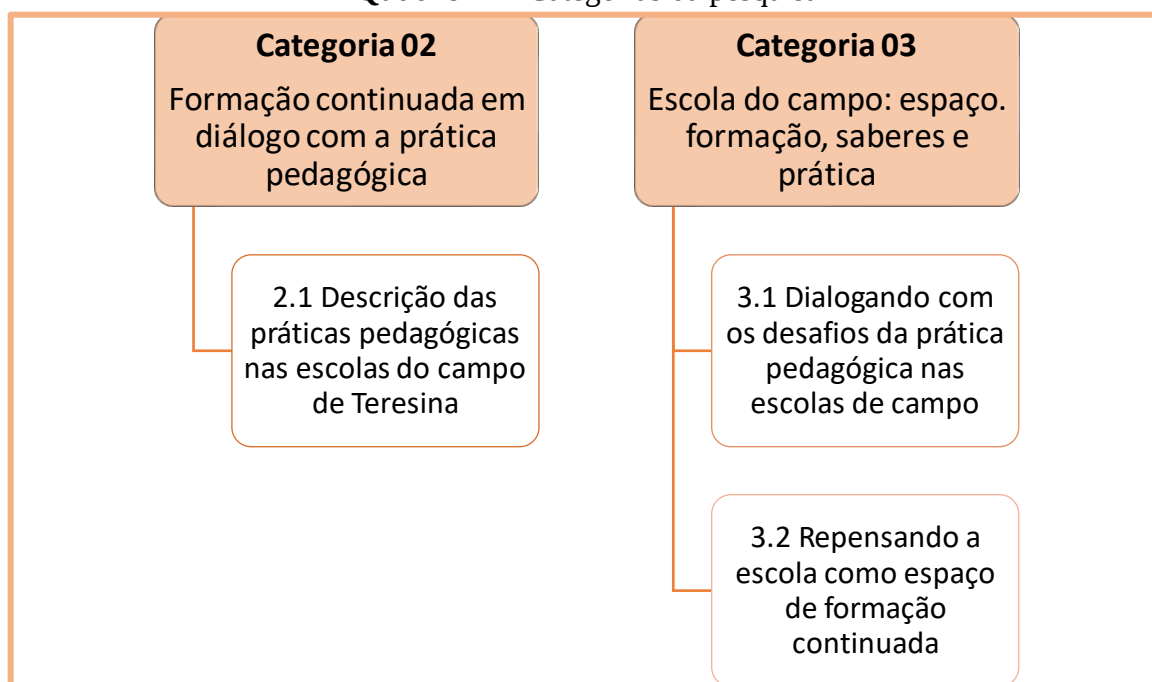
Minha identidade, quem sou, não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descrever melhor, mas é algo que fabrico, que invento e que construo [...] nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida (Larrosa, 1996, p. 477).

Neste capítulo abordamos os ditos e achados da pesquisa nos momentos de diálogos com o coletivo de professores (as) da escola. Esses espaços nos Ateliês biográficos oportunizaram aos docentes pensar sobre os problemas cotidianos, suas necessidades formativas e anseios enquanto docentes de escola situadas no campo, mas que refletem as formações continuadas de escolas urbanas.

Olhar para si e rever processos criativos, didáticos e pedagógicos do ato de ensinar não é uma tarefa fácil no cotidiano docente. Com o passar dos anos, na profissão, as ações tornam-se automatizadas, versam sobre uma polifonia de sentimentos que se misturam com saberes que, aos poucos, passam a fazer parte do repertório de conhecimentos docentes. Desvelar esse universo do fazer docente é mágico, requer um prisma apurado do pesquisador e uma confiança depositada pelos participantes.

Dentre essas razões, acreditamos assim como Larrosa (1996), que a construção do ser professor atravessa uma infinidade de processos, em um estado permanente de pensar a própria vida. Ter a capacidade de fabricar-se e reinventar-se, em um meio tão adverso como o que estamos vivenciando na educação atualmente, é uma arte.

Visamos, a partir das narrativas, proporcionar momentos de partilhas de saberes em um processo formativo de reflexão coletiva sobre o espaço escolar e os saberes construídos e mobilizados pelos docentes na prática pedagógica da escola do Campo. Nas conversas, orais e escritas com os participantes, inferimos 2 (duas) categorias de análise, nas quais identificamos 5 (cinco) indicadores (Quadro 11), conforme segue:

Quadro 11– Categorias da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, Ateliê e diário (2022.)

Neste capítulo, apresentamos, como demonstrado no Quadro 11, a Categoria 02: **Formação continuada em diálogo com a prática pedagógica**, descrevemos a prática pedagógica dos (as) professores (as) de forma individualizada nas escolas do campo, nos itens intitulados “Um olhar sobre as práticas pedagógicas”, para uma melhor compreensão dos saberes que são construídos/mobilizados de forma coletiva no cotidiano escolar.

Na categoria 3, **Escola do campo: espaço formação, saberes e prática**, discutimos as problematizações elencadas pelos (as) docentes, como importantes para a formação e prática nas escolas do campo, no tópico “Repensando a escola como espaço de formação continuada”, construção e mobilização de saberes. Seguimos percorrendo com os achados da pesquisa, no que se refere aos desafios citados pelos professores no contexto da formação e prática pedagógica das escolas do campo.

5.1 No território de memórias: revelando práticas pedagógicas e tecendo saberes nas escolas do campo

A prática pedagógica versa, em suas ações e intenções, sobre a construção coletiva do conhecimento, ou seja, prima pelo efetivo processo de ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos em sua construção. Concordamos com Souza (2007) ao considerá-la como locus de realização intencional organizada da educação.

Partindo de objetivos e finalidades delineadas por um coletivo, rompem os muros da escola e permeiam por instâncias curriculares, sociais, econômicas e culturais entre outras, as quais, de forma basilar, apoiam e orientam a elaboração e concretização das práticas educativas que regem os princípios da escola e da comunidade na qual está inserida. Almejamos, entretanto, que nas escolas do campo as práticas pedagógicas dos professores e das professoras, e gestores possam sobrevir de processos de práticas sociais amplas, com o delineamento da educação de forma coletiva, com a finalidade de atender os princípios que regem a formação humana dos povos do campo.

Na tentativa de expor as práticas pedagógicas dos/as professores/as, deparamo-nos com uma gigantesca e polifônica conversação de narrativas como expressa Larrosa (1996). Justificamos a comparação com o autor, por tratarmos tempos, escolhas e histórias de vida que traduzem diferentes ritmos e uma multiplicidade de sentidos e tons, traduzidos por suas experiências pelo e no ato de educar, em diferentes espaços, inclusive, nas escolas do campo.

Penetrar nesses espaços de construções individuais e coletivas do ser-fazer docente requer a rememoração dos objetivos que embasam as premissas que envolvem, não somente a descrição de práticas pedagógicas, também as vozes que são traduzidas nos relatos orais e escritos dos participantes da pesquisa. Condição que possibilita a descrição de suas rotinas, do seu trabalho, demonstrando situações-ações em que os saberes docentes são mobilizados e construídos ao longo do trabalho docente. Recorremos à visão de Tardif (2000, p. 11) ao relatar:

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

Concordamos com o autor e entendemos que na urgência do cotidiano do saber-fazer docente, ao combinar conhecimentos adquiridos e experiências pessoais, os professores e professoras negociam e dialogam com diferentes perspectivas, que visam dar sentido a sua prática pedagógica. Essa reflexão permite que novas formas de pensar e agir emergjam, locupletem a abordagem dos pedagogos e professores na educação, e executem um papel fundamental na criação de materiais de ensino prático e na facilitação da aprendizagem dos/as alunos/as.

Na visão de Shulman (1986, p. 8), a construção do processo de ensino-aprendizagem, “começa com um ato de razão”, continua como um processo de raciocínio, para tanto, é

necessário a combinação ou o ordenamento dos seguintes processos: a preparação, a representação, a seleção instrucional e a adaptação do material. “Esses aspectos do processo em que alguém parte da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro, são a essência da ação e do raciocínio pedagógico – do ensino enquanto planejamento e do planejamento enquanto performance do ensino (Shulman, 1986, p. 10)”, tais como compreensão – transformação – instrução – avaliação – reflexão – nova compreensão, em um ciclo de raciocínio-ação-raciocínio.

Com esse pressuposto em mente, enveredamos por alguns conceitos em concordância com Gauthier (2013) e Tardif (2002), sobre os processos que versam sobre as práticas pedagógicas dos professores e das professoras, nas quais consideramos o saber/fazer docente em diferentes conjunturas, no que tange aos saberes docentes. Para tanto, retomamos o conceito de situação pedagógica, na tentativa de representar o processo reflexivo e de movimentos da ação docente, recorremos a Gauthier (2013), que se fundamenta nos pressupostos de Gestão da Matéria, que segundo o autor, diz respeito ao “o conjunto das operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (Gauthier, 2013, p. 197) e Gestão de Classe “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (Gauthier, 2013, p. 240). Já na perspectiva de Tardif (2002), a Gestão da Matéria e a Gestão da Classe são “o próprio cerne da profissão” (Tardif, 2002, p. 21). Em outras palavras, a articulação de ambas permeia toda a ação docente em diversas situações pedagógicas que são entrelaço de saberes.

Vale ressaltar que os processos de construções e mobilizações de saberes na prática pedagógica não ocorrem de forma linear e não se apresentam da mesma forma, pois revalidamos que os saberes são pessoais e plurais, e se apresentam de forma singular para cada pessoa. Neste aspecto, seus processos formativos pessoais e profissionais são usufruídos de formas diferentes, detalhadas na Figura 14, denominada: Situação pedagógica e os saberes docentes.

Figura 14 – Situação pedagógica e os saberes docentes

Fonte: Adaptação da pesquisadora, baseada nos conceitos de Gauthier (2013) e Tardif (2014).

Na Figura 14, propusemos algumas reflexões em torno das situações pedagógicas descritas pelos participantes, tendo em vista traçar fios condutores que perpassam os movimentos da ação docente. Representamos esse movimento como cíclico, contínuo e pessoal, que tem início com o **Planejamento** do saber/fazer docente, este, por sua vez, é oriundo dos programas institucionais e das diretrizes curriculares que regem o ensino das estratégias que surgem para efetivação da gestão da matéria (destacada na cor verde), momento que consideramos como Planejamento da Gestão da Matéria.

O próximo movimento efetiva-se com o **Fazer docente**, a ação no cotidiano da sala de aula, consideramos que os saberes são mobilizados, construídos e resignificados, voltados à Gestão de Classe, destacada em azul, aspectos da prática pedagógica que envolvem a Gestão da Classe em situação de interação com os alunos. Acreditamos que durante esses movimentos ocorra o que consideramos como **Reflexão sobre a prática**, um processo que deve ser constante sobre a articulação teoria e prática, ocorre a Reflexividade dos professores sobre as próprias ações relativas ao ensino da matéria. Reconhecemos que esse curso, seguido pela reflexão sobre

o saber/fazer docente, articula saberes que fazem parte do arcabouço inerente a cada docente, ressignificando-se e construindo novos saberes, para um novo ciclo de movimento começar.

É importante ressaltar que a forma como cada professor conduz esse movimento não é linear, por isso e em virtude disso as linhas que traçamos frente a esse movimento aparecem pontilhadas, com espaços férteis produzidos por cada professor na prática pedagógica.

O processo de reflexão contínua sobre a prática pedagógica leva a um aprimoramento das estratégias de ensino, a uma maior sensibilidade quanto às necessidades dos alunos e à criação de ambientes de aprendizagem mais significativos. Além disso, a colaboração e o compartilhamento de experiências entre professores e professoras podem promover o crescimento profissional e a troca de saberes para enfrentamento dos desafios educacionais.

Assim, prosseguimos pelos fragmentos de memórias dos/das participantes na pesquisa, razão por que versamos, neste tópico, em torno dos achados que foram traduzidos pelas vozes do professor em um processo de rememoração de seu fazer diário, em um desvelar de sua prática pedagógica, na tessitura de lembranças, registros, silêncios, análises, emoções e reflexões dos participantes. Seguimos, pois, com as histórias e memórias narradas pelos participantes:

Histórias e Memórias de Tulipa

Assim como a flor apresenta várias nuances de cores, a participante é forte e decidida. Em suas narrativas deixa transparecer sua vontade de mudança e crescer no que tange aos aspectos pessoais e docentes.

Oriunda de uma família de agricultores, Tulipa nasceu e passou sua infância e parte da sua adolescência no campo. Sua vida escolar permeia pelas escolas da comunidade, até o Ensino Fundamental. Somente no Ensino Médio, fez a opção de vir estudar e morar na zona urbana. Os laços com a comunidade de origem, porém, não foram cortados, as visitas à família continuaram constantes.

Julgamos importante começar a caracterização da prática pedagógica da participante por esse enredo, por acreditarmos que as experiências, nesse período de sua vida, foram de extrema relevância para a construção do repertório de saberes que Tulipa mobiliza hoje em suas práticas nas escolas que atuou e atua no campo.

Concordamos com Tardif (2014) e Gauthier (2006) ao dizerem que os saberes docentes são construídos socialmente e ao longo da vida do professor, assim, a trajetória de vida de Tulipa está refletida nos saberes e na prática pedagógica, traduzimos nosso pensamento nas

palavras de Mercado (2002, p. 36) ao considerar os saberes docentes como “pluriculturais, históricos e socialmente construídos”.

As primeiras experiências profissionais, ainda como estagiária da rede municipal, proporcionaram o desenvolvimento de afinidades com turmas de alfabetização. Trabalhava com crianças com dificuldades na leitura e escrita. E desde então, sua atuação como efetiva da rede municipal volta-se para as turmas de alfabetização. Como expressa várias vezes em suas narrativas, mostrando sua afinidade com a área e com as turmas nas quais atua nos últimos anos:

A minha prática pedagógica se concretiza mais em **turmas de alfabetização**. Primeiro em turmas com distorção idade-série no Projeto Se liga. **Depois em turma de 1 ano e na educação infantil**, sempre pautado nas séries iniciais no ensino fundamental (Participante Tulipa, diário, 2022, grifo nosso).

[...] Eu acho assim, eu **sempre trabalhei com turmas de alfabetização** [...] (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

Aquiescemos com as narrativas da participante, como algo que vai além de identidade com as turmas em processo de alfabetização, a professora, ao longo do tempo, foi construindo e mobilizando um arcabouço de saberes que estão em constante releitura e ressignificação no contexto de sua prática. Sobre essa temática, Tardif (2014, p. 108) afirma:

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume, assim, subjetivamente e objetivamente o fato de fazer carreira no magistério.

É na ação de educar que o professor se encontra com os dilemas da profissão, e como coloca o mencionado por Tardif (2014), adquire vivência na profissão, construindo o domínio teórico e prático do fazer docente. A identificação do ser docente, pois em outras palavras, leva em consideração os sistemas de ação no trabalho do/a professor/a.

É importante pensar na necessidade de reflexão sobre as práticas exercidas pelos professores e pelas professoras, esse processo dá-se no prisma do acervo das teorias e práticas que tecem e organizam, mobilizam e reconstroem seus saberes, possibilitando ao/à professor/a

construir novas estratégias mediadoras para aprendizagem dos/as alunos/as. Pimenta (1999) defende que os saberes da experiência só se transformam em saberes quando ressignificados e reinterpretados pelo/a próprio/a professor/a. Não são apenas atividades de rotinas, muitas vezes só repetidas que constituem os saberes, é preciso compreender o processo de Ensino, e os sentidos que os docentes almejam com sua prática pedagógica, subsidiados pelos significados das teorias que os embasam. Salientamos, então, as adaptações que a Participante Tulipa fez a sua realidade na escola:

Tinha um projeto que realizei, chamado **Corrida na leitura**, durante um ano, era todo aplicado na seguinte situação, os níveis de leitura, era para analisar quantas palavras o aluno lia em um minuto/mês. A corrida na leitura tinha a intenção dos alunos lerem o máximo de palavras em 1 mim. Durante o ano, vinha todo mês um catálogo, para leitura todo mês. **Para não ficar só na cobrança da leitura, aí eu fiz um Pannel na sala com carrinhos, classificando os carrinhos com cada nível de leitura, quantas palavras lia em 1 minuto. Era uma forma de incentivo, ninguém queria seu carrinho atrás. Eles perguntavam: como faço para meu carrinho ir para a frente? Aí iam melhorando a leitura** (Participante Tulipa, Ateliê Biográfico, 2022).

É interessante observar na fala da professora o exercício reflexivo que fez sobre a prática, nota-se que ela não apenas repetiu o processo de leitura com os alunos, ela construiu estratégias motivadoras para que as crianças interagirem melhor, e obtivessem uma participação maior no processo de aquisição da leitura. Nota-se, na Figura 15, que houve uma transformação da estratégia de Ensino, de forma que os objetivos foram alcançados pela professora.

Figura 15 – Análise de saberes no contexto da prática de Tulipa



Fonte: Adaptação da autora, baseado nos conceitos de Gauthier (2013) e Tardif (2014).

Retomamos a fala da participante Tulipa para que possamos, com o auxílio de Gauthier (2013) e Tardif (2014), evidenciar os saberes expressos em sua fala e traduzidos em forma de fazer docente. Percebemos um movimento importante da prática pedagógica da professora, iniciando com o planejamento saber/fazer docente, a partir dos programas institucionais determinados pela rede municipal, com o intuito de trabalhar habilidades de leitura com as crianças, para os segmentos de ensino. As estratégias versam, segundo o relato da participante, sobre projetos de leitura, com ações sugeridas pelo CEFOR/SEMEC, nos encontros de formação continuada no Centro de Formação Odilon Nunes. Consideramos que esse processo de criação e implantação do Projeto Corrida de Leitura na sala de aula seja fértil na mobilização **e construção de saberes sobre planejamento, avaliação, diretrizes e habilidades de alfabetização.**

Seguimos com docente, com as estratégias do Projeto de Leitura, em que destaca a Gestão da classe em situação de interação com os alunos: “Treino de Leitura de quantas palavras o aluno lia em um minuto ao mês”. Destacamos a Mobilização **e construção/ressignificação de saberes sobre as atividades de aprendizagem, revisar conteúdos, conceitos integradores, prática em designar alunos, questões de acompanhamento, saber utilizar o tempo de sala de aula, aplicação e avaliação das regras e procedimentos relacionados à alfabetização.**

Evidenciamos, entretanto, a partir dos achados da pesquisa, que Tulipa, ao refletir sobre sua prática e articular os seus saberes, encontrou novas possibilidades para a implementação do projeto de leitura, abandonando a “mesmice” de ficar só na cobrança de leitura e incentivar mais os alunos. Para tanto, enfatizamos que ao destacar "Para não ficar só cobrança da leitura, aí eu fiz um Pannel na sala com carrinhos. Ocorre a **Mobilização e construção/ressignificação de saberes, que envolve: Refletir sobre a prática pedagógica, Saber articular teoria e prática, Repensar o fazer docente com o coletivo.**

Esse agir/fazer consciente e reflexivo docente, de forma a repensar e a remodelar suas práticas, frente às demandas institucionais, reforça a ideia da necessidade da práxis na educação. Sobre esse aspecto, Franco (2012, p. 186) destaca que “se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes”.

Vale ressaltar que, ao pensar nas melhores estratégias de Ensino, Tulipa já possui uma série de saberes que fazem parte de seu repositório de conhecimento. Os saberes se encontram aninhados e são mobilizados cotidianamente, de acordo com as situações e necessidades diárias do professor e, como são temporais, podem ser ressignificados ou elaborados surgindo novos saberes.

No seu fazer docente, ao relatar que a “corrida na leitura” tinha a intenção dos alunos lerem o máximo de palavras em 1 mim. Durante o ano, vinha todo mês um catálogo, para leitura todo mês. Para não ficar só na cobrança da leitura, aí eu fiz um Pannel, na sala, com carrinhos, classificando os carrinhos com cada nível de leitura, quantas palavras lia em 1 minuto. Era uma forma de incentivo, ninguém queria seu carrinho atrás. Eles perguntavam: "como faço para meu carrinho ir pra frente?", identificamos na gestão de classe inferida, a partir da fala, diversos saberes **mobilizados construídos/ressignificados de saberes construir material didático/pedagógico; construção de novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica.** É oportuno ressaltar, ainda, que após o movimento transcorrido do fazer docente, a aplicação das novas estratégias do projeto em sala de aula, Tulipa permanece refletindo sobre a sua prática, avaliando e controlando as atividades de gestão da matéria e gestão de classe, ao relatar "Aí iam melhorando a leitura", inferimos saberes relacionados a **refletir sobre a prática pedagógica, saber articular teoria e prática, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.**

Nas palavras de Tardif (2014), os docentes, em função do cotidiano na escola, utilizam diferentes saberes em situações condicionantes e ligadas ao seu trabalho. Ressaltamos, ainda, as palavras do autor, ao relatar que “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu

trabalho, que ele não somente utiliza como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho (Tardif, 2014, p. 17).

Vale ressaltar que, ao pensar nas melhores estratégias de ensino, Tulipa já possui uma série de saberes que fazem parte de seu repositório de conhecimento. Os saberes encontram-se aninhados e são mobilizados cotidianamente, de acordo com as situações diárias do professor e como são temporais, podem ser ressignificados ou elaborados novos saberes.

Histórias e Memórias de Hibisco

A participante Hibisco é a professora com menos tempo de experiência na docência em escolas do campo, porém, já vivenciou a experiência como aluna dessa modalidade. Apesar de nunca ter sonhado a docência como profissão e ter trabalho em outras áreas, com destaque para os tempos que passou trabalhando no comércio por longos anos, após passar por experiência em trabalhar em um sindicato, relata: “Aí eu acordei para vida. Espera aí, eu vou estudar.”

Nesta passagem dos relatos da Participante Hibisco, percebemos que esse “acordar” para vida através dos estudos foi um passo importante para sua escolha profissional e frente a sua escolha de formação inicial, abraçou a oportunidade e vem construindo o seu perfil profissional como docente e abraçando a profissão.

Sua prática pedagógica vem sendo desenvolvida com turmas de 4º e 5º ano, teve início já nos primeiros anos de docência, ainda como estagiária em escola urbana. Gradativamente, foi construindo saberes relacionados à gestão da matéria e à gestão do tempo em sala de aula, com crianças maiores, especialmente no que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa. A seguir, registramos a descrição dos projetos de leitura realizados pela professora nos anos em que atua:

Nós desenvolvemos com os alunos de 4 e 5 anos um projeto de leitura. Os alunos tinham um texto que era trabalhado a semana toda. Eles ficaram treinando esse texto. Na primeira leitura ele lia sozinho lá com a mente dele, na segunda leitura, na terça-feira, ele já lia em voz alta. Quinta-feira, ele chamava alguém da casa dele, para ele realizar a leitura para esta pessoa. Sexta-feira, ele marcava o tempo, alguém marcava para ele no cronômetro do celular, fazer a leitura do mesmo texto. Contando no final, quando encerrasse um minutinho, para ele, contar quantas palavrinhas ele conseguiu ler em um minuto. Às vezes eu os pedia para gravar o áudio da leitura para eles me mandarem. Mas aí assim, eles me mandavam a quantidade de palavras erradas, mas aí eu tinha que fazer esse trabalho de ouvir o áudio dele, e ir contando e marcando quantas palavras ele tinha conseguido ler em 1 min. Eles ficaram nervosos nessa questão do cronometrar não é a quantidade de palavras que ele conseguia ler. Mas a gente percebia que, de certa forma, a leitura deles estava melhorando. Pelas gravações dos áudios deles, cada um

texto diferente, então eles se dedicavam e aí a gente percebia a questão da melhoria da fluência deles (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022).

É possível perceber, nas falas da participante, sua preocupação em não apenas reproduzir os projetos que lhes são propostos pela secretaria de educação, bem como uma preocupação pedagógica com a aprendizagem dos alunos. Uma outra indagação que nos propomos a investigar é onde o professor busca elementos para construir a sua prática pedagógica? Observamos que a docente ao relatar que “Às vezes eu os pedia para gravar o áudio da leitura para eles me mandarem.” Deduzimos que ela busque mobilizar os saberes que já possui, ressignificando-os na sua ação docente.

Reinventar supõe assumir distintas formas de construir conhecimentos e exercer cidadania. Reinventar desafia nós, educadores, a construir novos formatos escolares, outras maneiras de organizar o espaço e o tempo escolares, outras maneiras de dinamizar os processos de ensino-aprendizagem que permitam dar respostas aos desafios da contemporaneidade (Candau, 2018, p. 08).

Concordamos com Candau (2018), ao afirmar a necessidade de reinventar novas maneiras de dinamizar os espaços escolares e os processos de ensino aprendizagem, temos ciência da necessidade de ampliar os conhecimentos de leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Entre esses aspectos, destacamos a ampliação das habilidades leitura, interpretação e produção de texto que, por vezes, ainda são insuficientes na sua efetivação. A professora fala desse mesmo projeto e a forma que foi realizado durante a pandemia. Vejamos o relato da participante:

Esse projeto foi, é SEMEC que orientou a fazer com eles. No início nós já achamos que nem ia dar certo por conta de ser online. Quando estávamos presenciais eu colocava uma atividade para a turma toda, e aí eu ia chamando cada um na minha mesa. Eles têm um livro com os textos. E aí eu chamava pedia para ele fazer a leitura, marcava o tempo e aí eu não interrompi a leitura quando estava um minuto, eu já tinha contado quantas palavras tinha acertado, tinha uma tabelinha que era preenchida com o nome de cada um. A quantidade de palavras que eles conseguiam ler, mas deixava ele continuar fazendo a leitura. No presencial era bem mais fácil. Assim, agora, quando fui para o online, eles esquecem alguns textos, tem que ficar cobrando” (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022).

Observamos com a urgência nas situações inesperadas, a professora teve que se reinventar e construir novas formas para trabalhar. Sem dúvida, reinventar a educação é um desafio crucial para lidar com as demandas da contemporaneidade. A evolução constante da sociedade, da tecnologia e das formas de interação exigem uma reavaliação e uma adaptação

às abordagens educacionais tradicionais e de novos saberes. Vejamos, na Figura 16, a representação do movimento da ação docente da participante, frente às adversidades que sua prática pedagógica teve que enfrentar, bem como os saberes que permeiam essas ações.

Figura 16 – Análise de saberes no contexto da prática de Hibisco



Fonte: Adaptação da autora, baseada nos conceitos de Gauthier (2013) e Tardif (2014).

Trabalhar a mesma proposta com a Gestão da matéria, em condições de gestão de classe completamente diferente, foi um grande desafio não só para Hibisco, mas para toda a sociedade. Observamos nos relatos da participante as complexidades do acompanhamento do projeto de leitura com as crianças, as quais envolvem ações que circundam diferentes tempos e espaços de aprendizagem, agregando, ainda, a participação efetiva dos pais no processo de ensino. Seguimos com o planejamento das estratégias apresentadas pela GEFOR/ SEMEC contendo orientações sugeridas durante o período dos encontros formativos quinzenais. Desse modo, os saberes mobilizados pelos docentes versam sobre **Mobilização e construção/ressignificação de saberes sobre planejamento, avaliação, diretrizes e habilidades de leitura, interpretação e produção de texto com alunos do 4º e 5º ano, gestão da matéria no processo de interação com os alunos, prática proporcionada aos alunos.**

Durante o movimento do fazer docente em que a professora ‘volta-se’ à gestão da classe em situações de interação com os alunos, citamos os treinos de leituras dos textos trabalhados durante a semana, tanto nos momentos presenciais, como de forma online. No trecho “[...] Quando estamos na modalidade presencial eu colocava uma atividade para a turma toda, e aí

eu ia chamando cada um na minha mesa”, da fala da participante, podemos perceber que a forma como desempenha sua prática em sala e as dificuldades que encontrou para reinventar estratégias para adaptar-se ao universo online, não só na execução das atividades, também no seu acompanhamento. Assim, inferimos os saberes **Mobilizados e construídos/ressignificados de saberes sobre as atividades de aprendizagem, revisar conteúdo, conceitos integradores, prática em designar alunos, questões de acompanhamento, saber utilizar o tempo de sala de aula, aplicação e avaliação das regras e procedimentos relacionados à leitura de texto, relacionamento com os pais.**

No que se refere aos momentos de reflexão sobre a prática, apesar de não ficarem claros os movimentos traduzidos pela professora em suas aulas presenciais e na transposição da matéria de forma online, observamos que faz uso do recurso de gravação de voz dos alunos para um melhor acompanhamento da evolução do tempo e acertos nas leituras realizadas, acreditando ser de grande valia para acompanhar a evolução dos alunos. Cabe aqui uma ampliação da reflexão: E como foram feitos, com a pandemia, os estudos online? Era usado o mesmo projeto de forma online? Com base na observação da professora, quando destaca “No presencial era bem mais fácil. Assim, agora, quando fui para o online. Eles esquecem alguns textos, tem que ficar cobrando”, muitas ações tiveram que ser replanejadas para alcançar os objetivos de aprendizagem, articulando diversos saberes, entre eles **saberes de refletir sobre a prática pedagógica, saber articular teoria e prática, repensar o fazer docente com o coletivo.** De forma que a teoria e a prática proporcionam pensar em ações e novas possibilidades para atuação online. No período de pandemia, destacamos, ainda, saberes que foram mobilizados e construídos/ressignificados: **construção de novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica, saber trabalhar com tecnologias.**

Histórias e Memórias de Amor Perfeito

A decisão de ingressar no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia não foi, a princípio, uma escolha da participante, mas acolheu a sugestão proposta por seu pai, grande conhecedor e influenciador de sua vida, segundo ela: “Ele dizia que eu era muito competente ao orientar, monitorar e avaliar as ações do cotidiano familiar e que fazer supervisão escolar, uma das quatro habilitações do curso anteriormente citada, seria uma boa opção profissional”(Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022).

Ao observar as palavras das participantes notamos que, desde jovem, algumas características de sua personalidade, descritas pelo pai, faziam parte de sua vida cotidiana.

Amor Perfeito é a participante com mais tempo de atuação na rede municipal, foi professora do curso normal do Instituto de Educação Antonino Freire por 14 anos, escola de formação de professores, a princípio em nível médio. Tem vasta experiência como docente e como pedagoga. Atualmente é pedagoga da rede Municipal de Ensino. Observemos então, as fontes de saberes descritas pela professora, bem como os espaço e tempos que influenciam e influenciaram em sua prática pedagógica como docente e como pedagoga:

[...] Puxando pela memória, relembro que foi ao longo da diversificação dos momentos que passei, vivenciando outras experiências educacionais, de estagiária em **escolas de ensino fundamental, a professora de escola normal pública e privada e, ainda, supervisora escolar/coordenadora pedagógica de escolas grandes na zona urbana e de pequenas em zona rural**, que **descobri novos caminhos e perspectivas**, enfrentei lutas ideológicas e fui me tomando profissional nesta construção cotidiana e institucional, **inicialmente em sala de aula com meus alunos e com outros professores** e posteriormente com meus colegas de função e equipe escolar (professores, alunos, pais e funcionários), **com quem trabalhei e trabalho, nas assembleias e atos dos sindicatos SINTE e SINDSERM, nos movimentos grevistas e reivindicatórios**. Enfim, em todos os lugares e momentos de conflitos mais intensos em defesa educação pública de qualidade (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

A narrativa descrita pela participante Amor Perfeito é rica em informações que traduzem não apenas o seu desenvolvimento profissional, mas podemos inferir que ao longo desses espaços-tempos existem ricas fontes de seu repertório de saberes, segundo suas trajetórias profissionais e pessoais. Outro fator de destaque na sua fala, trata-se do processo reflexivo que a professora faz, o qual permite acessar aos saberes, compreendendo que perpassam por fontes variadas que são construídas ao longo de sua trajetória. No caso da referida partícipe, começa com as experiências familiares, perpassa as aquisições durante o trabalho nas escolas, associado às formações inicial e continuada, no contato com diferentes organizações escolares, nos grupos de professores e com atos sindicais. Enfim, os professores constroem saberes, se apropriam e os mobilizam frente à necessidade do seu trabalho em prol de uma educação de qualidade. Sobre esses aspectos, resgatamos o pensamento de Tardif (2000) ao tratar da compreensão de como são forjadas as identidades dos professores e dos seus custos existenciais, ressalta que:

[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos

peçoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los (Tardif, 2000, p. 238).

Concordamos com o autor, tornar-se professor requer custos e abdicação do profissional. São anos de dedicação que começam a partir da escolha da profissão e prosseguem ao longo de sua jornada profissional. Há toda uma confluência de fatores que condicionam seu perfil e suas manifestações, que se refletem em custos existenciais muitas vezes invisíveis aos outros, revestidos pela falta de valorização e reconhecimento, contudo, apresentam-se comprometidos com o progresso social através da ação educação. Durante a constituição de seus vários itinerários e percursos, o professor está sempre em processo de busca de aperfeiçoamento, mesmo entendendo que “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2015, p. 57), como demonstra a Participante Amor Perfeito.

Experienciar e viver a docência é uma atividade complexa que envolve muito mais do que simplesmente transmitir conhecimento aos discentes. Está intrinsecamente vinculada ao que somos como indivíduos e educadores. A participante tem como proposição em sua prática pedagógica, trazer aspectos condizentes com a realidade dos alunos, em prol de uma aprendizagem significativa, como podemos constatar no excerto a seguir:

[...] Podemos dar um exemplo, nas datas comemorativas, gente é aí a interdisciplinaridade. Você pode pegar um texto sobre a Semana Santa para trabalhar como habilidade de leitura escrita. Pode trabalhar sintonizado, você trabalha ciência, história, geografia, tudo na festa junina. Então abordarei o tema para fazer essa interdisciplinaridade. E aí eu cheguei até algumas vezes que os cronogramas funcionam só em cima de datas comemorativas, porque também era um gosto meu. Eu acho assim, nós estamos vivendo agora festa junina você a televisão está passando. Você vai na rua e a criança vendo a temática, então... (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022).

Nessa narrativa são evidenciados que os saberes se fazem com o próprio sujeito, a partir das relações estabelecidas com suas histórias de vida e com o percurso profissional, além do contato com outros sujeitos. E isso é refletido no seu trabalho, como demonstra a participante, ao relatar a importância de trazer a realidade do aluno para as questões do cotidiano da escola, com uma proposta de planejamento interdisciplinar. Ao desvelar essa proposta de atividade, sempre mobilizam e geram outros saberes, inclusive o ser-saber inconcluso do discente no seu processo de aprendizagem, podemos inferir como proposta de atuação da colaboradora (Figura 17).

Figura 17 – Análise de saberes no contexto da prática de Amor Perfeito



Fonte: Adaptação da autora, baseada nos conceitos de Gauthier (2013) e Tardif (2014)

Ao discorrer sobre a docência da participante Amor Perfeito, entendemos com maior exatidão a perspectiva de Tardif (2000, p. 238) ao afirmar que “a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática.” Percebemos na trajetória da participante elementos engendrados das suas experiências como docente e pedagoga das instituições pelas quais passou. Em relação à situação pedagógica onde as proposições de atividades interdisciplinares são associadas com datas comemorativas, destacamos que surgem como sugestões aos (as) professores(as), durante os planejamentos da escola ou nos horários pedagógicos individuais. Nessa direção, percebemos os saberes docentes/gestores presentes na prática pedagógica da participante, com ressalva às relações estabelecidas com as ocorrências do andar do trabalho docente na escola, onde o seu movimento de ação versa sobre aspectos que são ao “mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado” (Franco, 2008, p. 4).

Como a escola é um espaço de partilha e encontros de ideias, ideologias e saberes, a participante vem tentando desenvolver seu papel de coordenadora pedagógica, propondo uma participação coletiva sobre o planejar as ações escolares. Contudo, nesse Planejar o seu fazer

docente/gestora, a participante enfrenta um desafio, pois as que frequentam os encontros de formação continuadas no Centro de Formação Odilon Nunes, Cefor/SEMEC, já trazem, de certa forma, a proposta de trabalho definida para suas devidas classes de atuação. Em diversas de suas narrativas, a partícipe traz essa questão para o grupo. Temos ciência do quão esse papel é problemático na escola com essa postura, e aquiescemos com Franco (2008, p. 4) ao relatar:

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Entendemos que o coordenador pedagógico é acima de tudo um articulador entre os professores, peça fundamental entre o **Planejamento, Saber/ fazer docente** e o momento de atuação, **Fazer docente**. Seu papel é refletido em nuances das práticas pedagógicas dos professores e todo os demais contextos educativos da escola, como um dos representantes da gestão escolar.

Alinhada ao trabalho das (os) professoras, a Participante Amor Perfeito articula estratégias para adequar as atividades planejadas na CEFOR à realidade da escola. A proposta sugerida seriam atividades interdisciplinares com as datas comemorativas das festas juninas. Nesse espaço de Gestão da Matéria são mobilizados e construídos pela docente/gestora aspectos sobre o planejamento, avaliação, participação coletiva e gestão democrática.

No momento do **Fazer docente: construção e mobilização de saberes**, no que se refere à **Gestão da classe** em situação de interação com os alunos, quando planeja junto aos/às docentes estratégias metodológicas, planeja e prepara atividades interdisciplinares com a temática definida. Nesse momento do movimento da ação de sua prática pedagógica, entendemos que a participante **mobiliza e constrói saberes sobre as atividades de aprendizagem, revisa conteúdo, conceitos integradores, planejamento de objetivos de ensino, planejamento de conteúdos de aprendizagem, planejamento de estratégias de ensino, planejamento do ambiente educativo**.

Dando continuidade à análise, momento da Reflexão sobre a prática, **o encontro com novas possibilidades de construção e ressignificação de saberes**, destacamos os saberes relacionados ao refletir sobre a prática pedagógica, saber articular teoria e prática, repensar o fazer docente com o coletivo. Entendemos que o coordenador pedagógico desempenha um

papel fundamental na escola, atuando como um facilitador ao promover possibilidades de diálogos construtivos e críticos entre os docentes, criando condições para uma práxis reflexiva, tão importante a ser desempenhada nas escolas do campo, respeitando o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana, princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos (Brasil, 2005).

No próximo momento coletivo de planejar a prática individual e coletiva na escola, o **Planejamento saber/fazer docente**, em que o item onde a gestão do conteúdo abraça as questões ligadas ao planejamento de atividades interdisciplinares com a temática datas comemorativas, destacamos os dizeres de Franco: “[...] acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores” (Franco, 2008, p. 5). Na ressignificação profissional proposto pela autora, percebemos no acompanhamento da execução do projeto com realce para as seguintes atividades interdisciplinares, **saberes referentes a construir material didático/pedagógico; construção de novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica.**

Seguimos analisando a **Reflexão sobre a prática**, disposta no gráfico 17, presente na gestão de conteúdo e classe, destacamos a avaliação e o controle das atividades de gestão de classe e supervisão ativa do trabalho realizado. Entendemos, então, que são mobilizados, construídos/ressignificados saberes que tangem ao item **refletir sobre a prática pedagógica, saber articular teoria e prática, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.**

Conforme proposições tecidas na narrativa da professora, entendemos e destacamos, pelo tempo-espço com que vem perpassando o seu desenvolvimento profissional e sua atuação, que possui um amplo repertório de saberes experiências, ressaltamos que na urgência da prática ela recorre somente a esses saberes, “ela traz consigo, bagagem certamente incompleta, mas cujo peso não se pode desprezar. É preciso reconhecer que há técnica no ensino, mas isso não reduz a atividade docente a essa dimensão técnica” (Gauthier, 2013, p. 302-303).

Histórias e Memórias de Orquídea

Orquídea apresenta-se como uma das participantes que desde a infância recebeu alguma influência/estímulo, como destaca em sua fala:

[...] Eu fui influenciada na Congregação Religiosa na qual eu estudava e morava próximo para enveredar no caminho da docência. À medida que fui crescendo a vontade de me tornar

professora foi aumentando a cada dia quando a superiora e diretora dizia que só entregaria a ESCOLA se fosse em minhas mãos. Gostava do ambiente escolar e aquelas palavras me fizeram querer seguir essa profissão (Participante Orquídea, Ateliê biográfico, 2022).

Pela narrativa da participante, podemos inferir que a docente, mesmo quando criança, já experienciou o ambiente da escola, não apenas como aluna, já construía sonhos e aspirava seguir o mesmo caminho que as irmãs, no caso as professoras, com as quais tinha convivência.

Tais influências refletem na escolha de sua profissão e, ainda, nas primeiras experiências profissionais docentes, nesse ambiente que um dia lhe acolheu como aluna. Apesar da escolha, anos depois por trabalhar em outros espaços, observamos sua importância, em seus relatos de memória e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica e nos seus saberes, em conformidade com seus processos formativos. Sobre esse aspecto, Tardif ressalta:

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-se que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...] (Tardif, 2014, p. 69).

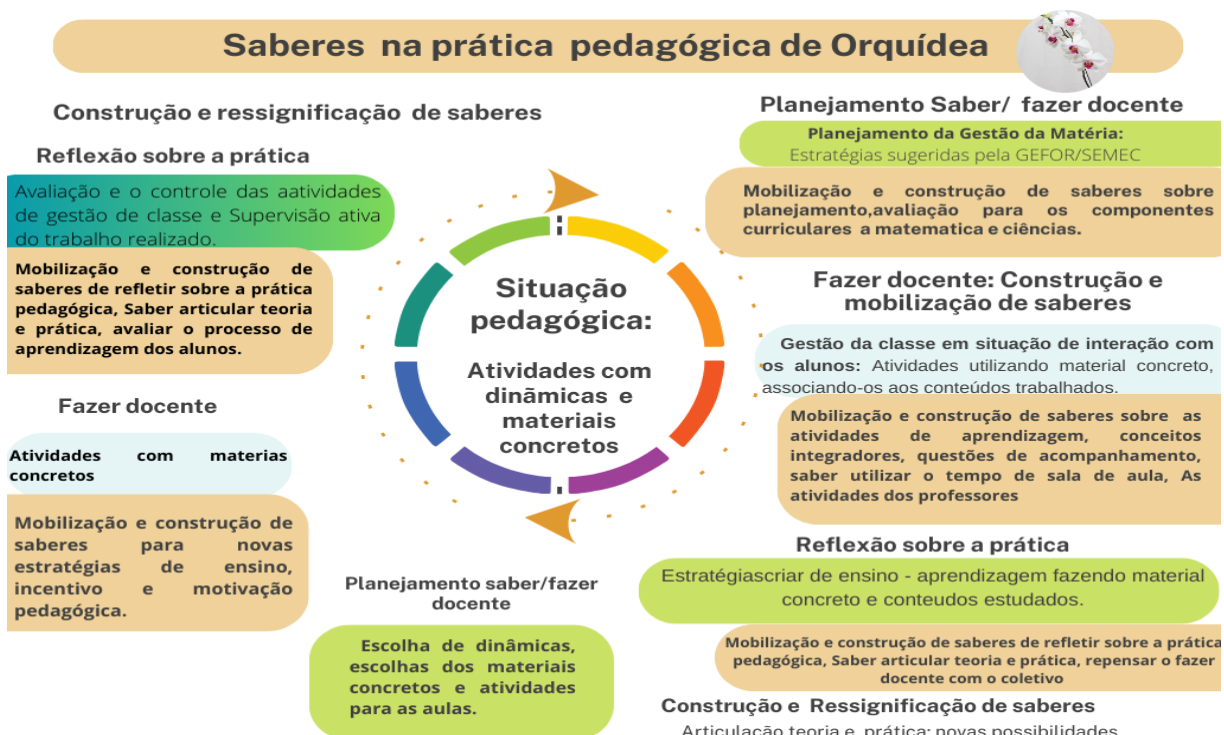
É importante destacar na história de vida, a participante, ao ingressar no serviço público municipal como docente, vivenciou sua prática pedagógica com turmas de 4 e 5 anos, com o componente curricular Matemática e Ciências. Bem como, passou a participar dos encontros formativos na CEFOR para essas áreas. Vejamos as memórias da Participante Orquídea sobre sua prática pedagógica:

[...] Lá na escola eu trabalhava as disciplinas de matemática e ciências em turmas de IDEB. Eu até hoje como professora, eu procuro trabalhar uma prática pedagógica que sempre tenha um pezinho no socioafetivo. Eu procuro sempre iniciar a aula com uma dinâmica, todos os dias a gente pega uma dinâmica, conversa sobre algum assunto social relevante, importante para ser conversado com as crianças. E ao aplicar as disciplinas de ciências como de matemática, eu sempre faço muita essa relação de teoria e prática porque assim, apesar dos alunos dos meus alunos serem grandinhos e já poderem de fato, entrar na parte mais teórica. Mas eu acredito muito também nessa relação de teoria e prática, que a prática deve vir primeiro, material concreto deve vir primeiro. Especialmente para trabalhar matemática e ciências, que são duas disciplinas que dão bem material concreto, eu fazia essa relação entre o material concreto e a teoria de fato (Participante Orquídea, Ateliê biográfico, 2022).

A Participante Orquídea traz, em suas narrativas, aspectos que correspondem a saberes disciplinares correspondentes aos componentes curriculares de matemática e ciências. Vale ressaltar que esses saberes integram a prática pedagógica, correspondendo às diversas áreas do conhecimento, devem embasar-se não apenas nos conteúdos específicos tratados pelos docentes, mas que se relacione à realidade do contexto escolar, em especial, às habilidades dos alunos.

Para compreender a mobilização e articulação dos saberes na atuação da docente é oportuno observar como a Participante Orquídea percebe, em sua prática pedagógica, a gestão da matéria dessas disciplinas, apropriando os conteúdos ensinados à compreensão dos (as) alunos (as) na sua formação humana e acadêmica. Ao analisar as falas da docente inferimos sua preocupação pedagógica em não apenas ministrar atividades que contemplassem o conteúdo, mas buscar a motivação e interesse, direcionando as metodologias utilizadas nas aulas, à vivência dos alunos, trazendo o que a professora chama de “materiais concretos”. Desse modo, a professora em sua mediação pedagógica faz a articulação dos conceitos propostos em seu planejamento, em situações que proporcionem atividades significativas para os alunos. Dessa forma, na Figura 18, esclarecemos com um trecho da fala da colaboradora.

Figura 18 – Análise de saberes no contexto da prática de Orquídea



Fonte: Adaptação da autora, baseada nos conceitos de Gauthier (2013) e Tardif (2014).

Ao analisar os saberes traduzidos na fala da professora, não apenas no trecho que ora expomos, mas durante outros momentos da pesquisa, percebemos a concepção do ensinar ciências e matemática traduzida na sua experiência como docente, que busca um ensino que foque no interesse e compreensão dos (as) alunos. Mesmo ciente das dificuldades presentes na compreensão dos conteúdos de matemática pelos alunos, e que esta também faça parte de um rol de disciplinas que irão ser avaliadas com a prova do IBED no final do ano.

Tomando como referência a situação pedagógica descrita pela partícipe sobre as atividades com dinâmicas e materiais concretos, discurremos que no movimento da ação **Planejamento saber/fazer docente**, temos o ponto comum às demais participantes, na Gestão da matéria traz sugestões e atividades propostos pela CEFOR/SEMEC. Observamos que, desse processo, mobiliza e constrói saberes relacionados ao planejamento, à avaliação para os componentes curriculares matemática e ciências.

Em seguida, o movimento do **Fazer docente a gestão de classe** efetiva-se com atividades utilizando material concreto, associando-os aos conteúdos trabalhados. Nesse processo são trabalhados saberes sobre as atividades de aprendizagem, conceitos integradores, questões de acompanhamento, saber utilizar o tempo de sala de aula, atividades dos professores e saberes relacionados aos componentes curriculares matemática e ciências. A utilização de materiais concretos é uma estratégia eficaz para fortalecer a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos, permitindo que manipulem objetos físicos para compreender conceitos abstratos. Consultamos muitos teóricos voltados a estudos para a compreensão dos processos que conduzem a aprendizagem. Podemos citar Piaget (1973), com os estágios de desenvolvimento cognitivo de crianças, fazendo referência aos estágios do desenvolvimento infantil, através das ações realizadas no ambiente onde a criança está inserida, tendo como proposição a manipulação de objetos concretos. Outro aspecto observado dentro da compreensão na condução da aprendizagem é a motivação dos alunos por intermédio de aprendizagens significativas (Ausubel, 1982) que traduzem conceitos abstratos em experiências concretas. Quanto a esse aspecto, anuímos com Fiorentini e Miorim (1990) ao declararem que:

[...] o interesse da criança seja atraído pelo objeto material em si ou pelo ente matemático, senão pelas operações sobre o objeto e seus entes. Operações que, naturalmente, serão primeiro de caráter manipulativo para depois interiorizar-se e posteriormente passar do concreto ao abstrato. Recorrer à ação, diz Piaget, não conduz de todo a um simples empirismo, ao contrário, prepara a dedução formal ulterior, desde que se tenha presente que a ação, bem conduzida, pode ser operatória, e que a formalização mais adiantada o é também (Castelnuovo, 1970 apud Fiorentini Morim, 1990, p. 4).

As atividades concretas permitem que vejam e experimentem conceitos matemáticos em ação, procedimento que torna os conceitos mais tangíveis e acessíveis, facilitando a compreensão. Como retrata Castelnovo (1970) em comento, a mediação pedagógica faz-se imprescindível para que os alunos consigam alcançar a real compreensão dos conceitos matemáticos. Inferimos, portanto, que nesse processo o/a professor/a mobiliza, constrói e ressignifica saberes variados para condução de sua prática. Não apenas isso, mas, levando em consideração a narrativa da professora Orquídea, esse movimento vem alinhado ao processo de reflexão sobre a prática, a docente faz uso de estratégias de ensino-aprendizagem com material concreto, articulando com os conteúdos estudados: **saberes de refletir sobre a prática pedagógica, saber articular teoria e prática, repensar o fazer docente com o coletivo**, junto aos alunos e na maioria das vezes, nesse processo partilha, também, as experiências do cotidiano de sala de aula com os pares.

Dando continuidade à análise do movimento na ação pedagógica da professora, após esse repensar o seu fazer docente, ocorre o redirecionamento das metodologias, com a escolha de dinâmicas, escolha de novos materiais concretos e atividades para as aulas. Para tanto, deduzimos que durante essa caminhada, a colaboradora faz uso de seu repertório de saberes, entre eles podemos citar **saberes para novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica**. Além disso, compreendemos que proposição sobre a prática pedagógica está em um movimento contínuo de ressignificação, o qual segue com a reflexão sobre a prática, partindo da Avaliação e controle das atividades de gestão de classe e Supervisão ativa do trabalho realizado, sendo necessário, então, a mobilização e construção de diversos outros saberes, tais como **refletir sobre a prática pedagógica, saber articular teoria e prática, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos**, de forma a obter os resultados desejados pela docente.

A intenção não é classificar os saberes e enquadrá-los como únicos para cada movimento da ação, visto que já esclarecemos no início da presente discussão, e que a perspectiva é reconhecer os sujeitos, suas histórias, seus saberes e a influência desses saberes na condução da prática pedagógica. Assim, chegamos ao Quadro 12, que se intitula “Análise da dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica”.

Quadro 12 - Análise síntese dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica

PARTICIPANTE	SITUAÇÃO PEDAGÓGICA	PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIAS SUGERIDAS PELA GEFOR/SEMEC	MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO MOVIMENTO DA AÇÃO DOCENTE		
			Gestão da matéria	Gestão da Classe	Gestão da matéria e da Classe
			Planejamento: Revendo as estratégias	Fazer Docente Atividades com os alunos	
TULIPA	Criação e implantação do Projeto Corrida de leitura		Saberes sobre planejamento, avaliação, diretrizes e habilidades de alfabetização	Saberes relacionados a atividades de aprendizagem, revisar conteúdo, conceitos integradores, prática em designar alunos, questões de acompanhamento, saber utilizar o tempo de sala de aula, aplicação e avaliação das regras e procedimentos relacionados à alfabetização, saber construir material didático/pedagógico; construção de novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica.	Saber refletir sobre a prática pedagógica
HIBISCO	Implementação de projeto de leitura antes e durante a pandemia		Saberes sobre planejamento, avaliação, diretrizes e habilidades de leitura, interpretação e produção de texto com alunos do 4º e 5º ano, gestão da matéria no processo de interação com os alunos, prática proporcionada aos alunos.	Saberes sobre as atividades de aprendizagem, revisar conteúdo, conceitos integradores, prática em designar alunos, questões de acompanhamento, saber utilizar o tempo de sala de aula, aplicação e avaliação das regras e procedimentos relacionados à leitura de texto, relacionamento com os pais, saber planejar novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica, saber trabalhar com tecnologias.	Reflexão sobre a prática
AMOR PERFEITO	Atividades Interdisciplinares com as datas comemorativas		Saberes sobre planejamento e avaliação	Saberes sobre as atividades de aprendizagem, revisar conteúdo, conceitos integradores, planejamento de objetivos de ensino, planejamento de conteúdos de aprendizagem, Planejamento de estratégias de ensino, Planejamento do ambiente educativo Saberes sobre construir material didático/pedagógico, construção de novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica.	Construção e Ressignificação de saberes
ORQUÍDEA	Atividades com dinâmicas e materiais concretos		Saberes sobre planejamento, avaliação para os componentes curriculares: matemática e ciências.	Saber sobre as atividades de aprendizagem, conceitos integradores, questões de acompanhamento, saber utilizar o tempo de sala de aula, as atividades dos professores, saber refletir novas estratégias de ensino, incentivo e motivação pedagógica.	Saber articular teoria e prática, repensar o fazer docente com o coletivo, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.
Saber profissional, saber disciplinar, saber curricular e saberes experienciais					

Fonte: Adaptação da autora, baseado nos conceitos de Gauthier (2013) e Tardif (2014).

Levando em consideração esses fatores, entendemos, portanto, a identificação dos saberes a partir das informações oferecidas a esses/as professores/as nos encontros formativos ou orientação da prática. As reflexões encaminharam-se para os seguintes questionamentos: Como os/as professores/as conduzem sua prática pedagógica, a partir dessas orientações? Que saberes constroem e mobilizam durante esse processo?

Em resposta a essas perguntas, achamos por bem descrever alguns aspectos trazidos nas falas das participantes da pesquisa, como já expostos. Inferimos, desse modo, que entrecruzamento de marcos biográficos que perpassam a trajetória de vida, formação e profissão elucidam singularidades, num caráter revelador e investigativo dos fatos e, ainda, possibilitam visualizar dentro do movimento da ação docente, saberes comuns que perpassam a prática pedagógica das colaboradoras. Pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2015, p. 40).

No que se refere ao Quadro 12, observamos que todas as professoras organizam suas práticas pedagógicas, de acordo com as orientações da CEFOR/SEMEC, em seguida fazem as adequações como podem, para suas turmas, visto que são cobradas para o cumprimento das metas almejadas pela Secretaria, no que se refere à alfabetização e ao nível de fluência da leitura das crianças. É nítida essa valorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática com as turmas, posto que são aspectos constantemente cobrados pelas avaliações nacionais. Entendemos das especificidades de cada disciplina, e consentimos com Barth (1993) quando trata que cada área do saber tem sua estrutura, seu modo de perceber e interpretar o real, o conteúdo influencia o modo como o processo de abstração se realiza.

Outro ponto relevante em destaque, no quadro, são os momentos de reflexão sobre a prática, em que a gestão da matéria e a gestão de classe se inter cruzam e se articulam, através de uma tecitura de articulação teoria e prática. Destacamos o saber articular teoria e prática, repensar o fazer docente com o coletivo e avaliar os processos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, podemos considerar alguns aspectos do saber, como Shulman (1986, p. 61) assim o reconhece: “estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo”.

A prática pedagógica contínua envolve sempre o conjunto de todos os saberes que o educador possui. Para tanto, faz-se necessária a reflexão ao longo de todo o processo educativo. Tanto Barth (1993) como Schulman (1996) destacam a importância da reflexão crítica para o professor, frente à necessidade de desafiar e desestruturar as certezas e convicções arraigadas dos professores. A reflexão crítica e a disposição para questionar suas próprias práticas são aspectos cruciais para o desenvolvimento profissional dos educadores (Mizukami, 2002).

Inferimos, ainda, que com relação às habilidades dessa disciplina, a produção textual é pouco trabalhada nas orientações das formações, visto que nas séries iniciais as avaliações são trabalhadas habilidades voltadas para a leitura e interpretação de textos. Dito isso, fica mais fácil a compreensão sobre a maioria das estratégias metodológicas das professoras, quando voltadas para trabalhar essas habilidades. Percebemos, então, um conjunto de saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, os quais fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, e se apresentam arraigados e aninhados no fazer de cada professor integrado às práticas docentes cotidianas, as quais são amplamente determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas (Tardif, 2010).

Reafirmamos a importância da formação continuada, mas de forma que possibilite aos profissionais exercitarem uma reflexão crítica, que os conduzam repensar sua prática. Nesse viés, não estamos negando a importância oferecida pela CEFOR/SEMEC, apesar de fornecer uma proposta de formação padronizada e embasada em currículos fechados, em prol de uma cultura hegemônica, mas não podemos esquecer que a escola do campo é um espaço complexo onde os professores têm a oportunidade de fazer descobertas, refletir sobre sua prática, bem como desenvolver-se profissionalmente. Espaço que possui especificidades diferentes, que devem ser levados em consideração nos programas de formação continuada de professores, pois é nesse complexo saber/fazer do contexto escolar que os professores constroem e reconstróem a sua prática, ao refletirem sobre sua prática pedagógica.

Para aprofundar as discussões sobre a prática pedagógica, encaminhamos, na seção a seguir, os desafios e dificuldades na prática dos (as) professores/as do campo.

5.2 Desafios na prática pedagógica das escolas do campo

Discutimos e expomos ao longo deste capítulo ações voltadas para garantir a qualidade do ensino oferecido por instituições que acolhem a população localizada nas comunidades do campo. É oportuno salientar que a perspectiva de campo que abordamos, até então, ultrapassa os conceitos da localização geográfica rural, acreditamos que representa um espaço de produção de vida e, como tal, precisa ser reconhecido com propostas que assegurem e valorizem a vida camponesa e seus modos.

Validamos o pensamento na fala de Caldart (2002, p. 23), ao descrever que nessa visão de escola do campo, “trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria, que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura”.

Para fazer uma alusão correta e compreender os achados da pesquisa, precisamos, antes, proceder a uma explanação para compreender como funciona essa escola e quais as dinâmicas com os espaços que a circundam. Deparamo-nos com o primeiro grande desafio da pesquisa, estar diante de uma escola no campo, delineada nos moldes urbanos com o propósito de uma educação que mantém a hegemonia capitalista. Sendo assim, são pertinentes as reflexões: Qual o papel dessa escola para a comunidade? Qual tipo de formação a escola vem oferecendo aos seus educandos? E ainda, quais os maiores desafios que a comunidade escolar vem enfrentando para construir uma educação do campo de qualidade?

Segundo o Panorama da Educação no Campo (INEP, 2007), pontua as principais questões problemáticas, vejamos a listagem:

[...] a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (INEP, 2007, p. 9-10).

É com o pensamento nessas questões, que dialogamos com os desafios e dificuldades presentes no lócus dessa pesquisa, validados mediante as narrativas dos professores que revelam suas angústias, seus medos, à medida que tentam entender a própria dinâmica da educação do campo e as condições de trabalho que são oferecidas pela comunidade e pela rede municipal de ensino. Assim, pontuamos, a seguir, alguns desafios descritos pelas partícipes da pesquisa para a efetivação do processo ensino-aprendizagem na escola.

5.2.1 Desafios no processo de ensino-aprendizagem na pandemia

Dando continuidade à discussão sobre os desafios citados pelos/as participantes da pesquisa, revelam os impactos da pandemia de COVID-19 sobre a educação de forma geral e,

em especial, a própria pesquisa, que teve seu curso modificado para se adaptar às exigências sanitárias ocasionadas pelo período.

Na educação, como resposta à crise do isolamento e às escolas fechadas, as dinâmicas escolares também tiveram que construir estratégias para manter o desempenho educacional. Mas, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco (2020), 90% dos estudantes da educação básica e do ensino superior foram afetados e, atualmente, ainda sofrem para recuperar perdas na aprendizagem.

Com o objetivo precípua de retomar as atividades após isolamento, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE). No contexto da educação do campo, tal sugestão oferece dificuldades ainda mais intensas, tendo em vista os fatores locais, como acesso à Internet e a instrumentos tecnológicos para as escolas e para as famílias são muito escassos. Acrescentamos as dificuldades quanto à formação adequada para aulas virtuais nessa modalidade, de modo que o reflexo de tal situação provocou desdobramentos prejudiciais na formação e na prática pedagógica dos professores.

Nessa ótica, as desigualdades ficaram mais acentuadas para o acesso e permanência nas atividades escolares para a população camponesa, revelando a escassez de investimentos nos campos da infraestrutura e dos recursos tecnológicos, além dos aspectos relativos à formação docente e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDC. Em razão de todas essas questões, defendemos uma política educacional para os povos do campo, que assegure, de forma permanente, uma educação de qualidade a essa população.

Os impactos educacionais da pandemia são imensuráveis, ainda hoje escoam nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Nesse panorama, a Educação do/no campo que já sofre historicamente grandes desafios com as demandas específicas, passa por graves momentos de esquecimento e exclusão em grande parte do país.

Essas preocupações estão, também, presentes nas narrativas das participantes, que relatam ter sentido grandes dificuldades na pandemia para adequar as práticas pedagógicas ao ensino remoto, conforme podemos notar nos fragmentos a seguir:

“Trabalhávamos com as crianças presencialmente, com a chegada da pandemia, nós tivemos que trabalhar com essas crianças online. Primeiro foi via WhatsApp. Foram formados grupos e a gente abria os grupos oito horas para iniciar a aula com a acolhida, com a oração e aí fazia a retomada do dia anterior. Em seguida, colocamos questionamentos sobre as aulas do dia anterior e dávamos continuidade a aula do dia. Só que com o passar do tempo a secretaria providenciou uma plataforma. Essa plataforma é chamada de aula online. **Com a inclusão dessa plataforma, nós tivemos que colocar as aulas na plataforma e se a participação no WhatsApp era pequena, depois da inclusão dessa plataforma piorou mais ainda.** Por quê? Porque lá eles poderiam entrar qualquer hora do dia para responder uma atividade, para fazer

alguma coisa sobre a aula? E aí ficou complicado para a gente acompanhar, porque nem todos os alunos tinham celular, às vezes é o celular do pai, aí esperava o pai chegar do trabalho para poder acessar a plataforma e fazer as atividades. E nós professores, éramos obrigados a ficar on-line quatro horas. Esperando algum aluno, para tirar alguma dúvida, para ajudar em alguma coisa. Nós não podíamos sair da plataforma enquanto não era fechado às quatro horas de aula” (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

A SEMEC tentando minimizar a distância escola- família, apresentou como aulas televisivas. Aula muito boa, a princípio de São Paulo, mas veio depois com os professores daqui da rede que tinham aulas excelentes. **Mas nem a TV também conseguiu minimizar o sofrimento das famílias. Porque as aulas eram no mesmo horário, e as famílias só tinham uma tv. E pelo WhatsApp, era só um celular, o do pai. Foi muito sofrimento para essas crianças.** Tem crianças que estão perdidas até hoje, e não sabemos como localizar, por que muitas eram transportadas. **A ideia de pegar tarefas também não deu muito certo, na busca ativa que as professoras fizeram...** então foi feito o que estava ao nosso alcance para trazer no período de pandemia. E de uma certa maneira, foi altamente desestimulador, o professor preparar aula... É se virar nos 30, para dar aula para 4 alunos de uma turma, aqui presente. Era muito desmotivador, não é? **Internet ruim, não dá para interagir direto com os alunos...** Realmente para a gente recuperar esse tempo perdido vai ser complicado (Participante Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

A maior parte de nós só sabia, eu estou falando por mim, o celular para mim era só para fazer uma ligação é para passar uma mensagem. Mas houve um crescimento hoje sou doutora no WhatsApp porque eu já faço um monte de coisas, então as meninas também, **eu até estava comentando na semana passada como elas conseguiram aprender usar alguns programas.** Por exemplo, tem um que eu nunca aprendi parece que estava falando e aqui para usar o pincelzinho riscando. É assim, foi um avanço muito grande que elas tiveram, cresceram bastante para tentar repassar, para tentar atrair os alunos, para tentar fazer os meninos aprenderem. **Então, eu acho, que foi assim, não vou dizer que foi além do limite, mas fizeram o possível para trazer e manter as crianças nas aulas. Um desafio muito grande, muito grande mesmo. Sem contar que quando tinha TV, a aula era passada de manhã mas na família só tinha uma TV, e aí tinha aula em dois anos escolares, no mesmo horário, essas dificuldades foram minimizadas quando veio a plataforma, mas que teve outros problemas** (Participante Amor perfeito, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

Nesse bloco de narrativas, as participantes descrevem as práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto. Observamos que tiveram várias tentativas de metodologias e artefatos tecnológicos para chegarem a uma estratégia mais eficaz de ensino. Na primeira fase, com os recursos de WhatsApp, “Foram formados grupos e a gente abria os grupos oito horas para iniciar a aula com a acolhida, com a oração e aí fazia a retomada do dia anterior. Em seguida, colocamos questionamentos sobre as aulas do dia anterior e dávamos continuidade à aula do dia”. Nesse trecho, a Participante Hibisco assim rememora todos os passos da aula e as tentativas para conseguir se adaptar às dinâmicas da aula, ao universo limitado do aplicativo e às próprias limitações frente aos recursos da internet e aos instrumentos tecnológicos.

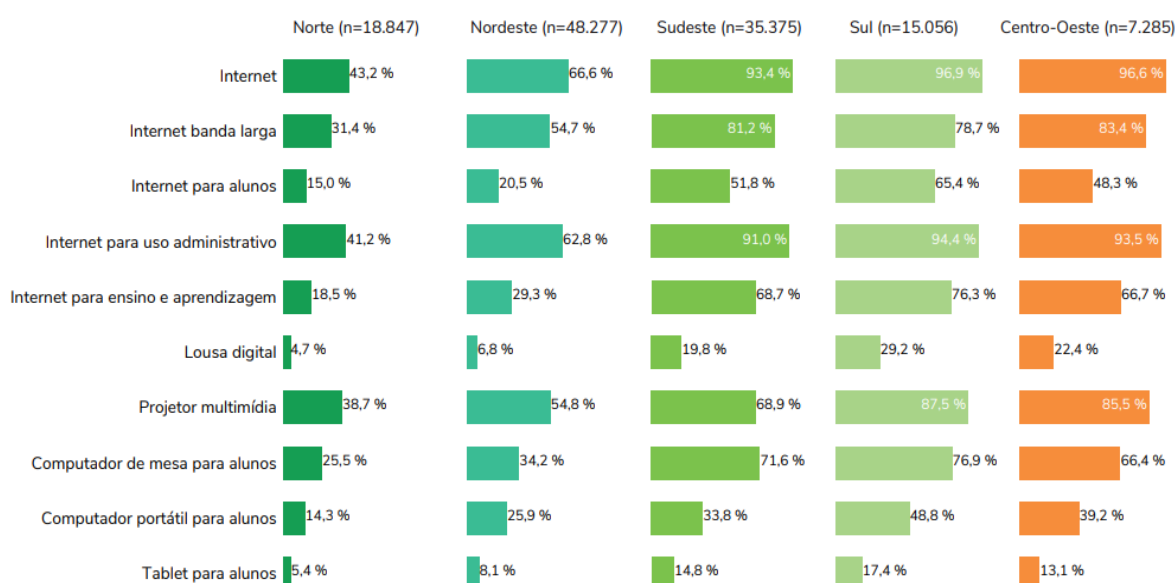
Levando em consideração essas premissas, revalidadas as necessidades de formação contínua dos professores, para atendimento às dinâmicas do cotidiano escolar, nesse caso, a

urgência necessária nas adaptações no construir/ressignificar saberes com relação ao uso das tecnologias. Assentimos com Mercado (2002, p. 19), ao inferir:

[...] as decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes, e a construção destes não implica apenas processos cognitivos ou ações individuais, mas faz parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nessa história, os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo, os professores também elaboram conhecimentos sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas.

Indagamos, ainda, do quão importante deu-se o processo de repensar a prática pedagógica pelos participantes. Ao observar os relatos, imaginamos as dificuldades do planejamento e da mediação dessa aprendizagem via chat de conversa, aulas televisivas e pela plataforma. A escola, de forma geral, teve que (re)existir e manter-se integrada com estudantes conectados entre si, com as professoras em prol do ensino dos conteúdos escolares. Mesmo com todas as limitações instrumentais, como podemos observar nos dados oferecidos pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed, 2020, p. 58), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o Censo da Educação Básica 2020. Como demonstra o Gráfico 02, os dados podem ser melhor visualizados por região, como demonstra o Gráfico 02, na sequência.

Gráfico 02 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental, segundo as regiões- Brasil-2020



Fonte: DEED (2020, p. 58)

Os dados nos mostram os investimentos em recursos por região. Percebemos que a região Nordeste se encontra em penúltimo lugar de acesso e utilização desses recursos, ficando à frente somente da região Norte. Questões relativas a recursos importantes como internet nas escolas e outras, ainda são problemas, ficando ainda mais grave quando analisamos as categorias Internet por aluno (20,5%), Internet para o ensino aprendizagem (29,3%), computador de mesa (34,2%) e computador portátil para os alunos (25,9%). Aqui, selecionamos recursos básicos necessários ao acesso para o Ensino remoto. Apresentamos, ainda, uma ressalva disposta no documento, o qual retrata que “Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (23,8%)”.

A elaboração desse resumo considerou dados antes do período pandêmico, mas resgatamos os dados para demonstrar que a falta de instrumentalização tecnológica impossibilita professores e alunos em seus estudos e planejamentos de práticas que incorporem o uso desses recursos do cotidiano da escola. Assim, se torna mais difícil falar em formação continuada sobre a temática, visto que não dispõem o mínimo de recursos necessários para uso. Essa realidade culmina em prejuízo para essa população durante a suspensão das aulas presenciais.

Os dados exibem um panorama histórico de falta de maiores investimentos nas Regiões Norte e Nordeste do país. Isso porque não foram apresentados os quantitativos referentes, apenas, à população camponesa, nas referidas regiões. Um país com dimensões tão extensas é desafiante a diversidade que existe, ao passo que as desigualdades desveladas com a falta de estrutura financeira, emocional e cultural das famílias, foram declaradas de forma avassaladora, no acesso às questões educacionais, especialmente dos mais pobres, durante a pandemia. A esse respeito, recorremos a Valente (2018) sobre a necessidade e o direito de todos os estudantes e professores a compreenderem o uso pedagógico das TDIs, para evitar uma nova forma de exclusão social, a exclusão digital, assim o autor afirma:

Considerando a velocidade com que o conhecimento está mudando e a velocidade com que novas habilidades e as competências são necessárias para dar conta dos avanços sociais, tecnológicos e científicos, a educação deverá ser cada vez mais importante para todos. Isso significa, primeiro, que mais pessoas deverão ter acesso ao processo de ensino e de aprendizagem. Segundo que deve aumentar a demanda por profissionais melhor qualificados (Valente, 2018, p. 36).

O autor traz reflexões importantes sobre o uso das mídias e tecnologias em geral, priorizando, em primeiro lugar, as oportunidades de acesso para uso e, em seguida, a formação. Afinal, “[...] estar conectado, saber ler, participar do mundo digital e da rede de comunicação são condições prévias e alimentadoras da liberdade - e por ela alimentadas” (Almeida, Silva, 2011, p. 8).

A esse respeito, recorreremos novamente às falas das professoras relatando as dificuldades das famílias, através da crise pandêmica houve a instauração de novas crises, sendo elas econômicas, psicológicas, educacionais e em todos os sentidos da vida, pois mudanças bruscas ocorreram (Alves, 2020). Entre elas, o envolvimento das famílias nas aulas remotas necessitou de atuações ativas desses pais no ensino dos filhos, o acesso à realidade do processo de ensino aprendizagem, de certa forma, essa convivência trouxe aproximação dos pais com a realidade acadêmica dos filhos, e com os/as professores/as e a escola. É contraditório pensar e afirmar que a distância física oportunizou uma relação de convivência maior com as famílias.

Apresentamos, aqui, apenas um pequeno recorte de fatores recorrentes da trajetória das participantes durante a pandemia. Dialogar com os desafios dos pais e professores, durante esse período, é angustiante, ao passo que nos oferece subsídios para discutir as ações necessárias para romper as barreiras das desigualdades que as escolas do campo perpassam, diariamente, para lidar com questões educacionais e nos modos de produção de vida.

5.2.2 Desafio na relação família e escola do campo

Dando continuidade à discussão, apontamos um outro desafio, inferido nas falas das participantes, que é compreender os processos que perpassam as relações entre a escola e a família. Essa realidade faz-se necessária em todas as instituições, independentemente da localização geográfica, visto que grandes instâncias sociais estão em constante mudanças, permeadas de especificidades. Na visão de Dias (1997), alguns fatores vêm favorecendo para essas transformações, segundo a autora, o desenvolvimento industrial, a urbanização, as correntes migratórias, as alterações na divisão sexual do trabalho e o surgimento de uma ordem moral e maior jornada de trabalho dos componentes familiares.

A despeito das dinâmicas vivenciadas entre a escola e família, tem a função educativa com dimensões diferenciadas. Visto que a escola média um ensino sistematizado, partindo de diretrizes específicas para o desenvolvimento dos saberes acadêmicos.

Todavia, quanto tratamos da realidade família/escola no campo, precisamos levar em consideração a lógica das famílias camponesas. Para Cunha (2010, p. 217), as práticas de socialização das famílias no campo devem passar por reflexões:

[...] à luz do uso diferenciado que a família rural faz do espaço e dos serviços da escola, estabelecendo uma relação íntima entre as duas instituições- escola e família-, não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer à família, sobretudo à mãe trabalhadora rural, no cuidado dos seus filhos.

Na tentativa de compreender como se efetiva esse processo, ouvimos as narrativas das professoras percorrendo sobre as formas que são prescritas a convivência entre a família, escola no seu entorno. Temos ciência de que as questões acerca dos problemas enfrentados nessa relação são amplas e que fogem dos territórios escolares, não são apenas de base pedagógica, mas da própria dinâmica cultural, social e econômica na qual estão inseridas.

Assim, eu acho que enquanto **os pais tiverem aquela ideia de que eles não precisam estar contribuindo com a parte deles, de auxiliar no ensino e na aprendizagem dos filhos** deles, **só colocarem a responsabilidade toda nas costas do professor, na escola**, fica difícil para o professor. Eu lembro demais no período, no ano de prova Brasil que a gente ficava fazendo reforço com as turmas. E aí você ouvir de uma mãe, ela dizer que o professor está para matar os meninos de estudar, mas isso que daí, é só por causa do prêmio. Sendo que eu via, professora Tulipa por exemplo, fazendo reforço com o menino no turno contrário, os que não sabiam ler [...] ela trazia no turno manhã, quando ela estava na gestão como vice-diretora, dando reforço, **adulando as mães para levar o menino** para ver se conseguia fazer esse menino aprender a ler. **E as mães ainda não queriam levar**. É difícil, o professor, ele sabe dar aula, fazer mágica não, tomar responsabilidade, que é de um pai para si, é muito injusto. E eu digo, porque eu dei aula para esses meninos, e tinha um pai que agradecia: Poxa professora, o que que tu fizeste com esse menino, que ele melhorou. Mas tinham pais que achavam que a gente estava fazendo, só porque queria receber um prêmio. Claro que a gente queria, mas não era só isso. Então, os pais ainda têm a mente muito fechada de achar que pronto, eu deixei meu filho na escola e o professor se vire, a escola que se vire com o menino para aprender. Eu já fiz a minha parte. E isso é triste” (Participante Hibisco, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

A relação com a família se dá de uma forma bastante fragmentada. A gente sente muito bem, que **as famílias que acompanham os filhos, normalmente 90% dos filhos tem uma certa independência. Já as famílias que não acompanham os filhos, tem vários problemas. Às vezes, falta condição, às vezes falta querer**. Às vezes tem algumas coisas que fogem da nossa competência (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

Quanto às dificuldades encontradas, destacamos a falta ou a insuficiente participação dos pais na vida escolar da criança, também trazemos considerações sobre a responsabilização total dos professores e da escola para com o processo de ensino-aprendizagem.

No tratamento da questão do relacionamento escola-família, há um sério risco de se cair no jogo da “empurra-empurra”, de um lado os professores dizem que os pais é que são responsáveis pela falta de limites da criança, de outro lado os pais é que culpam os professores pelos problemas enfrentados pelos filhos e a escola culpa o sistema pela má qualidade de ensino. É preciso superar esse jogo, pois não se trata de buscar o culpado, isto só leva ao desgaste em relação ao problema existente (Vasconcelos, 1994, p. 93).

Observamos consonância entre as falas das participantes e o que diz o autor, fazendo-se necessário superar esse jogo em que encontrar os culpados não irá resolver o problema. São as ações de mudanças que promovem os ganhos na aprendizagem. Mas quais encaminhamentos devemos tomar? Recorremos novamente ao autor citado, ao concluir que:

[...] cabe à escola aproveitar todos os momentos (festas, reuniões, visitação, convocação), como formas de interação da relação família e escola, constituindo-se em momentos de conhecimento e, também pode ser um espaço de luta dos vários envolvidos com o processo de construção da sociedade que queremos” (Vasconcelos, 1994, p. 93).

No entanto, não podemos pensar nessas transformações em uma perspectiva de escola isolada. Refletir na articulação entre família, escola e comunidade enquanto agentes de mudanças, é necessária, visto que todos têm interesse nessas mudanças.

Se por um lado, os professores criam estratégias para melhorar o aprendizado, mesmo que necessitem ir para escola no contraturno, é importante o retorno da família, levando os alunos para a atividade, como refere a Participante Hibisco. Por outro lado, a escola também deve compreender a estrutura e situação familiar das crianças. Às vezes, a dinâmica familiar não permite o retorno no turno contrário ao estudo da criança. Ainda podemos citar um agravante, pois estamos falando de comunidades distantes. Como retrata a Participante Tulipa “os pais alegavam que se fossem levar as crianças para a escola que tivessem turma de Atendimento Educacional Especializado, em outra comunidade, não teria como levar no mesmo dia para aula por causa da distância e do transporte”.

Freire (1987) nos fala que os “co-intencionados” à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente, conhecê-la, mas no ato de recriar este conhecimento. Não temos receita pronta para tal realidade, mas os encaminhamentos sugeridos por Freire (1987) traduzem o coexistir, o (re)existir frente ao dilema da relação família-escola-comunidade, de modo que a reflexão na ação conhece os problemas locais da realidade, oportuniza descobrir, no coletivo, estratégias de soluções para os dilemas.

5.2.3 Desafios presentes na valorização profissional dos professores e pedagogos do campo

A valorização dos profissionais em educação, seja no campo ou cidade, faz-se imprescindível para termos uma educação de qualidade. Para tanto, são inúmeros fatores que desencadeiam ou devem garantir as condições mínimas para tal feito.

Entre esses fatores, podemos citar a melhoria das condições de trabalho, ingresso às escolas via concurso público, evitando a alta rotatividade de professores; formação inicial e continuada condizentes com as dinâmicas cotidianas da escola em que atua, respeitando as peculiaridades locais; melhores condições salariais, entre outros fatores que circundam as dinâmicas de relações da educação e favorecem a precarização.

Temos ciência do conjunto de ações e programas disponibilizados pelo MEC no tocante à valorização docente e, como consequência, programas de formação de professores da educação básica. Ambas fazem parte da proposta do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), lançado em 2007. Para a formação, o plano destinou uma ação complexa, ao qual foi denominada pelo MEC como sendo Ação de Valorização e Qualificação dos Professores, para tanto, reúne todas as ações e programas de formação inicial e continuada das diferentes secretarias do MEC. A temática também está prevista no inciso V, artigo 67º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e é um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” do/a professor/a.

Em 2009, pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro, foi instituída a Política Nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica. A perspectiva de formação e valorização profissional traz como prioridade a formação inicial e continuada, tendo como princípios a promoção de emancipação dos indivíduos e do coletivo, articulando teoria e prática. Apesar de várias ações implantadas estarem se fortalecendo, é preciso ponderar que, ainda, há um longo caminho a ser percorrido, nos aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização. Trazemos, então, pequenos recortes das narrativas dos colaboradores da pesquisa, demonstrando indicativos dos desafios percorridos em suas práticas pedagógicas no campo.

A prefeitura achando um pouco que fizeram com a gente, eles querem quando a gente se aposentar levem só o GID. Nós vamos levar só o vencimento líquido. Mas agora eles estão querendo tirar até os **penduricalhos** [...] todo mundo está achando que a gente ganha bem, esses dias ele (prefeito) disse, não, eles tão ganhando tirando os penduricalhos, dá R\$ 4,000 e pouco. Só que o próximo projeto dele que chegou hoje na Câmara, amanhã, não vai ser lido. É para tirar os penduricalhos (Participante Tulipa, Ateliê Biográfico, 2022).

Os professores em sala de aula, achando que estão ganhando bem, não muda não, viu filha, e vão se aposentar tudo ganhando uma miséria. Porque o dinheiro, não vai dar para comprar nem os remédios (Participante Hibisco, Ateliê Biográfico, 2022).

Percebemos, nas falas das participantes, angústias e incertezas com relação à valorização salarial. Observamos em pesquisas que tratam do tema, como Gatti e Barretto (2009) e Alves e Pinto (2011), que os professores com ensino superior têm um rendimento inferior a outros profissionais com o mesmo nível acadêmico. Tais constatações só ajudam a desenhar um quadro de precarização da situação dos profissionais da educação frente à lógica capitalista.

A insatisfação e desmotivação entre os professores pode ser evidenciada nas falas das participantes, as frequentes lutas para provar seu valor, solicitações frequentes para garantir direitos já garantidos pela Constituição Federal, em seu artigo 67, e na LDB 9394/96, que dá incumbência aos sistemas de ensino a valorização dos profissionais da educação, desdobrada nos planos de cargos e salários do magistério. No município de Teresina, temos a Lei Complementar n. 3. 951 de 2009, altera o dispositivo da Lei n. 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de cargos e salários do Magistério Público da rede de ensino do município de Teresina. O Plano trata das vantagens especiais do professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogos, assim descreve em seu Art. 36:

- I – Gratificação de Incentivo à Docência - GID, pelo efetivo exercício do magistério;
 - II – Gratificação de Incentivo Operacional - GIO, devida ao pessoal do magistério com as atribuições inerentes à direção do Sistema Municipal de Educação, lotado na Secretaria Municipal de Educação e desempenhando atribuições em uma de suas Gerências;
 - III – Gratificação de Permanência - GP, destinada ao pessoal do magistério em exercício em unidade de ensino situada em local de difícil acesso;
 - IV – Gratificação de Exercício em Zona Rural - GEZOR, destinada ao pessoal do magistério pela permanência e desempenho de horário especial em escolas distantes ou de acesso muito difícil da zona rural;
 - V – Auxílio-financeiro e de outra ordem, para a publicação de trabalho de conteúdo técnico-pedagógico considerado de valor por órgão próprio da Rede de Ensino do Município;
 - VI – Prêmio em dinheiro, pela publicação de livros ou trabalho de interesse público;
 - VII – Incentivo por titulação, correspondendo a 7,5% (sete e meio por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de especialista, 15% (quinze por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de mestre, 30% (trinta por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de doutor.
- § 1º O valor inicial da Gratificação de Incentivo à Docência – GID é a que consta da Tabela do ANEXO II, desta Lei, obedecidas as regras de enquadramento, progressão e promoção estabelecidas nesta Lei.
- § 2º O valor inicial da Gratificação de Incentivo Operacional - GIO corresponde ao da Gratificação de Incentivo à Docência - GID, constante da Tabela do ANEXO II, desta Lei, obedecidas as regras de enquadramento, progressão e promoção estabelecidas nesta Lei.
- § 3º As gratificações a que aludem os incisos III (GP) e IV (GEZOR), deste artigo, seguem a regulamentação municipal e são devidas ao Professor de

Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo lotados em unidade de ensino ou órgão situado em local inóspito, assim conceituada pela dificuldade de acesso, ou pelas más condições de vida, ou ainda pela insalubridade, da seguinte forma: a) Gratificação de Permanência - GP – correspondente a R\$ 83,00 (oitenta e três reais); b) Gratificação de Exercício em Zona Rural - GEZOR – correspondente a R\$ 166,00 (cento e sessenta e seis reais).

§ 4º Nos termos do inciso IV, do art. 36, desta Lei, o Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo – de 40 horas– terão direito a 100% (cem por cento) da gratificação a que se refere à alínea “b”, do § 3º, do art. 36, desta Lei, enquanto o Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo – de 20 horas – terão direito a 50% (cinquenta por cento) da gratificação a que se refere a alínea “b”, do § 3º, do art. 36, desta Lei (Brasil, 2009, s/p.).

A citação é longa, mas se faz necessária para compreendermos a situação da participante Tulipa, quando demonstra preocupação com novos projetos de lei que retiram essas pequenas vantagens (às quais as participantes referenciam como penduricalhos) citadas no Art. 36. Realmente, são várias gratificações que são acrescentadas ao vencimento base do professor, mas se realmente elas forem retiradas, o salário após aposentadoria terá um grande declínio.

Outro aspecto da fala que merece destaque, trazido na fala da Participante Tulipa “todo mundo está achando que a gente ganha”, a preocupação da participante ressalta ações dos sistemas de ensino, na tentativa de convencer a opinião pública contra a classe de professores, que, até então na pesquisa, estava participando dos movimentos de Greve promovidos pelos movimentos sindicais.

Infelizmente, essas tentativas de desmoralização das ações coletivas de classe, quando estão lutando por melhores condições de trabalho e salarial, fazem parte do cotidiano dos (as) trabalhadores (as), portanto, no caso dos docentes também. Percebemos, assim, os reflexos dos ideários que perpassam as políticas educacionais na contemporaneidade, que são regidos pela competitividade, eficácia, produtividade. Tais perspectivas estão alinhadas aos moldes dos órgãos internacionais.

Para tanto, faz-se necessário o questionamento: Quais as reais intenções dessas exposições? Existe um esforço diário de toda uma equipe de profissionais que fazem as escolas funcionarem. Os professores, por sua vez, fazem o seu trabalho cada vez mais solitários em suas turmas, visando atender as expectativas das redes de ensino. Mas, no geral, o que observamos são os resultados das avaliações nacionais e uma busca constante para manter suas posições no IDEB e em outras avaliações de larga escala. Ball (2011) ressalta que, nessa visão, “profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (p. 28).

Inferimos, portanto, que o rendimento dos alunos no que refere à aprendizagem, vai muito além dos resultados mensurados por notas. Todo o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino deve ser validado e valorizado, os quais, de certa forma, são invisibilizados. Na verdade, as notícias mais comuns sobre a profissão docente e suas lutas, tratam de valores salariais e os bônus que recebem, o foco está sempre no professor e nas recompensas que recebe e nas suas atuações. Assim, o professor é cobrado pela prefeitura, pela própria instituição de ensino que participa, cobrado pelos pais, porque existe uma tentativa de culpabilizar o professor pela má qualidade da educação. Gauthier (2013) aponta que as primeiras pesquisas sobre educação já conduziam ao rendimento das turmas a ideia de bom professor.

É necessário problematizar essas falácias promovidas pela mídia, alinhadas, muitas vezes, ao jogo político-ideológico, enquanto procura-se “supostos culpados” pela situação, outros problemas existem na realidade educacional são esquecidos. Devemos estar atentos às reais intenções dos discursos disseminados pela mídia, às ideologias e o que representam nas entrelinhas. Enquanto os professores e a escola estiverem nos centros dos debates, as outras instâncias da sociedade estão se eximindo da responsabilidade. Adorno (2006) nos propõe que uma educação nos moldes da lógica capitalista adquire uma perspectiva de caráter profissionalizante, técnico com a mediação de conhecimentos instrumentalizados, promovendo a desumanização, ao invés da libertação e criticidade. Vejamos um trecho da fala da participante, com relação ao imediatismo dentro do processo de ensino aprendizagem e do ensino em uma perspectiva técnica:

Eu acho assim, eu sempre trabalhei com turmas de alfabetização, parece que eles querem repassar para gente que alfabetizar menino está mais fácil que antigamente. Você tem uma determinada turma, esse mês você tem 7 (sete) meninos lendo, pois no próximo mês é para ter 8 (oito) lendo. **Sendo que a criança está em uma realidade muito difícil, não é da noite para o dia. O meu maior desafio é esse. Gente, isso é um processo, não é da noite para o dia não. Não tem receita mágica e o povo quer que a gente tenha. Meu maior desafio é esse, essas imposições que querem resultados imediatistas que não existem** (Participante Tulipa, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

A escola é o reflexo da sociedade. O estigma da má qualidade da educação, do fracasso escolar perpassa por determinantes institucionais e sociais. Todavia, em uma conjuntura social marcada pela desigualdade, com políticas educacionais restritivas em relação ao acesso às vagas nas escolas públicas, altas taxas de desemprego, saúde precária, negação de acesso à cultura e ao lazer. Enfim, são temáticas desafiadoras e que estão intimamente ligadas à educação e que

fogem aos muros da escola. É oportuno salientar o que dizem Azevedo e Lopes (2019), da forma que o professor é colocado em situações complexas dentro do seu trabalho, vejamos:

[...] o professor é colocado em uma situação de precarização, pauperização e coisificação ao exercer o seu trabalho, uma vez que é obrigado, pela carência do sistema de ensino, a atender as suas demandas, tendo que trabalhar cada vez mais para atingir os princípios da gestão por resultado e eficiência financeira, em que é responsabilizado por apresentar bons resultados, porém sem as condições necessárias para garantir sequer as metas estabelecidas pelo sistema público de ensino, regido por esse sistema capitalista do qual estamos falando. Tudo isso compromete, também, a qualidade do seu trabalho, por se ver na situação de conduzir sua prática docente na direção dos interesses do mercado, atuando de maneira instrumentalizada, muitas vezes, sem se dar conta de que está sendo levado por essa condição de precarização, pauperização e coisificação do seu trabalho (Azevedo, Lopes, 2019, p. 11).

Todas essas complexidades geram um impasse, as más condições de trabalho e não valorização, também influenciam a formação docente. Com efeito, precisamos ponderar que a precarização do trabalho docente está interligada à qualidade e melhoria da educação camponesa, para que o/a professor/a tenha condições mínimas para exercer seu trabalho com autonomia e sucesso.

5.2.4 Desafios para trabalhar a realidade do campo

Entre tantas falas que ecoam desafios presentes em suas práticas nas escolas, trabalhar a realidade proposta pela educação do campo, na escola situada no espaço rural, é complexidade em dobro. Como inferimos ao longo deste escrito, estamos arraigados em uma cultura hegemônica, na qual se sobressaem currículos e formações voltadas para ‘urbanocêntricos’.

Para Molina (2015, p. 188), a Educação do campo “[...] não deve reduzir-se às dimensões curriculares e metodológicas, embora delas queira e necessite se ocupar”. Para a autora, a educação do campo emerge uma visão ampla sobre a formação dos sujeitos do campo. Em vertentes que abracem suas lutas cotidianas que mantêm sua identidade, a partir da compreensão dos processos culturais, das estratégias de socialização e trabalho. Nessa conjuntura, recorreremos a três recortes das narrativas das participantes, para sintetizar o debate sobre as conduções dos partícipes sobre a realidade da escola e as concepções de educação do campo:

As cobranças realizadas pela SEMEC e o cumprimento das sequências didáticas engessam muito o trabalho de formação a ser realizado dentro da escola. Embora nossa

escola esteja situada na zona rural, ela não segue a normalização da relação com a comunidade, ou seja, não há um estudo voltado à comunidade rural. Seguimos o mesmo currículo adotado para a rede municipal de ensino. Dessa forma não há formação, nem estudo que envolva a necessidade da população rural. É um ensino centrado em sequências didáticas, que seguem gêneros textuais a serem trabalhados. **Não há relação campo-escola. Embora muitas famílias tirem seu sustento do trabalho rural não faz relação com o que se trabalha nas escolas. Fazendo com que muitas crianças tenham que sair da zona rural para continuarem seus estudos, pois não há estímulos de ensino aprendizagem que permitam eles se desenvolverem em seus locais de origem** (Participante Tulipa, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

“Hibisco falou do **cronograma fechado**, embora dissesse que a escola tinha autonomia para adaptar, não tinha... **É a mesma coisa da autonomia que a gente tem que fazer o calendário, quando a gente fazia um calendário, mandavam a gente voltar atrás. É um pouco falsa essa ideia, da colocação da liberdade a gente.** A programação disso, mas eu mudava para aquilo. Mas assim, a formação continuada na escola fica muito a desejar, porque acontece mais nos encontros pedagógicos bimestrais, que é mais informativo do que formativo, formação é muito difícil pequena. **O maior desafio é a formação continuada da escola do campo** (Participante Orquídeas, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

“**Tanto é que formações de professores, orientações é o mesmo para todo o mundo, igual à cidade e campo.** Eu nunca tinha parado para pensar na diferença que você está falando. A SEMEC não trata como campo. Eu estou equivocada?” (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

O panorama apresentado nas falas vem ratificar as discussões expostas ao longo desse escrito. Reafirmamos a importância de transformar a educação escolar nas áreas rurais, nas comunidades camponesas, para atender as necessidades e realidades dessas comunidades, repensando os currículos e as práticas pedagógicas, de forma a dialogar com os saberes das comunidades e do seu povo. Quando a Participante Tulipa, após constatação que traz: **“Embora nossa escola esteja situada na zona rural, ela não segue a normalização da relação com a comunidade, ou seja, não há um estudo voltado à comunidade rural. Seguimos o mesmo currículo adotado para a rede municipal de ensino. Dessa forma não há formação, nem estudo que envolva a necessidade da população rural”**, remete a uma denúncia significativa para a pesquisa.

A proposição potencializada na narrativa de Tulipa vem sendo exposta durante vários contextos nessa tecitura acadêmica, pois apresenta elementos que nos aproximam da concepção de escola do campo e os moldes com que acolhem e produzem o conhecimento. Percebemos que as práticas desenvolvidas estão permeadas de condicionantes presentes no paradigma da Educação Rural hegemônica, e ainda há um longo caminho para atuarem no modelo da Educação do Campo. Nesse sentido, consideramos a necessidade de fortalecimentos das

políticas educacionais municipais, que acolham os princípios pedagógicos, políticos culturais, sociais da educação do campo, “o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos” (Arroyo, 1999, p. 26).

Conforme proposições tecidas nesta pesquisa, entendemos que as formações continuadas, as quais frequentam as professoras, orientam o planejamento e ações dos docentes nas escolas. Revelam, também, que, em geral, são as mesmas orientações para os docentes da cidade e do campo. As narrativas das professoras vão ao encontro dos relatos dos professores formadores da CEFOR, que suscitam a falta de planejamentos específicos para professores e pedagogos do campo. Destacam a esse respeito:

Não. Na verdade, nos pedagogos não. Então assim como é que a gente chama aqui? Educação do campo. **E inclusive tem até uma preocupação nossa de estar vendo isso.** Então, é os pedagogos da região da zona que não é urbana da zona rural. É o pedagogo da rural? **Então, ainda temos muito o que aprender. A secretaria como um todo para o tratamento das escolas do campo.** Da das escolas mais afastados das localidades como estão as escolas rurais das zonas rurais **eles tem dificuldade, desde o transporte, a questão da logística do horário, adequar mesmo a própria o próprio currículo.** Que a lei garante, isso. Então, eles não recebem. Quando a gente faz os encontros a escola é da zona rural, o pedagogo vem é que é região leste então é rural leste. Ele vem junto, e dentro daquela temática ele expõe toda a sua situação. É tanto que hoje a gente já está rompendo um pouquinho mais, porque antes, a gente assim, mas **tudo é só para da cidade e o da zona rural?** Então a gente já procura ter esse cuidado de que precisa. Eles têm, Isso. Mas ainda temos muito que aprender aqui. Muito mesmo. Porque pouco se fala (Entrevista, Participante Flor de Lis, 2023, grifo nosso).

Professores do campo, eu não sei, se os se alguns profissionais que chegam aqui eles, as escolas dele são contempladas com esse nome de escola do campo. É, como atende o público em geral, e mais assim, sempre quando a gente faz a pergunta aqui, você vem de qual escola? São da escola, zona urbana ou então da zona rural, eles relatam que precisam pegar o ônibus, eu moro pertinho da escola, na zona rural e por aí vai (Entrevista, Participante Cravo, 2023).

Até algum tempo atrás que a gente trabalhava com as escolas do campo, a gente tinha coordenações específicas que trabalhavam com essas escolas, e era até um programa do MEC. Não eu me lembro que a arte que era a professora XX trabalhou muito tempo coordenando. Mas depois que esses programas, eu não sei se eles foram extintos pelo MEC ou foi o próprio município, que não aderiu mais, eu não sei. Então hoje a gente não tem, infelizmente. Acho que é algo, para gente pensar melhor, inclusive assim, hoje a gente tem o currículo organizado, produzido aí no ensino fundamental e a gente falava, sobre temas transversais, sobre essas modalidades mesmo, a educação do campo é uma modalidade. É uma modalidade educação do campo, os indígenas, os venezuelanos e aí então, a gente está até se organizando (...) hoje temos sentido essa necessidade, e a gente tem as escolas do campo que a gente está hoje, chama de rural. E que tem suas especificidades, tinha até a escola XXXX que o diretor é o diretor teve um período que ele até solicitou que o período de férias dele, fosse diferenciado porque eles trabalhavam no corte de cana. Então, é importante não esquecer. É, então é a gente não tem nesse momento uma formação específica, eles acabam passando pelos mesmos processos formativos pelos quais os daqui o mesmo da zona urbana, vou dizer assim. E aí, eles têm suas especificidades, mas no momento a gente não tem (Entrevista, Participante Hortênsia, 2023).

As falas dos participantes demonstram consciência da necessidade de estudar e refletir sobre as políticas educacionais da educação do campo. A problematização de ações que devem ser desenvolvidas em torno de uma melhoria na educação básica do campo na Rede Municipal de Teresina estão presentes em todas as narrativas dos participantes dessa pesquisa. Especialmente, no que se refere ao tratamento das escolas e as formações continuadas para os docentes e pedagogos, afastando o que Arroyo (2012, p. 361) chama de “um protótipo único, genérico de professores”, onde as instituições e os profissionais da educação são considerados de forma homogênea, mas mediante a visão do urbano, sem ligação com saberes dos povos tradicionais.

Em aspectos legais, como lembrou a Participante Flor de Lis, a educação do campo está amparada, porém, ainda falta investimentos para sua consolidação. Resgatamos aqui o artigo 12 das Diretrizes Operacionais para Educação básica do Campo (2002), que foca na criação de políticas de formação inicial e continuada para os docentes, de forma permanente. A luta pela concretização dessa política vem a ser reforçada com a Resolução n. 02/2008, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008), que coloca em relevo, mais uma vez, a formação inicial e continuada dos professores e de apoio docente com a prerrogativa de estarem apropriadas aos princípios e especificidades da educação do campo. Outro importante marco legal que não deve ser esquecido é o Decreto n. 7.352/2010, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA que, também, vem consolidar a visão de formação de acordo com a realidade local e a diversidade dos povos do campo.

Outro aspecto que não podemos deixar de ressaltar é a falta de autonomia presente na escola, seja nas possibilidades de adaptação de suas rotinas, calendários, uma “liberdade falsa” como se refere a participante Tulipa, situações de “engessamento” de decisões e práticas escolares, como indaga a participante Orquídea. É preciso acreditar em um projeto de sociedade comprometida, contra-hegemônico, é preciso acreditar ainda que seja possível: “Disputar os espaços escolares na perspectiva de colocá-los a serviço da transformação pretendidas por aqueles que desejam a construção de novas relações sociais, sem exploração do homem pelo homem” (Molina, 2015, p. 194).

A escola sozinha não conseguiria tais feitos, pois vimos como sua autonomia pode ser podada por forças externas e disputa de poder, oriundos dos interesses do capital. Contudo, a proposição é que estejam firmes no compromisso de estar a serviço do desenvolvimento dos povos do campo, como um dos espaços de luta e democracia. Por isso,

[...] idealizamos uma escola que esteja comprometida com o desenvolvimento das famílias do campo que estejam ao seu redor, uma escola que traz para dentro de si a experiência de participação política e de protagonismo, na busca de soluções coletivas que tem as famílias que participam das lutas pela terra, o que exige educadores capazes de reconhecer, valorizar e estimular esse protagonismo das famílias camponesas na construção de condições de vida no meio rural (Molina, 2015, p. 194).

É por isso que formar professores (as) para atuarem nas escolas do campo, requer concepções, saberes e conhecimentos que atendam as especificidades do campo, educadores capazes de gerir os processos educativos que atendam essas demandas e que desenvolvam práticas pedagógicas que conduzam a formação desses sujeitos.

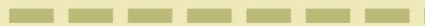
Reafirmamos não ser uma tarefa fácil, é uma luta histórica que precisa ser cotidianamente travada pelos coletivos. Salientamos assim, a importância dos movimentos de luta pela terra, representativos do Movimento de Educação do Campo, participantes da Comissão Nacional de Educação do Campo no MEC, entre outros, por estarem em constante vigilância para se articularem e reivindicarem projetos que favoreçam políticas para educação do campo, que essas sejam, de fato, efetivadas.



CAPÍTULO VI



(RE) PENSANDO A ESCOLA DO CAMPO COMO
ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



CAPÍTULO VI

(RE) PENSANDO A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma busca, busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém se liberta para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão (Freire, 2011, p. 19).

Pensar em uma educação que atenda toda essa diversidade requer primar por princípios que condicionam os modos de refletir, ser e viver as formas do campo. Em outras palavras, ponderar sobre um modo de vida diferente, de formação humana com respeito à natureza e ao desenvolvimento sustentável. Pensando dessa forma, é compreensível a dicotomia existente entre uma proposta educativa que prioriza as políticas tecnicistas e com o viés mercadológico, produtivista e de exploração, em oposição a um projeto de educação para formar cidadãos críticos, que primam pelo oposto, a viver em comunhão e com liberdade.

Dessa forma, constituímos como indispensável a correlação de força para efetivação dos direitos que vêm sendo alcançados em resposta à negação das históricas políticas educacionais ancoradas nos princípios e concepções dos povos do campo. Na visão de Molina e Freitas (2011):

Atribui-se à Educação do Campo o desafio de se conceber e desenvolver a formação contra- hegemônica, ou seja, de formular e executar o projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Freitas, 2011, p. 24).

Cientes desse desafio proposto pelos citados autores, tratamos com a concepção de educação do campo, na perspectiva de uma escola promotora da formação integral humana, na direção dos princípios delineados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTEC), 1 - papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; 2 - A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; 3 - Os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; 4 - O lugar da escola vinculado à

realidade dos sujeitos; 5 - A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e; 6 - A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Faz-se entender que esses princípios fomentam ações das escolas do campo e das comunidades, em toda sua diversidade e dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia. Esse projeto de educação e escola envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados (MEC, 2005).

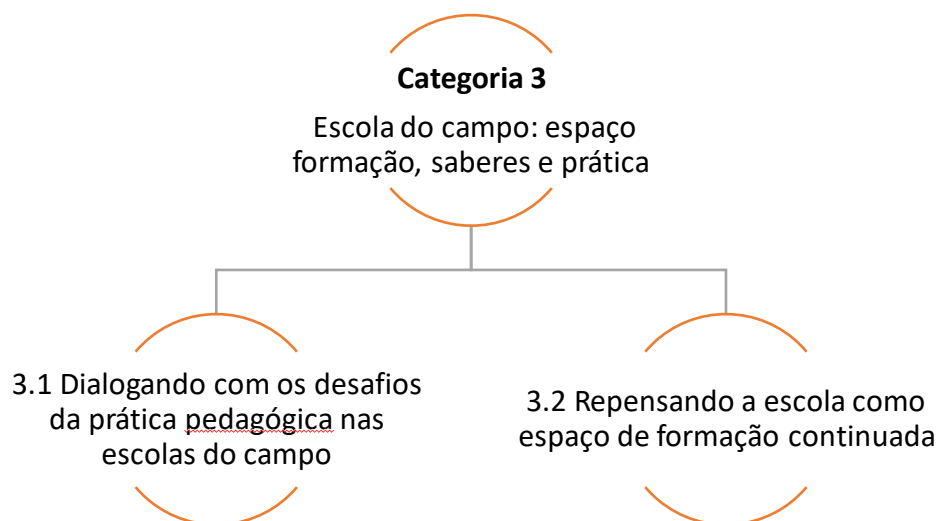
Esse panorama possibilita articular programas de formação continuada, que dialoguem e amparem os fundamentos dessa proposta de educação humanizadora. Nesse ínterim, é oportuno fortalecer as discussões coletivas, pelos professores e gestores que atuam em escolas, pais, comunidade, representantes dos movimentos sociais, secretarias de educação e sindicatos, na intenção de compreender a problemática existente nas escolas do campo e contribuir para efetivação das políticas educacionais já existentes, bem como na organização de propostas educativas estaduais e municipais, que contemplem os sujeitos do campo.

Não obstante esse entendimento, o que podemos considerar no contexto dessa pesquisa, mesmo que tenham existido programas efetivos que contemplassem as escolas municipais, ainda existe uma lacuna que dificulta os educadores que estão lotados nas escolas na zona rural da capital atuarem em uma concepção de escola do campo. O fato é que, aliada à formação continuada bastante fragilizada, a perspectiva prática, urbana e neoliberal encontra-se institucionalizada de forma massificada para todos os professores.

Os participantes, de forma geral, reconhecem que as escolas municipais carecem de formações continuadas específicas para as escolas do campo, que atendam à realidade dos alunos. E, ainda, anseiam por momentos em que possam discutir sobre suas práticas e os problemas da escola. Pensando nas possibilidades de que um dos espaços privilegiados de discussão é a escola e os sujeitos que a compõem, em especial, as professoras e pedagogas, que são o foco dessa pesquisa, dedicamos um espaço de articulação teoria e prática nos Ateliês Biográficos.

A intenção foi refletir sobre soluções para as situações vivenciadas no cotidiano escolar, bem como pensar coletivamente estratégias de resignificação/ construção dos saberes, no contexto da prática pedagógica. Acreditamos, assim como Borges (2004, p. 151), que “os saberes docentes são frutos das interações produzidas pelo docente, no seu trabalho e em decorrência das suas atividades.”

Assim, delineamos nesta seção do texto, intitulada **(Re)pensando a escola do campo como espaço de formação continuada**, apoiados nas narrativas descritas pelos participantes da pesquisa. A partir da análise dos dados, esboçamos a Categoria 3 da pesquisa (FIG. 19)

Figura 19 – Categoria 3 da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, Ateliê biográfico e diários (2022).

No capítulo anterior, analisamos as práticas pedagógicas dos professores da rede municipal e, ainda, os desafios que enfrentam no cotidiano. Nesta seção, retomamos o diálogo da formação continuada frente às temáticas que angustiam as participantes, com relação a seu trabalho com os alunos na escola.

6.1 Dialogando com as necessidades formativas dos/as professores/as na escola do campo

Entendemos que a partilha, a escuta e a reflexão crítica provoquem os participantes, no sentido de perceberem esse espaço como momento formativo de luta coletiva pelos seus direitos e pelo seu fazer pedagógico, em busca de uma educação do campo de qualidade. Acreditamos, pois, ainda, que “as histórias de vida não formam nada além da formabilité, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua ‘história’ considerada como ‘processo de formação’ (Dominicé, 1990). Concordamos com Dominicé que ao refletir sobre si em dinâmicas que dimensionam sua vida pessoal e profissional, as pessoas puderam mostrar sua predisposição em relação às mudanças (formabilité). Reconhecemos que as histórias partilhadas e refletidas de forma crítica, provocam transformações de forma coletiva. Assim, lutamos, também, pelos outros, e não contra os outros, afinal, o motivo da luta é e deve ser claro, com o mesmo fim, o fortalecimento da educação nas escolas em que atuam.

Conforme bem sinaliza a epígrafe desse capítulo, “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma busca[...]”, compreensão que remete aos primeiros processos reflexivos: afinal, por que estou lutando? Para quem? Contra quem? É, na verdade, como bem coloca Freire (2005, 2011):

Somente quando os oprimidos descobrem o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2005, p. 58-59).

E pensado nessa práxis transformadora, que continuamos refletindo sobre as práticas pedagógicas dos professores e seus saberes, de forma a relacionar o movimento do seu pensamento, nas falas, nos silêncios e nas dúvidas verbalizados nos Ateliês biográficos. Esses mesmos movimentos que permitiram a reflexão entre os participantes. Em busca do fortalecimento da participação dos/as professores/as, descrevemos, a seguir, os ateliês biográficos de pesquisa.

a) Ateliê biográfico 1 - Perfil Biográfico

Este ateliê biográfico, intitulado Significados da formação, aconteceu em 09 de maio de 2022, com o objetivo de identificar o perfil biográfico dos participantes, bem como as demandas iniciais do coletivo a respeito da formação continuada.

No primeiro momento (Acolhida dos Professores), tivemos a exposição da pauta do encontro, e a leitura do trecho de um poema de Clarice Lispector (2009), com o intuito de analisar os significados de nossa primeira formação. Vejamos:

Ontem, no entanto, perdi durante horas e horas a minha montagem humana. Se tiver coragem, eu me deixarei continuar perdida. Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo. Quero sempre ter a garantia de, pelo menos, estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação. Como se explica que o meu maior medo seja extremamente em relação: a ser? E, no entanto, não há outro caminho (Lispector, 2009, p. 11).

A partir desse poema, começamos a conversar a respeito da importância de memórias, em especial sobre as memórias de formação, com vistas a refletir sobre a nossa vida pessoal e profissional. Concordamos com Josso (2004), ao pontuar que narrar uma história faz com que

o sujeito reflita sobre ela, podendo ser a oportunidade de uma transformação, em um grau de abertura à experiência da pessoa envolvida no processo.

Logo após esse momento, tivemos a escolha dos nomes fictícios, a partir da temática flores ou plantas. Seguimos o encontro conversando sobre formação inicial, formação continuada, escolha da profissão, tempo de experiência profissional, tudo isso com vistas ao levantamento do perfil dos participantes.

Em seguida, partimos para o planejamento do próximo encontro, com verificação da disponibilidade dos participantes, organização do cronograma e escolha dos próximos temas para problematizar nos ateliês biográficos. Pensar em temas que fossem do interesse de todos foi desafiador, os participantes sentiram-se confusos frente às necessidades presentes na escola. Alegaram não ser uma prática comum na escola pararem para pensar juntos nos problemas do cotidiano coletivo.

Os (as) participantes do Ateliês de pesquisa se autorregulam no espaço-tempo em que os encontros acontecem e são compreendidos como acontecimento, gerando experimentações e problematizações acerca da profissão docente em contextos de diversidade. Nos encontros, experimentamos os movimentos que nos forçam a problematizar e a intervir, mas do que a responder, mais do que a responder e a observar os fenômenos, considerando a inteligência coletiva que acionamos entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, cujos compromissos estabelecidos agregam interesses comuns (Silva; Costa; Pereira, 2020, 140-141).

Nesse momento, foi exposta, ainda, a metodologia dos encontros. Trabalhamos com a metodologia sala de aula invertida (Bergmann, 2020). Organizamos a proposta de trabalho da seguinte forma: I. **Antes dos ateliês** - foi proposta a problematização, leitura, reflexões sobre uma temática de estudo para diálogo coletivo; II. **Durante os ateliês** - Diálogos e construção/mobilização de saberes a partir das problematizações do encontro, com o intuito de analisar os processos formativos individuais e coletivos e as práticas pedagógicas dos docentes; III. **Após os ateliês** - Sistematização dos conceitos, saberes e reflexões sobre o encontro a partir da escrita dos diários. O coletivo aprovou a proposta e ficou acordado que durante a semana seria encaminhada, de forma virtual, a proposta de reflexão do encontro seguinte. Terminamos o ateliê com os encaminhamentos para a escrita dos diários.

b) Ateliê biográfico 2 - Participação em formações continuadas de/dos professores e pedagogos

O Segundo Ateliê, intitulado *Princípios que conduzem a formação continuada e os desafios atuais*, aconteceu no dia 30 de maio de 2022, com o objetivo de descrever os processos de formação continuada desenvolvidos e frequentados pelos participantes da pesquisa, bem como identificar os princípios que norteiam esses processos de formação.

No primeiro momento (Acolhida dos Professores), ocorreu a leitura dos diários. Seguimos o encontro com a pauta *conversa sobre formações continuadas*, momento em que emergiram nas narrativas do coletivo as formações continuadas que estavam frequentando atualmente, as oferecidas pelo município, na SEMEC, e as de escolhas pessoais.

Em seguida, o diálogo teve continuidade com o resgate do texto sugerido para leitura e problematização da temática *metodologias ativas*, escolhida pelos professores. A metodologia ativa “se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (Bacich, 2018, p. 16).

Logo após esse momento, partimos para os questionamentos, com o intuito de desvelar desafios da formação continuada de professores para a escola do campo e quais os sentidos das formações frente às demandas das TICs atualmente, tendo em vista que o período pandêmico, para educação do campo, foi ainda mais desafiador. Em seguida, procedemos aos encaminhamentos para a escrita dos diários.

c) Ateliê biográfico 3 - Formações continuadas de/dos professores e pedagogos na/da escola do campo

O Ateliê Desafios da formação continuada na escola do campo aconteceu no dia 13 de junho de 2022, tendo como objetivo descrever os processos de formação continuada frequentados pelos professores das escolas do campo.

Seguimos com todas as etapas do encontro (Acolhida dos professores), com a leitura dos diários. Mas foi no momento *conversa sobre formações continuadas* que adentramos às temáticas sobre peculiaridades e necessidades da formação continuada dos professores do campo. O diálogo foi instigado tendo como foco as formações que os docentes estavam frequentando naquele momento, no sentido de saber como estão sendo realizados os momentos de encontros na escola. Concordamos com Caldart (2004, p. 93) ao afirmar que “é a escola quem deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola

que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”. Revestidos do sentido dessas palavras, resgatamos os princípios pedagógicos da escola do campo, destacando a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, articulados ao projeto de emancipação humana.

Passamos para o momento de resgate do vídeo Hospedar o aluno: dar acesso, permanência e participação, protagonizado pela Maria Teresa Égler Mantoan, e o momento do diálogo deu-se com o acolhimento da diferença e das diversas formas de aprender. As narrativas seguiram com as falas que versavam sobre as inquietações de como as formações influenciavam as práticas pedagógicas dos professores em escolas do campo.

Foram abordados nas falas, os desafios da prática pedagógica no que se refere à implementação de um projeto em uma escola inclusiva do campo e como a escola e os professores têm organizado sua prática para atendimento a uma escola inclusiva. Isso nos instigou a debater como as formações que estamos recebendo dialogam com essas necessidades. Por fim, passamos para os encaminhamentos finais com os diários.

d) Ateliê biográfico 4 – Práticas pedagógicas de/dos professores e pedagogos na escola do campo

O Ateliê de número 4, intitulado Desafios da formação continuada e a formação do projeto de vida- Formabilité, aconteceu no dia 27 de junho de 2022, com o objetivo de propor aos participantes diálogos que favoreçam a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida e formação, dos conhecimentos e de aprendizagens adquiridas nessas itinerâncias e a projeção de novas perspectivas formativas, profissionais e pessoais.

A leitura dos diários abriu o encontro. Seguimos com a *Conversa sobre Prática pedagógica*. Em Conversa sobre formações continuadas e os desafios contemporâneos, o diálogo deu-se sobre Educação inclusiva.

Nas problematizações, começamos a discussão sobre a construção do projeto de si (Delory-Momberger, 2006). Posteriormente, foi lançado o seguinte questionamento: Como as formações continuadas, das quais participo hoje, têm dialogado com a prática pedagógica dos professores em escolas do campo? Quais as minhas principais dificuldades na prática pedagógica? Pontos importantes que também foram propostos na escrita dos diários para finalizar o encontro, tendo em vista o tempo da reunião ter se esgotado.

e) Ateliê biográfico 5- (Re) pensar a prática e saberes dos professores e pedagogos

No dia 04 de julho de 2022, seguimos com o Ateliê 05. A exemplo do encontro passado, não houve tempo de concluir tudo o que foi proposto, seguimos com o mesmo objetivo, notadamente o de propor aos participantes diálogos que favorecessem a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida e formação, dos conhecimentos e de aprendizagens adquiridas nessas itinerâncias, elencando, também, a projeção de novas perspectivas formativas, profissionais e pessoais.

Lemos os diários, partilhamos o Conversar sobre a prática pedagógica, retomando as narrativas sobre os momentos coletivos vivenciados na escola. O coletivo descreveu como aconteciam as reuniões formativas e informativas com os docentes e pais, descrevendo também os encontros relativos aos momentos de planejamento pedagógico. Emergiram desse momento de conhecimento em conexão com a realidade da escola, narrativas potenciais que possibilitaram reflexões sobre a necessidade de problematizar as práticas pedagógicas e como os sujeitos docentes constroem significados e saberes a partir de suas trajetórias, intenções e interação com a realidade.

Aproveitamos as inquietações resultantes do encontro para ampliar a discussão sobre os projetos de vida dos professores, projetos esses que julgamos necessários para (re)pensar a prática pedagógica e os saberes docentes. Para tanto, resgatamos Dominicé (1990) com vistas a explicar que histórias de vida não formam nada além da formabilité, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua história, considerada como processo de formação.

Prosseguimos falando de educação inclusiva, dialogando sobre as adaptações curriculares necessárias para trabalharmos nas escolas do campo. E, por fim, seguimos com as provocações que endossaram os relatos sobre as principais dificuldades relativamente à prática pedagógica dos professores e os saberes que estes consideram como primordiais para uma ação docente eficaz, sem deixar de elucidar as mudanças que devem realizar em sua jornada enquanto profissionais do ensino.

Nesse movimento contínuo de levar o profissional docente a pensar a respeito de si e sobre sua prática pedagógica, retomamos a necessidade de construção do projeto formabilité, que, de acordo com Honoré (1977, 1990), refere-se à capacidade de mudança (a formabilité), postulada pelos procedimentos de formação mediante as histórias de vida, e repousa no reconhecimento da vida como experiências. Afinal, quais representações os participantes têm a respeito das formações de que participaram ao longo de sua trajetória profissional e como

pensam em reescrever sua formação a partir de agora? Essa foi a inquietação proposta para a escrita dos diários.

Entramos em acordo com os docentes sobre a realização de mais um encontro, para a exposição das transcrições dos ateliês biográficos e leituras coletivas dos projetos de vida e formação, projeto Formabilité, nas formações continuadas.

Outro dispositivo forjado/construído para a produção de dados foram os Diários. Acreditamos serem instrumentos que possibilitem uma representação e caracterização dos saberes construídos e mobilizados pelos professores nos momentos formativos entre os docentes. Assim, os diários foram utilizados em dois momentos da pesquisa. No primeiro momento, serviram como instrumento para a produção de dados sobre as possíveis temáticas formativas que seriam sugeridas pelos partícipes, passo importante no planejamento dos ateliês biográficos. Em um segundo momento, após a realização do ateliê, os participantes foram convidados a produzir ou dar continuidade à produção dos diários, e neles puderam sublinhar impressões, sentimentos e emoções sobre os encontros e práticas experienciadas durante a pesquisa, evidenciando-se o caráter reflexivo correspondente aos dilemas que deveriam aparecer no diário (Zabalza, 2004).

Na construção do diário focamos nas experiências significativas que envolveram seu processo formativo, sua prática pedagógica e os saberes docentes que a constituem em uma dimensão crítico-reflexiva das experiências que marcaram o processo pessoal-profissional docente.

Foram apresentadas sugestões de temáticas para serem narradas em seus respectivos diários, de acordo com as suas avaliações sobre o andamento dos ateliês biográficos. No primeiro momento, foi descrito o perfil profissional biográfico, contando-nos aspectos de sua formação inicial e continuada, e a sua história de como ingressou na carreira docente e sobre sua prática pedagógica na escola do campo.

No segundo momento, a escrita dos diários versou sobre o diálogo entre os participantes, a respeito das temáticas formativas que gostariam que fossem abordadas de modo coletivo nos dois encontros seguintes.

No terceiro e quarto momentos, a narrativa dos diários foi realizada após encontros coletivos realizados nos ateliês, versando sobre os aspectos que descrevem a ocorrência desses encontros formativos desenvolvidos no espaço escolar e sobre os saberes construídos e mobilizados pelos docentes durante esse processo.

E, por fim, foi escrito o Projeto Formabilité, sobre o qual preferimos tratar em um momento oportuno, com vistas a (re)pensar a prática pedagógica e os saberes docentes,

entrelaçando itinerários e experiências passadas e as perspectivas futuras desses professores quanto às formações continuadas de que participaram e participarão, sejam aquelas promovidas pela rede municipal ou pela instituição de ensino onde trabalham.

A construção do vínculo que sustentou o momento coletivo entre os professores e a professora e a convicção de que aquele, também, era um espaço de formação que possibilitou produzir narrativas, gestos e sentimentos. A proposta de Ateliês Biográficos para suscitar discussões que envolveram as ações da escola, relações com as famílias, com os alunos, com a comunidade e com a secretaria de educação, sindicato e CEFOR, foram situações narradas que se prestaram para elaboração de novos significados.

O papel de uma escola do campo articulada precisa ser pensado e reformulado, de forma a contextualizar a realidade dos sujeitos em suas comunidades, de maneira a ser autogerida, sabendo de sua missão social, conforme define Alarcão (2007): uma escola autorreflexiva e crítica. Como ressalta Giroux (1997) frente à crise educacional, o professor vem se enfraquecendo e perdendo autonomia. Deve-se lutar para ampliar as oportunidades para os diálogos sobre os problemas que envolvem a escola, promovendo um momento potente de se organizar e estabelecer suas prioridades frente a sua formação continuada, lembrando que a rememoração/narração de saberes faz parte da proposta dos ateliês biográficos, levando em consideração que os programas de formações continuadas que estão sendo oferecidas, enfatizam questões mais técnicas e direcionadas a orientações para prática pedagógica.

Reconhecemos que a formação deve ser um estado permanente por parte de toda comunidade escolar, inclusive com outras instâncias que estão relacionadas com a escola. De forma que suas ações e programas vislumbrem as metodologias de participação, projetos, observação e diagnósticos de processos, estratégias contextualizadas, comunicação e tomada de decisões (Imbernón, 2001). Com o intuito de atingir os objetivos de cada ateliê até construirmos, previamente, a seguinte sistematização disposta no capítulo I, deste escrito. Ressaltamos, porém, as temáticas sugeridas para diálogos em articulação teoria e prática.

A reflexão e análise das temáticas propostas pelos participantes foram articuladas com exposição de vídeos, com a leitura, relatos de experiências, amparando os conteúdos, com o contexto da realidade da escola, dos professores e discentes. Nessa partilha, “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (Freire, 1996, p. 69). Desejamos, que o pensamento de inconclusão, e o desvelar de novas práticas, motivem a comunidade escolar encontros coletivos frequentes, em atividades democráticas de partilha pelo bem-estar social.

É oportuno frisar que a escolha dos temas para discussão não se deu de forma fácil e urgente. Já no primeiro Ateliê sugeridos que todos pensassem sobre as temáticas que desejavam e necessitavam de discussão, levando em consideração a realidade da escola. As expressões de surpresa e o silêncio a seguir foram carregados de sentidos e significados, é chegada a hora da liberdade de escolha, mas como escolher? O que colocar como prioridade frente a tantas demandas? O processo de escolha dos temas, possibilitou a reflexão sobre as possibilidades que a autonomia atravessada de liberdade conduz. Após muitos questionamentos e discussões, chegamos ao consenso de três temas do interesse de todas as participantes.

1. Atividades diversificada para Prática Pedagógica
2. Diversidade nas Escolas do Campo
3. O Currículo nas Escolas do Campo

Conforme Freire (2011, p. 49) na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Concebemos os ateliês biográficos como proposta de investigar e formar no contexto da prática pedagógica dos envolvidos e, assim, ao desvelar as construções e mobilizações dos saberes, seguimos com a proposta de dialogar sobre os temas, sem a proposição de aprofundamentos, tendo em vista não fugir dos objetivos delineados para a pesquisa.

É importante pensar no poder do processo de participação democrática de toda a comunidade que está inserido na escola e no seu entorno, com o propósito de criar uma cultura dentro da instituição escolar, na qual prevaleça a modalidade de trabalho coletivo e de formação continuada que privilegie os espaços e tempos da comunidade. A ideia é reforçar o princípio educacional indissociável entre ação e reflexão, capaz de direcionar as práticas e formações da comunidade escolar.

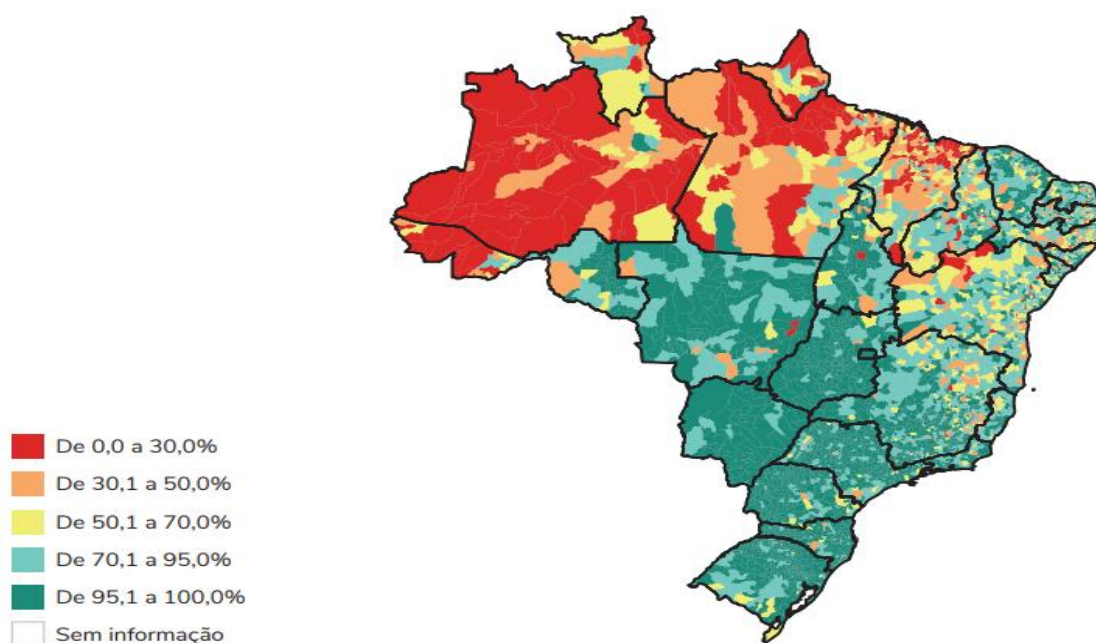
6.2 Atividades diversificadas para prática pedagógica em escolas do campo de Teresina

Com a proposta inicial de dialogar com a teoria e a prática, rememoramos proposição do sentido da escola hoje, tendo em vista a necessidade de propostas diversificadas que atendam às necessidades dos/as alunos/as e professores/as em processos educacionais. Vale ressaltar que essas perspectivas e metodologias devem frisar as concepções epistemológicas que abrigam a educação do campo, no prisma de concepções e princípios pedagógicos genuínos de formação humana e emancipação dos sujeitos do campo, valorização dos seus espaços, saberes e sua diversidade.

Frente à premissa de pensar uma escola que atenda a tais prerrogativas, especialmente, em um período pós pandêmico de isolamento social e grande acesso às tecnologias digitais, com o ensino remoto, híbrido e presencial, é oportuno repensar as formas de atuação no universo da aquisição de conhecimento sistematizado. Devemos pensar nas novas formas de partilhar experiências educativas, criando espaços para redes de produção de saberes com uma proposta de colaboração de conhecimento, cultura e validação de lutas de reconhecimento e resoluções de problemas históricos presentes na educação do campo, potencializando o diálogo entre as comunidades.

Destacamos, ainda, que ao longo do texto já suscitamos os diferentes problemas ocasionados pela falta de investimento em políticas que favoreçam as comunidades camponesas, com infraestrutura adequada, equipamentos e acesso à internet de qualidade. Além de outras discussões que oportunizaram a reflexão sobre os fatores que ocasionam a promoção da desigualdade cada vez maior para as comunidades situadas nas zonas mais longínquas em todo o território nacional. Podemos constatar pela dificuldade de acesso à internet, um dos recursos mais usados, no contexto de isolamento social (Figura 20):

Figura 20 – Percentual de escolas da educação básica com internet, segundo o município



Fonte: Elaborado por DEEd, com base nos dados do INEP (2021)

Ao observarmos a Figura 20, em escolas de educação básica no Brasil, uma concentração de acessos a recursos concentrados na região Centro-Oeste, onde é perceptível pelo contraste visual, os números variam entre 95% (noventa e cinco), chegando à cobertura

total em muitos espaços escolares. Em oposição a essa situação são perceptíveis às dificuldades enfrentadas pelas escolas da região Norte e Nordeste do país, que se encontram desprivilegiadas nesse aparato tecnológico, chegando a variar a acessibilidade de 30% (trinta), 50% (cinquenta) e 70% (setenta), a situação mais agravante encontra-se na região Norte, tendo os estados do Acre, Amazonas, Pará, Roraima e Amapá como os mais prejudicados. Na região Nordeste, pela imagem, percebemos o pouco acesso nos estados do Maranhão, Bahia e Piauí.

Nesse panorama, resgatamos o Plano Estadual de Educação do Piauí, que entre metas e estratégias, frisa a questão da importância de ações voltadas para infraestrutura das escolas, vejamos:

7.14 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com um profissional especializado, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive à internet (PEE Piauí, Diário Oficial, 2015, p. 09).

É importante conhecer o que vem sendo discutido e prometido pelas legislações vigentes, e confrontar com a realidade vivenciada no cotidiano, visto que oportuniza as reflexões sobre precarização do acesso aos artefatos tecnológicos à grande parte da população, além criar estratégias de luta e reivindicação para efetivação da legislação vigente.

Quanto à realidade da capital Teresina, observamos a partir de dados da Equipe QEdu sobre as condições funcionais das regiões urbanas e rurais (Quadro 13).

Quadro 13 – Infraestrutura das escolas na cidade de Teresina



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2211001-teresina/censo-escolar>

No Quadro 13, observamos 2 (dois) pontos em destaque, relacionados à acessibilidade, saneamento básico, itens definidos pelo próprio site, como condições elementares de infraestrutura, com demarcações abaixo de 70% (setenta). Outro dado relevante na Figura 20, diz respeito ao acesso a laboratórios de informática com apenas 26% (vinte e seis) nas escolas da rede. Percentual muito baixo, levando em consideração o número de alunos matriculados na educação básica. Ainda sobre a realidade das escolas municipais, pontuamos que 73% (setenta e três) contam com acesso à banda larga, uma alteração ocorrida no pós-pandemia. Ao relembrarmos os dados de anos anteriores, no ano de 2019, apenas 65% (sessenta e cinco) das escolas tinham acesso à internet, e 50% (cinquenta) desse acesso era por banda larga. As mudanças foram concretizadas a partir de 2020, tendo como dados do Censo (INEP, 2022) rede com 85% (oitenta e cinco) de internet no geral, distribuídos nas escolas municipais.

Elencados todos esses fatores que descrevem um pouco da realidade local, adentramos nas temáticas sugeridas para diálogos com as participantes da pesquisa. Que é justamente **O uso das estratégias diferenciadas na escola hoje**, ainda sobre forte influência das dificuldades para planejar estratégias didático-pedagógicas nas aulas on-line e híbridas.

A proposta discutida foi a partir da visão das Metodologias **Ativas**, as quais se caracterizam “[...] pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (Bachi, 2018, p. 16). Ainda na visão da autora, partilhamos trocas de saberes com o seguinte questionamento:

Qual é o sentido da escola ou da universidade diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais, bem como diante da possibilidade de trocar ideias e desenvolver pesquisas colaborativas com especialistas de todas as partes do mundo? (Bachi, 2018, p. 14).

A indagação da autora é pertinente, levando em consideração o acesso às informações sobre conteúdos diversos em diferentes canais de comunicação. Às vezes, promove mais disseminação e influência do que os ditos narrados pelos (as) professores (as). Pela televisão, ou celular do pai, mesmo com a internet difícil e recursos ainda fragilizados, frente a essa realidade é oportuno pensar a educação de forma a contemplar esses recursos que abarcam novos significados, práticas e novos desafios, alinhados ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo.

Vale ressaltar que informação é diferente de conhecimento sistematizado. Estão vivenciando um contexto social, no qual estamos rodeados de informação, mas com muita dificuldade em transformá-los em conhecimentos, [...] a questão em debate é a do aprender como modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo (Charlot, 2000, p. 73-74). Para esse autor, o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito que é provido de qualidades afetivas, cognitivas e, como tal, intransferíveis, que se encontram sob a primazia da subjetividade.

Com isso, Charlot (2000; 2007) afirma que o movimento para o aprender é aquele induzido pelo desejo. A partir do desejo em aprender algo, trata dos conceitos de mobilização, atividade e sentido dentro do processo de aprendizagem e declara: “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (Charlot, 2000, p. 54).

De fato, procurar estratégias diferenciadas ou metodologias que proporcionem maior motivação aos discentes é, de fato, complexo. Porém, indagamos: como podemos afirmar que as informações trazidas pelas crianças para nossas aulas, estejam articuladas aos saberes trabalhados nos conteúdos escolares? Que mediações podemos proporcionar no contexto de práticas pedagógicas escolares?

Então, baseado nesse aspecto, indagamos sobre o sentido da escola hoje, está em facilitar o acesso às informações e sistematizá-las, em alinhá-las à realidade e aos conteúdos em sala de aula, à participação em redes, tal qual as participações nos ateliês biográficos propostos? Partilhar interesses e práticas é problema. Cada um em seus espaços temporais diferentes, em seus territórios, em suas casas. Então é isso que está acontecendo nessas trocas colaborativas, não é? Em todos os espaços, então, são essas oportunidades?

Falar em metodologia ativa, na verdade, não é uma concepção que surgiu agora. Traduz a ideia do aluno no centro do processo de aprendizagem, proporcionando-lhe autonomia. Vale ressaltar que nem todas as propostas de trabalho com as Metodologias ativas precisam fazer uso de recursos tecnológicos e internet. Existem estratégias que possibilitam tais mediações, que inclusive já fazemos uso em práticas, como os trabalhos com projetos, atividades com problematizações e pesquisas em outros espaços não-escolares.

Essas indagações proporcionam momentos ricos de diálogos sobre as ações desenvolvidas nas práticas pedagógicas, que trabalham na perspectiva de uma das metodologias ativas discutidas ao longo desse ateliê. Entre as falas, destacamos:

[...] Assim, as metodologias exigem do professor bastante estudo e planejamento, para poder permitir que o aluno seja o protagonista. Então, para que não seja o tal do deslocamento para passar do professor para o aluno. O Professor, nunca pode deixar de ser esse mediador mesmo. Que você está falando. Esse provocador, esse desafiador, para que realmente esse aluno, tenha esse papel ativo na aprendizagem dele. E a gente não está acostumado a isso. Tem formações, quando tem algo para gente fazer, pensamos: - ah não, eu já queria que me desse [...]. Então, a gente é muito de querer perguntar, e não querer estar construindo o conhecimento. Quando a gente vai para formação, às vezes também tem isso, às vezes chega um formador, que ele traz muito pouco, ele só quer tirar da gente. Então tá tirando o papel principal do professor para o aluno. É perceptivo em algumas formações isso, então a gente não pode confundir de forma alguma, o professor tem um papel altamente ativo na realização de um trabalho com metodologia ativa, tem que ter todo para não cair no erro que o construtivismo caiu quando foi introduzido. No espontaneísmo, “- ah eu vou dar asas para borboletas”. [...]. Pelo contrário, você tem que ter o foco, você tem que saber exatamente o que queria para estar promovendo aprendizagens com o aluno, onde ele vai ser o protagonista do próprio aprendizado, o elemento ativo. Não tira planejamento, não tira avaliação, pelo contrário, exige ainda mais (Participante Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

É interessante pensar nessas possibilidades, mas temos que pensar em um trabalho também com os pais, pois tem alguns que tem dificuldades até em realizar as atividades de casa, ou mesmo, em acompanhar nos projetos de leitura. É difícil na realidade que temos (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022).

A narrativa da Participante Amor Perfeito coloca em relevo vários pontos importantes ao expor uma reflexão sobre o fazer pedagógico na escola. Não só o papel do professor, mas dos demais sujeitos da comunidade escolar. E ainda sugere atenção para as mudanças necessárias a serem feitas, para não cairmos nos mesmos problemas com metodologias passadas que tiveram alguns impasses à época.

A participante postula, ainda, a necessidade de aprofundamento nos estudos, planejamentos de estratégias de ensino, antes de serem utilizadas em sala de aula. Nessa concepção, ressaltamos que as indagações narradas favoreceram tecer reflexões sobre a viabilidade de uso, de conhecer dentro das teorias apresentadas, em articulação com a prática pedagógica dos participantes, bem como as possibilidades reais de uso no contexto da escola.

Faz-se, então, indissociável, pensar em estratégias que incluam todos os/as estudantes. Porque temos uma diversidade muito grande dentro da escola, especialmente na escola do campo. Como traduz a preocupação da participante Hibisco sobre as próprias condições de acompanhamento dos pais.

São esses movimentos reflexivos realizados que nos fazem acreditar que “[...] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, que contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão. Que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1995, p. 25).

Desse modo, nos ateliês biográficos os/as participantes da pesquisa contextualizam dilemas na escola onde atuam, proporcionam um espaço de discussão sobre possíveis ações do cotidiano, conduzindo a uma relação dialógica entre participantes. As indagações e reflexões que abarcam diferentes aspectos da prática pedagógica, da relação com os pais, da gestão de tempo e espaços da escola e fora dela, contribuem para novas leituras de mundo, novos olhares sobre as possibilidades frente à dura realidade que enfrentam. Consequentemente, esses diálogos/movimentos colaboram com o processo de formação continuada, que constroem e mobilizam saberes docentes, visando, assim, atender as especificidades da educação do campo.

6.3 Diversidade presente nas escolas do campo e efetiva inclusão

A escola como um espaço de todos/todas, com oportunidades para que os sujeitos sejam providos de assistência condizente com suas condições para aprender. Uma escola que abra suas portas e que uma vez abertas esteja disposta a acolher a todos e todas que a procuram. E os anfitriões, o que pensam? Ah, esses mestres, já lhes deram condições dignas e valorativas de se prepararem e adequarem a casa para receber, pois não era novidade, eles/as iriam chegar.

É um sonho? Ainda sim. Mas como como descreve tão bem Brandão (2007) apeteçamos que a escola seja um jardim para todos, metaforando o “Jardim de todos”, descrito pelo autor, onde aspira:

[...] Que seja como um jardim sem portões. Um desses jardins onde qualquer um pode entrar e onde tudo o que é bom e belo não é de ninguém. Não é de ninguém sozinho, para poder ser então “de todo mundo”. Será que é um sonho tão difícil assim desejar que tudo o que existe de bom no Jardim do Mundo seja agora e continue sempre sendo de todos nós? (Brandão, 2007, p. 2).

O trecho selecionado para conduzir essa discussão trata de um espaço sem portões, onde as “coisas boas poderiam ser de toda a gente”. Legalmente, temos a Constituição Federal, em seus arts. 205 e 206 que conferem “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, com vários princípios, entre eles “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Falar de uma escola que atenda toda agente como um direito legitimado desde a Constituição, é acreditar em um espaço no qual existem propostas dialogadas entre todas as instâncias que a compõem, registrada em seus planos estaduais, municipais, diretrizes

curriculares e propostas pedagógicas institucionais. Na intenção de proporcionar um ambiente inclusivo, que atenda às singularidades humanas.

Os debates políticos construídos pelos movimentos sociais em torno das diferenças e diversidades socioculturais, políticos e organizativas, possibilitam o reconhecimento destes grupos sociais como sujeitos históricos, com saberes e práticas sociais específicas e singulares, que assumem um papel essencial na construção das alternativas de desenvolvimento pautadas na sustentabilidade socioambiental, cultural, político e econômico frente às práticas excludentes do modelo capitalista (Lima, 2018, p. 3).

O autor coloca em relevo que as políticas públicas reconheçam o diferente e o diverso na sociedade, com todos os saberes e cultura. Na realidade, segundo os ditames da Constituição Federal, os documentos e discussões que amparam a política de inclusão na escola, são diversos. Baseiam-se, entre eles, na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na Carta para o Terceiro Milênio (Brasil, 1999), na Convenção de Guatemala (Brasil, 1999), na Declaração das Pessoas Deficientes (Brasil, 1999), na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Brasil, 1996), e em leis como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), LDB sobre Educação Especial, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, o Plano Educacional de Educação - Educação Especial e outros documentos, a exemplo do Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a LDB; o Decreto n. 3.298/99, que regulamenta a Lei n. 7.853/89; o Decreto n. 914/93, da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Política Nacional de Educação do Campo (2004).

Destarte, a educação deve oportunizar a todos os cidadãos os direitos que lhes são garantidos pelas legislações vigentes como um dever do poder público de garantir a oferta, permanência e garantia de qualidade de ensino e, principalmente, da aprendizagem, em condições condizentes com cada aluno. Nesse caso, a família, a comunidade, a sociedade em geral, também têm participação frente a esses processos de acompanhamento e apoio à inclusão.

Definidos os papéis e parcerias, a escola integra-se ao movimento de inclusão e provimento à cidadania e formação humana. Nessa vertente, Duarte (2007) contribui com a discussão ao declarar que existe necessidade de oportunidades reais para efetivação desses direitos, de fato, às pessoas que realmente precisam, os grupos mais vulneráveis. Declara:

Afinal, os objetivos previstos no artigo 3º da CF/88, de que são exemplos erradicação da pobreza e da marginalização e a redução de desigualdades sociais e regionais, só poderão ser atingidos se os poderes públicos levarem em conta a diminuição das desigualdades desde os pontos de partida. Em outras palavras, não adianta esperar os resultados da implementação de uma política pública se as condições para fruição dos direitos que ela vem garantir não forem oferecidas (Duarte, 2007, p. 706).

E, na perspectiva da erradicação das desigualdades, chamamos atenção para a Educação do campo, a qual imprime, ao longo de sua história, aprendizados que garantam, dentro da diversidade existente, preservação das suas identidades. “Somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural” (Caldart, 2009, p. 153). A autora reforça que somos um só povo. Entendemos que essa premissa deve prevalecer frente à busca da afirmação de direito e não deixar que a perspectiva de olhar o outro e suas diferenças esteja sendo fortalecida pela divisão desse povo.

Dizemos, assim, que deve ser constante a busca pela consolidação de uma “Escola Plural”, que “tenta incorporar a procura pedagógica de uma docência aberta à pluralidade de saberes e de aprendizagens, à pluralidade de dimensões do desenvolvimento humano, da formação dos educandos e dos educadores (Arroyo, 2002, p. 71). O autor retoma o projeto de emancipação humana proposto pela educação do campo, com uma proposta de formar sujeitos capazes de compreenderem realidade e intervir de forma propositiva.

Nesse ponto, as ideias do autor conjugam com as ideias de Freire (2001, 2006) que trata a educação como um ato de intervenção, a partir da apreensão de si, do outro e do mundo. A formação leva à apreensão da realidade, aos saberes partilhados em um movimento teórico-prático em busca da liberdade.

Tanto Arroyo (2002, 2004), Arroyo, Caldart e Molina (2004), quanto Freire (2006) defendem a ideia de formação humana, frente às relações de emancipação, conscientização para libertação, nas relações sociais, no reconhecimento do outro nessa busca “[...] se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado” (Molina; Caldart, 2004, p. 121).

Ampliamos a discussão, trazendo uma outra perspectiva, concebendo alguns conceitos trabalhados a partir da solicitação das participantes da pesquisa: **Diversidade nas escolas do campo**, na intenção de compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças, a inclusão

de crianças com deficiências e as adequações metodológicas e curriculares para atender a essa diversidade na escola.

A primeira concepção que tratamos surge a partir da ideia de Matoan (2015) ao abordar que a “Diversidade tem a ver com categorias, identidades fixadas por determinados atributos: gêneros, etnias, culturas e não dá conta da identidade completa do ser humano, e quanto à diferença está na base da compreensão da inclusão. Dizemos, nesse caso, que o ser humano não cabe em padrões, modelos e perfis. A diferença é um atributo e descarta qualquer identidade. Olhar cada aluno (a), não “os alunos”. Em outras palavras,

[...] diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir (André, 1999, p. 22).

Conduzir práticas pedagógicas diferenciadas, de acordo com a necessidade de cada aluno, deveria fazer parte das propostas formativas de professores. Mas o que presenciamos em pesquisas são programas que conduzem à massificação de professores e alunos, ao adotarem orientações técnicas e meritocráticas. Como ressalta Caldart (2004, p. 93), “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não ao contrário”.

Temos algumas implicações nesses conceitos salientados pela autora, os quais gostaria de fazer uma ressalva, destacamos aqui o direito de cada discente de ser respeitado e estimulado dentro do seu processo evolutivo de aprendizagem. Falamos daqueles que durante muitos anos na escola foram invisibilizados e silenciados em suas dificuldades de aprendizagem ou em sua deficiência.

Compreender em meio a uma cultura escolar, arraigada em relações que concebem práticas em diferenciar para excluir e oprimir em uma escola de massa (Formosinho, 2006), homogênea e reprodutora. Guiada nos moldes de uma sociedade capitalista, a qual fortalece a desigualdade existente e o princípio de competição entre os pares, a partir da ótica da dominação, subordinação à hierarquização social. Pucci (1995) relembra que historicamente foi negado aos trabalhadores a formação cultural, a apropriação do conhecimento acadêmico de

qualidade, tendo como resultado, a semiformação⁴⁰ cultural, a atrofia da consciência e da liberdade.

O alerta nos chega na intenção de subsidiar as reflexões em torno da ordem estabelecida nesse contexto, seja a banalização do outro, além da construção da consciência individual e coletiva, no lugar do conformismo, negando, assim, a padronização de saberes. A vertente que congrega cada vez mais com o individualismo dentro das instituições escolares, são subsidiadas pela proposta de educação vigente, a partir de políticas educacionais, curriculares e formativas que são mediadas pelo crivo do modelo de mercado. As amarras desse modelo chegam às escolas influenciando as práticas educativas na constituição, organização e estrutura.

Em meio essa discussão, retomamos as narrativas das participantes que dialogam com a escola, agregando momentos de exclusão e individualismo, não apenas para com os discentes. Em contextos de ações e práticas pedagógicas com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou deficiência na escola, e até mesmo situações de partilhar responsabilidades de práticas educativas cotidianas na escola, como retratam abaixo:

É bíblico, os cristãos tinham tudo em comum no passado, nas tribos indígena. **Mas hoje cada um vai para sua individualidade.** E a gente não tem encontrado esse espaço, eu escuto das meninas (professoras da escola), por exemplo, **cada um tem um trabalho lindíssimo na sua sala, mas que o outro do lado não sabe.** Por que não? Realmente, **não teria esse tempo das trocas,** nem sempre barra com a professor ou não teve oportunidade, não foi motivado para aquilo, ou seja, são queixas que existem e quando têm oportunidade, não eu não vou colocar (Participante Amor Perfeito, Ateliê, 2022, grifo nosso).

Ai eu vou voltar, você estava colocando **a questão de a gente ver o comum da escola, o aluno é teu.** Então eu já trabalhei com o professor, que os alunos estavam brigando na frente dela, ela não se levantava nem da cadeira. Porque ela não era da turma. Ela disse que a turma não era dela. Foi obrigada? Não. (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

Eu não vou longe não, às vezes só porque alguns estão com disciplinas de menor carga horária, ficam como professoras substitutas, **ficam alegando que irão dizer para a professora da turma, como se ela também não fosse professora** (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

Aconteceu há muito tempo na escola um projeto que trabalhava com a preservação da água, do lixo, a gente fez um trabalho tão lindo... Fomos convidados para fazer parte do projeto Com vida. Que era um projeto que tratava disso. E a gente passou a participar desse projeto. Mas assim, se o menino deixava a torneira aberta, estavam me chamando [...] (Participante Amor perfeito, Ateliê, 2022).

⁴⁰ Semiformação, na visão de Adorno (1996, p. 400) “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” e que “adultera também a vida sensorial [...] esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema”.

E eu: - **sim, sou só eu? não. E os meninos da mais educação, eram só os meus, não eram aluno da escola. Então, essa questão de não entender que o aluno é da escola, que é dizer todos nós.** É difícil, l é cultural né? E eu acho que a gente já bateu muito nessa tecla, para ter que mudar ainda, a responsabilidade é minha” (Participante Amor Perfeito, Ateliê, 2022, grifo nosso).

Após a escuta dessas narrativas, podemos inferir diferentes aspectos elencados pelas participantes. O retrato descrito elucida a cultura das relações sociais, na qual estão inseridos os sujeitos, refletidas em ações dentro dos espaços educacionais. Observamos que os professores realizam suas práticas, em grande parte sozinhos. A cultura à qual se refere a participante Amor Perfeito vem reproduzindo essa separação. A forma de organização escolar do tempo e do espaço, da forma como descrita nas práticas pedagógicas das professoras, no capítulo anterior, impossibilitam as trocas de experiências, gerando o isolamento dos colegas.

Essa prática produz um efeito negativo na perspectiva humanizadora do ensino. A forma com que o comportamento individualista vem sendo reforçado, mesmo que silenciosamente, pelos modelos de formação de professores, retira o protagonismo da gestão participativa e do trabalho coletivo.

Frente ao panorama de programas e ações da Secretaria de Educação do município de Teresina, ficam evidentes os efeitos atuais do sistema de recompensas implantados por governos anteriores, em que as escolas e seus profissionais são divididos, ranqueados pelos resultados apresentados nas avaliações nacionais, inclusive, com recompensas materiais e financeiras.

Logo, é oportuno discutir sobre as concepções que embasam o Projeto Político Pedagógico da escola, as práticas dos professores, as formações que participam para melhor entendimento de como a educação se constitui atualmente, e como esses pressupostos epistemológicos que amparam a cultura do individualismo vêm sendo implantados na escola.

Essas premissas são contingentes para as questões biológicas, econômicas, históricas, culturais e sociais que influenciam diretamente no contexto das práticas. Para Sacristán (1995),

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (Sacristán, 1995, p. 66).

Pensar em uma escola do campo, que acolha o diferente frente à diversidade, requer pensar em uma visão macro de sociedade. Por isso, a concepção que acreditamos ser necessária a uma escola do campo é para além dos conteúdos sistematizados pelas diretrizes vigentes, deve primar pela produção da vida para os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, como define o Decreto de n. 7.352/2010 (Brasil, 2010).

A visão que defendemos aqui é o oposto, o diferenciar se projeta na intenção de incluir. Formosinho (2006) destaca as várias escolas diferentes em tempos e espaços geográficos, escolas em zonas rurais e urbanas. O autor coloca em relevo que “nestas há escolas no centro e em bairros, em zonas residenciais da classe média e em zonas degradadas. Como é evidente, esta heterogeneidade de contextos reflete-se na composição discente da escola e, indiretamente, na composição docente” (Formosinho, 2006, p. 43).

Nesse contexto, as atividades de reflexão promovidas durante os diálogos articulando teoria e prática, acolhendo o que os autores discutem sobre diversidade, inclusão, coletividade oportunizam os/as professores/as a conversarem, expressarem suas opiniões, compartilhando suas experiências. A intenção dos Ateliês era justamente essa, dialogar, refletir sobre os problemas enfrentados na escola, na comunidade, nas formações, nas práticas pedagógicas, de forma coletiva.

[...]. Então é essa a questão, **quando a gente faz uma coisa no coletivo é diferente**, olha que um exemplo bonito nossa agora, na nossa greve, **eu acho que nos uniu ainda mais, nós estamos com um propósito**. A gente percebe que já estão as forças acabando. [...]. **Mas um está apoiando o outro, que a gente está pensando na mesma coisa. Não sei até quando nós vamos ficar. Mas até o momento estamos de mãos dadas. Nas trocas, a gente vai se fortalecendo e quem ganha é todo mundo. Todo mundo junto e misturado** (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022).

Os ditos da participante nos fazem rememorar Freire (1996) ao defender que todo(a) professor(a) lute pelo seu direito, pelo seu espaço no seu fazer pedagógico coletivo, longe de uma visão morna e neutra. Que lute pela sua liberdade de escolhas, afinal,

[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (Freire, 1996, p. 53).

A Educação do campo, historicamente, vem de um movimento de luta organizada, oriunda de problematizações sobre as condições estruturantes para produzir a vida no campo. Tais empasses correspondem a questionar e a refletir sobre as condições políticas-econômicas, sociais, culturais e pedagógicas, relacionadas à luta pela terra e ao trabalho, às condições de permanência no campo, à saúde e à educação.

Enfim, são várias bandeiras que traduzem o fomento de práticas educativas criadoras e dialógicas, entre as instituições formadoras, entre os educadores que nelas atuam e a comunidade camponesa. No dizer de Molina, temos a concepção de que:

Educação do Campo emerge da organicidade dos trabalhadores camponeses, e isso lhe dá sustentação e peculiaridade. A esse respeito, Molina complementa: [...] a materialidade e a força originária da Educação do Campo vieram das ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo em luta para garantia de seus direitos. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e organizações não governamentais sérias (Molina, 2010, p. 14).

Podemos dizer, então, que os projetos de vida que são subsidiados pela concepção de Educação do campo primam por um trabalho docente consciente e emancipatório e livre dentro e fora dos portões da escola, e para além das cercas dos grandes latifúndios de terra, destinadas ao agronegócio. A intenção e políticas públicas que assegurem e fortaleçam o campo como espaços valorizados de viver, mas fazem parte de uma frente de luta por direitos sociais já legislados, de acordo com suas especificidades.

No âmbito dessa discussão, é oportuno ressaltar a importância dos “programas formativos, do currículo de formação do professor no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática docente, como objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (Imbernón, 2011, p. 42-43).

A perspectiva formativa para os docentes e discentes nas propostas da Educação do campo e de sociedade coloca em relevo o protagonismo dos sujeitos que participam dos processos educativos, escola-família-comunidade e demais movimentos de luta pela terra, pela produção de alimentos sustentáveis e pela educação. A busca é para fomentar a construção da Escola do Campo, disputada no âmbito do Movimento da Educação do Campo e da luta mais ampla dos trabalhadores camponeses.

Na medida em que objetivamos ancorar nosso estudo na realidade concreta em que se situa o contexto e a atualidade do trabalho docente na Escola do Campo, reafirmamos a questão educacional como um direito de todos, refletindo diretamente nos processos de inclusão nas escolas, em especial, na escola do campo, que se encontra no bojo dessa discussão. Gatti, Barreto e André (2011) retomam o direito à educação, como um direito humano inalienável. Assim, completam a discussão afirmando,

Contempla os direitos individuais, políticos e sociais e sobrepassa o próprio-estado nação, para fazer face aos processos de desterritorialização do mundo contemporâneo. A educação como um direito humano se impõe também como o direito à diferença, o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade, para que o pleito de reconhecimento de novos atores sociais que passam a ter voz na arena política ganhe concretude (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 37-38).

Esses autores consideram a inclusão um direito humano, ademais estamos discutindo acerca de uma educação de qualidade em prol da superação de desigualdades e das injustiças. Quando tratamos da educação básica no campo, deparamo-nos com várias dificuldades enfrentadas pelos professores. Pesquisas recentes, realizadas na rede municipal de Teresina, do Curso de Licenciatura em Educação do campo-UFPI, declaram:

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão dos alunos especiais nas escolas do campo, percebeu-se que os mesmos não se sentem seguros, principalmente, devido à falta de uma formação adequada, e de uma melhor articulação entre outros docentes e da gestão escolar, além da falta de assistência, matérias pedagógicas e de uma estrutura que, de fato, permita se trabalhar uma educação inclusiva de qualidade (Gomes; Machado, 2020, p. 207).

As autoras apontam dificuldades que traduzem a realidade de grande parte das escolas do campo, ao receberem uma criança com algum tipo de deficiência, ou mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem. Essa realidade agrava-se, porque, segundo relatos das pesquisas de Gomes e Machado (2020), Carvalho (2022), as famílias não apresentam laudos para a escola. Por mais que a escola solicite acompanhamento médico para os discentes, muitos pais não conseguem marcar consultas com médicos especializados, para obtenção dos laudos. Vejamos as falas das participantes:

Nós tivemos algumas crianças assim **(participante está se referindo às crianças com dificuldades de aprendizagem, mas sem laudo)** [...]. Isso aí nos deixava mesmo sem chão.

Não sei, **a competência da gente não chegou a ajudar o menino**. E a agente ficava se perguntando: Meu Deus **onde é que está o erro? O que fazer aqui?** (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

Não vamos deixar de atender as necessidades das crianças. Mas se tiver algo mais específico, para nos favorecer a entender, por exemplo, um aluno muito presente em nosso cotidiano, **um aluno que é atento as aulas, não tem uma falta, é obediente e não consegue evoluir [...]**. Então, **eu acho que é um de nossos problemas ao longo dos anos. [...]** Foge da nossa **competência, aulas individualizadas, com jogos, Música. E o menino que, aparentemente, é normal não evolui** (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

Fisicamente a gente acha que é “normal”, mas aí o menino tem aquele acompanhamento. Tem aula com professores que são alfabetizadores, que já alfabetizaram muitas crianças, e **elas fazem aquele trabalho especializado, com 2 ou 3 alunos, ou às vezes pegavam só o aluno para tentar alfabetizar, e não conseguiam** (Participante Hibisco, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

De acordo com os depoimentos das participantes, é comum, na escola, os/as professores/as e demais membros da equipe escolar perceberem as dificuldades de aprendizagem nas crianças, assim como a preocupação em continuar trabalhando estratégias para condução dos processos de ensino. Pelas narrativas, as dificuldades são acentuadas por não haver diagnóstico específico para as dificuldades apresentadas pelas crianças. Os pais são informados para procurarem profissionais especializados, na esperança de que uma vez identificado o problema, sejam assegurados os serviços articulados para atendê-los.

Vale ressaltar que a preocupação em buscar diagnosticar a criança, segundo a narrativa das participantes, é mais uma tentativa de direcionar o trabalho docente. A intenção é redirecionar a prática pedagógica e as ações da escola no acompanhamento pedagógico desse aluno. Ademais, acesso à saúde é direito da criança e a obtenção do laudo se fazem necessárias, estão dentro dos direitos à saúde, assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de N 13.146, de julho de 2015.

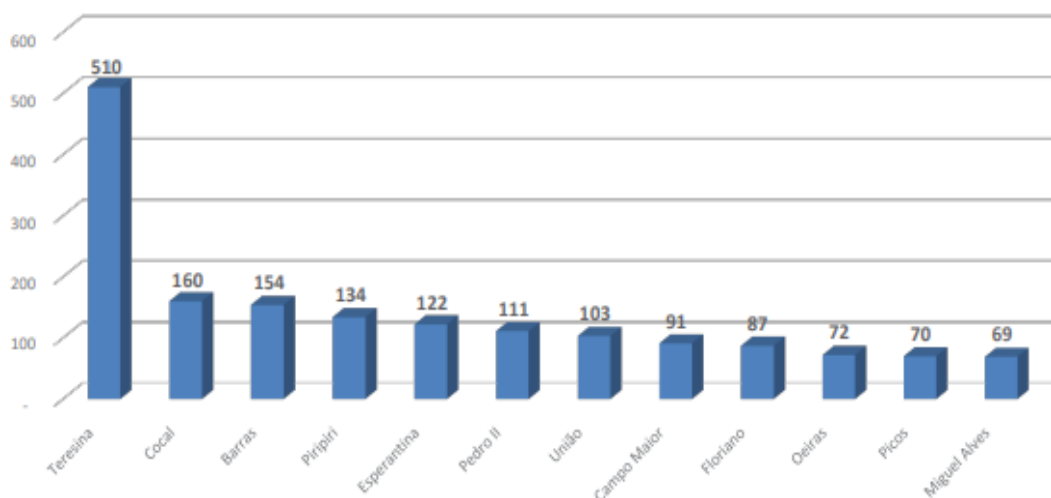
Inferimos pelas falas das Participantes Amor Perfeito e Hibisco que ambas até tentam organizar nos planejamentos ações metodológicas diferenciadas, mas referem que não conseguem êxito e ficam se perguntando quais tipos de estratégias são condizentes para que o aluno realmente aprenda. Outro fator que implica, negativamente, na condução da prática pedagógica das professoras e da pedagoga, diz respeito à falta de saberes específicos para trabalhar as dificuldades de aprendizagem, e as deficiências apresentadas pelas crianças. Falta formação continuada nessa área para trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Questionamentos como: **“Meu Deus onde é que está o erro? O que fazer aqui?”** (Participante Amor Perfeito), **“elas fazem aquele trabalho especializado, com 2 ou 3 alunos, ou às vezes pegava só o aluno para tentar alfabetizar, e não conseguia** (Participante Hibisco), são dilemas bastante presentes nas escolas regulares, ao perceberem a diversidade presentes em suas turmas, especialmente na educação especial.

Os dados disponibilizados sobre as matrículas na Educação especial em escolas do campo, segundo dados oficiais INEP (2019), representam um quantitativo que deve ser considerado representado por um total de 1.098.805 milhões de matrículas, sendo que 126.970 mil estão nas escolas de zona rural. No que tange ao Piauí, 21.611 mil estão matriculados, e 20% desse total se encontram nas escolas situadas no campo (Machado, 2020, p. 138).

Distribuindo esses dados em 12 (doze) Municípios com maior quantitativo de matrículas de alunos/as na Educação Especial em escolas de zona rural e ainda considerando o levantamento realizado por Machado (2020, p. 139), obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 03 - Matrículas na Educação Especial em escolas do campo no Piauí



Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica (2019)

Observando os dados no Gráfico 03, nos certificamos de que Teresina concentra o maior número de matrículas em escolas do campo, seguida dos municípios de Cocal e Barras. As matrículas existem, o cumprimento da legislação para atendimento a esse público, na maioria das vezes, não! Concordamos com Neto e Bezerra (2017, p. 02) ao declararem que “A invisibilidade das deficiências está presente tanto na cidade quanto no campo, mas neste último a realidade é mais gritante, pois tanto as famílias, quanto o poder público/estatal ou a sociedade em geral fazem de conta que o problema não existe”.

Nos Ateliês Biográficos discutimos, ainda, questões voltadas as flexibilizações no currículo, em atividades didáticas - pedagógicas, como proposta de atender as necessidades individuais dos alunos. Todavia, temos ciência das limitações da escola e de seus profissionais. As reflexões deram-se frente aos limites e possibilidades das ações que envolvem o processo de formação e o trabalho docente, levando em consideração que essas instâncias, sozinhas, não reúnem condições para solucionar todas as diversidades e mazelas presentes no sistema que engloba e engessa as escolas do campo.

As mudanças precisam ser macro, ultrapassam os “portões abertos” da escola, envolvem o poder público, pais, comunidades, como um todo, como demonstrado nas narrativas das professoras participantes da pesquisa:

Aprendizagem individualizada, diferenciada e a personalizada. **Eu me prendo muito em uma aprendizagem diferenciada.** E os professores lá da escola tem se virado nos trinta para poder fazer isso, até os alunos com deficiência mesmo, **os professores não deixam de lado, as atividades e tarefas dele são diferenciadas.** Então, encontramos dificuldades em realizar por diversos fatores, mas em acreditar que é assim que se ensina, e é assim que se aprende, a gente já superou, acho que estamos mesmo **é no nível de realização. De estar tentando mudar e que vem toda uma estrutura, que nos induz a fazer a mesma coisa.** E quando eu coloco que as formações muitas vezes até engessam o professor, tem aqueles mais resistentes que as vezes ignoram o que a SEMEC diz, na escola temos professor assim, mas tem aqueles que querem seguir como se fosse uma bíblia, não posso mudar, é aquilo. **Então é muito do professor, do pensamento dele,** do que ele quer, temos ações muito boas, que é seguir adequando a realidade. **Muitas experiências maravilhosas que são pouco valorizadas** (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

Tem alguns casos, que a mãe deixa a medicação faltar. Que é por conta de Deus e o vento, a **criança não tem acompanhamento,** na escola a gente tem que dar conta da criança, aí eu me revolto com a família. Porque faltar medicação [...] e às vezes é a pesada, deixar faltar, tem mãe que deixa faltar mesmo. Deixa até o dia inteiro, e só empurra. **Não tem como a gente ficar, não tem cuidador, a gente fica um minuto aqui, mas ficar apanhando e batendo em todo mundo, é assim, muito difícil essa realidade** (Participante Tulipa, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

Precisamos, de fato, reavaliar as formas de acessibilidade e permanência dos educandos/as especiais nas escolas, campo e cidade, levando em consideração a proposta que concebe a educação inclusiva, quando não atendida as práticas educativas mínimas, pode comprometer a evolução, levando-os ao não aprendizado e, por fim, o abandono da escola. No campo, o panorama ainda é mais grave, os alunos com deficiência que residem nessas regiões, além de todas as questões limitantes na escola e na comunidade, as famílias ainda têm que enfrentar os dilemas que envolvem a locomoção, saúde precarizada, falta de tratamento na

comunidade que vivem precisando se deslocar para outras comunidades e até cidades vizinhas para receberem atendimento.

A partir dos números apresentados, chamamos a atenção para a importância das discussões sobre a ampliação de investimentos em políticas públicas estaduais e municipais, em infraestrutura das escolas do campo, melhoria no transporte, atendimentos com equipes multidisciplinares nos municípios do estado, levando em consideração que a maioria das famílias tem que se deslocar para outros municípios para receber atendimento.

Temos, ainda, a necessidade de programas formativos que considerem as demandas didáticos-pedagógicas, a partir das mudanças necessárias no Plano Estadual de Educação e dos referenciais curriculares municipais, para contemplar a realidade dos povos do campo e toda a sua diversidade, contra as generalizações, mas na perspectiva da totalidade, rompendo os discursos de dualidade campo e cidade. Destarte, as políticas e as legislações precisam ser universalizadas e efetivadas, precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças.

6.4 A coexistência do urbano e rural nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo em Teresina-Piauí, em busca das vozes silenciadas

Chegando à última seção deste capítulo, pensamos em encaminhar os pontos que foram sendo discutidos ao longo dessa Tese. Reconhecemos a importância de refletir junto aos/às participantes da pesquisa, sobre os problemas enfrentados pela escola localizada no campo, à medida que os ateliês biográficos foram sendo realizados.

Pensar a prática pedagógica em um processo crítico, a partir de leituras, troca de experiências, partilha de saberes, proporcionando aos sujeitos que participaram dos ateliês o aprofundamento de estudos que envolvem a relação entre trabalho, educação e sociedade dentro da concepção de educação do campo. A proposta era pensar no coletivo nesse espaço enquanto escola e, ainda, reconhecer dentro do projeto de educação em que atuam na rede municipal, em que lugar está a escola do campo que almejamos.

Num campo marcado pelas disputas entre dois projetos de sociedade antagônicos, representados pelo agronegócio e a agricultura camponeses, a Educação do Campo se apresenta como uma alternativa política de resistência e, acima de tudo, uma pedagogia capaz de transgredir as formas de organização política e pedagógica da escola rural, instituindo práticas (Lima, 2021, p. 06).

Dando continuidade a essas considerações e reconhecendo as demandas nas instituições educacionais e nas comunidades camponesas, resgatamos as Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação (2015) e Diretrizes Municipais de Educação, com o intuito de reconhecer as diretrizes que orientam e articulam as práticas sociais das instituições que atendem a população que vive no campo. Tendo em vista que não localizamos diretrizes curriculares específicas para as escolas do campo, em nível estadual e municipal, por tratar-se, portanto, de documentos únicos que atendem as instituições educacionais, em suas respectivas esferas de atuação.

No que se refere ao Plano Estadual de Educação- PEE, Lei de n. 6. 733, de dezembro de 2015, seus artigos 1º e 8º destacam que os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no referido PEE, que destaca “II- considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, ciganas e comunidades tradicionais locais, assegurando a equidade educacional e a diversidade”.

Ao analisarmos o Plano Municipal de Educação, instituído a partir da Lei de n. 4.739, de 26 de junho de 2015, a Meta 7 chama atenção ao descrever aspecto de melhoria da educação básica municipal, com o propósito de atingir as médias nacionais para o IDEB (PME, 2015), para tal feito, destacamos as seguintes estratégias projetadas no documento:

- 7.14) desenvolver pesquisas e adotar **modelos alternativos de atendimento escolar**, estabelecidos pelo MEC, para a população do campo que **considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais**; [...]
- 7.25) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, **respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo**; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; **a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial**;
- 7.26) desenvolver **currículos e propostas pedagógicas específicas de educação escolar para as escolas do campo** e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência (PME, 2015, p. 91-94, grifo nosso)

Os debates emergidos e travados nessa trilha de pensamento, vinculados às legislações, têm a prerrogativa de atender as especificidades das comunidades locais. Mas as políticas estaduais e municipais devem reconhecer que a Educação do campo é uma redefinição profunda na concepção de produções de vida e sociedade e não a tratar como educação rural (Arroyo, 2004). Dito isso, chamamos atenção, que o tema vem sendo refletido no plano, até a forma de escrita “escolar no campo” já acarreta significados ideológicos implícitos, com predominância do modelo de sociedade, e os modelos pedagógicos permanecem em prol de manutenção da estrutura social vigente. Para Ghedin (2012), existe uma relação incontestável entre política e a produção do conhecimento, via processos educativos, fomentando:

[...] um modo próprio, uma prática de produção, reprodução, transmissão e disseminação do conhecimento. A massificação do ensino é resultado da implantação de um modelo único de formação. O que orienta e institui, de modo geral, essa forma de ser da escola é a interpretação ideológica que procura dissociá-la da política mais geral. A escola, de modo bem particular, cumpre a função de disseminar uma ideologia de justificação da exploração. O discurso político que se faz via escola é aquele de que o conhecimento institucional e escolar é a única forma de ascensão social. Até pode ser de fato, mas enquanto poderia ser um instrumento de inclusão, a escola acaba sendo mais uma forma de exclusão e massificação. Porém, por outro lado, pode se tornar um poderoso instrumento de contestação a esse tipo de situação organizada institucionalmente para manter as massas despolitizadas (Ghedin, 2012, p. 65).

Inferimos pela leitura do PME de Teresina e de suas Diretrizes Curriculares do Município (2008, 2023) que não fazem referência a propostas exclusivas para Educação do campo, com um modelo único de proposta, tencionado para uma “suposta” adequação quando necessária, que de fato não existe.

Concomitante a essa realidade, o percentual de matrículas para as escolas do campo vem aumentando, como demonstra os períodos analisados na Tabela 02, um indicativo que a rede municipal cresceu na oferta em Teresina:

Tabela 02 - Matrículas nas Escolas do campo em Teresina

Ano	Total de escolas	Matrículas Educação Infantil		Matrículas Ensino Fundamental				
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	EJA	Educação especial	Total
2013	58	430	1.349	4.364	3.459	619	0	10.221
2014	59	554	1.490	4.278	3.254	655	0	10.231
2015	57	350	1475	4.283	3.088	480	0	9.676

2016	57	516	1.316	4.672	3.599	499	0	10.602
2017	55	577	1.415	4.478	3.304	614	525	10.913
2018	55	550	1.461	4.431	3397	423	418	10.680
2019	55	680	1.527	4.351	3.222	480	480	10.740
2020	55	497	1.621	4.234	3.411	338	501	10.602
2021	55	578	1.598	4.248	3.323	331	456	10.534
2022	55	611	1.602	4.352	3.472	226	499	10.263

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2211001-teresina/censo-escolar>

No diagnóstico sintetizado a partir dos dados do Qedu (2023), baseados nos dados do INEP 2022, tivemos 4 (quatro) escolas fechadas entre 2013 e 2022 na zona rural de Teresina. Fato preocupante, frente às matrículas apresentadas. Outro fato que nos chama atenção são os números da Educação Especial, que passam a ser apresentados no sistema somente a partir de 2017, com uma constante evolução de matrículas. Vale ressaltar que os números de matrículas sofreram grandes alterações no geral. Dado o panorama apresentado, encontramos vários pontos de reflexões, entre eles, ressaltamos: o que realmente está acontecendo com esses alunos da Educação Especial e da EJA, foram para outras escolas ou desistiram de estudar? A população que vive e estuda no campo permanece nos mesmos espaços durante esses 10 anos analisados? Por que as matrículas no Ensino Fundamental não sofreram tantas alterações durante todo esse tempo?

Em resposta a esses questionamentos, analisamos, primeiramente, as taxas de abandono e reprovação apresentadas no sistema, analisamos que, no ano de 2019, antes da pandemia do Covid-19, não apresenta nenhum abandono nos anos iniciais, e somente 1 (aluno/a) se evadiu nos anos finais. No que se refere aos índices de reprovação, os dados revelam que tiveram 0,3% (12 alunos) nos anos iniciais, e 1% (34 alunos) ficaram retidos nos anos finais. Já no ano de 2022, a realidade tem configuração alterada, nos anos iniciais, temos taxas de reprovação de 0,8% de aluno e 4,2% reprovados nos anos finais. Quanto às taxas de abandono correspondem a 0,2 nos dois segmentos do Ensino Fundamental.

Observamos uma situação diferente equiparando as escolas urbanas. Destaca-se o crescente número de matrículas, nos correspondentes anos. Em 2019, tivemos 33.847 alunos matriculados nos anos iniciais, e 19.766 nos anos finais. Todavia, no ano de 2022, encontramos um salto no quantitativo para 35.769 alunos matriculados nos anos iniciais e 23.021 nos anos finais do Ensino fundamental.

Tabela 03 - Teresina - População Residente total e por zona - 1940 a 2010

Período	População Total	População Urbana		População Rural	
		Quantidade	%	Quantidade	%
Ano 1940	67.641	34.695	51,30%	32.946	48,70%
Ano 1950	90.723	51.417	56,70%	39.306	43,30%
Ano 1960	142.691	98.329	68,90%	44.362	31,10%
Ano 1970	220.487	181.062	82,10%	39.425	17,90%
Ano 1980	371.988	339.042	91,10%	38.732	10,20%
Ano 1991	599.272	556.911	92,90%	42.361	7,10%
Ano 2000	715.360	677.470	94,70%	37.890	5,30%
Ano 2010	814.230	767.557	94,30%	46.673	5,70%

Fonte: <https://semplan.pmt.pi.gov.br/>

Os dados da Tabela 03 revelam um crescente esvaziamento do campo e o aumento da população urbana de Teresina. Isso se dá por uma infinidade de fatores, segundo Borges e Façanha (2022, p. 86), “o fator migratório que mais exerce influência no Brasil é o de ordem econômica, no qual o modelo econômico vigente condiciona os indivíduos a se deslocarem de um lugar para outro, muitas vezes forçadamente, buscando trabalho e melhores condições de vida”. Os autores relatam, ainda, que o processo de crescimento urbano de Teresina ocorreu de forma desordenada, mesmo sendo uma cidade planejada, condicionando a população de baixa renda para regiões mais afastadas do centro. Notamos que paralela esse crescimento urbano e democrático, a cidade também precisou se reestruturar para abarcar toda a demanda acrescida na cidade.

Achamos pertinente trazer esses dados para a pesquisa, porque acreditamos existir um descompasso nos investimentos e políticas públicas que se voltem para criar oportunidades para que os povos do campo permaneçam em seus territórios, para morar, estudar e trabalhar, enfim, produzir as suas existências, de forma a evitar as superlotações dos centros urbanos, e ter que enfrentar altas taxas de desemprego e renda, falta de habitação, saúde, enfim, vivem em situações precarizadas.

Assim, consideramos que construir uma perspectiva de Educação do campo, vai para além dos espaços educativos, precisamos entender para que se tenha uma escola do campo, será necessário condições para essas famílias permanecerem no campo e, para isso, precisam de ações governamentais concretas para investir nesses territórios e subsidiar oportunidades para

que essas famílias permaneçam no campo. Faz-se necessário pensar a educação do campo em um contexto de desenvolvimento nacional,

[...] E no debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no próprio processo de sua construção: como pensar em uma Política de Educação do Campo desvinculada de uma Política Nacional de Educação? E como pensar em uma Política Nacional de Educação sem incluir a Educação do Campo? (Caldart, p. 18).

Dessa forma, para efetiva realização de um projeto de Educação do campo, deve-se vencer todos os condicionantes que limitam o seu desenvolvimento. No caso do município de Teresina, um dos pontos principais, além de conhecer a realidade do campo, precisa criar mecanismos de atuação urgente, no que tange à formulação de políticas, planos estaduais e municipais, programas de formação profissional e diretrizes curriculares que estejam realmente voltadas à Educação do campo em suas escolas.

Tais configurações já deveriam estar em vigor, se o PME (2015) estivesse cumprindo com a Meta 15, que trata da política de formação e valorização dos profissionais da educação, na estratégia 15. 4, que assim retrata: **“implementar, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste Plano, programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas, ciganas e tradicionais e para a educação especial** (PME, 2015, p. 109, grifo nosso).

Chamamos atenção que já venceu o prazo para cumprimento de tal estratégia. Uma das causas da precarização além da falta de investimento, seria, também, a implementação das políticas públicas para o povo do campo. Diante dessas reflexões, é preciso problematizar, a organização curricular das escolas do campo, proporcionando um espaço para o diálogo, reconhecendo e partilhando saberes de forma a permear “[...] a vida social, política e econômica do campo, buscando sistematizar um conjunto de conhecimentos que possam favorecer a compreensão crítica deste território e a construção de estratégias para tornar melhor a vida dos camponeses, no sentido de favorecer o bem viver no campo” (Lima, 2016, s/p).

Concordamos com Lima (2016), a população do campo tem o direito já legislado para ser pensada de acordo com os princípios da Educação do campo, de forma a contemplar a participação, cultura e suas necessidades humanas e sociais. Desse modo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo devem favorecer a defesa desses princípios, enquanto instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, tendo como pressupostos: “a educação como um direito dos povos do campo; a existência de um movimento

pedagógico e político do campo; além de uma educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável” (Ghedin, 2012, p. 114). Para tanto, não podemos esquecer que o projeto de educação do campo ultrapassa a perspectiva educacional, configura-se como novo modo de organização, colaboração social e subsistência.

Dando continuidade à discussão, resgatamos as falas dos participantes do Centro de Formação, narrando sobre os processos formativos voltados aos/às professores/as e pedagogos/as lotados na Educação do campo municipal. Constatamos a necessidade da criação de um plano municipal para educação do campo, de modo que este contemple diretrizes específicas para as escolas e programas formativos de acordo com as peculiaridades de cada realidade. Essa constatação pode ser visualizada com as sínteses dos relatos presentes, a seguir:

Na verdade, formação específica para pedagogos não. E inclusive, tem até uma preocupação nossa de estar vendo isso. Então, são os pedagogos da região da zona que não é urbana da zona rural. É o pedagogo da rural? **Então, ainda temos muito o que aprender. A secretaria como um todo, para o tratamento das escolas do campo, escolas mais afastadas das localidades, como estão as escolas rurais, das zonas rurais.** Eles/elas têm dificuldades, desde o transporte. A questão da logística do horário, adequar mesmo o próprio currículo. **Que a lei garante, isso. Então, eles não recebem.** Quando a gente faz os encontros, a escola é da zona rural, o pedagogo vem, que é região leste então é rural leste. Ele vem junto, e dentro daquela temática ele expõe toda a sua situação. É tanto que hoje, a gente já está rompendo um pouquinho mais, porque antes, tudo é só para da cidade, e os da zona rural? Então, a gente já procura ter esse cuidado de que precisa. Eles têm, Isso. **Mas ainda temos muito que aprender aqui. Muito mesmo. Porque pouco se fala** (Entrevista, Flor de Lis, 2023, grifo nosso).

Professores do campo, as escolas dele são contempladas com esse nome de escola do campo. É, como aqui, atende o público em geral, e mais assim, sempre quando a gente faz a pergunta aqui, você vem de qual escola? São da escola, zona urbana ou então da zona rural, eles relatam que precisam pegar o ônibus, eu moro pertinho da escola, na zona rural e por aí vai (Entrevista, Cravo, 2023).

Claro, **tem a questão política**, mas a gente não deixa de também de compreender que quando a gente descentraliza, quando tem alguém especificamente que vai responder por uma ação, ele vai cuidar melhor. Então, a gente tem falado aqui hoje de ter uma coordenação de currículo, porque a formação ela atua, vamos dizer uma das matérias prima da formação é o currículo. Então a gente de certa forma cuida do currículo, mas tem questões hoje o que mais tem são leis, que são criadas para defender determinados grupos e eu digo assim da sociedade, das pessoas que realmente em relação, por exemplo, nós temos uma lei que trata sobre a cultura afrodescendente, aí vai ter uma lei específica isso tem que estar respeitado no currículo. Hoje, essa questão da proteção da criança, do adolescente, do idoso, das pessoas mais vulneráveis à mulher, e aí, se não tem uma coordenação específica para alinhar tudo isso, porque a gente está aqui na formação, mas acaba olhando muito para resultados, olhando muito e para determinadas questões, e aí acaba que se não tem alguém para alinhar tudo isso, **uma coordenação**, não sei. E aí seria **talvez uma saída fosse voltar a ter uma coordenação como teve no passado das escolas do campo**, necessariamente não precisa estar atrelado a um programa do MEC, mas a gente dá um olhar diferenciado para aquele público, tanto os alunos quanto os professores, olhar para essa especificidade acho que seria uma alternativa, uma solução criativa, sei lá” (Entrevista, Hortênsia, 2023, grifo nosso).

Pelos depoimentos, observamos que os/as professores/as formadores/as não têm conhecimento de ações específicas voltadas para a Educação do campo, escolas do campo e professores do campo. Trabalham em uma perspectiva única, como diz Fernandes (2017, p. 86) “O fato de não haver formação para os professores sobre educação do campo contribui para que eles cheguem às ilhas com uma visão urbanocêntrica e burguesa, querendo transferir os elementos urbanos para o campo”.

Demonstram, ainda, preocupação pedagógica em conhecer, pesquisar para contemplar essa modalidade de ensino. Porém, faltam ações específicas do poder público municipal, que possibilitem aos professores/as formadores/as, professores/as de escolas do campo e trabalhadores/as do campo o acesso ao conhecimento para, no projeto de desenvolvimento humano dos povos do campo, privilegiar seus saberes e culturas. A perspectiva da educação do campo dialoga com um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, visando conhecer os interesses dos povos que nele vivem. Fernandes (1999) vem pesquisando experiências em escola do campo, escolas de ensino fundamental, entre os povos das florestas e o MST e compartilhou algumas perspectivas de projetos que possam contribuir com possibilidades e estratégias para a educação com essa concepção. O teórico coloca em relevo e defende os seguintes pontos:

1-Criação de um projeto para a educação no meio rural- Por uma escola do campo; 2 -Produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa; 3- Uma educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria; 4- Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da vida para a promoção humana; 5- Uma escola pública em todos os acampamentos e assentamentos; 6 - Uma gestão pedagógica da comunidade e 7- Uma escola solidária com as pessoas e as organizações que tenham projetos de transformação social (Fernandes, 1999, p. 54).

A partir da compreensão de toda essa conjuntura que endossa a realidade das escolas do e no campo de Teresina, enveredamos por um movimento de ressignificação das políticas existentes em nível estadual e municipal, no que tange à Educação do campo. Na intenção de articular a construção coletiva de políticas educacionais específicas para as escolas do campo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(Manoel de Barros, 2015, p. 122)

Chegando ao momento de defender este escrito, recorro às palavras da epígrafe de Manoel de Barros (2015) para traduzir os meus silêncios ao longo dessa pesquisa, quando as indagações não encontram respostas imediatas procuramos as verdades nos silêncios [...].

No dizer de Barros (2015), as palavras hoje em dia vêm repletas de informações, muitas vezes esvaziadas de conhecimento e saberes. Amparada nos conceitos fundantes da Teoria Crítica, desvelamos, através das narrativas, muitos silenciamentos das participantes da pesquisa e isso foi um aprendizado valioso. Que os silêncios e cantos cheguem o mais longe possível e possibilitem um diálogo maior sobre a formação continuada de professores (as) nas escolas do Campo.

Assim, é necessário recorrermos ao ponto inicial da investigação, ou seja, ao problema que nos inquietou enquanto pesquisadora e docente, o qual indaga: Como a formação continuada, realizada na escola do Campo, contribui para a construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores/as? Tal inquietação nos conduziu ao objetivo geral da pesquisa, que aponta para uma análise sobre a formação continuada de professores,

realizada na escola do Campo, e as formas de contribuições na construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental.

A elaboração e realização dos Ateliês biográficos, bem como a escolha do *locus* da pesquisa foram desafios à parte, os quais quase nos custaram a continuidade da pesquisa. As justificativas para tais adversidades partiram de fatores externos maiores que a nossa vontade. Primeiro, estávamos ainda vivenciando o contexto da pandemia de Covid-19, em que todo o sistema educacional estava sofrendo perdas e ajustes. Segundo, os/as docentes das escolas municipais de Teresina estavam passando por um momento de greve, uma das mais longas que os docentes já enfrentaram. Então, os dias letivos e a carga horária das escolas estavam todos comprometidos. Se os professores já possuíam o seu tempo “corrido” nas escolas, tudo se tornou ainda mais atarefado depois desses acontecimentos.

Passamos um período de quase 8 (oito) meses em busca de colaboradores que aceitassem participar da pesquisa, e isso foi uma barreira que teve de ser superada. Se esse período foi problemático para escolas, universidades e professores/as, no geral, os pesquisadores/as, também sofreram momentos de incertezas, momentos esses que prejudicaram em muito o andamento de suas pesquisas, levando em consideração as experiências nessa investigação.

Os achados da pesquisa nos atravessaram de tal modo, que encontrados, entendemos, por bem, ampliar horizontes de busca por informações que nos conduziram a outros momentos formativos em um universo de diferentes espaços e tempos. No fulcro, ficamos impactados ao reconhecer os diferentes espaços de ocupação, as diversas possibilidades que o/a Licenciado/a em Pedagogia (os participantes da pesquisa, de acordo com os critérios selecionados) tem de atuação profissional: professor/a, diretor/a, pedagogo/a, professor/a formador/a, coordenador/a de formação e licenciado/a em mandato sindical, enfim, inúmeras possibilidades nos conduzem a um processo de formação continuada, para construir e ressignificar os seus saberes, para realização de suas práticas educativas, pedagógicas e docentes no contexto educacional em que atuam.

Os ateliês biográficos foram momentos de extrema produtividade na pesquisa. Entre 10 (dez) horas de gravação, escuta e reescuta, as narrativas revelaram achados que oportunizaram o encontro de 3 (três) grandes categorias de análise: Formação continuada e construção e mobilização de saberes; Formação continuada em diálogo com a prática pedagógica e os saberes docentes; Escola do campo: espaço formação, saberes docentes e prática.

Retomamos a Categoria Formação continuada e construção e mobilização de saberes docentes, na intenção de responder ao objetivo específico de identificar os princípios que

norteiam os processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas do Campo, propusemos descrever os processos de formação continuada que vêm sendo realizados com os professores das escolas municipais, independentemente da área de atuação desses profissionais. Alargamos a perspectiva, para além do Centro de Formação Odilon Nunes e entendemos que os professores lotados nas escolas do Campo frequentavam outros momentos formativos, a partir das ações sindicais. Outro fato importante que constatamos é a não existência de uma formação específica para os professores que atuam em escolas do Campo, além do fato de os professores seguirem as mesmas rotinas e sequências didáticas preparadas pelos formadores do Centro de Formação Odilon Nunes. Ressaltamos que a rede municipal, atualmente, não está mais trabalhando com o projeto IAB, pois o novo governo, em 2021, não renovou o contrato com o programa. Porém, os moldes da formação não mudaram, continuaram com a mesma sistemática reprodutivista e voltada para a racionalidade prática.

Na intenção de descrever os processos de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar, a análise de dados apontou, no que tange à formação na escola do campo: entre reuniões e planejamentos, onde começamos a inferir que são poucos os momentos em que os professores e gestores se reúnem para discutir os problemas que afligem a escola como um todo. Ou seja, as reuniões e planejamentos bimestrais resumem-se a encontros de caráter informativo e não formativo. A coordenação pedagógica pouco pode fazer no sentido de encontrar tempo na rotina da escola para promover espaços de formação continuada, encontrando dificuldades até mesmo para dialogar com os professores nos seus HPI, o que faz com que os docentes e suas ações se tornem cada vez mais individualizados.

Na categoria Formação continuada em diálogo com a prática pedagógica, na intenção de responder à indagação contida no objetivo específico, no sentido de caracterizar os saberes construídos e mobilizados pelos docentes na prática pedagógica da escola do Campo, além de elucidar aspectos dos objetivos anteriores, que não estão respondidos completamente, descrevemos as práticas pedagógicas das professoras, inferindo como percebemos os momentos de reflexão e as mudanças ocorridas. Observamos, ainda, os saberes construídos e mobilizados no contexto das práticas docentes, levando em consideração as situações pedagógicas experienciadas pelos/as professores/as pesquisados/as. Na intenção de investigar os programas, concepções e princípios que conduzem as formações continuadas que os/as professores/as pesquisados/as frequentam, realizamos entrevistas com os/as professores/as formadores/as da CEFOR, que relataram as formas de planejamentos e como conduzem os programas de formação. Além disso, entrevistamos uma licenciada de mandato sindical, no intuito de

compreender como se dão as formações realizadas pelo SINDSERM. Com a análise, chegamos à conclusão de que os diferentes espaços formativos tratam os professores e escolas do Campo na visão urbanocêntrica, de forma que existe uma necessidade latente de reafirmação das políticas públicas voltadas para a educação do Campo na rede municipal de Teresina.

No que tange à categoria Escola do campo: espaço formação, saberes e prática, discorreremos sobre as dificuldades na concretização das práticas pedagógicas de professores (as) com a intenção de responder ao objetivo específico descrever os processos de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar, percebemos que poucos são os momentos coletivos na escola, que ocorrem nos planejamentos e reuniões nos quais são dialogados assuntos que discorrem sobre aspectos normativos ao andamento da escola, não havendo espaços temporais que oportunizem reflexões coletivas com os pares. A presença dos pais e da comunidade na escola ocorre em reuniões pontuais ou quando solicitada sua presença.

Descrevemos como ocorrem esses momentos na escola em uma perspectiva mais ampliada, destinamos espaço nos Ateliês biográficos para dialogarmos sobre temáticas pertinentes aos/as professores/as, apontados/as como necessárias para discussão coletivas, momento em que podemos inferir a necessidade de ampliar esses ricos momentos de troca de formações continuadas na escola, visto que oportunizam os/as professores/as (re)pensarem suas práticas pedagógicas, construindo/ressignificando seus saberes, o que comprova a tese proposta neste escrito, que defende a formação continuada, quando desenvolvida na escola e fundamentada em princípios como reflexão crítica, relação teoria e prática e participação, promovendo o diálogo entre os pares através de um processo de (re)pensar a prática pedagógica, emergindo a mobilização e construção de saberes docentes.

A Pesquisa possibilitou dialogar sobre pautas de formação continuada, práticas pedagógicas e saberes dos/as professores/as, no intuito de ampliar as discussões e debates em abordagens que se entrecruzaram em ações que reafirmam a necessidade da criação/implementação para a rede Municipal de Teresina, no que tange aos seguintes aspectos:

- Políticas públicas que acolham as necessidades do povo do campo, que proporcione desenvolvimento para o campo de Teresina;
- A implementação de uma coordenação para atender as demandas das escolas, professores/as, pedagogos/as, alunos/as e comunidades da Educação do campo;
- Construção coletiva de um Plano Municipal para educação do campo;
- Elaboração de Diretrizes Curriculares para as escolas do campo;
- Elaboração de programas de formação continuada para atendimento aos/as

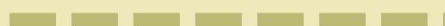
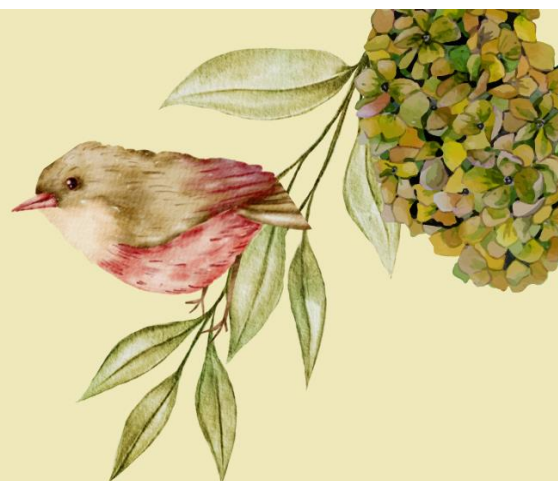
professores/as, pedagogos/as e demais profissionais das escolas do campo, pautadas nos princípios e concepções da educação do campo.

- Valorização dos/as professores/as, pedagogos/as e demais profissionais que atuam nas escolas do campo
- Não à política de fechamento das escolas do campo;
- A não padronização do currículo das escolas do campo; respeitando as especificidades das comunidades e dos povos do campo;
- Políticas e programas de formação continuada para professores/as, diretores/as, pedagogos/as condizentes com os princípios e concepções de educação do campo.
- Implementação de uma rede colaborativa entre as formações continuadas geridas pela CEFOR voltadas para o/a professor/a e pedagogos/as da rede, compartilhando bases epistemológicas e concepções de ensino para atuação da escola;
- Articulação das ações, metas, planejamento propostos nas formações continuadas de professores/as de 1º ao 5º ano na CEFOR, com a equipe gestora de pedagogos/as da escola.
- Formações continuadas na escola com propostas e planos formativos que dialoguem com a comunidade escolar;
- Núcleos de estudo e formações continuadas permanentes, para professores/as formadores/as, levando em consideração a natureza complexa do trabalho como formador, na elaboração de programas e projetos educativos, do desenvolvimento de propostas curriculares, na elaboração de planejamentos para os encontros formativos, entre outras ações.

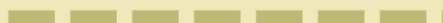
Acreditando em uma educação diferente, que tenha em seu bojo a luta coletiva por uma educação do Campo de qualidade, descrevemos de forma sumária alguns desdobramentos a partir dos dados expostos durante este escrito, e colocamos como pauta de encaminhamento pontos que dependem de esforços e de investimentos variados no campo do currículo e das políticas educacionais e formativas, mesmo reconhecendo que esse debate ocupa um espaço de tensões/negociações complexas. Mas, estamos em um movimento de busca de respostas para os problemas enfrentados pelos/as professores/as e pedagogos/as da rede municipal de ensino, tendo em vista fortalecer seu protagonismo por meio de formações continuadas e de suas práticas pedagógicas nas escolas. Bem como validação da importância dos (as) discentes e suas famílias no processo de ensino aprendizagem. No âmago, é oportuno validar e consolidar a participação das comunidades, movimentos sindicais, movimentos sociais, associação de

moradores e os demais sujeitos sociais que tecem os fios dos que vivem, trabalham e lutam por melhores condições de viver na terra e pela terra, compreenda-se, no campo e pelo campo.

Por fim, reforçamos a premissa de que existe a necessidade de retomar o protagonismo do/a professor/a, a partir da reflexão crítica da realidade das escolas do campo. Estamos cientes que ainda há um longo caminho a ser seguido nessa investigação, mas temos esperança de voar, assim como os passarinhos, que tanto apareceram no transcorrer de nossos escritos. Afinal, nesse quintal grande que é a pesquisa, “fui aparelhada para gostar de passarinhos”.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **ProInfo**: informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação/ Seed, 2000.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARAÚJO, Clarissa M.; SILVA, Everson M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.
- ARAÚJO, Fátima Maria L. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 237-255, jul./dez. 2011.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. São Paulo: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: FERNANDES, Bernardo M.; ARROYO, Miguel G. **A educação básica do campo e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, 2).

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 54-62. (Coleção Por uma educação básica do campo, 5).

ARROYO, Miguel G. Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 36, n. 2, p. 768-788, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/100820> . Acesso em: 31 maio 2022.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2001.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. São Paulo: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana. (org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. p. 7-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção: Por uma educação básica do campo n.º 2).

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli S. **Projeto popular e escola do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2001. Coleção por uma Educação Básica do Campo.

BOAKARI, Francis Musa. Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial? Entrelugares: **Revista de sociopoética e abordagens afins**, Fortaleza, UFC, v. 3, n. 1, set. 2010/fev.2011. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/artigo/numero5/artigos/boakari.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

BOAKARI, Francis Musa. Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial? Entrelugares: **Revista Aprendiz de Ubuntu. Revista Revestrês**. Entrevista - Samária Andrade, André Gonçalves, Wellington Soares, Ana Carolina Magalhães Fortes, Maurício Pokemon, p. 08-18, nov/dez. 2018.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. *In*: BOAKARI, Francis Musa; FORTES, Ana C. Magalhães; MARTINS, Lucienia L. Pinheiro *et al.* (org.). **Educação, gênero e afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 21-44.

BRANDÃO, Carlos R. **O jardim de todos**. Campinas: Autores Associados, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **Educação popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CBE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 67, Sessão 1, p.32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer 36/2001, relatora Edla de Araújo Lira Soares. Processo 2300100032.

BRASIL. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12. 796 de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRÁSÍLIA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3078>. Acesso em: 20 set. 2018

BRASIL. PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **População**. Brasília, 2015a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores**. Brasília, 2015b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educacenso**. Censo Escolar 2016. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas Censo Escolar 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 20 maio 2020

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. [Online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n 14/2020**, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2014,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2014,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2022,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2022,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Disponível em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da pedagogia da alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Diretoria de Estatísticas Educacionais-DEED**. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tec_tecn_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Ao CNE - Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Posi%C3%A7%C3%A3o-da-ANFOPE-BNCC-CNE.-11.9.2017.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021:** política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. Porto Alegre: ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Posição da ANPED sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.** Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). 1998. Campinas, Documento Final do IX Encontro Nacional. **Anais...** IX Encontro Nacional. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). ANFOPE, v. 1, n. 2, 2019. **Dossiê temático:** formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/v-1-n-2-2019-dossie-tematico-formacao-do-magisterio-da-educacao-basica-nas-universidades-brasileiras-institucionalizacao-e-materializacao-da-resolucao-cne-cp-n-02-2015/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. **Conferência nacional por uma educação do campo.** Relatório. Luziânia: Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº36 de 4 de dezembro de 2001.** Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 23, de 12 de setembro de 2007.** Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12742-ceb-2007>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 3, de 18 de fevereiro de 2008.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. Rio de Janeiro: IBGE/PNUD, 2015. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRITO, Antonia Edna. Ressonâncias de narrativas autobiográficas na formação continuada de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 282-298, 2021.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2008, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2008.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. A. A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5). p. 7 - 53.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4). p. 18-30.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra: MDA, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Verbetes educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 257-267.

CALDART, Roseli S. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/glori/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

CALDART, Roseli Saleti. **Educação em movimento**: formação de educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Saleti (org.) **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Saleti. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Políticas públicas**: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008. p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Didática**: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Maria Lemos da. **Professores da educação do campo**: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEUS, Adélia Meireles de. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais**: das teorias e das práticas. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, Luzia Parreira. Por dentro da escola: participação da sociedade civil no conselho Escola. In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAIL, Eveline (org.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 105.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre formação de professoras/es no Brasil? A produção acadêmica dos PPGes - Conceito 7 CAPES**: Relatório de Pesquisa, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan.-jun. 2014.

DUARTE, Rodrigo A. P. Esquematismo e semiformação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003.

DUARTE, Clarice S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

FERNANDES, Florestan. Entrevista a Fátima Murad. **Tempo Social. Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 185-195, out. 1995.

FERNANDES, Bernardo Maçando; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra**: formação e territorialização em São Paulo. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.

FONEC. **Carta-manifesto 20 anos da educação do campo e do PRONERA. Lula livre! Educação é direito. Não é mercadoria.** 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 19. ed Paz e Terra, São Paulo 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade.** 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2013.

GAUTHIER, Clermont; NUÑEZ, Isauro Béltran; RAMALHO, Betania Leite. **Formar o Professor e Profissionalizar o Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma educação continuada. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (2008). **Formação e professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Marli C. **Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!**: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. 2015.

GUERRA, Carolina M. F., Chaia, Vera Lúcia M. Governo Temer: a ponte entre os governos petistas e a ascensão de Bolsonaro. **E-Legis** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, v. 14, n. 36, p. 298-314. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51206/elegis.v14i36.698>. Acesso em: 20 out. 2023.

GUEDES, Guimaraes Camila *et al.* **Memórias dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2018.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos e mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998. 308 p.

FONTINELE, Marcella de Oliveira Abreu. **Formação continuada e prática docente**: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p 117-161

HORKHEIMER, Max. A presente situação da filosofia social e as tarefas de um instituto de pesquisas sociais. **Estudos Marxistas**, Praga, n. 7, p. 121-132, 1999.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, p. 169-214, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NOVÓIA, António. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NOVÓIA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-docenso-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 20 out. 2023.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 109-130.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEMPERT, Michael; SILVERSTEIN, Michael. **Creatures of politics**: media, message, and the american presidency. Bloomington: Indiana University Press, 2012

LESSARD, Claude. La collaboration au travail: des finalités à débattre entre la formulation d’une norme professionnelle et le développement d’une pratique. *In*: JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. *In*: LIBANEO, José Carlos **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 53-60.

LIBÂNIO, Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida (org.). **A educação do campo: as interfaces entre diferentes contextos, sujeitos e territórios**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

LIMA, Elmo de S. A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: os dilemas políticos e pedagógicos. *In*: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane A. (org.). **Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. Teresina -PI: EDUFPI, 2016. p. 65-90.

LIMA, Maria Raquel Barros. **Instrumento pedagógico plano de estudo da pedagogia da alternância: experiência na escola família agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial/PI**. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MAAR, Wolfgang L. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003.

MACÁRIO, Epitácio. Práxis, gênero humano e natureza. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 113, p. 171-191, jan./mar. 2013.

MACHADO, Keyla Cristina da Silva. **Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.

MALOMALO, Bas'llele. Eu só existo porque nós existimos”: a ética Ubuntu. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 353, ano X, p. 19-22, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MEDEIROS, Barros Lucineide. Educação do campo e política educacional brasileira: aproximações e distanciamentos na realidade local. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 195-219, jul./dez. 2014.

MELO, Patrícia Sara Lopes. **A construção identitária profissional docente na educação do campo: produção de narrativas no Ensino Superior**. 2018. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

MELO, Keylla R. A.; BONFIM, Luiz J. S. **Formação e prática de professores de classes multisseriadas do campo**: reflexões a partir do Programa Escola da Terra Piauí. Teresina, 2020.

MELO, Keylla R. A.; BONFIM, Luiz J. S. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/Brasil. v. 7, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13839>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MÉSZAROS, S. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

MORAIS, Lorena Raquel de Alencar Sales de. **A educação do campo no âmbito das experiências do MST**: uma análise das práticas educativas na escola Lucas Meireles Alves no assentamento 17 de abril. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Setor de Educação**. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31., 2008, Caxambu. Trabalhos GTs. Caxambu, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: 10 ago. 2013

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo A. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-89, 2011.

NOVÓIA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NOVÓIA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa PT: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOVÓA, António. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NOVÓA, António (coord.). Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

NOVÓA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NOVÓA, António. Profissão docente. **Revista Educação**, São Paulo, n. 154, fev. 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em: 10 nov. 2010.

NOVÓA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NOVÓA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Maria Olinda (org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais. *In*: BARBOSA, Tatyana Mabel N.; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011. p. 21-35.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSOS, Guiomar O. **SEMEC**: Cinquenta anos-educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017.

PEREIRA-DINIZ, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERNAMBUCO. **Resolução CEE/PE n. 2, de 31 de março de 2009**. Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco. Disponível em:

http://www.cee.pe.gov.br/?page_id=381#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%2FPE%20N%C2%BA%202,Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 25 out. 2020.

PERON, Isadora. **Bancada evangélica vai comandar discussão sobre escola sem partido**. Estadão, São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/bancada-evangelica-vai-comandar-discussao-sobre-escola-sem-partido/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**. Teresina: Secretaria Estadual de Educação do Piauí, 2016.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Trad. João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas. 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio: ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

SACRISTÁN, José Gimeno. Compreender e transformar o ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS ALENCAR, Maria F. dos. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência & Trópico**, v. 39, n. 2. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEographia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, jun. 1999. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTOS. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. Entrevistadores: Odete Seabra, Mônica de Carvalho e José Corrêa Leite. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Caroline. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Caderno Universidade & Sociedade**, Rio de Janeiro, ANDES-SN, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, 2021.

SCHÖN, Donald. **Educations reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publ., 1983.

SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Education Research**, New York, fev., p. 4-14, 1986.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da *et al.* (org.). **Currículo do Piauí**: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SILVA, Haêde Gomes. **Formação continuada**: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2016.

SILVA, Maria do Socorro Pereira; CUNHA, Adriana Lima Monteiro. Ensino remoto para quem? Os camponeses no (des)contexto das políticas de inclusão digital. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, jan./mar. 2022.

SILVA, Maria Suleuda Pereira da. **Educação do campo**: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.

SILVA, Michelly Vital da; CERICATO, Itale Luciane. A formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores: uma revisão bibliográfica. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 29, e009, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302022000100109&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2023.

SOUSA, Erineide Cunha de. **A reflexão nos processos de formação continuada de professores alfabetizadores**: dos desafios e das possibilidades. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2016.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC**: unidade teoria-prática na autoria docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

SOUSA, Luana Vieira de. **Formação continuada de monitores de efas e a prática docente**: travessia e experiências na pedagogia da alternância. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

SOUZA, Elizeu C. de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. *In: SOUZA, Elizeu C. de. (org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria.* Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p. 385-386.

SOUZA, Elizeu C. de; ALMEIDA, Joselito B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede.* Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador: Ed. UNEB, 2012. p. 29-31.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019, p. 84-90.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 13, p. 05-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro, p. 209-244, 2000.

TERESINA. Lei n. 4.499 de 20 de dezembro de 2013. Institui o Programa de Valorização do Mérito, no âmbito das Escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma que especifica. **Diário Oficial do Município**, Teresina, 20 dez. 2013. Disponível em: <http://antigopgm.teresina.pi.gov.br/admin/upload/documentos/372023e1b1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

TERESINA. Lei n. 5200, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina-PI - SAETHE, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de

Teresina, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Teresina, n. 2.231, p. 1, 15 mar. 2018. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM2231-28022018-ASSINADO.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

TERESINA. PMT. Prefeitura Municipal de Teresina. **A política de educação que Teresina aprovou**. Teresina: SEMEC, 2004

TERESINA. PMT. Prefeitura Municipal de Teresina. **Diretrizes curriculares do Município de Teresina**. Teresina: SEMEC, 2008.

TERESINA. PMT. Prefeitura Municipal de Teresina. **Diretrizes curriculares do Município de Teresina**. Teresina: SEMEC, 2023.

TORRES, Patrícia da Conceição Lima. **Educação do campo no contexto do semiárido: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II-Piauí**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria P.; ARANTES, Flávia Linhalis (org.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 17-41.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Relação escola-família: da acusação à interação educativa. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 23, n. 93, p. 92-93, out./dez. 1994.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Hostiza Machado. **Navegando nas significações da formação contínua: quebrando o silêncio**. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.

VIEIRA, Josenilton Nunes. **O sindicato como espaço de construção da profissão docente**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



APÊNDICES



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE – PROF. “MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI – MESTRADO E DOUTORADO (PPGED)
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga
E-mail: ppged@ufpi.edu.br | Fone (86) 3215-5820
CEP 64049-550 – Teresina-PI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos convidando o (a) senhor (a) para participar da pesquisa intitulada “**A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM (RE) PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, pela doutoranda Keyla Cristina da Silva Machado, sob a responsabilidade da **Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**, com o objetivo de analisar como a formação continuada de professores, realizada na escola do campo, contribui para a construção e mobilização de saberes no contexto da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental. Além de identificar os princípios que norteiam os processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas do campo; descrever os processos de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar; caracterizar os saberes construídos e mobilizados pelos docentes na prática pedagógica da escola do campo. O convite para sua participação se deve ao fato de estar realizando atividades no 1º ao 5º ano, em escolas do campo, como professor da rede municipal de ensino.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar os direitos como participante da pesquisa. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador.

Sua participação dar-se-á em uma narrativa em forma de diário e Ateliês biográficos. Tais instrumentais, buscarão apreender aspectos relacionados os a formação continuada e os saberes docentes construídos e mobilizados durante a prática pedagógica exercidas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ciente da natureza e objetivos dessa pesquisa, solicitamos a sua colaboração para a participação nos Ateliês biográficos e na escrita de diários, bem como, sua autorização para apresentar os resultados da pesquisa em eventos da área das Ciências Humanas e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Sua participação é voluntária, não sendo obrigatório a sua participação nesse estudo. Sua decisão não lhe trará prejuízos.

Para garantir uma melhor condução da pesquisa, em virtude do período pandêmico provocado pela Covid 19, e maior fidelidade nas informações, os Ateliês biográficos ocorreram a partir da plataforma virtual Meet (<https://meet.google.com>), em reuniões quinzenais, durante o período de 3 meses, de fevereiro a abril de 2022. Serão gravadas respeitando as orientações do Comitê de Ética da Pesquisa- CEP. Poderão ser interrompidas ou os participantes podem desistir no momento sentir necessidade ou dúvidas. Serão transcritas e revisadas pelos participantes. A pesquisadora estará à sua disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

Com relação aos diários, será destinado o mesmo período de escrita, os quais poderão serem construídos em documentos virtuais, pela plataforma <https://docs.google.com/> ou entregues o recurso de forma presencial, caso os (as) participantes permitam o momento do encontro para a entrega da pasta contendo os diários. Se este momento presencial for realizado de forma presencial, iremos seguir rigorosamente os protocolos sanitários recomendados pela Organização Mundial de Saúde e Secretaria Estadual do Piauí, com o uso máscara de proteção e do álcool gel, mantendo o distanciamento social e adoção dos cuidados básicos de higiene.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, mas por se tratar de um trabalho que envolve a Metodologia de narrativas, evidenciamos os riscos em relação às percepções e sentimentos dos entrevistados, diante disso, podem se sentir constrangidos ou coagidos diante de alguma pergunta. Assim, todas os ateliês biográficos respeitarão as especificidades dos participantes. Os mesmos terão total liberdade na escrita dos diários, e escolher em descrever ou não a todas as atividades realizadas nos ateliês biográficos. A divulgação da identidade dos participantes também só será feita mediante autorização prévia, documentada, com os direitos resguardados pela resolução CNS 510/2016 no artigo 9º, inciso V. O participante poderá abandonar a pesquisa no momento que achar necessário.

Em relação aos benefícios, sua participação vai colaborar para o debate em torno da identificação dos princípios que norteiam os processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas do campo; a descrição dos processos de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar e a caracterização dos saberes construídos e mobilizados pelos docentes na prática pedagógica da escola do campo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG nº _____, abaixo assinado, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo e tenho conhecimento dos objetivos e propósitos dessa pesquisa. Estou ciente que minha participação é livre, isenta de quaisquer prejuízos e que posso desistir da concessão de informações no momento que achar necessário. Assino o documento (TCLE) em 02 (duas) vias, uma das vias, ficará em minha posse e outra destinada à pesquisadora responsável pela pesquisa, sendo que, as duas vias também serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pela pesquisadora responsável (conforme resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d). Onde dou *consentimento do uso das informações coletadas para construção do trabalho acadêmico-científico, podendo divulgar e publicar os dados coletados*.

Declaro, ainda que estou ciente da finalidade e dos riscos desse estudo e concordo plenamente em participar voluntariamente. Bem como, de que posso me retirar do estudo sem penalidades. Assim, caso ocorra algum dano pela minha participação na pesquisa, serei devidamente indenizado(a), como também serei ressarcido(a) por quaisquer danos sofridos, de acordo com determinações da Lei. E para reclamações posso entrar em contato com o CEP/UFPI/CMPP – endereços abaixo.

Teresina, 29 de março de 2022.

Assinatura do(a) Participante

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Campus Ministro Petrônio Portella - CMPP

Teresina/PI

(86) 3237-2332

cep.ufpi@ufpi.edu.br

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

E-mail: carmencabral@ufpi.edu.br

Pesquisadora assistente: Prof^a Me. Keyla Cristina da Silva Machado

E-mail: keylacrissmachado@gmail.com

APÊNDICE B– ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DOS DIÁRIOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE – PROF. “MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI –
MESTRADO E DOUTORADO (PPGEd)
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga
E-mail: ppged@ufpi.edu.br | Fone (86) 3215-5820
CEP 64049-550 – Teresina-PI



Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM (RE) PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

Prezado(a) professor(a),

A construção do presente Diário, deverá focar nas experiências significativas que envolvem seu processo formativo, sua prática pedagógica e os saberes docentes que a constituem em uma dimensão crítico reflexiva das experiências que marcaram o processo pessoal-profissional docente.

Os tópicos abaixo são sugestões de temáticas para serem narrados em seu diário, mas não precisa ser escrito em ordem como aparece, fique à vontade no momento das suas abordagens. De acordo com as suas avaliações, devem ser narrados em seus diários aspectos relacionados:

- a) No primeiro momento, seu perfil profissional biográfico: contando-nos aspectos de sua formação inicial e continuada, e a sua história de como ingressou na carreira docente e a sua prática pedagógica na escola do campo.
- b) No segundo momento, as escritas dos diários deverão ser realizadas a partir das conversas entre os participantes, sobre as possíveis temáticas formativas que gostariam de serem abordadas de forma coletiva, nos dois encontros seguintes.
- c) No terceiro e quartos momentos, as narrativas dos diários serão realizadas após os momentos coletivos, realizados nos ateliês, os quais devem versar sobre os aspectos que descrevam como foram esses momentos formativos desenvolvidos no espaço escolar e os saberes construídos e mobilizados pelos docentes durante este processo.

Boas reflexões!

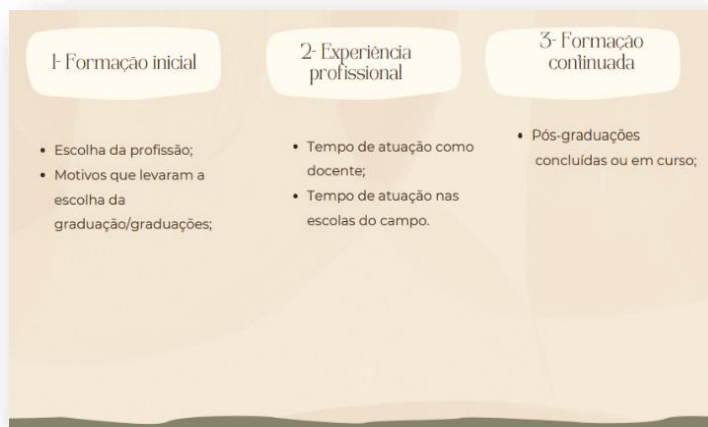
Pesquisadora responsável: Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Pesquisadora assistente: Prof^a Me. Keyla Cristina da Silva Machado

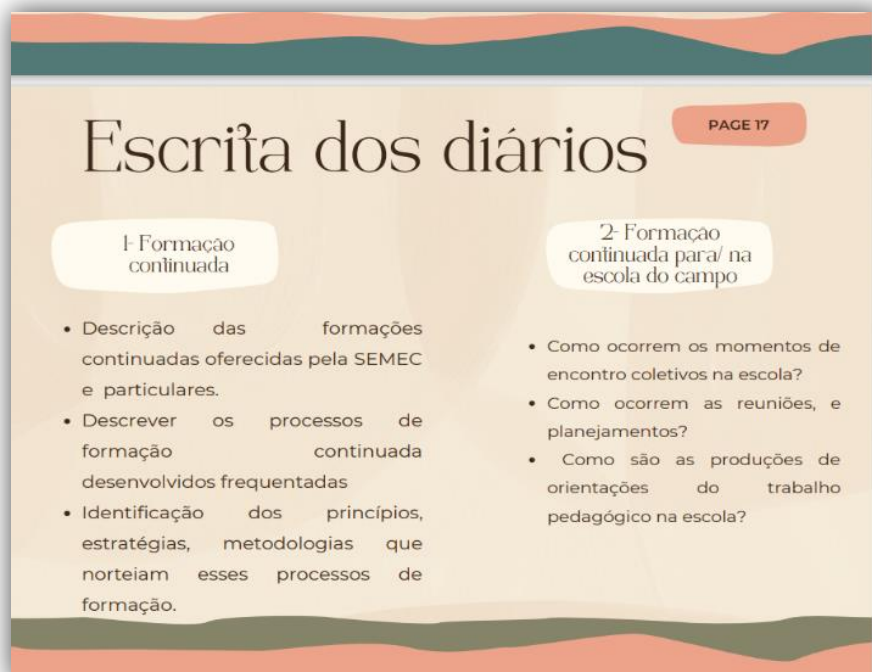
Telefone para contato: (86) 998190986

APÊNDICE C - SUGESTÕES DE TEMÁTICAS PARA ESCRITA DOS DIÁRIOS EM CADA ATELIÊ BIOGRÁFICO

Identificar o perfil biográfico dos participantes, bem como as demandas iniciais do coletivo a respeito da formação continuada.



Descrever os processos de formação continuada desenvolvidos frequentadas pelos participantes da pesquisa, bem como identificando os princípios que norteiam esses processos de



Descrever os processos de formação continuada frequentados pelos professores das escolas do campo.

Escrita dos diários

PAGE 17

1- Formação continuada

- Descrição das últimas formações continuadas que participaram nos últimos 5 (cinco) anos.
- Princípios nortearam essas formações continuadas.
- Como você descreveria as influências as formações continuadas tiveram em sua prática pedagógica?

2- Formação continuada para/ na escola do campo

- Formações realizadas especificamente sobre educação do campo/ escolas do campo.
- Como ocorrem os momentos de encontro coletivos na escola?
- Momentos de formação continuada na escola.

3- Saberes docentes na prática pedagógica

- Experiências nas escolas do campo
- Quais os saberes tem se fortalecido durante suas práticas ao longo de sua profissão docente?
- Quais saberes foram construídos e mobilizados em sua prática como professora nas escolas do campo?

Propor aos participantes desse processo de investigação-formação a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida formação, dos conhecimentos e de aprendizagens adquiridos nestas

Escrita dos diários

1- Prática pedagógica

- Como ocorrem os momentos de encontro coletivos na escola?
- Como ocorrem as reuniões, e planejamentos?
- Descrever sua prática pedagógica desenvolvidos na sala de aula.

2- Saberes docentes

- Como são as produções de orientações do trabalho pedagógico na escola?

ESCRITA DOS DIÁRIOS: Conversas sobre os Projeto de si

Como as formações continuadas que participo hoje, tem dialogado com a prática pedagógica dos professores em escolas do campo?

- Quais as minhas principais dificuldades na prática pedagógica?
- Quais os saberes/ habilidades que considero como primordiais na minha prática pedagógica?
- Quais mudanças penso que devo realizar na minha jornada de desenvolvimento profissional?

(20 mim)

APÊNDICE D- ENTREVISTA PROFESSORES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE – PROF. “MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI – MESTRADO E DOUTORADO (PPGED)
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga
E-mail: ppged@ufpi.edu.br | Fone (86) 3215-5820 CEP 64049-550 – Teresina-PI



ENTREVISTA COM REPRESENTANTE CENTRO NO CENTRO DE FORMAÇÃO ODILON NUNES

PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL

Sexo: Faixa Etária:

Formação:

Area de atuação:

Quantos anos de experiencia profissional?

Quanto tempo trabalha na formação do Centro de formação Odilon Nunes?

FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA NO CENTRO NO CENTRO DE FORMAÇÃO

1. Quais formações continuadas o Centro de Formação Odilon Nunes tem oferecido para os professores e pedagogos, nas escolas de 1^a ao 5^o ano do Ensino Fundamental entre os anos de 2019 a 2023?
2. Quais comissões que produzem/elaboram/planejam as formações continuadas da GEFOR?
3. Quais as concepções de formação continuada de professores e pedagogos, delineadas nas formações existentes na rede municipal?
4. Quais autores embasam as formações de professores e pedagogos oferecidos pela GEFOR?
5. Quais práticas educativas que os formadores utilizam nas formações continuadas de professores e pedagogos?

FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA NO CENTRO NO CENTRO DE FORMAÇÃO VOLTADAS AS ESCOLAS DO CAMPO

- 1- Quais formações continuadas são específicas para professores e pedagogos da rede municipal, nas escolas do campo?
- 2- Quem assume a mediações das formações continuadas no Centro de formação?
- 3- Quais os princípios que regem as formações continuadas de professores e pedagogos, nas escolas de 1^a ao 5^o ano do Ensino Fundamental?
- 4- Que conhecimentos e saberes adquiridos nas formações continuadas em Educação do Campo você considera indispensáveis para a sua atuação na escola do campo?
- 5- Quais processos formativos você considera importantes, com vistas ao fortalecimento da capacidade de intervenção nas escolas do campo?
- 6- Existem fatores que dificultam a efetividade dos processos formativos aqui na GEFOR? Quais?
- 7- Que ações você aponta como necessárias para a melhoria dos processos formativos do curso dos professores e pedagogos, com vistas ao desenvolvimento de uma prática educativa significativa nas escolas do campo?

APÊNDICE E – ENTREVISTA SINDICATO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE – PROF. “MARIANO DA SILVA NETO”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI – MESTRADO E DOUTORADO (PPGED)
 Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga
 E-mail: ppged@ufpi.edu.br | Fone (86) 3215-5820CEP 64049-550 – Teresina-PI

ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO SINDICATO

PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL

Sexo: Faixa Etária: Formação:

Area de atuação:

Quantos anos de experiencia profissional?

Quanto tempo de atuação no sindicato?

FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA ATRAVÉS DAS AÇÕES DO SINDICATO

- 1- Quais as atividades educativas têm oferecido para os professores e pedagogos, nas escolas?
- 2- Quais os tipos de formações estão sendo oferecidas pelo sindicato para os professores 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que o sindicato vem realizando?
- 3- Como o sindicato tem contribuído para a formação dos saberes e práticas dos professores e pedagogos?
- 4- Quais práticas educativas utilizadas nas formações promovidas pelo sindicato para os/as professores/as e pedagogos/as?

FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA NO SINDISERM VOLTADAS AS ESCOLAS DO/NO CAMPO

- 5- Quais formações continuadas são específicas para professores e pedagogos da rede municipal, nas escolas do campo?
- 6- Quem elabora as ações formativas do sindicato?
- 7- Quais os princípios que regem as ações educativas para os professores e pedagogos, nas escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?
- 8- Quais processos formativos você considera importante, com vistas ao fortalecimento da capacidade de intervenção nas escolas do campo?
- 9- Existem fatores que dificultam a efetividade dos processos formativos aqui no sindicato?
- 10- Que ações você aponta como necessárias para a melhoria dos processos formativos e educativos realizados no SINDSERM para os professores e pedagogos, com vistas ao desenvolvimento de uma prática educativa significativa nas escolas do campo?
- 11- Desafios presentes no processo de consolidação da formação no espaço sindical, tarefa de organizar formações sistemáticas aos filiados?



ANEXOS



ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ofício SEMEC Nº 2331/2023

Teresina, 15 de maio de 2023.

A Sua Senhoria

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Assunto: **Resposta à solicitação de pesquisa. Ref. ao processo nº 00044.003696/2021-04.**

Prezada Orientadora,

Com os nossos cumprimentos e em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Processo acima referenciado, autorizamos a realização da pesquisa intitulada “A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM (RE) PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL”, da doutoranda **Keyla Cristina da Silva Machado**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a vossa orientação, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e Centro de Formação Professor Odilon Nunes, desde que **se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos participantes do estudo, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa.** Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição requerente, bem como a autorização da Equipe Gestora das Unidades de Ensino pesquisadas.

Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender às condições explicitadas.

Solicitamos ainda que, após a conclusão do trabalho, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente, *(assinado eletronicamente)*

REINALDO XIMENES DA SILVA

Secretário Executivo de Ensino da SEMEC



Documento assinado eletronicamente por **Reinaldo Ximenes da Silva, Secretário Executivo de Ensino**, em 01/06/2023, às 10:12, com fundamento no Decreto nº 18.316/2019 - PMT.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site **<https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/autenticador>** informando o código verificador **7144289** e o código CRC **6CD33B2D**.

Referência: Processo nº 00044.003696/2021-04

SEI nº 7144289

ANEXO B - CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - 1º SEMESTRE



SEMEC

Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura de Teresina

Uma gestão integrada com o povo.

QUADRO 3 - CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – 1º SEMESTRE 2022.1

ETAPA		PÚBLICO ALVO	PERIODICIDADE	QTD TURMA	DIA DA SEMANA	MESES						
EDUCACÃO INFANTIL	1º PERÍODO	1º Período (Titulares) Grupo A (Norte/Leste)	Mensal	2M/2T	QUI	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	
EDUCACÃO INFANTIL	2º PERÍODO	1º Período (Titulares) Grupo B (Sul/Sudeste)	Mensal	2M/2T	SEX	18	11	8	13	10	8	
		2º Período (Titulares) Grupo A (Norte/Leste)	Mensal	3M/3T	TER	15	8	5	10	7	5	
		2º Período (Titulares) Grupo B (Sul/Sudeste)	Mensal	3M/3T	QUA	16	9	6	11	8	6	
ENSINO FUNDAMENTAL		1º ano – L. Portuguesa	Quinzenal	4M/4T	SEX	18	4, 18	1, 29	13, 27	10, 24	8	
		2º ano – L. Portuguesa	Quinzenal	3M/3T	SEG	14, 28	14, 28	11, 25	9, 23	6, 20	4	
		3º ano – L. Portuguesa	Quinzenal	3M/3T	TER	15	15, 29	12, 26	10, 24	7, 21	5	
		4º ano – L. Portuguesa	Mensal	3M/2T	QUA	9	9	6	4	1, 29	-	
		5º ano – L. Portuguesa	Quinzenal	2M/2T	QUA	16	16, 30	13, 27	11, 25	8, 22	6	
		6º e 8º ano – Língua Portuguesa	Quinzenal	2M/2T	QUA	9, 23	9, 23	6, 20	4, 18	1, 15, 29	-	
		7º e 9º ano – Língua Portuguesa	Mensal	2M/2T	QUA	9	9	6	4	1, 29	-	
		2º ano - Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	17	17	28	12	9	7	
		3º ano - Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	10	10	7	5	2, 30	-	
		4º ano - Matemática	Mensal	3M/2T	QUI	17	17	28	12	9	7	
		5º ano - Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	17	17	28	12	9	7	
		7º ano - Matemática	Quinzenal	1M/1T	QUI	10, 24	10, 24	7	5, 19	2, 30	-	
		6º, 8º e 9º ano - Matemática	Mensal	3M/3T	QUI	10	10	7	5	2, 30	-	
		4º ano - Ciências	Mensal	2M/2T	QUI	10	10	7	5	2, 30	-	
		6º ano - Ciências	Mensal	1M/1T	SEX	11	11	8	6	3	1	
		8º ano – Ciências	Mensal	1M/1T	SEX	11	11	8	6	3	1	
		4º ano - História	Mensal	2M/2T	QUA	16	16	13	11	8	6	
		8º no - História	Mensal	1M/1T	TER	15	1	5	3	7	5	
		LIBRAS Básico	Semanal	3M	2QUI/1SEX	-	03, 10, 17, 24, 31, 04, 11, 18, 25.	7, 14, 28, 1, 8, 22, 29	5, 12, 19, 26, 6, 13, 20, 27	2, 9, 23, 30, 3, 10, 17, 24	7, 1, 8	
		LIBRAS Intermediário		2M	1QUI/1SEX	-	-	-	-	-	-	
		LIBRAS Avançada		1M	SEX	-	-	-	-	-	-	
		Língua Portuguesa	Mensal	2N	Sex	11	11	8	6	3	1	

Teresina (PI), 07 de janeiro de 2022.

Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina

Fonte: Dados da pesquisa, Orientações Pedagógicas para o Período Letivo (2022)

ANEXO C- CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - 2º SEMESTRE

CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - 2º SEMESTRE 2022 (ANEXO)									
ETAPA	PÚBLICO ALVO	PERIODICIDADE	QTD TURMA	DIA DA SEMANA	MESES				
					AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
EDUCAÇÃO INFANTIL	1º Período (Titulares)	Mensal	2M/2T	QUI	11	15	06	10	01
	1º Período (Titulares)	Mensal	2M/2T	SEX	12	16	07	11	02
	2º Período (Titulares)	Mensal	3M/3T	TER	09	13	04	08	06
	2º Período (Titulares)	Mensal	3M/3T	QUA	10	14	05	09	07
ENSINO FUNDAMENTAL	2º Período (Titulares)	Quinzenal	4M/4T	SEX	19	02, 16, 30	14	11 e 25	09
	1º ano - Língua Portuguesa	Quinzenal	3M/3T	SEG	15, 29	12, 26	10, 24	07, 21	05
	2º ano - Língua Portuguesa	Mensal	2M/2T	TER	09	06	04	01	06
	3º ano - Língua Portuguesa	Mensal	3M/3T	QUA	03, 31	28	26	23	14
	4º ano - Língua Portuguesa	Mensal	2M/2T	QUA	10	14	05	09	07
	5º ano - Língua Portuguesa	Mensal	3M/3T	QUA	03, 31	28	26	23	14
	6º, 8º e 9º ano - Língua Portuguesa	Mensal	1M/1T	QUA	10	14	05	09	07
	2º ano - Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	18	15	13	10	15
	3º ano - Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	11	08	06	03	01
	4º ano - Matemática	Mensal	2M/2T	QUI	18	15	13	10	15
	5º ano - Matemática	Mensal	2M/2T	QUI	18	15	13	10	15
	6º ao 9º ano - Matemática	Mensal	3M/3T	QUI	11	08	06	03	01
	4º ano - Ciências	Mensal	2M/2T	QUI	11	08	06	03	01
	6º ano - Ciências	Mensal	1M/1T	SEX	12	09	07	04	02
	8º ano - Ciências	Mensal	1M/1T	SEX	12	09	07	04	02
	4º ano - História	Mensal	2M/2T	QUA	17	14	05	09	07
EJA	8º ano - História	Mensal	1M/1T	TER	09	06	04	01	06
	LIBRAS Básico	Semanal	2M/2T	TER/QUA	09, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 30, 31	01, 02, 06, 08, 09, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30	04, 05, 06, 07, 11, 13, 14, 18, 20, 21, 25, 26, 27	01, 03, 04, 08, 09, 10, 11	-
	LIBRAS Intermediário		2M						
	LIBRAS Práticas Bilíngue		1M						
	AEE	Quinzenal	1M	SEG	08, 22	05, 19	03, 17, 31	14, 28	-
	Língua Portuguesa	Mensal	1N	QUI	04	01	06	03	01
1º SEG.	Matemática	Mensal	1N	QUI	04	01	06	03	01
	Língua Portuguesa	Mensal	1N	SEX	05	02	07	04	02
2º SEG.	Matemática	Mensal	1N	QUI	04	01	06	03	01

Rua Azevedo de Abreu, nº 1507, Centro
CEF- 64.000-180 Teresina-PI

(64) 3215-7933/3221-4779

semec@pi.gov.br

Fonte: Dados da pesquisa, Orientações Pedagógicas para o início do 2º semestre letivo (2022).

ANEXO D - DETALHAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – 1º E 2º SEMESTRES

1º Semestre

Quadro 2 – Detalhamento da oferta de formação continuada 2022.

Etapas/Modalidades da Educação Básica	Etapas/Áreas	Anos escolares	Periodicidade
Educação Infantil	Educação Infantil	1º e 2º períodos	Mensal
Ensino Fundamental	Alfabetização Linguística	1º e 2º anos	Quinzenal
	Língua Portuguesa	3º, 5º, 6º e 8º anos	Quinzenal
		4º, 7º e 9º anos	Mensal
	Matemática	2º ao 6º, 8º e 9º anos	Mensal
		7º ano	Quinzenal
	Ciências	4º, 6º e 8º anos	Mensal
	História	4º e 8º anos	Mensal
Educação Especial	Libras	Variados	Semanal
Educação de Jovens e Adultos	Língua Portuguesa	1º e 2º segmentos	Mensal

Fonte: Orientações Pedagógicas para o início do 1º semestre letivo 2022.

2º Semestre

Etapa	Área	Ano escolar	Periodicidade	Modalidade
Educação Infantil	Todos os Campos de Experiências	1º Período	Mensal	Online
		2º Período	Mensal	Presencial
Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	1º ano	Quinzenal	Híbrido
		2º ano	Quinzenal	Híbrido
		3º ao 9º ano*	Mensal	Presencial
	Matemática	2º e 3º ano	Mensal	Online
		4º ao 9º ano	Mensal	Presencial
	Ciências	4º, 6º e 8º ano	Mensal	Presencial
	História	4º e 8º ano	Mensal	Presencial
Educação Inclusiva	Libras	Básico Intermediário Práticas bilíngue	Semanal	Presencial
	Atendimento Educacional Especializado - AEE -	Variados	Quinzenal	Presencial
Educação de Jovens e Adultos	Língua Portuguesa/ Matemática	1º e 2º segmentos	Mensal	Presencial

Fonte: Orientações Pedagógicas para o início do 2º semestre letivo 2022.

ANEXO E - OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – 2023

-1º SEMESTRE

PERCURSOS FORMATIVOS		
Cursos	Objetivos	Periodicidade
Educação Infantil: estratégias e práticas de aprendizagem (Maternal II, 1º e 2º períodos)	Refletir sobre conceitos teórico-metodológicos relevantes, a fim de auxiliar as crianças a se relacionarem com outras pessoas, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, significativas para o seu processo de aprendizagem, tendo a brincadeira como eixo norteador.	Mensal
Práticas de Alfabetização e Letramento numa perspectiva inclusiva (1º e 2º anos)	Promover o estudo, interação e vivências, visando ao aprofundamento teórico-metodológico sobre a apropriação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), numa perspectiva inclusiva.	Quinzenal
Língua Portuguesa: estratégias e práticas de linguagem (3º ao 9º ano)	Promover o aperfeiçoamento da ação docente, em relação à abordagem teórico-metodológica das práticas de leitura, análise linguística, oralidade e produção textual, assegurando um ensino de qualidade aos educandos.	Mensal

PERCURSOS FORMATIVOS		
Cursos	Objetivos	Periodicidade
Matemática: estratégias e práticas de aprendizagem (2º ao 9º ano)	Desenvolver habilidades e competências relativas ao ensino da matemática, visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e a melhoria da aprendizagem dos alunos.	Mensal
Ciências da Natureza: (5º, 7º e 9ºanos)	Aperfeiçoar as habilidades e competências profissionais do professor, a fim de propiciar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas no contexto da sala de aula.	Mensal
Ciências Humanas: História e Geografia (5º e 9º anos)	Promover o estudo sobre metodologias e práticas, com vistas ao desenvolvimento do espírito investigativo no processo de aprendizagem, sobretudo, da capacidade de compreender, interpretar e transformar o mundo natural, social e tecnológico (letramento científico).	Mensal
Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Desenvolver estudos e reflexões sobre Deficiências e Transtornos Específicos de Aprendizagem, subsidiando os docentes das turmas de AEE e regulares no desenvolvimento de práticas inclusivas.	Quinzenal
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Disseminar e ensinar a Língua Brasileira de Sinais aos servidores públicos de Teresina, a fim de proporcionar uma escola inclusiva e de qualidade a todos os usuários do serviço público municipal.	Semanal
Educação de Jovens e Adultos: (1º e 2º segmentos).	Fortalecer o trabalho docente por meio do aprimoramento das habilidades e competências necessárias para a melhoria da aprendizagem e inclusão das pessoas jovens, adultas e idosas.	Mensal

Fonte: Dados da pesquisa, Orientações Pedagógicas para o início do 1º semestre letivo (2023).

ANEXO F - OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – NTHE/2023

-1º SEMESTRE

Período	Curso	Público-alvo	Nº de Turmas	Vagas por turma	Total de vagas
1º Bimestre	Ferramenta de Design: Canva básico 10h/a	Servidores lotados nas escolas, CMEIs e demais setores da SEMEC	4	15	60
	Tecnologia para auxiliares de secretaria escolar: planilha eletrônica 20h/a	Auxiliares de secretaria escolar lotados nas escolas e CMEIs da SEMEC	2	20	40
	Tecnologia para gestores escolares (nível básico) 20h/a	Gestores lotados nas escolas e CMEIs da SEMEC	2	20	40
2º Bimestre	Ferramentas do Google 20h/a	Servidores lotados nas escolas, CMEIs e demais setores da SEMEC	2	20	40
	Tecnologia - Ferramenta de Apresentação 10h/a	Servidores lotados nas escolas, CMEIs e demais setores da SEMEC	4	15	60
	Tecnologia: conceitos e prática (nível básico) 20h/a	Comunidade em geral	2	20	40
3º Bimestre	Ferramenta de Design: Canva intermediário 10h/a	Servidores lotados nas escolas, CMEIs e demais setores da SEMEC	4	15	60
	Recursos educacionais digitais de aprendizagem 20h/a	Professores lotados nas escolas e CMEIs da SEMEC	2	15	30
	Ferramentas do Google 20h/a	Servidores lotados nas escolas, CMEIs e demais setores da SEMEC	2	20	40
4º Bimestre	Gamificação na educação - 15h/a	Professores lotados nas escolas e CMEIs da SEMEC	2	20	40
	Ferramenta de Design - Figma Design 10h/a	Professores lotados nas escolas e CMEIs da SEMEC	4	15	60
	Produção e edição de vídeos no celular 10h/a	Professores lotados nas escolas e CMEIs da SEMEC	4	15	60
TOTAL			34	210	570

ANEXO G- CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - 1º e 2º SEMESTRES

ETAPA	PÚBLICO-ALVO	PERIODICIDADE	QTD TURMA	DIA DA SEMANA	MESES				
					MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
EDUCAÇÃO INFANTIL	1º PERÍODO MATERNA I	Maternal I (Norte/Sul/Leste/Sudeste)	1M/1T	SEG	-	03	-	05	-
			2M/2T	SEG	13	17	15	12	03
	1º PERÍODO MATERNA II	Maternal II (Titulares) Grupo A (Norte/Leste)	2M/2T	TER	14	18	16	13	04
		Maternal II (Titulares) Grupo B (Sul/Sudeste)	2M/2T	QUI	09	13	04	01	06
		1º Período (Titulares) Grupo A (Norte/Leste)	2M/2T	SEX	10	14	05	02	07
		1º Período (Titulares) Grupo B (Sul/Sudeste)	2M/2T	TER	14	11	02	06	04
	2º PERÍODO	2º Período (Titulares) Grupo A (Norte/Leste)	2M/2T	QUA	15	12	03	07	05
		2º Período (Titulares) Grupo B (Sul/Sudeste)	2M/2T	QUA	15	12	03	07	05
	ANOS INICIAIS E FINAIS	1º ano - Língua Portuguesa	3M/3T	SEX	17,31	14,28	12,26	09,23	07
		2º ano - Língua Portuguesa	3M/3T	SEG	13,27	10,24	08,22	05,19	03
		3º ano - Língua Portuguesa	2M/2T	TER	14	11	09	06	04
		4º ano - Língua Portuguesa	2M/2T	QUA	15	12	10	07	05
		5º ano - Língua Portuguesa	2M/2T	QUA	22	19	17	14	12
		6º, 8º e 9º ano - L. Portug.	3M/3T	QUA	22	19	17	14	12

ETAPA	PÚBLICO-ALVO	PERIODICIDADE	QTD TURMA	DIA DA SEMANA	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
	7º ano – Língua Portuguesa	Mensal	1M/1T	QUA	15	12	10	07	05
	2º ano - Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	16	13	11	01	06
	3º ano - Matemática	Mensal	1M/1T	QUI	23	20	18	15	13
	4º ano - Matemática	Mensal	2M/2T	QUI	16	13	11	01	06
	5º ano - Matemática	Mensal	2M/2T	QUI	16	13	11	01	06
	6º ao 9º ano - Matemática	Mensal	4M/4T	QUI	23	20	18	15	13
	5º ano – Ciências	Mensal	2M/2T	QUI	23	20	18	15	13
	7º ano - Ciências	Mensal	1M/1T	SEX	24	14	19	16	14
	9º ano – Ciências	Mensal	1M/1T	SEX	24	14	19	16	14
	5º ano – História	Mensal	2M/2T	QUA	15	12	10	07	05
	9º ano - História	Mensal	1M/1T	TER	21	18	16	13	11
	5º ano - Geografia	Mensal	2M/2T	QUA	15	12	10	07	05
	9º ano - Geografia	Mensal	1M/1T	SEG	20	17	15	12	10
	5º ano – Educ. Física	Mensal	2M/2T	QUI	23	20	18	15	13
	9º ano – Educ. Física	Mensal	1M/1T	TER	21	18	16	13	11
	5º ano – Arte	Mensal	2M/2T	QUA	22	19	17	14	12
	9º ano – Arte	Mensal	1M/1T	SEG	20	17	15	12	10
	9º ano – Língua Inglesa	Mensal	1M/1T	TER	21	18	16	13	11
	LIBRAS Básico	Semanal	1M	TER	7,14,21,28	4,11,18,25	2,9,16,23,30	6,13,20,27	-
	LIBRAS Básico		1M	QUA	8,15,22,29	5,12,19,26	3,10,17,24,31	7,14,21,28	-
	LIBRAS Básico		1T	QUI	9,16,23,30	13,20,27	4,11,18,25	1,15,22,29	-
	LIBRAS Intermediário		1T	QUA	8,15,22,29	5,12,19,26	3,10,17,24,31	7,14,21,28	-
	LIBRAS Intermediário		1M	SEX	10,17,24,31	14,28	5,12,19,26	2,9,16,23,30	-
EJA 1º 2º 3º SEG. 1º	LIBRAS Avançada	Quinzenal	1M	SEG	10,17,24,31	14,28	5,12,19,26	2,9,16,23,30	-
	AEE		1M	SEG	20	03,17	15,29	12,26	-
	AAI – Intérprete de LIBRAS	Mensal	1M	QUI	02	27	04	01	-
	Língua Portuguesa	Mensal	1N	TER	14	11	16	06	04
	Língua Portuguesa	Mensal	1N	TER	14	11	16	06	04
	Língua Portuguesa	Mensal	1N	SEG	13	10	15	05	03
	Matemática	Mensal	1N	TER	14	11	16	06	04
	Matemática	Mensal	1N	TER	14	11	16	06	04